Motifs
ISSN : 2726-0399

3 | 2019
Figures de l'étudiant du Moyen Âge au XXI^e siècle

Entre communauté et marginalité

Marie Bulté, Isabelle Durand et Patricia Victorin

https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/motifs/index.php?id=406

Référence électronique
« Figures de l'étudiant du Moyen Âge au XXI^e siècle », *Motifs* [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2019, consulté le 15 juillet 2025. URL : https://lodelpreprod.univ-rennes2.fr/motifs/index.php?id=406

Marie Bulté, Isabelle Durand et Patricia Victorin
Introduction

I - Formations, institutions, mobilité

1 - Formation et institution

Eric Limousin
La constitution d'une communauté étudiante au sein de la bureaucratie byzantine :les juges de l'Hippodrome (X^{e}-XII^{e} siècle)

Naïs Virenque
Qui est celui qui apprend ? Figures de l'étudiant dans les traités d'art de la mémoire au Moyen Âge et à la Renaissance

2 - Mobilités dans le temps et dans l'espace

Chantal Dhennin-Lalart
Approche de l'étudiant dans la campagne lilloise au début du XX^{e} siècle

Jacques Verger
Qu'est-ce qu'un étudiant étranger au Moyen Âge ?

II - Une figure entre mythe et réalité

1 - Une figure de la marginalité

Sébastien Pautet
Le mythe de la marginalité : résistances, sentiment du nous et réquisits institutionnels chez les élèves de l'École du génie de Mézières

Barbara Servant
L'Étudiante dans les romans de Murdoch et Calvino : regard de la marge sur la création

Blandine Puel
Étudiants hors les murs dans *La disubbidienza* (1948) d'Alberto Moravia et *The Catcher in the Rye* (1951) de J. D. Salinger : la marginalisation adolescente au miroir de la fiction littéraire

2 - Recréations

Romain Courapied
Le disciple (1889) de Paul Bourget : chronique d'une jeunesse en perdition

Pierre-Alexis Delhaye
Étudiants, mutants, super-héros : l'identité triple des X-Men

Introduction

Marie Bulté, Isabelle Durand et Patricia Victorin

TEXTE

1 Dans le sillage des récents et importants travaux de Jacques Verger[1] sur la mobilité étudiante au Moyen Âge, nous proposons une réflexion au croisement des disciplines sur la figure de l'étudiant.e du Moyen Âge au XXI[e] siècle. Population née de migrations inter et intra nationales, de brassages et de recompositions, les étudiants constituent au fil des siècles des communautés spécifiques, parfois en marge de la société, parfois au cœur des changements sociologiques ou de l'action politique comme en atteste par exemple la fondation, en 1935, de la revue *L'étudiant noir* par Aimé Césaire, permettant l'émergence du mouvement littéraire et politique de la Négritude.

2 Si l'étudiant est devenu un personnage littéraire incontournable, que l'on pense aux romans de formation ou aux auteurs qui ont modelé cette figure dans leurs œuvres, tantôt sous l'angle de l'exclusion, tantôt sous celui de l'intégration[2], de Villon à Jules Vallès, en passant par Hugo ou Flaubert, nous avons souhaité, dans ce volume, ouvrir les perspectives et croiser avec profit des approches variées : littéraires, certes, mais aussi historiques, sociologiques et rhétoriques. De ce dialogue ressort une figure de l'étudiant.e plurielle et diffractée, tant révélatrice du changement que de la reproduction sociale, à la fois mise à la marge et représentante d'une communauté. En somme, l'étudiant est tel que l'a saisi Picasso dans ses deux toiles *L'étudiant à la pipe*[3] et *L'étudiant au journal*[4] : il est un type aux attributs tout de suite identifiables – comme le rappelle la faluche sur les deux tableaux – mais il est aussi une figure aux contours flous, déformés par le cubisme, aux frontières mouvantes.

3 Ce travail, fruit des actes du colloque qui a eu lieu à l'Université Bretagne Sud, avec le soutien de l'équipe HCTI et dans le cadre du projet Identité et Société de l'UBS, les 1[er] et 2 décembre 2016, s'articule en deux tableaux. Le premier pan est consacré aux questions de formation, de cadre institutionnel et aux mobilités spatio-

temporelles des étudiants. Le second pan s'intéresse aux représentations de la figure de l'étudiant.e entre mythes et réalités.

4 Dans sa contribution liminaire intitulée « La constitution d'une communauté étudiante au sein de la bureaucratie byzantine : les juges de l'Hippodrome (X^e^-XII^e^ siècle) », **Eric Limousin** étudie la constitution d'une communauté étudiante dans le cadre de la formation des élites de la bureaucratie byzantine aux X^e^-XII^e^ siècles. Même si, « [c]omme souvent, avec les sources byzantines, nous devons nous contenter de peu : quelques mentions dans des sources parfois sibyllines, des indications parcellaires », Eric Limousin parvient, en analysant le groupe social des juges de l'Hippodrome, à montrer quelle importance l'aristocratie de Constantinople accorde à la formation de ses enfants, qui sont amenés à devenir des professionnels du droit. L'école, lieu de socialisation important pour ces familles aristocratiques, constitue en effet la garantie d'une place dans la bureaucratie et un moyen de défense et de cohésion d'un groupe social. La contribution de **Naïs Virenque**, « Figures de l'étudiant dans les traités d'art de la mémoire au Moyen Âge et à La Renaissance », nous fait découvrir les traités d'art de la mémoire qui constituent de solides bases propédeutiques et heuristiques, posant les fondements mnémotechniques nécessaires à la poursuite d'un parcours universitaire. L'auteure analyse le profil de l'étudiant que les traités d'art de la mémoire laissent apparaître en creux. Pour ce faire, après avoir rappelé les fondements antiques de l'art de la mémoire et réfléchi à l'image de l'étudiant qu'ils laissent transparaître, elle prend appui sur un corpus de traités d'art de la mémoire du Moyen Âge et de la Renaissance pour la plupart inédits. Naïs Virenque s'interroge sur le destinataire réel ou fantasmé des traités d'art de la mémoire et sur la manière dont ces derniers se donnent *in fine* à lire comme des ouvrages initiatiques.

5 Après ces préambules sur la formation et les institutions, on s'intéresse à la question de la mobilité autour de l'exemple des étudiants de la campagne lilloise au début du XX^e^ siècle et de la figure de l'étudiant étranger au Moyen Âge. **Chantal Dhennin-Lalart** nous propose ainsi une approche de l'étudiant dans la campagne lilloise des années 1900 jusqu'à la sortie de la Grande Guerre. Ces étudiants apparaissent alors comme les révélateurs de la société de leur époque. En particulier, ils viennent incarner tant la réussite de la méritocratie républicaine que

le maintien des inégalités entre hommes et femmes, familles aisées et pauvres. L'article de Chantal Dhennin-Lalart s'attache également à montrer la marginalisation des étudiants au sein de la jeunesse de la campagne lilloise. **Jacques Verger**, spécialiste de ces questions de mobilité étudiante au Moyen Âge, qui a déjà montré combien « le thème de la mobilité des étudiants au Moyen Âge est un lieu commun, déjà présent dans certains textes médiévaux, complaisamment repris, de manière souvent anecdotique, par de nombreux auteurs modernes, volontiers utilisé, avec les meilleures intentions du monde, dans bien des discours politiques contemporains[5] », nous invite à réfléchir sur la question de savoir si la notion, aujourd'hui familière, d'« étudiant étranger » peut être utilisée de manière pertinente pour la période médiévale et, si oui, ce qu'elle peut nous apprendre sur la nature des écoles et universités du Moyen Âge, plus précisément entre le XII^{e} et le XV^{e} siècle.

6 Ces exemples très concrets font déjà surgir un certain nombre de représentations et de tensions – notamment entre marginalité et communauté – et nous permettent d'aborder ce qui constitue la seconde partie, à savoir les représentations de la figure de l'étudiant.e dans le lien tissé avec la marginalité, entre mythe et réalité.

7 **Sébastien Pautet** ouvre ainsi cette seconde partie avec un article puissamment sous le signe du mythe et de la marginalité : « Le mythe de la marginalité : emprise institutionnelle et résistance des élèves à l'École du Génie de Mézières ». Dans la seconde moitié du XVIII^{e} siècle, l'École du génie de Mézières a été la première école d'ingénieurs militaires française. C'est elle qui donnera naissance à l'Ecole polytechnique en 1794. Sébastien Pautet choisit de se placer à l'interface d'une institution scolaire (l'École du génie) et des individus sur lesquels elle travaille (les élèves) afin d'étudier les mécanismes de socialisation institutionnelle qui ont forgé l'identité durable et la figure de l'élève ingénieur au XVIII^{e} siècle. En s'appuyant sur des sources variées (sources institutionnelles et égo-documents d'élèves) et en croisant les méthodologies de plusieurs sciences sociales (sociologie, histoire), cette contribution se place du côté de la vie en marge des élèves de l'École du génie, à travers leurs pratiques communautaires. L'exploration de ces pratiques, hors et dans l'école, dévoile un mythe de la marginalité qui cache les mécanismes à l'œuvre de l'emprise institutionnelle de l'établissement.

Barbara Servant, pour sa part, nous entraîne dans les œuvres d'Iris Murdoch et d'Italo Calvino, avec « L'étudiante dans les romans de Murdoch et Calvino : regard de la marge sur la création », et donne ainsi son sens à l'orthographe inclusive choisie pour le titre de ce volume. Les étudiantes présentes chez les deux auteurs sont des personnages secondaires, des personnages de la marge. Contrepoints ou faire-valoir, ces étudiantes apparaissent dans un premier temps doublement en marge : en marge de l'intrigue et en marge des sphères du pouvoir littéraire, espace de la création et espace de la connaissance. Mais l'article montre qu'elles sont aussi à l'origine d'un renversement : décrire une étudiante à travers un regard masculin permet par exemple à la romancière Iris Murdoch de dénoncer avec ironie certains préjugés. Barbara Servant dévoile donc que les deux romanciers invitent à réfléchir à la figure de l'étudiante dans son rapport ambigu au monde du savoir et de la création. Pour clore cet axe consacré à la question de la marginalité, **Blandine Puel**, dans « étudiants hors l'école dans *La désobéissance* d'Alberto Moravia et *L'attrape-cœurs* de J. D. Salinger : la marginalisation adolescente au miroir de la fiction littéraire », se demande comment les deux fictions choisies lient la représentation de l'adolescence et la figure de l'étudiant d'une manière nouvelle autour de la question de l'impossible appartenance et du rejet. L'arrachement initial à la communauté des lycéens, à laquelle Holden et Luca ne se sentent appartenir que facticement, engendre une évocation de l'adolescence comme errance douloureuse déconstruisant le modèle générique du *Bildungsroman*. Témoignant des évolutions sociologiques de cette classe d'âge au XX^{e} siècle, l'adolescent littéraire se définit davantage comme un être sans attache, en partance, campant une posture de rejet, que comme un étudiant. Blandine Puel montre ainsi que les années 50 constituent le tournant majeur de cette mutation.

8 Enfin, pour conclure cette réflexion, il s'agissait de réfléchir aux « recréations » qu'impliquent les représentations de l'étudiant.e entre mythe et réalité. À ce titre, le travail de **Romain Courapied** consacré au « *Disciple* (1889) de Paul Bourget : chronique d'une jeunesse en perdition », montre que le péritexte met l'accent sur l'ambition éducative du texte, faisant le pont entre la réalité d'une communauté étudiante qu'on considère en perdition, et le contre-exemple fictif d'un autodidacte marginal trop imbibé d'abstractions socialement

inutiles, voire dangereuses. La dernière contribution de **Pierre-Alexis Delhaye** nous introduit dans l'univers des super-héros de Marvel : créés en 1963 par Stan Lee et Jack Kirby, les X-Men sont une des principales équipes de super-héros de l'univers Marvel, tout en présentant des caractéristiques qui dépassent le schéma conventionnel de la figure du super-héros. La construction de l'identité des personnages à la fois étudiants et mutants est nécessairement en transit, dans un entre-deux faisant coexister rejet et intégration, marginalité et communauté. Le mutant comme l'étudiant orientent vers l'avenir, les X-Men deviennent alors, pour leurs auteurs, des biais privilégiés pour interroger la société telle qu'elle est ou pourrait devenir.

9 Ainsi se clôt ce voyage dans le temps et l'espace autour de la figure de l'étudiant.e dont les approches ne visent pas l'exhaustivité mais se répondent de loin en loin, et croisent sociologie, histoire et littérature afin de souligner, s'il en est besoin, la complexité et la mouvance de la figure de l'étudiant.e.

NOTES

1 Jacques Verger, « La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 42, 2008, p. 87-95, http://ccrh.revues.org/3429, dernière consultation le 5 septembre 2018. Autres repères bibliographiques : Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, 2002 ; Didier Fisher, *L'histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000 ; Louis Gruel, Olivier Galland et Guillaume Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

2 Balancement mis en question dès l'*Institution oratoire* de Quintilien.

3 Pablo Picasso, *L'étudiant à la pipe*, hiver 1913-14, plâtre, sable, papier collé, huile et fusain sur toile, 73 x 58,7 cm, New York Muséum of Modem Art, legs Nelson A. Rockefeller.

4 Pablo Picasso, *L'étudiant au journal*, hiver 1913-14, huile et sable sur toile, 73 x 59,5 cm, Suisse, collection particulière.

5 Jacques Verger, « La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale », *op. cit.*

AUTEURS

Marie Bulté

Isabelle Durand

Patricia Victorin

I - Formations, institutions, mobilité

1 - Formation et institution

La constitution d'une communauté étudiante au sein de la bureaucratie byzantine :les juges de l'Hippodrome (X^e^-XII^e^ siècle)

Eric Limousin

PLAN

L'essor des structures scolaires
L'identification d'un corps social
Un mode de vie et des pratiques sociales

TEXTE

1 À lire les récits de la *Chronographie de* Michel Psellos et l'*Historia Syntomos* de Jean Skylitzès [1], la période du règne de Basile II, à la fin du X^e^ et au début du XI^e^ siècle, il est clair que les aspects militaires l'emportent sur tout le reste. La figure de Basile II, puissant et triomphant des adversaires, parvenant à défendre et étendre la frontière asiatique, et récupérant la Bulgarie, attire tous les regards et fait disparaître du devant de la scène les modifications de la bureaucratie byzantine. Cependant derrière ce paravent militaire, très présent chez Michel Psellos et Jean Skylitzès, il semble bien que des transformations structurelles importantes dans la bureaucratie byzantines soient en cours [2].

2 Depuis 1977 et la parution des « Cinq études sur le XI^e^ siècle » de Paul Lemerle, notre compréhension des structures scolaires a été affinée : la question de l'Université impériale a été résolue, les études prosopographiques ont bien montré la permanence de la formation des élites aristocratiques [3].

3 Ainsi on peut affirmer avec Lemerle que les écoles dites de la *paidéia* se sont au moins maintenues voire développées à Constantinople au cours du X^e^ siècle [4]. Tout cela pour permettre au tournant des X^e^ siècle et XI^e^ siècle, l'éclosion d'une génération de bureaucrates dont certains sont déjà bien connus, comme Nicéphore Ouranos, Jean

Mauropous et ses oncles, Syméon le Nouveau Théologien ou le juriste Eustathe Rhomaios [5].

4 Cette génération est également celle que l'on retrouve dans les entourages impériaux étudiés par ailleurs [6]. On a donc tous les éléments favorables au développement d'un système qui doit assurer aux jeunes aristocrates issus des écoles de la *paidéia* une place dans la hiérarchie administrative de l'empire ou dans celle de l'Eglise et ainsi conforter la place de leur famille dans la société byzantine. Dorénavant, nous avons le système de formation, nous avons le public, reste la fonction à occuper…

5 Dans le cadre de la réorganisation du pouvoir et de la justice, depuis le règne de Basile I[er], les empereurs ont développé un corps de fonctionnaires bien particulier, les juges de l'Hippodrome et du Velum (*kritès épi tou hippodromou kai tou Bèlou*) qui forment l'ossature des personnels de justice [7]. Ils suppléent les insuffisances de formation juridique des autres fonctionnaires byzantins, ainsi, le protospathaire de la phiale Podarôn, fidèle à la nouvelle dynastie macédonienne a été nommé à la tête du tribunal, mais étant illettré, il est bien incapable de rendre un jugement qui puisse s'appuyer sur le corpus juridique byzantin. Pour le seconder, Basile I[er], décrit par Jean Skylitzès comme un réformateur de la justice, a institué un corps de professionnels du droit [8]. Le *Livre de l'éparque*, rédigé dans la période suivante en 911 ou 912, donne un bon aperçu de ces écoles de droit lorsqu'il décrit la corporation des notaires [9]. On en déduit que ces juges de l'Hippodrome sont nécessairement formés au droit et à la procédure.

6 C'est donc cette conjonction, un public, une école, un débouché que nous allons essayer de décrire et d'expliquer aujourd'hui.

L'essor des structures scolaires

7 *Histoires et chroniques sont assez peu bavardes sur la question des écoles à Constantinople du IX[e] au X[e] siècle. En effet, nous devons nous contenter de quelques mentions « en passant » de Jean Skylitzès, passages inspirés ici par le texte de la* Vita Basilii.

« De plus dans chaque rue et chaque établissement pieux, l'empereur nomma des hommes capables d'agir en tant que juges, hommes dont les compétences étaient la marque de leurs études et dont l'âme et le comportement attestaient de leurs manières pieuses et incorruptibles. Il les fit sortir du rang et les éleva en leurs conférant des dignités et en les honorant par des libéralités annuelles qui leur fournissaient avec d'autres pensions et largesses. En particulier, il fit nettoyer et restaurer la Chalkè à grand frais à cause des ravages du temps et de l'indolence des gouvernants passés et peut-être aussi à cause des incendies. De nombreux endroits de ce splendide et impressionnant bâtiment étaient tombés en ruine, et le palais lui-même avait le toit éventré. Il fit de ce bâtiment un tribunal général, plus prestigieux que l'Aréopage ou l'Héliée. Non seulement par la sélection et la promotion des juges mais également parce qu'il permettait que la justice soit accordée à ceux qui se plaignaient d'avoir été lésés ; il offrait également une subsistance à ceux qui étaient obligés de séjourner dans la ville reine autant qu'ils pensaient nécessaires pour réparer la violence faite à eux par les puissants ». Théophane Continué, Bonn, p. 259-260, = *Vita Basilii* CFHB § 31, p. 120-122	« Puis après cela, il s'occupa de la justice et réussit à faire régner parmi ses sujets l'égalité devant la loi, de sorte que les riches n'opprimaient plus les pauvres. Partout il faisait publier des décrets ordonnant que l'injustice fût complètement extirpée. Il établit des juges dont il rehaussa la position par des revenus en nature et toute sorte de libéralités, et auxquels il ordonna de passer leurs journées à régler les différends entre parties adverses. Il leur assigna des endroits convenables : la Magnaure, ce que l'on appelle l'Hippodrome et la Chalké, comme on dit, qui avait souffert du temps et menaçait ruine alors plus que jamais, mais qu'il restaura et rénova. Il attribua aussi des ressources aux plus indigents des plaideurs, afin que la nécessité ne les contraignît pas à renoncer à leur procès ». Jean Skylitzès, *Synopsis Historiarum*, p. 132-133, trad. B. Flusin, p. 114.

8 Si ces deux textes mentionnent donc le soin que Basile Ier met à recruter les juges, Constantin VII Porphyrogénète, dans la *Vita Basilii*, insiste sur leurs capacités et compétences, alors que Jean Skylitzès lui insiste sur leur intégrité.

9 Léon le Diacre, dont l'histoire est remplie des campagnes militaires de Nicéphore II Phokas, ne manque jamais de remarquer, à l'occasion de portraits que certains acteurs ont fait des études[10]. Polyeucte, patriarche de Constantinople « a poussé au plus haut l'étude de la sagesse tant divine qu'humaine[11] ». De même, il décrit sa propre formation acquise lorsqu'il « vivait tout jeune homme, dans la cité de Byzas pour faire [ses] études et [son] éducation[12] ». Il mentionne également Syméon le Métaphraste, logothète et magistre ainsi qu'Etienne, évêque de Nicomédie et syncelle, « homme particulièrement renommé parmi les savants de son temps[13] ». Enfin, dans son éloge de Basile II, Léon le Diacre mentionne la présence de gens habiles en paroles et rompus à l'usage du beau langage ainsi que ceux qui ont du goût pour ce type de talent sans toutefois décrire d'une manière ou d'une autre la formation intellectuelle de Basile II[14].

10 De ces témoignages, auxquels on peut ajouter ceux plus connus de Michel Psellos et Michel Attaleiatès rédigés un demi-siècle plus tard, on en conclura que les écrits du premier sont un peu exagérés lorsqu'il déclare avoir trouvé les sources de la philosophie et de la rhétorique bouchées[15]. En effet, comme Anne Comnène en son temps, il reprend le thème de la crise de l'enseignement pour grandir son rôle. Le témoignage de Michel Attaleiatès est plus intéressant, car il insiste sur la politique de Constantin IX Monomaque. En effet, il reprend la thématique développée par Jean Skylitzès à propos de Basile I[er] :

> Vainqueur encore dans cette bataille, l'empereur jouit de la tranquillité et s'adonna avec plaisir aux affaires civiles : il établit une école de droit et installa à sa tête un *nomophylax*. De plus, il fit monter au firmament de la science philosophique en nommant *hypatos* des philosophes, un homme qui l'emportait sur nous par la connaissance. Il pressa les jeunes gens de se former à la discipline des discours et sciences de la sagesse avec ce maître qui rendait tout facile et en accordant d'impériales récompenses à ceux qui se distinguaient dans le discours public. Il fonda un bureau des procès civils, donna à son président le titre d'*épi tôn kriséôn*. Dans ce bureau, les juges de province mettent par écrit les affaires à traiter et déposent le double de toutes les pièces, pour écarter tout soupçon de fraude[16].

11 Nous disposons donc d'un faisceau de témoignages qui attestent bien d'une volonté impériale de développer un groupe de jeunes aristocrates à qui des promesses de carrière sont offertes. Même si les deux épisodes décrits par Constantin VII et Attaleiatès ont deux siècles d'écart, il faut admettre une certaine continuité dans la politique impériale.

12 Pour en finir sur les écoles, on mettra l'accent sur une source assez originale, il s'agit de la correspondance du Professeur Anonyme. Comme l'indique la liste des correspondants, les parents d'élèves se recrutent principalement dans la bureaucratie impériale de second niveau, celle des protospathaires, des fonctionnaires secondaires capables de financer les études de leurs rejetons pour leur assurer une carrière[17].

13 On retrouve donc parmi ses clients des familles habituées des palais et bureaux impériaux : longtemps décrites par l'historiographie comme des familles de tradition civile, jamais ou rarement au premier plan, elles œuvrent dans l'entourage des familles aristocratiques principales [18]. Elles sont identifiables facilement car certaines sont liées à un quartier de Constantinople, comme les Akropolitai, Blachernitai [19], d'autres à un métier de Constantinople, comme les Spanopouloi ou les Keroullarioi, d'autres sont d'anciens provinciaux insérés récemment dans l'aristocratie constantinopolitaine (Attaleiatès, Nikaeus, etc.).

L'identification d'un corps social

14 La profession de juge de l'Hippodrome semble donc être la fonction idéale pour identifier ce groupe. En effet, si l'on suppose que les fonctions juridiques nécessitent une connaissance voire une maîtrise du droit byzantin, il s'agit de fonctionnaires qui sont nécessairement passés dans les écoles de la *paidéia* et les écoles de droit.

15 Trois fonctions provinciales permettent de préciser le recrutement et les carrières des juges de l'Hippodrome et du Velum : il s'agit des juges des thèmes des Thracésiens, de Thrace et Macédoine et enfin ceux de l'Opsikion. Ces trois fonctions provinciales sont importantes dans les taktika et ce sont les plus importantes de cette catégorie [20]. Autre élément en commun, ce sont les provinces les plus proches de Constantinople et classées parmi les plus prestigieuses certes mais également parmi les plus lucratives. L'étude de la liste des juges de thèmes indique les éléments suivants pour la période 950-1200 :

	Juge des Thracésiens	Juge de l'Opsikion	Juge de Thrace et Macédoine
Nombre	29	29	40
Juge de l'Hippodrome	4	8	9
Juge du Velum	7	2	8
Autres fonctions judiciaires	1	3	1
Total	12	13	18
	41 %	45 %	45 %

16 Cette enquête partielle est toutefois significative. Au fur et à mesure que l'administration civile se développe dans les provinces, il est clair que l'exigence d'une formation juridique est de plus en plus forte. Devenus au cours du XI^e^ siècle les véritables chefs de l'administration civile et fiscale provinciale, les juges de thèmes sont également des praticiens du droit, ce que montre la place de plus en plus importante des mentions de juge de l'hippodrome, juge du velum, voire la combinaison des deux [21].

17 Les sources utilisées pour cette enquête sont essentiellement sigillographiques et ne permettent pas une identification complète [22]. En effet, la mention de noms de familles sur les sceaux ne se développe qu'à partir de la seconde moitié du XIe siècle. Toutefois, parmi ceux que l'on connaît, on retrouve le tableau suivant [23] :

Juge des Thracésiens	2^nde^ moitié du XI^e^ siècle Constantin Promoundinos magistre vestès, juge du Velum et des Thracésiens [24] 2^nde^ moitié du XI^e^ siècle Serge Hexamilitès, vestès, juge du Velum et des Thracésiens [25]
Juge de l'Opsikion	XI^e^ siècle Pierre Serblias hypatos, Magistre, vestès, juge du Velum et de l'Opsikion (1060-1090, 2 ex) [26] mil. XI^e^ siècle Jean Makrembolitès protospathaire Juge de l'Opsikion, épi tou Chrysotriklinou Juge de l'Hippodrome Juge du Velum [27] 2^nde^ moitié du XI^e^ siècle Jean Hexamilitès patrice, hypatos, juge de l'Hippodrome et juge de l'Opsikion [28] mil. XI^e^ siècle-déb. XII^e^ siècle Théophylacte Rhômaios protospathaire, exaktôr, juge du Velum et juge de l'Opsikion [29]

Juge de Thrace et Macédoine	X^e-XI^e siècles Michel Monokaritès spathaire impérial, juge de l'Hippodrome de Thrace et Macédoine [30] XI^e siècle Constantin Alphée magistre, vestès, juge du Velum, de Thrace et Macédoine [31] XI^e siècle Jean Ele[sba]am Vestès, juge du Velum, de Thrace et de Macédoine [32] 2^nde moitié du XI^e siècle Nicolas Anzas, magistre, juge du Velum de Thrace et de Macédoine [33] 2^nde moitié du XI^e siècle Nicolas Alôpos magistre, juge du Velum de Thrace et de Macédoine (1060-1080) [34] 2^nde moitié du XI^e siècle Nicolas Zônaras Juge de Thrace et Macédoine et du Velum [35] fin XI^e siècle-déb. XII^e siècle Constantin Alôpos magistre, vestès, juge du Velum de Thrace et de Macédoine [36]

18 En croisant ce tableau avec les listes des familles aristocratiques dressées par A. P. Kazhdan, il apparaît donc que les familles de tradition civile investissent en nombre ces fonctions judiciaires. Les marqueurs que sont les postes de juge de l'Hippodrome, juge du Velum, voire le cumul des deux, montrent bien cette spécialisation. Les familles présentes dans le tableau correspondent bien au modèle évoqué : Anzai, Alôpoi, Makrembolitzai ne sont jamais au plus haut de la bureaucratie byzantine, mais sont toujours présentes dans les listes de fonctionnaires impériaux. Avec les Serbliai, Hexamilitai, Zônarai, ils forment les principales familles appartenant à cette catégorie encore méconnue qu'est l'aristocratie de second niveau [37].

Un mode de vie et des pratiques sociales

19 Il est clair que la sigillographie ne nous apprend rien sur le mode de vie et les comportements sociaux de ces anciens étudiants [38]. Lettres et exercices rhétoriques sont plus utiles à la compréhension de ces phénomènes mais elles sont également un peu plus complexes à analyser. L'étude montre plusieurs éléments dans le fonctionnement de ce groupe :

- une référence permanente à l'éducation : ainsi le vocabulaire de l'érudition, décrivant la formation des élèves de la *paidéia* est particulièrement

présent dans la correspondance de Michel Psellos comme le montre les nombreuses occurrences des termes : logiôtatos kai politikos [39].

- la présence de l'humour pour définir l'*astéiôtès*, *l'urbanitas*, étudiés par Floris Bernard [40].

20 Mais un champ lexical n'a pas encore été étudié dans la correspondance, celui de la justice. Michel Psellos, dans sa correspondance avec les juges de thèmes, fait fréquemment référence à la justice [41]. On dénombre une petite vingtaine de lettres mentionnant la notion de justice. Le plus souvent il a tendance à confronter deux notions : la justice et l'amitié avec des formules du type de celle employée dans une lettre adressée à un juge des Bucellaires : « Donc dès lors, le meilleur aura été exécuté deux fois ; la justice et la pure amitié envers moi [42]. » Ou encore, dans celle à destination d'un probable juge des Thracésiens : « Mais si tu prenais quelque risque par amitié pour moi, cela n'est pas moins conforme à la justice qu'à l'humanité. Je ne te demande pas une sentence injuste sur l'affaire : mais si tu mêles mon amitié à ta sentence, tu prendrais peut-être une décision différente de celle que tu as prise [43]. » Dans la hiérarchie des valeurs de Michel Psellos, la justice, comprise comme l'exercice technique du pouvoir, est subordonnée aux liens qui se sont formés à l'intérieur de l'aristocratie byzantine.

21 Enfin une lettre de Michel Psellos, une seule sur les 577, mentionne un juge de l'Hippodrome.

Τῷ αὐτῷ Πένης μὲν ὁ παρὼν δικαστὴς πλεῖστον δὲ χρόνον προσκαρτερήσας τῷ τοῦ ἱπποδρόμου δικαστηρίῳ προσδοκίᾳ τινὸς ἀγαθοῦ οὐκ ἔτυχεν, ὧν ἤλπισεν. ἔστι δὲ ἀγαθὸς τὸν τρόπον καὶ ταπεινὸς ἄνθρωπος καὶ ἀπερίεργος καὶ περὶ τὰς κρίσεις ἠκριβωμένος καὶ οἷον δεῖ εἶναι τὸν ἐξυπηρετεῖσθαι ἁρμόζοντά σοι. Ἀξιῶ οὖν μᾶλλον καὶ παρακαλῶ, ἵνα καὶ διὰ τὴν ἀρετὴν τοῦ ἀνδρὸς καὶ δι᾽ ἐμὲ οἰκεῖον ἔχῃς αὐτὸν καὶ ὁμιλῇς εὐμενῶς. οὗτος μὲν γὰρ δοκεῖ, ὅτι πυρίνῃ φύσει μέλλει προσπελάζειν καὶ εὐθὺς ἀπὸ τῆς πόλεως ἤρξατο φρίττειν καὶ δειλιᾶν. δεῖξον δὲ τούτῳ σὺ τὴν σὴν εὐμενεστάτην καὶ ἡμερωτάτην ψυχήν, ἵνα μετὰ τῶν ἄλλων καὶ οὗτος θαυμάσῃ σε, ἀγνοῶν, ὡς ἔοικε, τὴν ἱλαρὰν σου φύσιν καὶ προσηνῆ · δεῖ γὰρ τοιοῦτον εἶναί σε τοῖς περὶ σέ, οἷος ἦν ὁ Μακεδὼν Ἀλέξανδρος τοῖς περὶ Κλεῖτον καὶ Παρμενίωνα. ποταπὸς δὲ ἦν τούτοις ἐκεῖνος ; προσφιλὴς καὶ συνήθης καὶ οὐχ ὡς δεσπότης, ἀλλ᾽ ὡς ἑταῖρος. διὰ ταῦτα καὶ τούτων οἱ πλείους ῥᾷστα ἐκείνου προεκινδύνευσαν · καὶ οἱ τὴς αὐτῆς ἑταιρίας ἐκτὸς ἐπεθύμουν τοῦ καταλόγου γενέσθαι τῶν φίλων αὐτοῦ. σὺ δὲ (λέγω δὲ ἀκολακεύτως ἐπὶ θεῷ μάρτυρι) κρείττων Ἀλεξάνδρου καὶ τὴν σύνεσιν καὶ τὴν φρόνησιν. [129] τοσοῦτον δὲ ἐλάττων ἐκείνου τυγχάνεις, ὅτι ὁ μὲν τὸν Ἀριστοτέλην εἶχε διδάσκαλον, σὺ δὲ τὸν Ψελλόν [44]. *Laurentianus gr.* 57-40, XV[e] siècle, folio 74[r]-74[v] [45].	Au même, [un juge de l'Opsikion] Ce présent juge est pauvre car il est resté pendant longtemps attaché au tribunal de l'hippodrome, en attendant de cela une certaine bonté, il n'avait pas obtenu ce qu'il espérait. Il est bon dans sa partie et c'est un homme humble et simple et qui sait exactement ce qu'il faut faire pour les jugements et comment il faut être au service de ton gouvernement. Donc je te demande et je te prie afin que, grâce à la vertu de cet homme et grâce à moi, qu'il soit un de tes proches et que tu le fréquentes d'une façon bienveillante. Ainsi en effet il semble qu'il soit sur le point de s'approcher d'une nature ardente et dès qu'il sort de la ville il tremble et prend peur. Toi montre lui ton âme la plus bienveillante et la plus cultivée, afin qu'il t'admire comme les autres, ignorant, comme il le croit ta nature gaie et douce. En effet, il faut qu'il soit avec toi comme Kleiton et Parménion [46] l'étaient avec le macédonien Alexandre. Comment était-il avec eux ? Plein d'amitié et de familiarité, non comme un maître, mais comme un compagnon. C'est pour cela que la plupart d'entre eux affrontaient facilement le danger pour lui ; ceux qui étaient en dehors de son association d'amis voulaient appartenir à la liste de ses amis. Tu es (je le dis sans flatterie, Dieu m'en est témoin) supérieur à Alexandre le Grand en intelligence et en prudence. Mais tu lui es inférieur sur un point seulement : il avait Aristote comme professeur, et toi Psellos [47].

22 Ensuite, si on analyse ce texte, il s'apparente à une lettre de recommandation comme il a été démontré par ailleurs [48]. Cette lettre de recommandation concerne un juge de l'hippodrome compétent dans le domaine juridique mais qui vient de connaître des échecs. Le juge de l'Opsikion doit de le traiter avec gentillesse car il semble avoir été déçu par une décision du tribunal. Comme souvent la perspective d'une vie en province est vue comme une catastrophe mais Michel Psellos assure qu'il va découvrir les vertus du juge de l'Opsikion et s'apercevoir que la vie en province n'est pas si terrible. Il fait référence aux généraux d'Alexandre et à l'hétairie que ce dernier aurait instituée. Les membres se mettaient en danger pour être parmi les

compagnons (ἑταῖροι) d'Alexandre. Ainsi le juge est le nouvel Alexandre, mais l'enseignant reste Psellos et non Aristote.

23 On peut retenir de cette lettre plusieurs éléments : tout d'abord, l'école est un lieu de sociabilité important pour ces familles. Le juge de l'Opsikion a été un ancien élève de Michel Psellos : c'est ce que montre la dernière phrase : « Tu es (je le dis sans flatterie, Dieu m'en est témoin) supérieur à Alexandre le Grand en intelligence et en prudence. Mais tu lui es inférieur sur un point seulement : il avait Aristote comme professeur, et toi Psellos ». Ensuite, ce juge de l'Hippodrome fait clairement partie de ces élites de Constantinople, toujours inquiètes de devoir traverser les murailles de la Ville : « Ainsi en effet il semble qu'il soit sur le point de s'approcher d'une nature ardente et dès qu'il sort de la ville, il tremble et prend peur ». Enfin, il a été bien formé dans les écoles puisqu'il est décrit comme « bon dans sa partie et c'est un homme humble et simple et qui sait exactement ce qu'il faut faire pour les jugements et comment il faut être au service de ton gouvernement ».

24 Par conséquent, connaissant des difficultés de carrière, probablement un jugement qui lui est défavorable, ce juge est envoyé en province, pas trop loin quand même, pour assister le chef de l'administration du thème et il part de Constantinople avec des appuis importants. Ici, comme dans de nombreux autres cas de la correspondance de Michel Psellos, nous voyons bien que ces hommes se connaissent et surtout, il s'agit de faire en sorte que les carrières se déroulent pour le mieux. En effet, Michel Psellos est à cette époque à la fois leur ancien professeur mais également un des hommes qui dominent la cour des empereurs de Constantin IX Monomaque à Constantin X Doukas.

25 Comme souvent, avec les sources byzantines, nous devons nous contenter de peu : quelques mentions dans des sources parfois sibyllines, des indications parcellaires. Toutefois, de ce dossier des juges de l'hippodrome, on peut retenir quelques éléments :

- l'aristocratie de Constantinople a tout le temps fait le pari de la formation de ses enfants.
- Elle compte sur l'école pour leur assurer une place dans la bureaucratie mais elle doit faire face à la concurrence des autres familles, ainsi dans le groupe des juges de l'hippodrome, on retrouve des familles qui n'appar-

tiennent pas à ce groupe des familles de Constantinople comme les Sklèroi, les Argyroi ou les Abalantai qui au tournant des années 1050 destinent certains de leurs enfants à ces carrières.

- Ce groupe développe des comportements sociaux qui visent justement à défendre un pré carré dans l'organigramme de la bureaucratie byzantine, elle y parvient assez bien puisque manifestement, ces familles sont moins souvent victimes des purges liées aux changements politiques du XI^{e} siècle : ainsi, présents du début du X^{e} siècle au XII^{e} siècle, les Hexamilitai occupent des postes importants mais jamais de premier plan.

NOTES

1 Michel Psellos, *Chronographie* [éd. et trad. E. Renauld], Paris, « Les Belles Lettres Collection Byzantine », 2 vol. , 1967, 2^{e} éd. L'œuvre de Jean Skylitzès est disponible dans Jean Skylitzès, *Synopsis historiarum* [éd. I. Thurn], Berlin-New-York, 1973 (CFHB V) et dans la traduction française, Jean Skylitzès, *Empereurs de Constantinople* [trad. Bernard Flusin, comm. Jean-Claude Cheynet], Paris, Patrick Lethielleux, coll. « Réalités byzantines 9 », 2003.

2 Sur le gouvernement à l'époque de Basile II, voir en dernier lieu, Catherine Holmes, *Basil II And the Governance of Empire, 976-1025*, Oxford, 2004, sur la place prise par cet empereur dans l'historiographie, voir Paul Stephenson, *The Legend of Basil the Bulgar-Slayer*, Cambridge, 2003.

3 À la fin des années 1970, la situation a été éclaircie entre la position de Paul Speck, *Die kaiserliche Universitat von Konstantinopel : Prazisierung zur Frage des Höheren Schulwesen in Byzanz*, Munich, 1974 (« Byzantinisches Archiv », 14) et celle de Paul Lemerle, *Le premier humanisme byzantin. Notes et remarques sur enseignement et culture à Byzance des origines au XI^{e} siècle*, Paris, 1971 position encore précisée dans Paul Lemerle, *Cinq études sur le XI^{e} siècle*, Paris, 1977.

4 Paul Lemerle, *Cinq études sur le XI^{e} siècle*, « Le gouvernement des philosophes », Paris, CNRS, 1977, p. 191-249.

5 Sur la formation des élites à la fin du X^{e} siècle, l'étude de la carrière de Jean Mauropous est très parlante, voir le travail de J. K Ljubarskij, « Biografia Ionna Mavropoda », *Byzantino-Bulgarica*, 1973, p. 41-51. Sur la formation des

évêques voir Benjamin Moulet, *Evêques, pouvoir et société à Byzance (VIII^e^-XI^e^ siècle)*, Paris, Byzantina Sorbonensia 25, 2011, p. 213-246.

6 À noter deux visions légèrement différentes du rôle des *basilikoi anthrôpoi* dans l'entourage des empereurs, voir Eric Limousin, « L'entourage de l'Empereur ou comment obtenir l'autorité du prince à Byzance au XI^e^-X^e^ siècle », *in* Joëlle Quaghebeur, Jean-Michel Picard et Hervé Oudard, *Le prince, son peuple et le bien commun : de l'Antiquité tardive à la fin du Moyen-Âge*, Rennes, PUR, 2013, p. 233-253, et Jean-Claude Cheynet, « "L'homme" du *basileus* », *Puer Apuliæ : mélanges offerts à Jean-Marie Martin*, Collège de France-CNRS, Paris, 2008, vol. I, p. 139-154.

7 Sur la place grandissante des juges de l'Hippodrome et du Velum, voir Eric Limousin, « La formation juridique des administrateurs civils byzantins au XI^e^ siècle : les juges de l'Hippodrome », à paraître.

8 Constantin VII Porphyrogénète, *De Administrando Imperio* [éd. G. Moravcsik], p. 250 ; Jean Skylitzès, *Synopsis Historiarum* [trad. Bernard Flusin], p. 132-133, p. 114.

9 Johannes Koder, *Das Eparchenbuch Leons des Weisen*, Vienne, 1991, p. 74-84. Pour l'édition française, J. Nicole [trad.], *Le livre de l'Eparque*, Genève, 1894, p. 13-23.

10 Nous profitons de la récente traduction française de Léon le Diacre, Léon le Diacre, *Empereurs du X^e^ siècle* [trad. et notes R. Bondoux et J.-P. Grelois], Paris, 2014. Les références au texte grec renvoient à l'édition de la Byzantine de Bonn, *Leonis Diaconis Caloënsis historiæ libri decem*, éd. C.-B. Hase, Bonn, 1828.

11 Léon le Diacre, *Empereurs du X^e^ siècle*, *op. cit.*, p. 72, Bonn, p. $32^{20-21.}$

12 *Ibid.*, p. 102, Bonn, p. $65^{8-9.}$

13 *Ibid.*, p. 198, Bonn, p. $169^{6-7.}$

14 *Ibid.*, p. 221-231.

15 Michel Psellos, *Chronographie*, VI 35-44, t. 1, p. 134-138 : « J'ai étudié cette philosophie plutôt que la profane, d'une part en suivant la doctrine des grands pères de l'église, d'autre part en contribuant de mon propre fonds à compléter la science divine. Si donc quelqu'un, je le dis simplement et sans vanité, voulait me louer pour mes ouvrages, qu'il ne me loue pas à cause de ceci, non, qu'il ne me loue pas parce que j'ai lu beaucoup de livres ! En effet, je ne me laisse pas tromper par mon amour-propre, et je n'ignore pas ma mesure ; je sais qu'elle est peu de chose en comparaison de ceux qui sont

au-dessus de moi dans l'éloquence et dans la philosophie. Mais qu'il me loue, si j'ai recueilli quelque partie de la sagesse, de l'avoir puisée non à une source courante, mais à des fontaines que j'ai trouvées bouchées, que j'ai dû ouvrir et purifier, et qui ne m'ont laissé tirer leur eau, cachée dans les profondeurs, qu'au prix d'un long essoufflement ». Ce passage a été maintes et maintes fois commenté, par exemple, Anthony Kaldellis, *The Argument of Psellos' Chronographia*, Leyden, 1999, p. 127-131.

16 Michel Attaleiatès, *The History* [trad. Anthony Kaldellis et Dimitri Krallis], 2012, p. 34-36 = Michel Attaleiatès, Bonn, p. 21[15-223].

17 Les lettres ont été éditées par A. Markopoulos [éd.], *Anonymi Professoris epistulæ*, Berlin-New-York, 2000, 165 p. (CFHB, n° 37), elles sont commentées d'abord par R. Browning, « The Correspondance of a Tenth Cenury Byzantine Scholar », *Byzantion*, 24, 1954, p. 397-452. Réimpr. dans *Studies on Byzantine History, Literature and Education*, Londres, 1977 (« Variorum Reprints »), puis par P. Lemerle, dans Le premier humanisme byzantin, p. 246-257, et enfin par l'éditeur du texte, A. Markopoulos, « L'épistolaire du *Professeur Anonyme* de Londres : Contribution prosopographique », in *Aphierôma ston Niko Svorôno* I, Réthymnon, 1986, p. 139-144.

18 A. P. Kazhdan, *Structures de la classe dominante à Byzance* (en russe), p. 135-137 donne une liste de ces familles de tradition civile. A noter toutefois que l'analyse de l'aristocratie byzantine basée sur une division entre familles civiles et militaires, provinciales ou constantinopolitaines est affaiblie par une longue série d'exceptions, voir pour une synthèse commode Jean-Claude Cheynet, « Partis et contestations : une vie politique ? », *Constantinople 1054-1261*, Paris, Autrement, 1996, p. 71-83.

19 On peut y ajouter les Chalkoutzai ou les Manganai.

20 Sur les *taktika*, voir Nicolas Oikonomidès, *Les listes de préséances byzantines des IX^e^ et X^e^ siècles : introduction, texte, traduction et commentaires*, Paris, CNRS, 1972, p. 1-38.

21 Hélène Ahrweiler, « Recherches sur l'administration de l'empire byzantin aux IX^e^-XI^e^ siècles », *in Bulletin de Correspondance Hellénique*, 84, 1960, p. 67-78. (Réimpr. dans *Études sur les structures administratives et sociales de Byzance*, Londres, 1971, « Variorum Reprints »).

22 Les principales collections de sceaux utilisées pour cette étude sont tout d'abord celles de Dumbarton Oaks : Pour ceux de Thrace et Macédoine : John Nesbitt et Nicolas Oikonomides (dir.), *Catalogue of the Byzantine Seals at Dumbarton Oaks and in the Fogg Museum of Arts, Vol 1 : Italy, North of the*

Balkans, North of the Black Sea, Washington D. C., 1991, (désormais *DOSeals* 1) et pour ceux de l'Opsikion et des Thracésiens : J. Nesbitt et Nicolas Oikonomides (dir.), *Catalogue of the Byzantine Seals at Dumbarton Oaks and in the Fogg Museum of Arts, Vol 3 : West, Northwest and Central Asia Minor and the Orient*, Washington D. C., 1991, (désormais *DOSeals* 3) Ces deux principales collections sont complétées par des éditions plus anciennes.

23 Sur le développement des noms de famille, voir Evelyne Patlagean, « Les débuts d'une aristocratie byzantine et le témoignage de l'historiographie : système des noms et liens de parenté », *in The Byzantine Aristocracy from the IX^th^ to the XIII^th^ Century*, Oxford, 1984, p. 23-42. Réimpr. dans *Figures du pouvoir à Byzance (IX^e^-XII^e^ siècle)*, Spolète, 2000 et Jean-Claude Cheynet, « Du prénom au patronyme : les étrangers à Byzance (X^e^ et XII^e^ siècles) », *Studies in Byzantine Sigillography* 1, 1987, p. 57-66.

24 V. Sandrovskaia, *Sfragistika : Iskusstvo Vizantii v Sobranijah SSSR. katalog vistavki*, Moscou, 1977, n° 712.

25 *DOSeals* 3, n° 2.27, sur la famille Hexamilitès, voir, Alexandra Kyriaki Wassiliou-Seibt, « Die Familie Hexamilites : Ein Beitrag zur byzantinischen Prosopographie », *Hellenika*, 2002, p. 243-258.

26 *DOSeals* 3, n° 39.16.

27 Jean-Claude Cheynet, Cécile Morrisson et Werner Seibt, *Les sceaux byzantins de la collection Henri Seyrig*, Paris, 1991, n° 113.

28 *DOSeals* 3, n° 39.14.

29 Sceau inédit conservé à Athènes dans une collection privée mentionné par C. Stavrakos, *Die Byzantinischen Bleisiegel mit Familiennamen aus der Sammlung des* Numismatischen Museums Athen, Wiesbaden, 2000, n° 223.

30 *DOSeals* 1, n° 43.12.

31 Gustave Schlumberger, *Sigillographie*, p. 162, une autre lecture du patronyme indiquerait Alôpos, ce qui renforce encore le propos puisque neuf membres de cette famille sont repérés dans les sources contre trois pour les Alphée.

32 *DOSeals* 1, n° 43.8.

33 *DOSeals* 1, n° 43.13.

34 Jean Ebersolt, « Sceaux byzantins du musée de Constantinople », *Revue Numismatique*, 1914, 4^e^ série, t. XVIII^e^, p. 379, n° 410.

35 Gustave Schlumberger, *Sigillographie de l'empire byzantin*, 2e éd., Turin, 1963, p. 162, 1 et p. 718, 1.

36 *DOSeals* 1, n° 43.6.

37 En plus du travail sur les Hexamilitai déjà cité, on peut ajouter d'Alexandra Kyriaki Wassiliou-Seibt, « Der Familienname Serblias und seine Träger in Byzanz : eine prosopographisch-sigillographische Studie », *Studies in Byzantine Sigillography* 11, 2012, p. 35-55 ; H. Hunger, « Die Makremboliten auf byzantinischen Bleisiegeln und in sonstigen Belegen », *Studies in Byzantine Sigillography*, 5, 1998, p. 1-29.

38 Seules les études sur l'iconographie des sceaux permettent de préciser quelque peu des aspects culturels ou religieux de ces familles, voir, par exemple, Jean-Claude Cheynet et Cécile Morrisson, « Texte et image sur les sceaux byzantins : les raisons d'un choix iconographique », *Studies in Byzantine Sigillography*, 4, 1995, p. 9-32 ; Jean-Claude Cheynet, « Par saint Georges, par saint Michel », *Travaux et mémoires* XIV, 2002, p. 115-134 (Mélanges Dagron) ; Jean-Claude Cheynet, « Le culte de saint Théodore chez les officiers de l'armée d'Orient », *in Byzantium state and Society in memory of Nikos Oikonomides*, Athènes, 2003, p. 137-153.

39 Eric Limousin, « Les lettrés en société : φίλος βίος ou πολιτικος βίος ? », *Byzantion*, 59.2, 1999, p. 361-363.

40 Floris Bernard, « Humor in Byzantine Letters of the Tenth to Twelfth Centuries : Some Preliminary Remarks », *Dumbarton Oaks Papers*, 69, 2015, p. 179-190.

41 Pour la correspondance de Michel Psellos, nous disposons désormais de deux outils de travail : Paul Moore, *Iter Psellianum*, Toronto, Pontifical Institute of Medieval Studies, 2005, répertorie toutes les éditions, traductions des œuvres de Michel Psellos, les p. 17-148 sont consacrées aux lettres, Michael Jeffreys et Marc Lauxtermann, *The Letters of Psellos : Cultural Networks and Historical Realities*, Oxford, Oxford University Press, 2017, p. 143-468 propose un résumé de chacune des lettres. Les deux principales éditions des lettres de Michel Psellos sont : Michel Psellos, *Messaionikè Bibliothèkè* [éd. C. Sathas], vol. V, Paris-Venise, 1876-1877, 605 p. (désormais Psellos, *MB* V) et Michel Psellos, *Scripta Minora*, vol. II, éd. E. Kurtz et F. Drexl, Milan, 1936-1941, XX (désormais Psellos, KD II).

42 Michel Psellos, *Scripta minora*, KD II, n° 84, l. 22-23.

43 Michel Psellos, *MB* V, n° 180, l. 33-35.

44 A la fin du ms *Vatican*, *Barb. gr*. 240, fol. 121^{r} on retrouve les trois dernières lignes de la lettre avec l'expression πρὸς τοῦτον ἔγραψε καὶ τὴν ἑρμηνείαν en lieu et place de δὲ τὸν Ψελλόν.

45 Elle est répertoriée comme EP 382 dans Paul Moore, *Iter Psellianum*, p. 111 qui mentionne les deux manuscrits : Florence BML Plut. LVII, 40, fol. 48^{r} et *Vatican*, *Barb. gr*. 240, fol. 121^{r}. Les deux manuscrits présentent une seule variante : à la fin du manuscrit *Vatican*, *Barb*, on retrouve les trois dernières lignes de la lettre avec l'expression πρὸς τοῦτον ἔγραψε καὶ τὴν ἑρμηνείαν en lieu et place de δὲ τὸν Ψελλόν. Il s'agit d'un des rares indices de la réutilisation des lettres de Michel Psellos par les lettrés byzantins. Sur cette lettre, voir Michael Jeffreys et Marc Lauxtermann, *The Letters of Psellos*, p. 218 qui date la lettre des années 1060-1067.

46 Généraux d'Alexandre, pour Kleiton : Arrien, *Anabase*, 1, 13, 3-7 ; Plutarque, *Vies parallèles : Alexandre*, 16, 5 ; Diodore de Sicile, *Bibliothèque historique*, XVII, 20, 6 ; Pour Parménion : Plutarque, *Vies parallèles : Alexandre*, 3. A noter le destin tragique des deux généraux, le premier est assassiné par Alexandre lui-même et le second exécuté sur son ordre.

47 Traduction Eric Limousin (30/10/2016) sauf les 4 dernières lignes F. Bernard, « Michael Psellos : educational network », https://prezi.com/nxtalh-znogp/michael-psellos-educational-network/, consulté le 20 août 2016.

48 Eric Limousin, *Étude du fonctionnement d'un groupe aristocratique à Byzance au XI^{e} siècle : juges et lettrés dans les correspondances*, Poitiers, 1996, p. 68-93.

AUTEUR

Eric Limousin
Université de Bretagne-Sud

Qui est celui qui apprend ? Figures de l'étudiant dans les traités d'art de la mémoire au Moyen Âge et à la Renaissance

Naïs Virenque

PLAN

Le fondement antique de l'image de l'étudiant dans l'art de la mémoire
L'étudiant mis en scène, un outil pour légitimer la parole du maître
L'étudiant initié aux secrets du monde
Conclusion

TEXTE

1 « *Sed si despicias aut spernas scienciam in qua studes, vel doctorem a quo audis, non bene percipies – nec retinebis* », « mais si tu méprises ou si tu rejettes la science dans laquelle tu es étudiant ou l'enseignant que tu écoutes, tu ne comprendras pas bien – et tu ne retiendras pas[1] ». Ainsi Matheolus de Pérouse, philosophe, médecin et professeur à l'université de Padoue dans le dernier tiers du XV^e^ siècle, s'adresse-t-il à son lectorat étudiant dans son *Tractatus […] de memoria*. Ce faisant, il s'inscrit dans la vaste tradition de l'art de la mémoire lointainement issu de l'Antiquité, qui cherche dans l'élaboration mentale d'un édifice pourvu de lieux distincts et d'images caractéristiques un artefact efficace pour optimiser les capacités de la mémoire naturelle[2].

2 Au Moyen Âge et à la Renaissance, l'art de la mémoire connaît une diffusion de grande ampleur, notamment à travers la relecture d'écrits de la philosophie aristotélicienne[3], de la rhétorique cicéronienne[4] et de la médecine galénique[5]. À la fin du XIII^e^ siècle, mais surtout au XIV^e^ et au XV^e^, le traité d'art de la mémoire se codifie[6] en fonction de son lectorat privilégié : l'étudiant du premier cycle universitaire, qui apprend les arts libéraux du *trivium* (rhétorique, grammaire et logique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique et astronomie) dans des facultés dédiées, les facultés des arts[7]. Le traité d'art de la mémoire prend les caractéris-

tiques génériques d'un ouvrage court, organisé en chapitres, règles, alinéas, qui expose les grandes lignes de l'histoire de l'art de la mémoire. Aux considérations philosophiques héritées de la psychologie aristotélicienne et aux prescriptions rhétoriques issues de la rhétorique latine classique, il ajoute généralement des recommandations médicales, la plupart du temps sous la forme d'un régime de santé de type hippocratique [8]. Ainsi les traités d'art de la mémoire constituent-ils de solides bases propédeutiques, qui posent les fondements mnémotechniques nécessaires à la poursuite d'un parcours universitaire [9].

3 Bien qu'elle ne soit pas le seul centre d'écriture de traités d'art de la mémoire, l'université reflète, depuis sa naissance au XII^e siècle [10], un intérêt général pour un apprentissage normé et ordonné que l'art de la mémoire soutient activement. Si des recherches sont de plus en plus élaborées sur les savoirs, les programmes, l'enseignement, les penseurs, l'étude des traités d'art de la mémoire, souvent faute d'édition voire de transcription des textes, n'est, quant à elle, pas systématique. Cet article n'a pas pour objectif de caractériser les relations entre professeurs et étudiants à l'université au Moyen Âge, pas plus qu'il ne souhaite dresser un tableau de l'étudiant type de l'université médiévale ; des champs que, du reste, les travaux fondateurs de Jacques Verger et de Pierre Riché [11], suivis de ceux, tout aussi fondamentaux, d'Olga Weijers [12], couvrent déjà largement. Cet article s'attache à l'étude du profil de l'étudiant que les écrits d'art de la mémoire laissent apparaître en creux. Pour ce faire, après avoir brièvement rappelé les fondements antiques de l'art de la mémoire et réfléchi à l'image de l'étudiant qu'ils laissent transparaître, il prendra appui sur un corpus de textes du Moyen Âge et de la Renaissance qui sont soit des traités d'art de la mémoire au sens strict, soit des notes adjointes à des ouvrages de rhétorique. De l'étudiant idéal à l'apprenti revêche, du disciple appliqué au lecteur peu scrupuleux, cet article propose une réflexion sur le destinataire réel ou fantasmé des traités d'art de la mémoire ainsi que sur les raisons pour lesquelles il est parfois mis en scène et caricaturé. Loin de dépeindre l'interaction entre un simple « *magister* » et son élève, les écrits d'art de la mémoire se donnent souvent à lire comme des textes initiatiques qui, parce qu'ils garantissent l'accès à une technique universelle de

conservation du savoir, aiment à se présenter comme l'expression utile d'un secret révélé.

Le fondement antique de l'image de l'étudiant dans l'art de la mémoire

4 C'est dans la rhétorique latine classique[13], autrement dit dans la *Rhetorica ad Herennium*[14] et dans le *De inventione*[15], le *De oratore*[16] et le *Brutus*[17] de Cicéron, que l'art de la mémoire médiéval puise, outre la majeure partie de ses prescriptions et de son fonctionnement, sa figure type de l'étudiant[18]. De fait, les quatre écrits ont en commun de formuler des conseils à destination d'un apprenti orateur que les modalités énonciatives ne désignent pas explicitement : sur le modèle générique du dialogue platonicien, Cicéron et l'auteur de la *Rhetorica ad Herennium* font dialoguer entre eux des maîtres de rhétorique qui s'expliquent mutuellement leur savoir. C'est donc seul que l'apprenti orateur est censé s'identifier à la figure de celui qui apprend du maître, devenant lui-même, par projection, l'élève de rhétoriciens des générations précédentes.

5 En quoi consistent ces conseils ? L'art de la mémoire antique enjoint l'apprenti orateur à s'exercer longuement à élaborer des ensembles de lieux pourvus d'images particulièrement « saillantes, caractéristiques et frappantes[19] ». Pour ce faire, il doit s'isoler dans un lieu ni trop sombre ni trop éclairé et effectuer un travail approfondi d'imagination et de concentration. Les textes abondent en recommandations précises : les ensembles de lieux à élaborer mentalement ne doivent être ni trop grands ni trop petits, ne pas trop se ressembler mais ne pas trop différer les uns des autres, des couloirs clairs et sobres doivent garantir le passage, des repères doivent les jalonner régulièrement afin d'éviter toute confusion, les images qu'il faut y placer doivent être attentivement proportionnées, sans être ni trop détaillées ni pas assez. Elles doivent être assez bizarres et surprenantes pour rester dans la mémoire mais tout de même assez explicites pour favoriser une restitution rapide de l'idée. Bref, comme le dit Hugues de Saint-Victor, théologien et auteur mystique né en 1096 et mort en 1141 dans la préface des *Chronica*[20] qu'il adresse aux

jeunes élèves entamant des études à l'école parisienne de Saint-Victor, « tout cela est certes enfantin, mais les enfants peuvent en tirer profit [21] ».

6 La permanence de telles prescriptions, avec de légères variantes, caractérise la diffusion de l'art de la mémoire dans le temps et dans l'espace, malgré l'existence de nombreux détracteurs qui, comme Quintilien dans ses *Institutions oratoires* [22], demeurent sceptiques quant à l'efficacité d'un tel procédé. À partir du XI^e^ siècle, elles peuplent la grande majorité des ouvrages de pédagogie, tel le bien connu *Didascalicon* [23] d'Hugues de Saint-Victor. Les prescriptions de l'art de la mémoire apparaissent également en creux dans bon nombre d'écrits de mystique [24], en grande partie à travers leur diffusion dans les contextes monastiques où elles constituent le fondement de la formation du noviciat. Au cœur des interrogations sur les modalités de l'apprentissage et de l'assimilation durable du savoir, elles font l'objet de reconsidérations à partir du XII^e^ siècle avec l'arrivée de nouveaux manuscrits et de nouvelles traductions du corpus aristotélicien [25]. Au XIII^e^ siècle, elles traversent les questionnements scolastiques sur la nature de l'âme et de l'apprentissage et, bien que des ouvrages philosophiques tels les commentaires d'Albert le Grand et de Thomas d'Aquin au traité *De la mémoire et de la réminiscence* d'Aristote ne soient pas des manuels d'art de la mémoire, l'art de la mémoire était notoirement connu et mis en pratique par les publics étudiants, auxquels les facultés des arts l'enseignent en tant que base propédeutique à l'assimilation de tous les savoirs [26].

7 Tous les écrits d'art de la mémoire ne proviennent pas du contexte universitaire. En revanche, ils se prêtent particulièrement à un usage scolaire et universitaire, et alimentent abondamment la culture pédagogique et didactique de la spatialisation mentale du savoir, fondamentale au Moyen Âge [27]. Or, bien qu'ils ne se confondent pas avec des écrits de pédagogie (leur objectif est d'optimiser la mémoire, pas de prendre en considération d'autres éléments qui entrent en compte dans l'apprentissage), les écrits d'art de la mémoire laissent-ils transparaître la figure d'un étudiant ? Le cas échéant, laquelle ?

8 D'une part, il apparaît que l'art de la mémoire implique catégoriquement que l'étudiant se délimite lui-même un milieu de vie sain, rigou-

reux, propice à l'étude et à la concentration. En d'autres termes, l'art de la mémoire requiert que celui qui l'apprend et veut s'en servir pour apprendre d'autres choses, mette en place une éthique, précise et codifiée. L'efficacité d'une telle éthique relève de la seule application de l'étudiant lui-même. De fait, qu'il s'agisse d'un contexte monastique, notamment avec Hugues de Saint-Victor ou du prédicateur anglais Thomas Bradwardine [28], scolastique, avec Albert le Grand [29] ou Thomas d'Aquin [30], ou encore plus largement universitaire, avec les professeurs Pierre de Ravenne [31], Matheolus de Pérouse [32] ou Johannes Host von Romberch [33], l'étudiant (qu'il soit élève, novice, disciple monastique ou étudiant à la faculté des arts) doit toujours se retirer loin de l'agitation des villes, dans un lieu ni trop grand ni trop petit. Selon la tradition augustinienne [34], reprise notamment par Anselme de Cantorbéry [35], il doit être capable de fragmenter lui-même le contenu de ce qu'il veut apprendre pour ne pas surcharger sa mémoire, et s'exercer fréquemment à la répétition, à la rumination, surtout s'il aspire à être moine [36]. Jacobus Publicius de Florence [37], qui écrit le premier traité d'art de la mémoire imprimé [38], considère en 1475 ou 1476 que la pratique et l'habitude, deux termes par ailleurs très cicéroniens [39], sont appelés eux-mêmes « les guides de toute chose [40] ». En somme, afin d'inciter le lecteur à mettre en place une éthique spécifique, les auteurs d'art de la mémoire idéalisent la figure type de l'étudiant sérieux à des fins exemplaires.

9 D'autre part, au Moyen Âge et au début de la Renaissance, l'étudiant demeure seul face à la rigueur de la tâche mentale considérable dont il a la charge. En revanche, il fait l'objet d'une attention très bienveillante de la part des mnémotechniciens qui écrivent les textes. De fait, ces auteurs compatissent avec la difficulté de l'effort, et procurent force conseils au lecteur étudiant pour favoriser son équilibre aussi bien intellectuel que physique. Dans son *Tractatus*, par exemple, Matheolus de Pérouse propose à son lecteur de conjoindre la tradition rhétorique à la tradition médicale pour que l'équilibre de son esprit soit en harmonie avec l'équilibre de son corps, soulignant ainsi que l'opération de mémorisation et de remémoration est une opération totale, qui engage tout le corps dans son processus. Soucieux de la réussite de son étudiant, Matheolus sait bien que « conserver ou augmenter la mémoire par des médicaments est une tâche très laborieuse, car ce trésor requiert une bonne disposition du

corps ainsi qu'un très bon mode de vie[41] ». Sur le modèle des ouvrages médicaux qui traitent de la mémoire et qui se diffusent surtout à partir du XIV^e^ siècle[42], notamment à partir des réflexions des médecins Arnaud de Villeneuve[43] ou Bernard de Gordon[44], lecteurs de Galien et d'Avicenne[45], et sous la forme de « *regula* », Matheolus conseille à son étudiant de protéger son cerveau de toute source de chaleur, de s'interdire l'ivresse, de ne faire aucun débordement gastronomique ou sexuel, de s'alimenter avec modération, d'éviter les viandes grasses, les vins forts, les vinaigres, les substances acides, les haricots, l'ail, l'oignon, les poireaux, de se purger régulièrement, de remplacer ponctuellement et durant une semaine le vin par de l'eau sucrée, de consommer du gingembre ou de la coriandre, de se laver la tête tous les dix jours avec une lotion de feuilles de laurier, de camomille et d'un dérivé du miel, bref de prendre soin de son corps pour prendre soin de sa mémoire[46].

10 Le *Tractatus* de Matheolus constitue le modèle de l'enseignement d'un maître à son disciple. Il s'attache à la délimitation, très hippocratique et cicéronienne, d'un mode de vie sain et équilibré au sein duquel s'adonner librement à l'activité de la pensée devient une tâche plaisante et vivifiante. Ce faisant, Matheolus appelle son étudiant à s'approprier les techniques qu'il propose et à les évaluer lui-même, recherchant par là son bon jugement et l'intégration pleine et entière de son enseignement[47]. Avec Matheolus, la pédagogie ne se limite pas à une activité de transmission des savoirs : elle se transforme en médecine, car le bon pédagogue est aussi celui qui prend soin du corps de son élève et de son équilibre physiologique.

11 Par conséquent, les textes d'art de la mémoire du Moyen Âge et du début de la Renaissance dessinent la figure idéale d'un étudiant qui est l'exact contraire de celui que, vers 1343-1354, Richard de Bury donne à voir vers 1343-1345 dans son *Philobiblion*[48], à savoir un « jeune écervelé, flânant nonchalamment à l'étude[49] », dont « le nez humide dégoutte[50] » sur les livres, pour qui « il n'est pas honteux de manger du fruit et du fromage sur son livre ouvert et de promener mollement son verre tantôt sur une page tantôt sur une autre[51] », dont les ongles sales ruinent les manuscrits[52] et dont, finalement, l'incorrection est un outrage à l'exigence de l'étude et à la rigueur de la pensée.

L'étudiant mis en scène, un outil pour légitimer la parole du maître

12 Pourtant, le profil de l'étudiant modèle [53] n'est pas le seul que laissent transparaître les ouvrages d'art de la mémoire, et force est de constater que tout écart à ce profil, qu'il relève de l'exploit mnémotechnique ou au contraire de l'échec cuisant de l'étudiant, fait l'objet d'une mise en scène à des fins didactiques pour lesquelles le maître s'érige en tant qu'exemple.

13 En effet, quelle que soit la tradition, les auteurs des écrits d'art de la mémoire oscillent très souvent entre la présentation épidictique des exploits d'une de leurs connaissances, comme le faisait Cicéron avec Thémistocle [54], et l'exposition dramatique des ravages de l'oubli. Dans les deux cas, l'origine n'est à chercher nulle part ailleurs que chez l'étudiant lui-même, un étudiant qui est soit doté naturellement d'une mémoire hors du commun, soit incapable de se concentrer et d'apprendre efficacement.

14 Le danger qui guette l'étudiant est simple, fréquent, et rôde autour de l'apprenti mnémotechnicien comme une menace permanente : il s'agit de l'oubli, sur lequel la tradition médicale de l'Antiquité à la Renaissance s'est longuement concentrée [55], et qui a fait l'objet de vastes considérations de la part des rhétoriciens. Dans son *Tractatus*, Matheolus de Pérouse attribue l'échec de la mémorisation – dont l'oubli est la conséquence – à une mauvaise volonté de l'élève, qui échoue dans l'apprentissage parce qu'il s'éloigne du maître et refuse de recevoir pleinement son enseignement :

> Mais si tu méprises ou si tu rejettes la science dans laquelle tu es étudiant ou l'enseignant que tu écoutes, tu ne comprendras pas bien – et tu ne retiendras pas. C'est pourquoi, parmi les clefs de la sagesse, on place l'honneur du maître, et pourquoi il n'y a pas à s'étonner si les auditeurs de ce siècle progressent peu : se fiant à eux-mêmes, ils méprisent le maître, et pour cette raison nous voyons qu'ils ne progressent pas [56].

15 Outre le fait de critiquer ses contemporains de manière tout à fait topique, Matheolus utilise ici l'échec de l'étudiant pour légitimer la parole du maître. Celui-ci ne devient pas seulement un rempart contre l'incapacité à réussir : il est convoqué en tant que synonyme de la connaissance, en tant qu'image performative du savoir en acte. Or, dans la mesure où Matheolus s'adresse directement à son lecteur étudiant, il ne se place pas seulement en tant que figure auctoriale (et donc autoritaire) de son traité. De fait, il se donne à voir également en tant que maître, dont les conseils sont à suivre : s'il n'est pas possible de se souvenir à nouveau d'une chose qui a été oubliée, il est possible de se prémunir contre l'oubli. De ce fait, Matheolus se dédouane aussi de l'inefficacité potentielle de sa méthode.

16 Des exemples phares d'étudiants qui ont réussi, et dont les exploits fascinants sont autant dus à une impressionnante mémoire naturelle qu'à une excellente assimilation des principes de l'art, appuient parfois de telles considérations. À partir du XV^e^ siècle, la figure la plus récurrente du mnémotechnicien exemplaire (outre celle de Simonide de Céos qui passe pour être l'inventeur de l'art de la mémoire parce qu'il a réussi à se souvenir sans faute de deux cents noms dans un ordre précis [57], mais dont la vie d'élève n'intervient pas), est celle de Pietro Tommai, dit Pierre de Ravenne – lui-même l'auteur d'un ouvrage d'art de la mémoire [58]. Son histoire est bien connue des historiens de la mnémotechnique : à tout juste vingt ans, alors qu'il était encore étudiant, il récite tout le droit civil – textes et commentaires – à son maître de jurisprudence, Alessandro Tartagni da Imola. Par la suite, il impressionne le chapitre des chanoines réguliers de Padoue en récitant par cœur des sermons qu'il n'avait pourtant entendus qu'une seule fois [59]. Même s'il connaît quelques mésaventures [60], Pierre de Ravenne incarne par excellence la figure de l'étudiant qui a dépassé le maître, et qui est devenu maître à son tour.

17 L'échec de l'étudiant ou son exploit hors du commun, pour lequel le maître joue assurément un rôle (même mineur), permet en quelque sorte au « *magister* » de personnifier la maîtrise de la mnémotechnique. Pourtant, tous les écrits du Moyen Âge ne mentionnent pas le maître : certains le sous-entendent en faisant du texte lui-même une adresse directe à l'étudiant, sans caractériser de personnage scripteur [61]. Par contre, ces écrits effectuent le lien entre celui

qui détient le savoir et celui qui le reçoit, un lien qui se matérialise fréquemment par l'alternance entre des récits d'exploits mnémotechniques exemplaires et des adresses au lecteur. Le maître (qui se superpose souvent à l'auteur du texte lui-même) devient ainsi l'intermédiaire entre celui qui apprend et ce qu'il doit apprendre.

18 Un tel procédé se remarque particulièrement dans la préface des *Chronica* de Hugues de Saint-Victor. En effet, la démarche bienveillante de Hugues de Saint-Victor ne repose pas seulement sur un rapport d'autorité intellectuelle, il est aussi d'ordre spirituel : c'est à « [s]on fils [62] » qu'il s'adresse afin de le détacher de la confusion qui conduit à l'oubli, et pour cultiver en lui l'art de la distinction qui éclaire l'intelligence [63]. Hugues de Saint-Victor a soin de cultiver la différence entre son étudiant et lui-même en se plaçant d'emblée dans la posture du praticien confirmé, pour qui la mnémotechnique « est facile [64] », pour qui « cela est aisé [65] ». Il marque également cette différence en exposant les techniques de mémorisation que d'autres moines mnémotechniciens emploient afin de se souvenir des Psaumes. Averti de leur secret qu'il divulgue, Hugues de Saint-Victor les évoque longuement, non sans se moquer de son étudiant naïf qu'il apostrophe directement : « crois-tu par hasard que, chaque fois qu'ils voulaient désigner un psaume par son numéro, il leur fallait feuilleter les pages pour savoir [...] quel était leur numéro respectif [66] » ? Non, bien entendu, et l'étudiant est ainsi prévenu par son maître : il ne doit pas céder à la facilité.

19 Hugues de Saint-Victor termine sa préface en généralisant son propos : la mémoire n'est plus « ta mémoire [67] », celle de l'étudiant, mais « notre mémoire [68] ». Ses considérations se font de plus en plus universelles : ce qui distingue le maître de l'élève, ce n'est pas la nature de la mémoire, c'est leur niveau de connaissance de la mnémotechnique et surtout la maîtrise de l'art de la mémoire. C'est ainsi que Hugues de Saint-Victor légitime ses conseils : la suite de son enseignement requiert pour ses jeunes apprentis d'« enfantines méthodes [69] », « pour éviter que le mépris de ces modestes rudiments de l'enseignement ne nous conduise lentement à nous égarer [70] ». L'étudiant est enjoint à les « inscri[r]e dans [s]a mémoire [71] », car « il n'y a aucun profit à écouter ce qu'on ne peut comprendre ». « À quoi bon », de ce fait, « comprendre ce qu'on ne veut ni ne peut retenir [72] ? ».

20 À terme, Hugues de Saint-Victor lie étroitement la mémoire et l'enseignement : « toute l'utilité de l'enseignement consiste en effet dans la mémoire que l'on en garde [73] ». Sa préface se termine sur un ultime conseil :

> Maintenant efforce-toi d'imprimer dans ta mémoire les énoncés suivants, selon la méthode d'apprentissage qui t'a été montrée plus haut ; ainsi tu reconnaîtras d'expérience la vérité de mes dires, en voyant combien il est important de consacrer ton zèle et ton soin, non seulement à écouter et à commenter les Écritures, mais à les mémoriser [74].

21 Parce qu'elle envisage l'art de la mémoire comme une propédeutique tout en constituant une propédeutique à l'art de la mémoire, la préface des *Chronica* ne recommande pas seulement des moyens cognitifs pour s'approprier une technique. Elle met également en acte un processus de métacognition, qui permet d'assimiler une technique en même temps que l'on assimile le moyen d'assimiler cette technique. Dès lors, et une fois encore, toutes les clefs sont entre les mains de l'étudiant.

L'étudiant initié aux secrets du monde

22 Et c'est bien de clefs qu'il est question. Depuis ses mystérieuses origines grecques [75], dont même les rhétoriciens latins ne savent plus très bien s'ils doivent les trouver en Simonide de Céos, chez Pythagore dont il est contemporain [76], chez Aristote qu'il précède de quelques décennies [77] ou chez l'intrigant Métrodore de Scepsis [78], un rhéteur à la cour de Mithridate du Pont, contemporain de Cicéron qui voyait dans le zodiaque de quoi constituer un système de mémoire évident et efficace, l'art de la mémoire se donne à lire comme l'expression utile d'un secret révélé. Au cœur des questionnements sur les grands secrets du monde, il soulève une question fondamentale quant au positionnement cosmique de celui qui apprend : est-il possible, réellement, d'augmenter les capacités de la mémoire naturelle – et donc de la nature, ou peut-on seulement espérer les optimiser ?

23 Dans les écrits d'art de la mémoire, un tel questionnement se remarque principalement à travers un recours abondant au champ lexical de la vue : il est question de voir, d'observer – notamment ce que le maître montre, au dehors comme au-dedans de soi. Cette prédominance de la vue sur les autres sens fait écho à la vision de textes et d'images matériels ainsi qu'à la nécessaire visualisation mentale du savoir spatialisé, que les maîtres de mnémotechnique enseignent. C'est d'ailleurs sur ce point que s'arrête l'enseignement de Hugues de Saint-Victor : la séparation des connaissances ôte le mystère, le secret est donc percé. Une fois le secret révélé, l'étudiant est enjoint à « retourner à son cœur [79] » (autrement dit sa mémoire), à retrouver « sous les yeux de [s]on cœur [80] » ce que l'apprentissage y a « thésaurisé [81] ». Somme toute, l'écrit d'art de la mémoire est de nature heuristique, et nombreux sont les mnémotechniciens qui, tels le dominicain de Cologne Johannes Host von Romberch dans son *Congestorium artificiose memoriae* [82] dont la première édition date de 1522, cherchent à atteindre un public plus large que les seuls étudiants, un public constitué de théologiens, de prêcheurs, de juristes, de médecins, de juges, de procureurs, de notaires, de philosophes, de professeurs d'arts libéraux, d'ambassadeurs et de marchands [83]. Le grammairien bolonais Boncompagno da Signa (1170-1250), dont la *Rhetorica novissima* [84] s'adresse principalement à ses étudiants de l'école bolonaise de l'*ars dictaminis* (c'est-à-dire la technique d'écriture administrative), visait un siècle plus tôt un public encore plus large, puisqu'il pouvait même comprendre des barbiers et des taverniers [85]. L'objectif est simple : transmettre à tous, en tant que détenteur d'un savoir universel et incontestable, une technique transversale et efficace.

24 Selon ces auteurs, pour éviter de faire comme ces « gens [86] » qu'a vus Boncompagno da Signa, qui ont « demandé aux autres des choses qu'ils avaient pourtant dans leurs mains [87] », l'apprenti mnémotechnicien n'a, en réalité, qu'à lire un traité de mnémotechnique, car, le lire active en soi la technique qu'il recommande. En effet, le traité d'art de la mémoire initie l'étudiant à des procédures mentales spécifiques parce qu'il les met en acte en se proposant lui-même comme une structure de mémoire à parcourir et à assimiler. Comment un tel processus opère-t-il ?

25 Le traité d'art de la mémoire se donne presque toujours à lire comme une histoire de l'art de la mémoire, une histoire jalonnée de figures autoritaires et emblématiques qui rythment sa lecture. Ainsi, l'accumulation historiographique des représentants de l'art de la mémoire (qui ne respecte pas forcément un ordre chronologique) scande, dans le temps de la lecture, l'apprentissage de l'art en lui-même. Cette accumulation permet à l'étudiant de rattacher mentalement chaque conseil à une figure exemplaire, dont l'identification incarne le souvenir dans la durée. Un tel procédé est accentué par une lexicographie répétitive, qui repose parfois sur la reprise de mêmes structures syntaxiques, aussi régulière que doivent l'être les lieux de mémoire des structures mentales. C'est le cas chez Matheolus de Pérouse, qui recourt systématiquement à l'expression « *unde dicit* » et qui ne mentionne pas ses autorités en fonction de leurs ouvrages les plus connus, mais en fonction de la pertinence de leur propos pour un lectorat étudiant qui doit pouvoir s'identifier à elles. C'est ainsi qu'au lieu de citer Thomas d'Aquin pour, par exemple, son commentaire d'Aristote (dans lequel il est longuement question de la mémoire), il le cite seulement pour une « *epistola sua* », « une de ses lettres[88] » qu'il adresse « *ad fratrem studentem* », « à son frère étudiant[89] ».

26 Par conséquent, Matheolus exemplifie la manière de se servir de l'art de la mémoire, puisqu'il utilise l'efficacité mnémotechnique de l'accumulation et de la liste, qui individualisent les souvenirs tout en les inscrivant dans un tout cohérent. Écrire un tel traité à l'attention de ses étudiants n'est pas anodin : Matheolus exploite leur ignorance de la chose mnémotechnique pour élaborer, dans le terrain vierge de leur mémoire, un artifice qui pourra leur servir de modèle pour tous les apprentissages à venir. D'une certaine manière, c'est aussi ce que faisait Boncompagno da Signa quand, au vingt-et-unième paragraphe de sa *Rhetorica*, il expliquait quelle serait pour lui l'école idéale de la scolastique, en décrivant un édifice aux fenêtres nombreuses, propre, sans images ni peintures autres que celles qui pourraient stimuler la mémoire, avec une seule entrée, au sein de laquelle le maître se tiendrait sur une plateforme à partir de laquelle il pourrait regarder l'extérieur, et au sein de laquelle les étudiants devraient s'asseoir toujours à la même place… pour optimiser la mémorisation de leur nom par le maître[90]. On le comprend, Boncompagno propose là à

son lecteur un modèle type d'édifice de mémoire fondé sur le parfait modèle simonidien tel qu'il se transmet depuis le V^e^ siècle avant Jésus-Christ.

Conclusion

27 Empreints d'aristotélisme, d'averroïsme, de scolastique ou encore de néoplatonisme, les écrits d'art de la mémoire de la fin du Moyen Âge et du début de la Renaissance se donnent à lire comme des structures de mémoire en acte. Ils font de leur lecteur le premier étudiant d'un maître-auteur qui est à la fois professeur, historien et historiographe, et qui les guide sur le chemin de la connaissance en appelant leur perspicacité. En outre, en adjoignant des considérations médicales à leurs propos rhétoriques, les maîtres de l'art de la mémoire deviennent aussi des médecins de l'âme et du corps, dont le patient estudiantin est perçu à travers ce que la médecine médiévale nomme « *corpus sanabile* », un corps qui peut être soigné. Leur principal objet de préoccupation demeure l'étudiant, le lecteur privilégié que leur écrit est avant tout censé aider et accompagner dans son apprentissage. Quel qu'il soit, élève modèle, prodige de mémoire, apprenti dissipé, disciple vertueux, l'étudiant qui transparaît dans les ouvrages d'art de la mémoire est toujours un étudiant idéal, à mi-chemin entre une personne réelle et une figure fantasmée. C'est l'étudiant qui donne au maître l'occasion d'exemplifier son propos en prévenant ses erreurs, en montrant comment il peut les corriger, mais surtout comment, du haut de sa connaissance et de sa sagesse, il espère aussi pouvoir le soigner.

NOTES

1 Matheolus de Pérouse, *Tractatus clarissimi philosophi et medici Matheoli Perusini de memoria*, Rome, Bartholomaeus Guldinbeck, 1474 ou 1475, f^o^. 3r^o^. Le traité étant inédit, nous en produisons nous-même les traductions.

2 Sur l'art de la mémoire, voir notamment Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire* [trad. Daniel Arasse], Paris, Gallimard, 1975 ; Paolo Rossi, *Clavis universalis : arts de la mémoire, logique combinatoire et langue universelle de Lulle à Leibniz*, [trad. Patrick Vighetti], Éditions Jérôme Million, 1993 ; Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire : la mémoire dans la*

culture médiévale [trad. Diane Meur], Paris, Macula, 2002 ; Lina Bolzoni, *La chambre de la mémoire : modèles littéraires et iconographiques à l'âge de l'imprimerie* [trad. Marie-France Merger], Genève, Droz, 2005. Sauf lorsque cela nous semblera nécessaire, nous renverrons par défaut à l'ouvrage de Frances A. Yates pour toute précision monographique.

3 Sur la mémoire dans la philosophie aristotélicienne, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 43-48 et Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 75-112.

4 Sur l'art de la mémoire et la rhétorique cicéronienne, voir Frances Amelia Yates, « The Ciceronian Art of Memory », *Medioevo e Rinascimento, studi in onore di B. Nardi*, Florence, Sansoni, 1956 et *Lull and Bruno : Collected Essays*, Londres, Routledge, 1982.

5 Sur la médecine galénique, voir Véronique Boudon-Millot, *Galien de Pergame : un médecin grec à Rome*, Paris, Les Belles Lettres, 2012.

6 Sur la codification de l'art de la mémoire, voir Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 183-226.

7 Sur la faculté des arts au Moyen Âge, voir Olga Weijers, *Études sur la Faculté des arts dans les universités médiévales : recueil d'articles*, Turnhout, Brepols, 2011.

8 Sur les régimes de santé au Moyen Âge, et notamment sur leur inspiration hippocratique, voir Marilyn Nicoud, *Les régimes de santé au Moyen Âge : naissance et diffusion d'une écriture médicale*, XIII^e^-XV^e^ siècle, Rome, Éditions de l'École française de Rome, 2007.

9 Sur l'enseignement et l'assimilation du savoir à l'université au Moyen Âge, voir Olga Weijers, *Le maniement du savoir : pratiques intellectuelles à l'époque des premières universités (XIII^e^-XIV^e^ siècles)*, Turnhout, Brepols, 1996.

10 Sur la naissance des universités, voir Jacques Verger, *Les universités au Moyen Âge*, Paris, PUF, 1999, p. 9-46.

11 Voir notamment Pierre Riché et Jacques Verger, *Maîtres et élèves au Moyen Âge*, Paris, Tallandier, 2006.

12 Voir notamment, en plus de l'ouvrage précédemment cité, Olga Weijers, *Dictionnaires et répertoires au Moyen Âge : une étude du vocabulaire*, Turnhout, Brepols, 1991 et *Le travail intellectuel à la Faculté des arts de Paris : textes et maîtres (ca. 1200-1500)*, Turnhout, Brepols, 1994-2012.

13 Sur la rhétorique antique et notamment latine classique, voir Laurent Pernot, *La rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, Le Livre de

Poche, 2000.

14 *Rhetorica ad Herennium* [trad. Guy Achard], Paris, Les Belles Lettres, 1989, vol. 3, § 28-40, p. 113-125. Contrairement à Cicéron ou, plus tard, à Quintilien, l'auteur de la *Rhetorica ad Herennium* part du principe que son lecteur ne connaît absolument pas l'art de la mémoire : il en explicite toute la terminologie.

15 Cicéron, *De inventione*, [trad. Guy Achard], Paris, Les Belles Lettres, 1923, vol. 1, § 7.

16 Cicéron, *De oratore*, [trad. Edmond Courbaud], Paris, Les Belles Lettres, 1927, vol. 2, § 350-360, p. 152-157.

17 Cicéron, *Brutus*, [trad. Jules Martha], Paris, Les Belles Lettres, 1923, p. 111.

18 Sur l'art de la mémoire dans l'Antiquité latine, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit*, p. 13-38.

19 Cicéron, *De oratore*, *op. cit.*, vol. 2, § 358, p. 156.

20 Hugues de Saint-Victor, « De tribus maximis circumstantiis gestorum », *Chronica* [trad. Diane Meur], *in* Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 373-379.

21 *Ibid.*, p. 377.

22 Quintilien, *Institutiones oratoriae* [trad. Jean Cousin], Paris, Les Belles Lettres, 2007, tome 11, livre 2, § 1-31, p. 206-215.

23 Hugues de Saint-Victor, *L'art de lire : didascalicon* [trad. Michel Lemoine], Paris, 1991. Sur le *Didascalicon*, voir Jacques Verger, *Culture, enseignement et société en Occident aux XII^e^ et XIII^e^ siècles*, Rennes, PUR, 1999, p. 50-54.

24 C'est le cas par exemple du *Speculum virginum* de Conrad d'Hirsau, cf. Conrad d'Hirsau, *Speculum virginum* [éd. Jutta Seyfarth], Corpus Christianorum, Continuatio Mediaevalis 5, Brepols, Turnhout, 1990.

25 Sur les nouvelles traductions du corpus aristotélicien, voir Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 222-223.

26 Sur l'enseignement des arts libéraux, voir notamment Philippe Delhaye, « La place des arts libéraux dans les programmes scolaires du XIII^e^ siècle », *in Arts libéraux et philosophie au Moyen Âge*, *op. cit.*, p. 161-173. Voir également Olga Weijers, *Etudes sur la Faculté des arts*, *op. cit.*, p. 9-23.

27 Sur la spatialisation mentale du savoir, voir Michael Evans, « The Geometry of the Mind », *Architectural Association Quarterly*, 12.4, 1980, p. 32-55.

28 Voir Thomas Bradwardine, *De memoria artificiali adquirenda* [trad. Diane Meur], *in* Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 395-402.

29 Voir notamment Albert le Grand, *De bono*, Tractatus iv, Quaestio ii « De partibus prudentiae », [trad. Diane Meur et Rémi Brague], *in* Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 380-394. Voir également Albert le Grand, *Commentary On Aristotle : On Memory and Recollection* [trad. John Burchill], *in* Mary Carruthers et Jan M. Ziolkowski, *The Medieval Craft of Memory : An Anthology of Texts and Pictures*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2002, p. 118-152.

30 Voir notamment Thomas d'Aquin, *Commentary on Aristotle*, *On Memory and Recollection* [trad. John Burchill], *in* Mary Carruthers et Jan M. Ziolkowski, *The Medieval Craft of Memory*, *op. cit.*, p. 153-188.

31 Sur Pierre de Ravenne, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 126-128.

32 Sur Matheolus de Pérouse, voir Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 78, 81-82.

33 Johannes Host von Romberch, *Congestiorum memoriae artificiosae*, Venise, 1522.

34 Sur la fragmentation de la mémoire chez Augustin, voir Mary Carruthers, *Machina Memorialis : méditation, rhétorique et fabrication des images au Moyen-Âge*, Paris, Gallimard, 2002, p. 136.

35 Sur la fragmentation de la mémoire chez Anselme de Cantorbéry, voir *ibid.*, p. 136-138.

36 Sur la rumination dans la culture mnémonique monastique, voir Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 241 243.

37 Sur Jacobus Publicius, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 124-126.

38 Jacobus Publicius, *The Art of Memory* [trad. Henry Bayerle], *in* Mary Carruthers et Jan M. Ziolkowski, *The Medieval Craft of Memory*, *op. cit.*, p. 226-254.

39 Jacobus Publicius, *The Art of Memory*, *op. cit.*, p. 234. Cf. Cicéron, *De oratore*, *op. cit.*, vol. 2, 358, p. 156.

40 Jacobus Publicius, *The Art of Memory*, *op. cit.*, p. 234.

41 Voir Matheolus de Pérouse, *Tractatus clarissimi philosophi*, *op. cit.*, f°. 5v°.

42 Sur les traités sur la mémoire et les régimes de santé, voir Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 81-82.

43 Voir notamment Arnaud de Villeneuve, *Aphorismorum in Opera Omnia*, Bâle, 1585. Sur Arnaud de Villeneuve, voir Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 81.

44 Sur Bernard de Gordon, voir Joël Chandelier, « Mémoire et cerveau dans l'Antiquité et au Moyen-Âge », *La lettre des neurosciences*, 43, Bordeaux, Société des Neurosciences, 2012, p. 6.

45 Sur la réception de la médecine de Galien et d'Avicenne au Moyen Âge, voir notamment Danielle Jacquart et Françoise Micheau (dir.), *La médecine arabe dans l'Occident médiéval*, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose, *passim*. Pour le rôle qu'ils jouent dans les conceptions médicales de la mémoire, voir notamment Mary Carruthers, *Le livre de la mémoire*, *op. cit.*, p. 76-95.

46 Matheolus de Pérouse, *Tractatus clarissimi philosophi*, *op. cit.*, f°. 5v°-6r°.

47 Matheolus de Pérouse consacre tout le second chapitre du *Tractatus [...] de memoria* à des recommandations médicales. Voir Matheolus de Pérouse, *Ibid.*

48 Richard de Bury, *Philobiblion : tractatus pulcherrimus de amore librorum* [trad. Hippolyte Cocheris, éd. Aug. Aubry], Paris, 1856.

49 *Ibid.*, p. 144.

50 *Ibid.*

51 *Ibid.*, p. 145.

52 *Ibid.*

53 Sur l'étudiant modèle, et pour une description de son profil par Hugues de Saint-Victor, voir notamment Pierre Riché et Jacques Verger, *Maîtres et élèves au Moyen-Âge*, *op. cit.*, p. 153-154.

54 Cicéron, *De oratore*, *op. cit.*, vol. 2, § 351, p. 153. Sur l'hypermnésie de Thémistocle chez Cicéron, voir Michèle Simondon, *La mémoire et l'oubli dans la pensée grecque jusqu'à la fin du v^e siècle avant Jésus-Christ*, Paris, Les Belles Lettres, 1982, p. 183.

55 Voir notamment les pages que le médecin montpelliérain Bernard de Gordon, mort en 1320, consacre vers 1313 dans son *Lilum medicine* à la léthargie et la corruption de la mémoire, deux maladies qui susciteraient

l'oubli. Cf. Luke Demaitre, *Doctor Bernard de Gordon, Professor and Practitioner*, Toronto, Pontifical Institute of Mediaeval studies, 1980.

56 Matheolus de Pérouse, *Tractatus clarissimi philosophi*, *op. cit.*, f°. 3r°.

57 Sur Simonide de Céos, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 14-15 et 39-41. Sur Simonide comme inventeur de la mémoire, voir Michèle Simondon, *La mémoire et l'oubli*, *op cit.*, p. 181-183.

58 Pierre de Ravenne, *Phoenix seu artificiosa memoriae domini Petri Ravenatis memoriae magistri*, Venise, Bernardin de Choris de Crémone, 1491. Sur cet ouvrage, voir Paolo Rossi, *Clavis universalis*, *op. cit.*, p. 40-42.

59 Pour le récit de la prouesse mnémotechnique de Pierre de Ravenne, voir *ibid.*, p. 41.

60 *Ibid.*, *loc. cit.*.

61 C'est le cas par exemple du traité d'art de la mémoire anonyme en italien du XIV^e^ siècle dont Paolo Rossi produit une transcription. Cf. Paolo Rossi, *Clavis universalis*, *op. cit.*, § 221-224.

62 Hugues de Saint-Victor, « De tribus maximis circumstantiis gestorum », *Chronica*, *op. cit.*, p. 373.

63 Sur les distinctions (*distinctiones*) comme outils heuristiques au Moyen Âge, voir notamment Michael Evans, « The Geometry of the Mind », *op. cit.*, *passim* et Nicole Bériou, *L'avènement des maîtres de la Parole : la prédication à Paris au XIII^e^ siècle*, Paris, Institut d'Études Augustiniennes, 1998, p. 47.

64 *Ibid.*

65 *Ibid.*

66 *Ibid.*

67 *Ibid.*, p. 374.

68 *Ibid.*, p. 376.

69 *Ibid.*, p. 377.

70 *Ibid.*

71 *Ibid.*

72 *Ibid.*

73 *Ibid.*

74 *Ibid.*, p. 378.

75 Sur les origines grecques de l'art de la mémoire, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 39-61.

76 Sur le travail de remémoration du mathématicien pythagoricien, voir Jean-François Mattéi, *Pythagore et les pythagoriciens*, Paris, PUF, 2013, p. 23. Sur la réincarnation et la remémoration dans le pythagorisme ancien, voir Michèle Simondon, *La mémoire et l'oubli*, *op. cit.*, p. 154-160.

77 Aucun traité d'art de la mémoire *stricto sensu* d'Aristote ne nous est parvenu. Frances A. Yates rappelle que Diogène Laërce, dans la « Vie d'Aristote » qu'il écrit au sein de ses *Vies des Philosophes* (v. 260), mentionne toutefois un ouvrage sur la mnémonique qui aurait disparu, et qui est peut-être, en réalité, le *De memoria et reminiscentia* lui-même. Cf. Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 43.

78 Sur l'art de la mémoire de Métrodore de Scepsis, voir *ibid.*, p. 51-55.

79 Hugues de Saint-Victor, *L'art de lire*, *op. cit.*, p. 373.

80 *Ibid.*

81 *Ibid.*

82 Johannes Host von Romberch, *op. cit.*

83 Sur Johannes Host von Romberch, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 129-137.

84 Boncompagno da Signa, *On memory*, [trad. Sean Gallagher], *in* Mary Carruthers et Jan M. Ziolkowski, *The Medieval Craft of Memory*, *op. cit.*, p. 102-117. Sur Boncompagno da Signa, voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire*, *op. cit.*, p. 69-73.

85 Boncompagno da Signa, *On memory*, *op. cit.*, § 18, p. 114.

86 *Ibid.*, § 8, p. 108.

87 *Ibid.*

88 Matheolus de Pérouse, *op. cit*,, f°. 4v°.

89 *Ibid.*

90 Boncompagno da Signa, *On Memory*, *op. cit.*, § 21, p. 115.

AUTEUR

Naïs Virenque
Centre d'Études Supérieures de la Renaissance, Tours

2 - Mobilités dans le temps et dans l’espace

Approche de l'étudiant dans la campagne lilloise au début du XX^{e} siècle

Chantal Dhennin-Lalart

PLAN

I. La succession des générations s'effectue sans tenir compte du phénomène étudiant
- 1 - Un cas-modèle : Léon Bocquet, le grand ancêtre étudiant de la campagne lilloise, le co-fondateur de la NRF aux côtés d'André Gide à Paris, le poète et le romancier
- 2 - Ceux qui ont fait des études et qui ont réussi à percer : Louis Vienne, ingénieur des Mines en 1914
- 3 - Les étudiants qui étudient, pour étudier, sans réussir forcément leurs examens : Félicien Verly, les fils Delerue et Peuvion

II. Une analyse du phénomène étudiant dans la société rurale du sud-ouest de Lille
- 1 - L'identité locale d'une jeunesse qui exclut les étudiants de ses membres
- 2 - La marginalité des étudiants au sein des divers groupes de jeunesse (théâtre et sport)
- 3 - Croisement de regards et mise en perspective : l'École Supérieure Gombert de Fournes

III. Les stratégies des communautés et des territoires vis-à-vis du monde étudiant
- 1 - La priorité à l'enseignement professionnel dans le monde étudiant de la campagne lilloise
- 2 - L'étudiant bachelier dans la campagne lilloise du début du XX^{e} siècle
- 3 - L'étudiant dans le cadre de l'école républicaine et de la formation cléricale : l'entrée dans un monde de notables

TEXTE

1 Le mot étudiant sera pris dans une acception large : ce sera celui qui fait des études au-delà du Certificat d'Études Primaires. La campagne lilloise sera celle du sud-ouest de Lille ; ailleurs dans l'agglomération, des bourgades relativement importantes créent une ambiance urbaine qui ne permet plus de parler de campagne. Le début du XX^{e} siècle comprend les années 1900 jusqu'à la sortie de guerre, les conditions de prospérité et d'ouverture européenne de la première dizaine étant inséparables de la décadence économique et de la

déchéance sociale qui ont suivi la guerre dans ce territoire devenu « zone rouge du front occidental ».

2 À l'aide de ces présupposés, il est possible, à présent, de mieux cerner le sujet qui concerne l'étudiant dans la campagne lilloise au début du XX^e^ siècle : il ne s'agit pas d'une étude statistique faite de dénombrements estudiantins. Il serait vain de tenter de la faire, trop peu d'éléments archivistiques sont disponibles pour fournir un travail documenté. Il s'agit, plutôt, de proposer une réécriture sociale des composantes « jeunes » les plus avancées de ce territoire situé à la jonction du bassin houiller de Lens-Béthune et de la grande agglomération de Lille-Roubaix-Tourcoing. Ces étudiants, dont il sera question, apparaissent comme les révélateurs de mouvements intellectuels plus vastes, presque comme de véritables événements en eux-mêmes, tant ils sont peu nombreux, des sortes de points de fixation de nature politique et sociale qui donnent une vision contextuelle des réseaux qui les sous-tendent, des influences qu'ils incarnent et des liens idéologiques qui les relient à l'époque : ascension sociale républicaine, progression par le biais des études cléricales, Grande Guerre, système des avant-gardes.

3 Pour faire ces études du mouvement estudiantin dans la campagne lilloise, les références archivistiques sont limitées aux listes de résultats du baccalauréat et aux évocations des parcours dans *La semaine religieuse du diocèse de Lille*. En revanche, les travaux consacrés à l'enseignement secondaire et supérieur dans la zone urbaine de Lille sont plus nombreux ; citons, en particulier, les recherches de Philippe Marchand[1], de Jean-François Condette[2] et de Jean-François Chanet[3]. Il sera opportun, deuxièmement, d'enrichir la réflexion à partir d'œuvres romanesques ou biographiques qui préciseront le contexte intellectuel de ce sud-ouest lillois au début du XX^e^ siècle ; les ouvrages de Léon Bocquet[4], un écrivain régionaliste, et les lettres de guerre des frères Verly[5] sont des exemples précis qui offrent des appoints transversaux utiles pour la compréhension de la période. Troisièmement, enfin, les points de vue des philosophes et des chercheurs présentent un réel intérêt pour éclairer une lecture nationale, voire transnationale et européenne des problématiques étudiantes. Citons Paul Ricœur[6] qui voyait dans le début du XX^e^ siècle une époque où l'étudiant gardait confiance dans l'institution qui le formait, Jean-François Lyotard[7] qui a élaboré le concept de la

condition étudiante, Theodor Adorno [8] qui invite à une étude critique de la catégorie sociologique de l'étudiant, Jacques Derrida [9] qui considère, quant à lui, que la vie étudiante est une période de ferveur et d'initiation, et enfin Michel Foucault [10] qui analyse les attraits et les rejets qui caractérisent la vie étudiante.

4 L'approche de l'étudiant dans la campagne lilloise stimule une « histoire horizontale », une *global history*, qui synthétise, sur une période d'une vingtaine d'années coupées par la Première Guerre mondiale, quelques études monographiques isolées et leur ajoute une portée plus globale, à la fois décentrée et entrecroisée, qui utilise le local pour dévoiler la diversité des approches du phénomène étudiant dans le Nord de 1900 à 1920. Ainsi, seront abordées les thématiques suivantes : comment les générations se sont-elles succédé ? Peut-on souscrire à une histoire linéaire du mouvement étudiant qui peu à peu prendrait de l'ampleur et gagnerait en démocratisation ? Faut-il croire en l'idée selon laquelle les élites scolaires parviennent à décrocher des diplômes qui valoriseraient leurs capacités, récompenseraient leur travail et gratifieraient leur curiosité d'apprendre ?

I. La succession des générations s'effectue sans tenir compte du phénomène étudiant

5 La succession des générations est marquée, selon Michel Foucault, par « la régulation sociale contradictoire de la jouissance, du savoir, du pouvoir, du corps et du sexuel [11] ». En cela, il est éminemment question de la jeunesse, voire du « désespoir de jeunesse [12] ». Comment, en effet, comprendre la société sans se focaliser sur ceux, et celles, qui s'appliquent à vouloir apprendre dans le cadre d'un parcours scolaire et universitaire ? L'approche estudiantine en dit beaucoup sur la société qui l'intègre, sur sa régulation, sur ses contradictions, si l'on prend le temps de s'intéresser aux mécanismes, processus et discours relatifs au monde étudiant. Différentes trajectoires seront vues, donnant le cadre multiforme du phénomène étudiant dans la campagne lilloise au début du XX^{e} siècle.

1 - Un cas-modèle : Léon Bocquet, le grand ancêtre étudiant de la campagne lilloise, le co-fondateur de la NRF aux côtés d'André Gide à Paris, le poète et le romancier

6 Léon Bocquet, romancier à succès durant l'Entre-deux-guerres, est né à Marquillies (Nord) le 11 août 1876. Il est le quatrième enfant d'un couple de journaliers dont on peut penser que ni l'un ni l'autre ne savent écrire [13]. La revue *Nord* [14] ajoute d'ailleurs que :

> Bocquet est né, rappelons-le, en 1876 à Marquillies-lès-Lille, quatrième enfant d'un couple de manouvriers analphabètes. Son enfance se passe donc dans un milieu essentiellement patoisant jusqu'à son entrée à l'âge de dix ans en classe de sixième dans un « collège flamand [15] ». Jusque là, Léon Bocquet est, par la force des choses, monolingue puisque durant toute son enfance il n'a eu comme connaissance empirique que le picard [16].

7 Comment alors envisager de sortir de ce milieu peu porté vers les études ? La solution, durant les années qui finissent le XIX^{e} siècle, est la voie du séminaire. C'est le Concile de Trente (1545-1563) qui avait décidé de la création de ces écoles - dont le nom signifie étymologiquement « pépinières [17] » - et qui devaient recevoir des jeunes gens donnant des signes de vocations ecclésiastiques, pour améliorer une formation intellectuelle et morale jugée souvent insuffisante. Certes, nombreux étaient les jeunes gens qui ont poursuivi jusqu'au grand séminaire et, au-delà, jusqu'à la prêtrise, comme par exemple Gaston Gars, né à Pitgam dans le Nord deux ans avant Léon Bocquet, et qui eut ce parcours normatif et classique. Gaston Gars a été élevé à l'ordination le 9 juin 1900, avant que, doté désormais du titre de chanoine, il n'enseigne les mathématiques au séminaire de Lille qui l'avait formé :

> Il était resté profondément un « rural », non seulement par l'attachement à la patrie flamande dont la campagne fut toujours son horizon, mais par son caractère simple, modeste et obstiné, se défiant des innovations coûteuses et des théories osées. C'était un

> silencieux... qui n'en pensait pas moins et s'exprimait avec une sobre précision [18].

8 Mais tous les jeunes séminaristes ne sont pas dans la conformité affichée par Gaston Gars ; il en est une partie – crise intellectuelle ou éthique ? – qui ne persévère pas dans la prêtrise. Léon Bocquet est de ceux-là. Voici comment s'est effectué son détachement du trajet préformaté qu'il devait suivre. Après le petit séminaire d'Hazebrouck, voilà à présent le jeune homme arrivé en 1895 au grand séminaire de Lille, appelé Séminaire Académique, institution spécialisée et réservée aux étudiants ecclésiastiques de l'Université catholique de Lille [19].

9 En 1897, Léon Bocquet publie *Sensations*, un recueil de poèmes profanes qui lui vaut une mise en demeure des autorités universitaires. Il est âgé de vingt-et-un ans. Nous parlerions d'œuvres de jeunesse sans y ajouter un mot si cette publication n'avait eu pour conséquence d'amener Léon Bocquet à faire un choix décisif pour son avenir.

10 En effet, c'est un étudiant au Séminaire Académique de l'Université Catholique de Lille, destiné à entrer dans les ordres, qui a composé ces poèmes parfois teintés de religiosité – les Saintes Vierges, par exemple, sont évoquées à de nombreuses reprises – mais traversés aussi du souffle profane des premiers rêves d'amours adolescentes. Trop profane, sans doute, aux yeux de son supérieur. Sommé de choisir entre la Muse et l'habit ecclésiastique, Bocquet opte pour la première et affirme son ambition poétique.

11 Sans hésiter, il a donc choisi de démissionner. Il entre alors, en qualité de boursier, à l'Université d'État de Lille, récemment créée. Il est licencié es lettres en 1899. En 1900, il fait un D.E.S. (Diplôme d'études supérieures) sur *Lecomte de Lisle et l'individualité dans la pensée objective*. Puis il fonde la revue *Le Beffroi* [20].

12 Léon Bocquet a donc tourné le dos à la prêtrise et il est entré sans réserve dans le monde universitaire laïc lillois du début du XX^{e} siècle. Il y accomplit un parcours brillant puisqu'il a su mener en parallèle plusieurs vies : celle de l'étudiant assidu qui obtient en 1901 une bourse pour préparer l'agrégation d'anglais ; celle du poète qui publie un second recueil toujours en 1901 intitulé *Flandre*, et qui est édité

par la Maison des poètes à Paris ; celle du rédacteur en chef du *Beffroi* qui explique, dans le premier numéro, avoir pour ambition de « faire connaître et développer la littérature septentrionale [21] ». Mais l'enseignement ne lui convient pas et les problèmes de santé s'accumulent [22], aussi Léon Bocquet entre comme secrétaire de rédaction à *L'Écho du Nord* : les études universitaires sont terminées pour lui mais pas l'envie de voir, de connaître, de collaborer qui se concrétise de deux façons : le voyage en Italie, d'une part ; l'installation à Paris, d'autre part, aux côtés d'André Gide avec qui il fonde la *NRF*, la *Nouvelle Revue Française*, avant de se brouiller avec l'équipe [23]. Ces oscillations et ces tensions sont caractéristiques de l'étudiant séminariste d'hier comme elles le sont de l'écrivain qu'il est devenu pour qui le dualisme pulsionnel est au cœur de la vie.

2 - Ceux qui ont fait des études et qui ont réussi à percer : Louis Vienne, ingénieur des Mines en 1914

13 Si Léon Bocquet est remarquable parce qu'il représente le cas-modèle de l'approche de l'étudiant dans la campagne lilloise au début du XX^{e} siècle, il est d'autres exemples, certes moins fameux, mais tout aussi révélateurs de ces cursus scolaires et universitaires qui ont traversé le monde rural péri-lillois. Citons Louis Vienne.

14 Louis Vienne, d'Illies, aîné d'une importante fratrie, témoigne du souci d'élévation sociale présent chez beaucoup d'habitants de ce secteur où les familles pauvres et nombreuses sont légion. Louis Vienne, devenu ingénieur des Mines lorsqu'il décède à la guerre durant les premiers combats de 1914, était un élève très doué de l'école communale de sa petite localité. Mais, en dépit de ce potentiel, il n'aurait pas pu poursuivre d'études supérieures étant donné que son père, pour sa plantation de tabac, avait besoin des bras de tous pour aider dans les travaux des champs. Il a fallu la compréhension attentive de son instituteur Désiré Carlier pour que la mise en route vers des études longues puisse s'effectuer [24]. Voici un témoignage qui rappelle le rôle majeur joué par les instituteurs des communes :

> C'était le temps des seigneurs. Dans ce temps, un notaire, un docteur portaient la jaquette, les manchettes, les gants et même le haut de

> forme. Le maire, le curé, l'instituteur étaient nos seigneurs car on avait besoin d'eux. L'instituteur s'appelait Monsieur Carlier, il était en même temps greffier de mairie. Tout le monde faisait tout [25].

15 Monsieur Carlier « faisait tout », et notamment des démarches afin que Louis Vienne puisse devenir boursier. L'impact du rôle de l'école publique communale et des instituteurs se vérifie quand on interroge les anciens. Yvonne Gille-Lecompte, interviewée à l'âge de 90 ans en 1970, évoque ce passé de l'ascension sociale permise aux enfants du village par l'école, devenue un élément de la visibilité de l'action de l'État français dans les communes, au début du XX^{e} siècle :

> La place avait une ruelle qui menait, juste au coin, à l'estaminet Vienne-Hayart comme l'indiquait le panneau qui était juste au-dessus de la porte de la maison. C'était un café à deux étages avec un comptoir et, derrière, une étagère et des verres. Il y avait deux ou trois tables. On battait des coqs dans la cour. Il y avait un carré pour les mettre à se battre ; mais ça se faisait seulement en été, pour les ducasses. Les Vienne avaient plusieurs enfants dont un fils, Louis, qui avait fait des études à Paris et était devenu ingénieur. Quand il était encore à l'école à Illies, il avait été présenté au certificat par l'instituteur Monsieur Carlier, et, comme il avait eu le premier prix départemental, Monsieur Carlier avait poussé ses parents à accepter que Louis aille faire des études. Il a pris pension à Paris chez un neveu de Monsieur Rigaut, d'Illies, qui était parti habiter là-bas [26].

16 Cette force de l'école communale est alors sensible dans la campagne lilloise à trois niveaux : premièrement, les bâtiments scolaires et les maisons des instituteurs forment un ensemble architectural imposant, rendant visible sur les places des bourgs la puissance des institutions scolaires ; deuxièmement, les maîtres d'écoles et la kyrielle des enfants venant du centre et des hameaux, qui se rendent à l'école le matin, qui rentrent manger chez eux le midi et qui repartent à leur domicile à l'heure du goûter, sont la seconde partie perceptible de l'institution ; et le troisième niveau réside dans la symbolique du Certificat d'Etudes Primaires qui est le rite de passage quasi obligé pour l'entrée dans la vie adulte. Les communes de la campagne lilloise au début du XX^{e} siècle répondent à ce schéma d'intégration de l'école et par l'école. Et obtenir le premier prix départemental au Certificat était un gage d'honneur auprès de tous, ce qui est le cas de Louis

Vienne, le seul de sa famille à entreprendre des études, le seul parmi les autres fils aînés des familles nombreuses ouvrières à faire des études secondaires et universitaires.

17 Durant la période 1900-1914, c'est Désiré Carlier qui accorde aux meilleurs élèves du village la possibilité de passer leur examen ; c'est lui qui distingue les aspirants potentiels au Certificat d'Etudes Primaires, le CEP, au vu de leurs aptitudes en classe. On ne le discute pas. Il serait intéressant de voir les remarques des inspecteurs au sujet de son enseignement et les aléas de sa carrière ; le dossier n'existe plus aux Archives Départementales du Nord. On ne saura rien de son parcours sinon par le biais des entretiens évoquant ce directeur, tous admiratifs à son sujet : « Grâce à lui, Louis est devenu ingénieur des Arts et Métiers ; il a été affecté au PLM, au Paris-Lyon-Marseille. Il travaillait au bureau des projets [27]. » Si l'instituteur tient une telle place dans le souvenir des habitants, c'est qu'il a su déceler chez les enfants leurs talents et les mettre en confiance pour des études supérieures grâce au consensus avec les familles. Ainsi les habitants d'Illies sont reconnaissants envers Désiré Carlier pour son action particulièrement positive auprès du jeune Louis Vienne, fils du cabaretier et planteur de tabac installé sur la Place d'Illies, et qui a connu, grâce à lui, une ascension sociale peu commune. Le fait de voir s'élever un des enfants du village grâce aux études est une source de fierté pour tous [28].

3 - Les étudiants qui étudient, pour étudier, sans réussir forcément leurs examens : Félicien Verly, les fils Delerue et Peuvion

18 Trois situations spécifiques vont maintenant faire comprendre en quoi consiste, pour des adolescents de milieu assez privilégié de la campagne lilloise, l'approche du monde estudiantin.

19 La problématique autour de Félicien Verly est celle d'un jeune homme apte à poursuivre des études et financièrement favorisé par sa famille : le père est tailleur ; la mère est couturière ; les filles aident leurs parents au travail de confection à la machine ou à la main ; les fils font des études. Félicien, dans ces conditions, souhaite valoriser

son instruction par des diplômes, mais – est-ce faute de posséder une santé suffisante ? – il doit redoubler encore et encore durant son cursus. À ces redoublements, s'ajoute la mobilisation pour la guerre qui vient d'être déclarée au début de l'été 1914 :

> Félicien est né le 9 janvier 1893. En temps de paix, il eût été mobilisable à compter du 1er novembre 1914. Mais en temps de guerre, la classe « première à marcher » pouvant être appelée par anticipation, il aurait dû partir dès la mobilisation. Ce n'est pas le cas. Félicien est de santé fragile. Enfant, il a été victime de congestions pulmonaires qui ont failli lui coûter la vie. Adulte, il garde des séquelles de cette « fluxion de poitrine » qui continue de lui faire cracher le sang. Tuberculose ? C'est vraisemblablement la crainte des médecins militaires. La tuberculose, ce « mal de misère » comme on l'a surnommée, est une affection endémique qui fait des ravages dans les classes les plus modestes. Toujours est-il qu'il a été examiné et ajourné deux fois, en 1913 et en 1914 pour « bronchite suspecte [29] ».

20 Le front qui s'installe en octobre 1914, juste pendant l'arrivée de l'armée allemande d'occupation, est déjà le lieu des incendies, des ruines, de la désolation et du traumatisme. Félicien, habitant encore avec ses parents à cette date, parvient à fuir le déluge des tirs en leur compagnie. Au hasard de leur avancée, les Verly arrivent dans le Pas-de-Calais en zone britannique, à Hézecques précisément, où Félicien travaille aux osiers en attendant d'être mobilisé [30].

Document 1 : Tableau - Evacués-chefs de famille, originaires du canton de La Bassée, dans les communes d'Artois (Pas-de-Calais) durant 1915 et 1916.

Nom Prénom	Commune d'origine	Âge	Femme + enfants	Profession	Loca-lité d'évacuation
Caullet Arthur	Illies	46	3	Forgeron	Acquin
Foulon Octave	Aubers	50		Courtier chevaux	Blendecques
Boulin Constant	La Bassée		F+5	Forgeron	Bully
Duriez Bertin	La Bassée	50	2	Représentant de commerce en sucreries chez Barrois à Marquillies	Busnes
Petit-prez Auguste	La Bassée	56	7	Maçon	Campagne-les-W

Carbonel Charles	Illies	51	3	Usinier	Hézecques
Delval Victor	Illies	53		Charretier	Hézecques
Cambier Jean	Illies	29	2	Contremaître de culture	Hézecques
Lesage Louis	Illies	62	1	Ouvrier agricole	Hézecques
Aubin Emile	Sainghin	55	1	Entrepreneur de battage	Hézecques
Wallart Henri	Illies	18		Charretier	Hézecques
Verly Félicien	**Illies**	**21**		**Étudiant**	**Hézecques**
Berton Joseph	Fournes	50	1	Professeur d'Anglais	Tournehem
Descamps Jules	Fromelles			Maire	Barlin
Dhaisnes, née Lefebvre Jeanne	Aubers				Barlin
Degorre, née Planque Suzanne	Aubers		2		Barlin
Leroy Hubert	La Bassée			Mineur	Barlin
Descamps Jules	Sainghin			Mineur	Barlin
Citerne Victor	Sainghin			Mineur	Barlin
Bussot Jules	La Bassée			Mineur	Barlin
Herbet Emile	Sainghin			Mineur	Barlin
Ducrocq Léon	La Bassée			Houilleur	Annezin
Mannelier Philo	Salomé		3	Ménagère	Annezin
Hennebel Henri	Salomé				La Beuvrière
Empisse Eugène	Herlies		F+2	Cultivateur	Oblinghem
Lerouge Augustin	Herlies		F+2	Menuisier	Oblinghem
Larguillère Paul	Aubers		F	Imprimeur	Fruges
Renuit Adolphe	Sainghin				Fruges
Desmadrille Fr	Sainghin			Boulanger	Annezin

Source : AD Pas-de-Calais, 120 R 1.

21 On remarque que Félicien Verly est le plus jeune des adultes évacués et le seul à appartenir à la catégorie « étudiant ».

22 Finalement, Félicien part à la guerre dans l'artillerie le premier juin 1915. Le principal, et quasi unique, moyen de garder des liens avec les siens est la correspondance, à laquelle il excelle : caustiques, réalistes, descriptives, ses lettres montrent son bon niveau d'études. Il a l'opportunité, à cause de ses problèmes de santé et de ses blessures, de passer une grande partie de la guerre à soigner les chevaux à Saint-Junien, dans la Vienne, loin du front. Félicien reprendra ses études, une fois sa démobilisation terminée. Il décrochera son baccalauréat seconde partie en mai 1920. Il a alors 27 ans.

> Pour Félicien notamment qui, rappelons-le, n'a jamais exercé d'activité professionnelle, et dont la scolarité a été interrompue (pour ne pas dire bousillée) par la guerre, la sortie de guerre va décider de l'orientation de son existence. Comme pour beaucoup de soldats, c'est l'inconnu : comment envisager l'avenir ? Pour ceux qui étaient encore scolarisés, que faire ? Difficile d'envisager de reprendre les cours, après avoir vécu ce qu'ils ont vécu, après quatre ans et demi de vie de brute. C'est un sujet que, paradoxalement, Félicien n'aborde jamais dans sa correspondance [31].

> Le 12 août 1919, Félicien est démobilisé, trois semaines avant la date prévue, ceux des départements envahis bénéficiant d'un gain de classe [32].

23 Les études de Félicien sont un bon bagage eu égard au peu d'étudiants de la décennie 1910. Fort de ce niveau scolaire qui se limite au baccalauréat seconde partie que peu de jeunes gens peuvent exhiber durant l'entre-deux-guerres, Félicien se retrouve directeur de l'agence du Crédit du Nord de Lumbres, une localité proche de Hézecques où il avait évacué au début de la Première Guerre mondiale. Du même village de la campagne lilloise, Illies, quatre autres jeunes gens sont également lycéens au début du XX^{e} siècle. Ce sont tous les quatre des fils d'agro-industriels : d'une part Pierre et Victor Delerue ainsi que leur cousin Henri Delerue, désigné comme étant de Salomé, sa commune de naissance, et, d'autre part, André Peuvion, de la ferme abbatiale de l'Écuelle. Voici leurs résultats au baccalauréat :

Document 2 : Tableau - Résultat du baccalauréat 1° et 2° parties pour les candidats issus de la commune d'Illies durant la Grande Guerre.

Baccalauréat					**Options**	**Mention**
1° partie **Somme**	1915	Peuvion André	Illies	1898	Latin-Langues vivantes	Assez Bien
// **Paris-Amiens-Rouen**	1917	Delerue Henri	Salomé	1901	Latin-Grec	Assez Bien
2° partie **Boulogne-Amiens-Rouen**	1916	Peuvion André	Illies	1898	Latin-L.angues Vivantes	Passable

// **Rouen**	1918	Delerue Pierre	Illies	1900	Latin-Langues Vivantes	Passable
// **Rouen**	1918	Delerue Victor	Illies	1901	Latin-Langues Vivantes	Passable
// **Lille**	1918	Delerue Henri	Salomé	1901	Latin-Grec	Passable
Total des candidats : 4			Tous les 4 habitent la commune d'Illies	Âge moyen 1ère partie : 17 ans Âge moyen 2de partie : 18 ans	Option majoritaire : Latin-Langues Vivantes	4/6Passable 2/6 AB

Remarque : Lille ne redevient un lieu d'examen qu'à l'automne 1918.

Source : ADN, 2 T 2907 à 2905.

24 En période difficile, le baccalauréat est un marqueur important au sein de ces milieux aisés. De plus, le but recherché est la perspective d'un avenir plus prometteur en étant diplômé. On pouvait donc supposer que ces quatre jeunes gens feraient un parcours universitaire. Il n'en est rien. Les circonstances de la reconstruction amènent chacun des quatre bacheliers à reprendre les affaires familiales. La Grande Guerre, certes, est la cause de cette désaffection envers les études supérieures car les bras de tous les jeunes gens valides sont indispensables à l'heure des ruines et du bilan. Ainsi, nécessité fait loi, ces familles de propriétaires terriens et d'agro-industriels de la campagne lilloise excluent pour leurs fils la poursuite des études au-delà du baccalauréat. La succession des générations s'y effectue sans tenir compte du phénomène étudiant.

II. Une analyse du phénomène étudiant dans la société rurale du sud-ouest de Lille

25 Prenons une famille du monde ruralo-ouvrier du sud-ouest de Lille, les Théry-Tourbier, qui se sont mariés à Sainghin le 11 août 1873. Ils ont eu ensemble, en vingt-cinq ans, quinze enfants.

Figure 1 : Les quinze enfants de la famille Théry-Tourbier, de Sainghin.

Prénom des enfants	Date de naissance	Date de décès	Lieu de décès
Alexandre	14/9/ 1873	1/7/1874	Sainghin
Céline	17/1/1876	14/8/1954	Sainghin
Alexandre	6/1/1878	Mort-né	inconnu
Adeline	20/12/1878	14/7/1946	Sainghin
Léopold	11/2/1881	12/6/1968	Sainghin
Louis	8/4/1883	17/1/1949	Sainghin
Orélie	30/4/1885	24/6/1959	Sainghin
Victor	17/2/1887	19/1/1890	Sainghin
Henri	11/9/1888	4/1/1916	Hennemont (Meuse)
Victor	13/10/1890	4/4/1971	Wavrin (Nord)
Jules	20/3/1892	X/8/1972	Sainghin
Charles	1/9/1894	16/10/1917	Toul (Meurthe et Moselle)
Emile	28/2/1896	10/10/1916	Chaulnes (Somme)
Fils	23/2/1898	Mort-né	Sainghin
Marie	5/6/1899	inconnu	inconnu

Source : Michel Boucq, *La guerre des Théry*, Sainghin, auto-édition, 2013, p. 1.

26 Aucun de ces onze garçons et de ces quatre filles n'a eu de parcours universitaire ; tous, dès qu'ils sont en âge de travailler, sont maçons comme leur père ou couturières comme leur mère. Ce cas de famille ouvrière de la campagne lilloise évoque le fait qu'étudier est un apanage des classes fortunées ou des élèves boursiers, ce qui n'est pas la situation ici.

1 – L'identité locale d'une jeunesse qui exclut les étudiants de ses membres

27 Il convient d'apporter une perspective sociologique et anthropologique[33] qui nécessite de descendre à l'échelon des communautés et des individus. Cet angle mène à la rencontre d'un univers à la fois rural et urbanisé. Ébranlé et séduit par l'apport des villes environnantes[34] que sont Lens, Béthune et Lille-Roubaix-Tourcoing, l'habitant de la campagne péri-lilloise sera mis en scène

quantitativement mais il faudra voir aussi quelle mentalité profonde se dessine au travers de l'identité de sa jeunesse.

28 Le premier trait qui apparaît est que, globalement, la région est prospère et que même les familles à bas revenus y sont relativement à l'aise. Le tableau ci-dessous est la démonstration de cette aisance mais aussi de ses écarts.

Document 3 : Tableau du montant global de l'impôt principal de onze communes de la campagne du sud-ouest de Lille, pour l'année 1911

Commune	**Principal des 4 contributions directes pour 1911**
Aubers	10840
Fournes	13809
Fromelles	7416
Hantay	3643
Herlies	7679
Illies	11649
La Bassée	**38935**
Marquillies	10567
Sainghin	**18777**
Salomé	10972
Wicres	**3446**
MOYENNE	12520

Remarque : Trois communes sont en **caractères gras** : les deux plus riches, la plus pauvre.

Aisance financière importante dans le bourg-centre industriel de La Bassée qui est également chef-lieu de canton, et dans la commune de Sainghin qui vit à l'aise grâce à son commerce internationalisé du beurre et des œufs.

Faiblesse des moyens financiers à Wicres, village essentiellement rural.

Source : ADN, Bibl. 2151, G5/05, tableau élaboré à partir des données proposées pour le canton de La Bassée en 1912

29 Si les deux maîtres mots sont prospérité et internationalisation, il faut voir d'où viennent ces particularismes. D'une part, chaque bourgade voue environ 85 % de son espace au labour et aux cultures ; on est donc dans un espace nettement rural. Les jeunes gens, garçons et filles, après la sortie de l'école communale, sont des aides familiaux lorsque le temps des récoltes presse. Mais cet espace agricole n'est

pas voué qu'aux cultures traditionnelles de faible rapport. L'évolution du début du XX^{e} siècle montre des assolements en cultures industrielles, tabac, lin, chicorée à café, d'un excellent rapport et tournées vers l'exportation européenne. D'autre part, chacune de ces communes dispose de plusieurs industries (sucreries, distilleries, brasseries, malteries, séchoirs-torréficateurs de chicorée, industrie chimique) qui profitent du savoir-faire de ses ouvriers [35]. Enfin, la force de cette population, et particulièrement de ses jeunes, provient de l'école communale et de sa symbolique, le Certificat d'Etudes Primaires, rite de passage quasi obligé dans la campagne lilloise.

30 Cette école communale, pourtant, n'est pas égalisatrice. Les filles fréquentent l'école plus occasionnellement que les garçons au regard d'une statistique basséenne qui montre que 72,5 % seulement parmi elles sont assidues [36]. De plus, l'uniformisation du modèle, voulue par la loi républicaine, gage de qualité pour toutes les localités de France, n'est pas réalisée du fait que de nombreux enfants sont scolarisés dans des pensionnats comme ceux de La Bassée, de Fournes, de Sainghin ou de Beaucamps, voire de Lille, ou même en Belgique ou à Paris. Ces établissements, publics ou privés, sont ouverts à une clientèle large qui peut payer les pensions de ses enfants [37]. Le plus célèbre de tous ceux de cette campagne du sud-ouest lillois est le pensionnat public Gombert de Fournes [38] qui permet d'obtenir des diplômes secondaires et supérieurs. Ces élèves pensionnaires ne fréquentent pas les autres enfants des communes ; ils forment un monde à part qui crée une vraie distorsion entre l'apprenti maçon Léopold Théry de Sainghin et le bachelier Raoul Loé de Fromelles [39]. Ces lycéens et ces étudiants ne sont pas des modèles pour le reste de la jeunesse puisque ces deux entités ne se fréquentent quasiment pas. Le groupe des moins de vingt ans exclut les plus scolarisés de ses membres.

2 - La marginalité des étudiants au sein des divers groupes de jeunesse (théâtre et sport)

31 La campagne lilloise possède cette particularité, on vient de le voir pour le début du XX^{e} siècle, d'avoir des oppositions internes. Mentalité patriarcale attachée à l'héritage de la puissance masculine, d'une

part, et légère montée en gamme des femmes, souvent maintenues pourtant à des tâches ménagères ou domestiques, d'autre part ; c'est le cas des Verly. Ouvriers de la mine et femmes de service qui découvrent ou connaissent la ville, en opposition avec les individus qui, du début à la fin de leur existence, n'ont guère d'occasions de sortir de leur commune ; les Théry de Sainghin sont les témoins de ce contraste. Ascension possible, mais individuelle, selon les choix et les envies des maîtres d'école en regard des autres enfants des localités qui s'instruisent et obtiennent le seul diplôme de leur vie : le Certificat d'Études Primaires ; est vue, comme témoignage de cette méritocratie républicaine, l'ascension sociale d'un fils du planteur de tabac, Louis Vienne [40]. Mais il est une autre différence, encore, celle de l'intégration des jeunes gens, filles et garçons dans la vie communautaire et associative des villages et bourgades, et, parallèlement, la marginalité des étudiants au sein de ces divers mouvements. Car, si les mouvements de jeunesse sont un moyen d'emprise sur les jeunes, d'abord, et sur leurs familles, ensuite, les étudiants n'y participent pas. Ils ne font pas partie des équipes de théâtre ou de foot, les deux activités phare des grands jeunes gens du sud-ouest lillois durant ce premier XX^{e} siècle.

32 Pour parler des pièces de théâtre avant la Grande Guerre, les *jus* comme on le disait alors en patois picard, il faudrait des documents et des traces qui ont aujourd'hui disparu. Pourtant, il est presque sûr que ces théâtres n'ont guère changé entre 1900 et 1940 selon les affirmations des personnes plus âgées interrogées il y a une quarantaine d'années [41]. Qu'en sait-on ? D'abord, un consensus semble préexister entre le clergé et les structures théâtrales des jeunes filles et des jeunes hommes des paroisses puisque l'habitude de jouer ensemble existe depuis longtemps. Ensuite, des séances théâtrales concurrentes ont lieu, les unes dirigées par le prêtre ou le vicaire, les autres par les dirigeants des clubs sportifs, toutes deux se réclamant de valeurs différentes, rendues visibles par le choix des thèmes des pièces jouées, religieux et moraux ici, plus extravertis là. Enfin, la ségrégation atteint surtout les joueurs de ces troupes théâtrales qui n'intègrent que des amateurs pouvant répéter plusieurs soirs par semaine, ce qui exclut automatiquement les étudiants pensionnaires.

33 Les étudiants n'assistent ni aux séances théâtrales du samedi soir et du dimanche après-midi [42], ni aux réunions de jeunes proposées par

le clergé catholique pour éduquer aux valeurs chrétiennes les jeunes gens et les jeunes filles des paroisses. En effet, les pensionnaires - et les étudiants sont en pension à cette époque - sont tenus de rester dans leurs établissements par périodes de deux mois, voire sur la totalité d'un trimestre, même si la pension ne se trouve qu'à quelques kilomètres du domicile parental. Les étudiants vivent, par conséquent, une situation marginale eu égard aux rassemblements instrumentalisés par les instances laïques ou catholiques des localités de la campagne lilloise au début du XX^{e} siècle. Ce cloisonnement du monde étudiant est donc dû en premier lieu aux règlements internes de leurs collège, lycée, université et grande école, privés ou publics, mais aussi ensuite à leur vie à l'écart du groupe des jeunes de leur âge qui ne fonctionne pas selon les mêmes loisirs et les mêmes attentes, et finalement au fait que les étudiants sont une rareté, voire une marginalité dans un secteur géographique où les jeunes sont vite poussés au travail dès le Certificat obtenu [43].

3 - Croisement de regards et mise en perspective : l'École Supérieure Gombert de Fournes

34 Il est des établissements prestigieux : Lille et ses deux universités catholique et publique où se rendit Léon Bocquet, de Marquillies ; Paris et ses propositions nombreuses comme les Arts et Métiers où Louis Vienne, d'Illies, est devenu ingénieur ; Haffreingue, à Boulogne-sur-Mer, chez les Jésuites [44], où les fils Delerue ont été scolarisés durant toute la Grande Guerre. Mais, dans la campagne lilloise, un établissement laïc, certes réputé auprès des familles de ses élèves, mais globalement inconnu ailleurs, attire beaucoup ; c'est le Pensionnat Gombert, installé à Fournes-en-Weppes. Cet établissement, pour reprendre la problématique du sport et du théâtre, à propos des loisirs des jeunes gens de la campagne, n'a rien à envier aux pratiques évoquées précédemment : des concours d'athlétisme ont lieu ; des mouvements gymniques sont exécutés par trois cents élèves placés ensemble dans une tenue sportive uniforme, sous le regard de l'inspecteur d'académie, du député et du directeur et des conseillers départementaux [45] ; des journées entières sont consacrées uniquement aux concours de saut en hauteur, de longueur en trem-

plin, de courses en sac, de courses de 60 mètres, de parades de gymnastique, du tir à la carabine, de théâtre. Les parents sont conviés au déjeuner de ces jours festifs, ainsi que des anciens ayant acquis, depuis leur passage au Pensionnat, de hautes fonctions et qui viennent honorer de leur présence et de leur parcours professionnel les diverses cérémonies et discours de la fête.

Figure 2 : L'École supérieure professionnelle Gombert, installée à Fournes-en-Weppes.



Source : Carte postale datant de la reconstruction postérieure à la Grande Guerre. Archives privées.

35 Le but de Messieurs Gombert et Vercouttre, en réunissant pour ces cérémonies grandioses les étudiants, leurs parents et les notables du secteur, est bien sûr de montrer que la formation reçue au Pensionnat Gombert se doit d'être complète, autant celle du corps que celle de l'esprit, aussi bien les performances individuelles que les réussites en équipe, favorisant à la fois l'intelligence conceptuelle et l'habileté pratique. Ces objectifs sont propres à attirer et, en effet, bien que situés au cœur d'une zone agricole, les Etablissements Gombert ne reçoivent, parmi leurs élèves, que 10 % d'étudiants originaires de Fournes où le pensionnat est installé ; les autres 90 % viennent de loin et en train. Il n'est donc pas surprenant que le pros-

pectus qui vante les avantages de l'Ecole Primaire Supérieure Gombert insiste sur « le service spécial de correspondance entre le pensionnat de Fournes et la gare de Wavrin avec les lignes de Lille à Béthune, d'une part, et de Lens à Armentières, d'autre part. Ces lignes mettent en correspondance directe avec Dunkerque, Calais, Saint-Omer et Hazebrouck, ainsi qu'avec Roubaix et Tourcoing. Un service d'omnibus est également établi en correspondance avec les trains d'Haubourdin [46]. » Là, comme dans les autres pensions lointaines ou dans les collèges de proximité, l'assiduité est très surveillée ; c'est encore une raison de plus expliquant le succès de ces établissements auprès des parents : l'étudiant est étroitement contrôlé dans ses déplacements, ce qui amène, pour les familles qui acceptent de payer une chère scolarité, l'assurance que, au moins, leur enfant est bien encadré.

36 Les étudiants du Pensionnat Gombert sont sous l'enseignement et la garde de laïcs spécialisés. Ailleurs, ce peut être des prêtres diocésains ou des Jésuites ; ici, comme il s'agit d'un établissement public, ce sont des professeurs et des surveillants profanes qui forment le corps d'encadrement de l'établissement. La rigueur est telle qu'une seule sortie trimestrielle est accordée aux élèves, mais avec la condition que les notes doivent être satisfaisantes pour obtenir ce sésame. Les sorties dites « de faveur » ne doivent être demandées que pour des motifs sérieux. Les étudiants qui sont autorisés à partir seuls les jours de congé reçoivent une feuille de route indiquant le jour et l'heure de la rentrée ; cette feuille doit être rapportée, signée par les parents. En chemin, les jeunes gens doivent bien se conduire, s'abstenir de chanter, de fumer, d'entrer dans les estaminets. Il leur est formellement interdit de prolonger la durée des congés : tout retard entraîne une punition rigoureuse [47]. Le suivi au Pensionnat Gombert fait donc partie des éléments du sérieux de cet établissement. Si les parents et les étudiants acceptent de telles contraintes, c'est que l'École Supérieure Professionnelle du Pensionnat Gombert de Fournes offre des formations de qualité. On y trouve des sections préparatoires aux Arts et Métiers, aux Ponts et Chaussées, aux Examens administratifs [48] et même, après le bouleversement né de la Grande Guerre, une division spéciale [49] créée à l'intention des jeunes gens dont les études ont été retardées ou contrariées par le conflit.

III. Les stratégies des communautés et des territoires vis-à-vis du monde étudiant

37 Lorsque les occupants allemands partent de la campagne lilloise en octobre 1918 et que l'armistice de la Grande Guerre est signé, les habitants de la zone rouge réintègrent petit à petit, au gré des autorisations de retour, leur localité. C'est pour découvrir le désastre des lieux et la ruine des territoires. Il faut tout remettre en état. Cela commence, conjointement, par la réinstallation, d'abord, des mairies et des écoles. Il s'agit des redémarrages essentiels permettant une réappropriation de l'existence de chacun. Dans le sud-ouest de Lille, le premier objectif de réhabilitation est le pensionnat Gombert de Fournes. La stratégie des communautés villageoises en quête de nouvelle prospérité réside donc dans le repositionnement des études en général et des étudiants en particulier.

1 - La priorité à l'enseignement professionnel dans le monde étudiant de la campagne lilloise

38 Comme le Pensionnat Gombert, pour accueillir ses étudiants, est dépendant des flux d'individus, des flux financiers et des flux de produits, il est essentiel que la logistique desservant l'établissement public soit rétablie au plus vite. La ligne ferroviaire d'intérêt local de Don à Fromelles, en passant par Fournes, dite aussi Train Michon, est la desserte obligée pour qui veut revenir étudier à l'École Supérieure Professionnelle [50]. Les autorités préfectorales confirment dès août 1919 que la voie sera « prochainement » remise en exploitation pour permettre aux élèves de se rendre dans la localité.

39 On en doute quand on lit, à la même date de l'été 1919, le rapport à l'Assemblée Nationale de M. Ragheboom concernant « la pénurie des moyens de communications entre Armentières et La Bassée, c'est-à-dire sur tout le front de bataille encore dévasté. Beaucoup ne peuvent s'y rendre à cause du long parcours qu'ils ont à effectuer entre les villes et ces endroits sinistrés. Ne pourrait-on mettre des automo-

biles à disposition pour éviter ainsi un trajet de trois heures pour aller et d'autant pour revenir ? Il y a des ponts détruits, vous ne pouvez pas rétablir les chemins de fer, mais vous pouvez établir des services d'automobiles. Nous savons que les travaux sont prévus c'est pourquoi nous demandons des automobiles[51] ». Mais la voie ferrée ne suffit pas à faire redémarrer l'École supérieure, encore faut-il qu'elle soit debout et convenablement meublée pour accueillir les étudiants pensionnaires. Ce sont les réparations versées par l'État qui vont amener l'argent frais nécessaire au redémarrage du Pensionnat Gombert.

40 Comme les écoles spécialisées telles que l'École Supérieure de Fournes mettent du temps à redémarrer[52], les familles aisées du secteur envoient leurs garçons et parfois leurs filles dans des pensionnats urbains moins détruits. La scolarité régulière y est rétablie plus rapidement et des diplômes plus élevés que le CEP peuvent ainsi être plus facilement obtenus par leurs enfants. La première marche est le brevet, la seconde est le baccalauréat, la troisième est le monde universitaire. Quelques uns passent à Lille ou à Arras les Brevets Elémentaire et Supérieur qui permettent de devenir instituteur. Ces redémarrages différenciés, lents dans la campagne détruite du sud-ouest de Lille, rapides dans les villes du Nord et du Pas-de-Calais, amènent peu à peu la perte de puissance des établissements ruraux importants du canton.

2 - L'étudiant bachelier dans la campagne lilloise du début du XX^{e} siècle

41 La première partie du baccalauréat, classique ou moderne, a été passée par cinquante-trois candidats garçons provenant du sud-ouest de Lille (référence : le canton de La Bassée) durant les quatorze premières années du XX^{e} siècle. La moyenne est de quatre candidats par an pour onze villages et bourgades. Le nombre diminue de moitié et avoisine les deux pour la seconde partie de l'examen. Le faible nombre des lauréats, dix-huit, implique un regard vraiment spécifique sur cette double épreuve. Quant aux filles, une seule candidate passe et obtient l'examen avant la Grande Guerre, et en plus avec une

année d'avance et la mention AB ; il s'agit de Jeanne Solau, de La Bassée.

Document 4 : Le baccalauréat de 1900 à 1913 dans le canton de La Bassée : résultats des garçons nés dans le canton et passant leur baccalauréat à Lille (possibilité qu'il y ait d'autres candidats nés ailleurs ou passant le baccalauréat ailleurs)

Commune	**Bac 1ère partie Classique et moderne CANDIDATS**	**REÇUS**	**MENTIONS AB B TB**	**Bac 2de partie Classique et moderne CANDIDATS**	**REÇUS**	**MENTIONS AB B TB**	**TOTAUX des bacheliers par commune du canton**
Aubers	2			2	1		1
Fournes	5	2		4	2	1 AB	2
Fromelles	4	3	2 AB	5	2	2 AB	2
Hantay							0
Herlies	4	1		1	1		1
Illies							**0**
La Bassée	25	12	2 AB	9	6	1 AB	6
Marquillies	2	1		2	2		2
Sainghin	7	4	1 AB	4	3	2 AB	3
Salomé	1	1		2	1		1
Wicres	2						0
Total des candidats	53	24	5 AB	29	18	6 AB	18

Source : ADN, 2 T 2868 à 2904

42 S'il l'on considère (document n° 4) les résultats d'ensemble des garçons candidats, on constate une faible réussite, seulement 50 % de reçus. Si l'on regarde à présent la répartition des communes d'où proviennent ces étudiants, on observe que le chef-lieu du canton est la ville du mieux-disant scolaire et culturel puisqu'elle cumule la moitié des postulants ainsi que la moitié des succès pour la première partie des épreuves et le tiers pour la seconde partie. La polarisation étudiante fonctionne à La Bassée en dépit du faible poids démographique et de la position excentrée de la bourgade. Confirmation de la hiérarchie[53] de la ville par rapport aux dix communes environnantes, le baccalauréat est le signe du système bourg-centre où le

chef-lieu de canton, bien que privé d'une fonction économique transcendante, reste l'endroit étudiant dynamique du secteur tandis que le reste du territoire cantonal est replacé dans son rôle d'*hinterland* moins ouvert et moins intégré. La prééminence socioculturelle de La Bassée, concrétisée ici par le nombre de bacheliers, en fait un réservoir de notabilités. D'ailleurs l'unique fille à obtenir aussi cet examen, Jeanne Solau, est originaire de La Bassée, preuve qu'une géohistoire étudiante genrée reste à écrire.

43 Deux communes de cette campagne lilloise possèdent population et activités économiques qui en font des rivales du chef-lieu. Il s'agit de Sainghin et de Salomé. Le nombre d'étudiants bacheliers dans chacune de ces localités rend compte de leur place dans l'échiquier culturel du canton : Sainghin a sept candidats à la première partie et trois reçus pour l'épreuve finale sur les quatorze années considérées. Eu égard aux six reçus de La Bassée, Sainghin est moitié moindre. Ni la richesse des marchands de beurre de Sainghin, ni sa proximité plus importante de Lille, ni les échanges intenses entre Sainghin et le reste de la zone nord européenne ne parviennent à donner, autant qu'à La Bassée, le goût et/ou la possibilité d'effectuer des études secondaires et supérieures. Quant à Salomé, sa population forte, liée à la présence immédiate des mines de Lens, n'est pas signe d'appel à étudiants. Un seul élève y devient bachelier avant la Grande Guerre. Ces deux bourgades secondaires ont donc une réelle existence économique mais elles ne sont pas des lieux d'émulation ni des interfaces de connaissances par rapport aux neuf plus petits villages du canton.

3 - L'étudiant dans le cadre de l'école républicaine et de la formation cléricale : l'entrée dans un monde de notables

44 François Sauvage (1897-1987) est devenu pharmacien à La Bassée durant l'entre-deux-guerres. Rien ne semblait indiquer, durant sa jeunesse mouvementée, qu'il aurait acquis le bagage universitaire suffisant pour exercer en officine tant ses études ont bifurqué souvent :

> François Sauvage est né à Lille en 1897 ; il se trouve orphelin très jeune ; Il est recueilli par ses grands-parents à Berclau (sud de Lille) où il suit sa scolarité à partir de 1905. Son Certificat d'Études en poche en 1909, il est pris en charge – on peut dire adopté – par un entrepreneur basséen, monsieur Leleux. C'est sous sa protection que François Sauvage est introduit au collège Saint-François de Sales. […] François Sauvage, dans ses souvenirs, rapporte que les élèves de cet établissement étaient presque exclusivement des fils de cultivateurs aisés des environs, et de jeunes Basséens issus de la petite bourgeoisie locale. Quant aux enseignants, il en brosse un portrait pittoresque :

> « Le chanoine Deschamps était un professeur et un orateur remarquable. Mais il était sujet à des crises de migraine épouvantables donnant lieu à des changements imprévisibles. On le voyait alors parfois s'amener en pleine étude avec un jeune chat dans sa poche, d'où l'hilarité de toute l'étude. D'autres fois, au contraire, il poussait des colères qui nous mettaient tous dans les transes. Comme professeur, il faisait le latin, l'anglais et le français en Troisième, Seconde et Première. »

> François Sauvage change d'orientation au cours de sa scolarité. Ayant débuté une filière littéraire, il change d'objectif et se dirige vers l'école Ozanam et les Arts et Métiers. Il passe même le Brevet Elémentaire pour concourir à l'entrée de l'Ecole Normale. Alors qu'il n'envisageait pas une seconde de passer le baccalauréat, voilà qu'il passe un baccalauréat classique avant de partir vers les études qu'il a choisies : pharmacie [54].

45 C'est donc par des études secondaires puis universitaires, dans le cadre de la formation cléricale puis de l'université républicaine, que François Sauvage a pu devenir étudiant en pharmacie. Si son parcours indique des approches hésitantes avant de décrocher le titre de docteur en pharmacie, il a toujours ressenti la motivation pour apprendre. Tel n'était pas le cas de ses condisciples qu'il juge sévèrement :

> L'ensemble des élèves était surtout composé d'une part de fils de cultivateurs venus se dégrossir un an ou deux, et d'autre part de Basséens, fils de commerçants et de bourgeois qui, arrivés en

> Seconde, quittaient La Bassée pour aller passer leur bac à Marcq, Béthune, ou Douai [55].

46 La méritocratie, républicaine ou cléricale, fonctionne. Durant le premier XX^e siècle, dans la campagne lilloise, on peut être de milieu modeste et, aussi, devenir étudiant. Beaucoup, parmi ces bacheliers ou futurs universitaires, sont passés par les deux écoles, laïque et catholique, selon les conjonctures du moment. A l'intérieur de ces milieux ruraux, négociants ou ouvriers, voire bourgeois, le point commun, souvent, était l'idée républicaine mais accompagnée de manière utilitariste par le passage par l'école, le collège ou l'université privés, souvent indifféremment des convictions religieuses de chacun, mais de façon propice. Finalement, ces étudiants du sud-ouest de Lille, peu nombreux, étaient poussés à la fois par l'envie de savoir, le désir d'entrer dans un monde plus « notable » que celui d'où ils venaient, et par l'opportunité d'entrer dans l'établissement qui se présentait à condition qu'il leur permette de réaliser leurs vœux. Pour résumer, quels que soient les milieux considérés, il était plus facile de devenir bachelier que bachelière, étudiant qu'étudiante car les grandes délaissées de ces cursus secondaires et universitaires sont les jeunes filles pour qui l'heure n'est pas encore venue de poursuivre des études longues dans la campagne lilloise du début du XX^e siècle.

47 L'identité étudiante dans la campagne du sud-ouest de Lille au début du XX^e siècle est affirmée, certes, mais réservée à un petit nombre, et surtout à un petit nombre de jeunes gens. L'approche étudiante, telle qu'elle vient d'être analysée, participe donc de l'exclusion sociétale car cette communauté, prospère mais foncièrement inégalitaire, est un modèle de reproduction parentale masculine, les filles étant quasiment absentes du schéma, d'une part, et les enfants issus de milieux moins aisés devant compter sur une circonstance favorable pour démontrer que la méritocratie cléricale ou républicaine existe, d'autre part.

48 Les familles de ce territoire sont, du fait de leurs activités et des relations qui en découlent, très ouvertes sur la ville ; elles sont cultivées, voire lettrées et même internationalisées grâce aux contacts qu'elles entretiennent quotidiennement avec un monde en mouvement ; pourtant, les liens entre elles et le petit nombre d'étudiants issus de

son sein sont ténus au point que l'enrichissement des unes par les autres n'apparaisse pas comme tangible.

49 La réalité de la condition étudiante, qui était déjà marginalisée au début du XX^{e} siècle, va davantage s'accentuer durant la Grande Guerre qui a dispersé les familles, empêchant quasiment tout examen durant quatre, voire cinq années entières. La sortie de guerre va réenclencher une envie d'études secondaires et universitaires qui va s'avérer cependant difficile à réaliser du fait du *gap* financier des habitants de la zone rouge du front : ils ont tout perdu et, désormais, ils en viennent, eux qui se vantaient de leur aisance, à tout attendre de l'État, y compris pour permettre à leurs enfants d'étudier en ville.

NOTES

1 Philippe Marchand, *Le travail des enfants au XIX^{e} siècle dans le département du Nord*, Lille, CRDP [Centre régional de documentation pédagogique], 1981.

2 Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^{e} - XX^{e} siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

3 Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries* [préf. Mona Ozouf], Paris, Aubier, 1996.

4 Léon Bocquet, *Le fardeau des jours*, Paris, Albin Michel, 1924.

5 Félicien, Henri et Léon Verly, *C'est là que j'ai vu la guerre vraie*, Parçay-sur-Vienne, Anovi, 2006.

6 Paul Ricoeur, *Du texte à personne : essais herméneutiques (1970-1999)*, Hambourg, 2005.

7 Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Minuit, 1979.

8 Theodor W. Adorno, *Einleitung in die Soziologie*, Francfort sur le Main, Suhrkamp, 1993.

9 Jacques Derrida, *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil, 1967.

10 Laurie Laufer et Amos Squverer (dir.), *Foucault et la psychanalyse : quelques questions à Michel Foucault*, Paris-Diderot, Hermann, 2016.

11 Jean Laplanche, *Entre séduction et inspiration : l'homme*, Paris, coll. « Quadrige », PUF, 1999, p. 107.

12 Paul-Laurent Assoun, « La production de la jouissance : pouvoir et sexuel chez Foucault et Lacan », Université Paris-Diderot - UFR d'Etudes Psychanalytiques, Journée scientifique du CRPMS, *Foucault et la psychanalyse* : Histoire de la folie à l'âge classique, 50 *ans après* ?, 24 novembre 2012.

13 *Plein Nord*, 81, mars 1982 : déclaration d'Etat-civil de la naissance de Léon Bocquet en date du 12 août 1876, donnée *in extenso* dans l'article où il apparaît qu'aucun des quatre comparants et témoins ne sait signer.

14 *Nord, revue de critique et de création littéraires du Nord – Pas-de-Calais*, 41, juin 2003, numéro spécial consacré à Léon Bocquet.

15 Anne Mascarello, *La revue* Le Beffroi *de Léon Bocquet (1900-1913)*, Saarbrücken, 1962, p. 27. Le « collège flamand » en question est le Petit Séminaire Saint-François d'Assise à Hazebrouck.

16 Jacques Landrecies, « Régionalisme en langue française *vs* langue régionale », *Nord, revue de critique et de création littéraires du Nord – Pas-de-Calais*, 41, p. 60.

17 N. A., « Les séminaires à Rouen jusqu'en 1900 », http://rouen.catholique.fr/diocese/services/services-vocations/les-seminaires-rouen-jusquen-1900/, consulté le 25 septembre 2016.

18 Georges Deroisy, *Un petit séminaire dans les années 30*, *Jean Six*, Edition non indiquée, juillet 1960.

19 Jacques Landrecies, « Biobibliographie », *Nord, revue de critique et de création littéraires du Nord – Pas-de-Calais*, 41, p. 7.

20 Philippe Lançon, « La place de la Flandre dans la poésie de Léon Bocquet », *Nord, revue de critique et de création littéraires du Nord – Pas-de-Calais*, 41, p. 9.

21 Achille Segard, « Les poètes du Nord », *Le Beffroi*, 1900, p. 5.

22 Jacques Landrecies, « Biobibliographie », *op. cit.*, p. 7.

23 *Ibid.*

24 Yvonne Gille-Lecompte, entretiens réalisés par l'auteur, de 1975 à 1985, au domicile de l'interviewée, à Hallennes-lez-Haubourdin.

25 Yvonne Gille-Lecompte, Entretiens, *op. cit.*

26 *Ibid.*

27 *Ibid.*

28 Madeleine Delerue, entretiens réalisés par l'auteur en 1985-1990, au domicile de l'interviewée alors âgée de près de cent ans, rue de la mairie, à Illies.

29 Félicien, Henri et Léon Verly, *C'est là que j'ai vu la guerre vraie*, *op. cit.*, p. 23.

30 *Ibid.*, p. 54.

31 *Ibid.*, p. 597

32 *Ibid.*, p. 600.

33 Stéphane Audoin-Rouzeau, *Combattre : une anthropologie de la guerre moderne (XIX^e - XXI^e siècle)*, Paris, Le Seuil, 2008.

34 Yves-Marie Hilaire, *La vie religieuse des populations du diocèse d'Arras, 1840-1914*, Villeneuve d'Ascq, Publications de l'Université de Lille III, 1977, tome I, p. XII.

35 AD Nord, M 650/89. Extrait du dépouillement cantonal du canton de La Bassée, arrondissement de Lille, en 1912.

36 Dorothée Huette, *Les résultats du Certificat d'Etudes Primaires dans le canton de La Bassée de 1888 à 1914*, Mémoire de maîtrise d'histoire, Université Charles de Gaulle, Lille III, sous la direction de Bernard Ménager, Juin 1996.

37 ADN, 2 T 2762, l'école de Sainghin.

38 ADN, 2 T 1372, le pensionnat Gombert de Fournes.

39 ADN, 2 T 2907 à 2905.

40 ADN, 1 T 89, Illies, 1900-1914.

41 Madeleine Delerue (1897-1996), entretiens avec l'auteur (1970-1995), *op. cit.*

42 Pascale Goetschel et Jean-Claude Yon (dir.), *Au théâtre ! La sortie au spectacle, XIX^e-XXI^e siècles*, Paris, Ed. de la Sorbonne, 2014.

43 Edith Dubus-Delerue, entretiens avec l'auteur, 1980-1990, à Laventie, rue Humbert.

44 http://www.college-haffreingue.com/rubriques/gauche/qui-sommes-nous/notre-histoire, consultation le 28 septembre 2016.

45 www.bn-r.fr/presse/pdf/PRA_ERT/PDF/1926/PRA_ERT_19260628_002.pdf, consultation le 28 septembre 2016.

46 ADN, 2 T 1372, prospectus du pensionnat Gombert à Fournes, p. 4.

47 *Ibid.*

48 *Le Journal des Réfugiés du Nord*, 489, 9 juillet 1919.

49 *Le Journal des Réfugiés du Nord*, 500, 16 août 1919.

50 *Le Journal des Réfugiés du Nord*, 499, 12 août 1919.

51 *Le Journal des Réfugiés du Nord*, 489, 9 juillet 1919.

52 *Le Journal des Réfugiés du Nord*, 487, 2 juillet 1919. Lettre d'Alexandre Crespel, député-maire de La Bassée, datée de juin 1919, à l'adresse des habitants de son canton.

53 Yann Lagadec, Jean Le Bihan et Jean-François Tanguy (dir.), *Le canton, un territoire du quotidien* ? Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003, p. 15.

54 François Sauvage, *Notes*, texte non édité et non daté, dans Marc Verly, *C'est là que j'ai vu la guerre vraie*, *op. cit.*, p. 34-36.

55 *Ibid.*, p. 36-37.

AUTEUR

Chantal Dhennin-Lalart
Université du Littoral-Côte d'opale, Dunkerque

Qu'est-ce qu'un étudiant étranger au Moyen Âge ?

Jacques Verger

TEXTE

1 Parmi toutes les « figures » que peut revêtir l'étudiant aux diverses époques de l'histoire, celle de l'« étudiant étranger » est une des plus familières. Elle évoque en particulier les étudiants médiévaux qui, des goliards du XII^e^ siècle aux premiers adeptes de la *peregrinatio academica* humaniste, apparaissent volontiers dans notre imaginaire comme d'éternels voyageurs, des migrants, des exilés volontaires en quête de savoir, de découvertes et d'aventures.

2 L'idée, à dire vrai, n'est pas neuve. En 1155, Frédéric Barberousse s'écriait, dans le préambule de sa constitution *Habita*, premier grand privilège impérial promulgué en faveur des étudiants allemands qui affluaient dès cette époque vers les écoles de droit italiennes :

> Qui n'aurait pitié d'eux [les écoliers qui voyagent pour étudier et ceux qui enseignent] qui, pour l'amour de la science, se sont exilés, de riches se sont faits pauvres, s'épuisent eux-mêmes en efforts, exposent leur vie à bien des dangers [1].

3 Deux siècles et demi plus tard, c'est le chancelier de l'université de Paris Jean Gerson qui affirmait, dans son discours *Vivat rex* du 7 novembre 1405 :

> L'Université [de Paris] ne represente elle pas tout le royaulme de France, voir tout le monde, en tant que de toute part [lui] viennent ou povent venir suppoz pour acquerir doctrine et sapience [2] ?

4 Les XVI^e^ et XVII^e^ siècles ne seront pas en reste et perpétueront la figure médiévale de l'étudiant voyageur, sous les traits de l'écolier famélique cher aux romans picaresques espagnols ou de l'aristocrate nonchalant accomplissant, d'Angleterre ou d'Allemagne jusqu'en Italie, son « Grand Tour », moins soucieux d'acquérir des diplômes que de collectionner les attestations flatteuses dans son *Liber amicorum*.

5 Les XIX^e^ et XX^e^ siècles enfin, qui ont tout à la fois donné naissance, d'abord en Allemagne puis en France, en Italie, en Angleterre, à l'université moderne et à l'histoire scientifique des universités anciennes, resteront fidèles à cet héritage médiéval quelque peu idéalisé. Célébrant en 1888 le très mythique « huitième centenaire » de l'université de Bologne dont il était recteur, Giosué Carducci, qui était par ailleurs le grand poète national du Risorgimento, s'enthousiasmait dans son discours d'ouverture :

> Après des voyages qui étaient des aventures, par mer ou à travers les Alpes, les savants de l'Europe entière, se réunissant ici, retrouvaient leur patrie dans les nations dont se composaient les universités ; l'université constituait pour eux un État ; l'usage commun de la langue latine les faisait aspirer à cette unité supérieure, à cette fraternité civile des peuples tendant au bien, vers laquelle Rome a conduit par la loi, que l'Évangile a proclamé pour l'esprit, que la civilisation actuelle veut atteindre par la raison [3].

6 Et aujourd'hui encore, une initiative internationale comme le programme Erasmus qui s'est donné pour objectif de favoriser à travers toute l'Europe la mobilité des étudiants et des professeurs, s'est placée tout naturellement sous les auspices de l'illustre humaniste de Rotterdam, grand voyageur en son temps de la République des lettres, étudiant à Paris et en Angleterre, docteur de Turin.

7 Porté à la fois par une longue tradition littéraire, de légitimes ambitions politiques et de nombreux travaux historiques, le thème de la mobilité étudiante est donc aujourd'hui encore un thème essentiel dans l'histoire et l'image des universités européennes du Moyen Âge. Naturellement, à l'idée sommaire d'une mobilité généralisée et indifférenciée ou au pittoresque anecdotique des exemples isolés, les enquêtes récentes ont substitué beaucoup de précisions et de nuances, appuyées, autant que le documentation le permettait, sur des données quantitatives. Mais mon propos ne sera pas ici d'essayer de dresser un bilan global de ces recherches sur la mobilité universitaire médiévale, qui sont d'ailleurs loin d'être achevées. Il en existe déjà, au moins provisoires, auxquels je renvoie [4]. Je voudrais plutôt tenter de poser, à partir de ces travaux, la question de savoir si la notion, aujourd'hui familière, d'« étudiant étranger » peut être utilisée de manière pertinente pour la période médiévale et, si oui, ce qu'elle

peut nous apprendre sur la nature des écoles et universités du Moyen Âge, plus précisément entre le XII^e^ et le XV^e^ siècle.

8 Les études sur la mobilité universitaire au Moyen Âge se fondent généralement sur des listes d'étudiants et de maîtres (matricules, rôles de suppliques) qui permettent de repérer l'origine de nombre des individus concernés, soit à partir d'indices onomastiques, soit parce que le nom même du personnage est accompagné de la mention de son origine soit ethnique (« le Breton, « l'Allemand », « l'Anglais »), soit géographique (le plus souvent le diocèse, parfois la ville ou le village ou simplement la région ou le pays d'origine). Ces données doivent naturellement être soumises à critique et utilisées avec quelques précautions, qui importent peu ici, mais, globalement, elles peuvent servir à établir des tableaux ou des cartes présentant de manière synthétique l'origine géographique des universitaires médiévaux et les axes majeurs de leur mobilité et, si les documents sont assez précis et abondants, on peut suivre l'évolution du recrutement de telle ou telle université dans le temps ou le mettre en rapport avec les études faites ou la situation sociale des étudiants[5]. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est que l'origine géographique ou l'appartenance ethnique, presque toujours relevée dans la documentation, était manifestement considérée comme un élément fort de l'identité de chacun, car il est bien probable qu'il ne s'agissait pas seulement d'un critère d'identification utile pour l'administration universitaire, mais d'une donnée qui était connue de tous, et affichée dans la vie courante, partie intégrante en somme de la conscience et de l'image que chacun avait de soi-même et qu'il offrait aux autres.

9 Mais si l'origine de chacun était connue ou en tout cas facilement connaissable, ceci ne signifie pas pour autant qu'elle ait nécessairement joué comme un facteur discriminant, permettant de distinguer, voire d'opposer, dans les mentalités et les pratiques, des étudiants « autochtones » et des étudiants « étrangers ». La tentation existait sans doute, nous y reviendrons, mais les statuts universitaires, comme d'ailleurs la tradition ecclésiastique, qui imprégnait déjà les écoles pré-universitaires du XII^e^ siècle, allaient tout à fait dans le sens inverse. L'accent y était mis sur l'universalisme (chrétien) de l'institution universitaire. Tous devaient avoir un accès égal à l'enseignement universitaire et, en fonction de leurs seuls mérites, aux grades qui sanctionnaient la réussite des études, sans acception de

personne ni d'origine [6]. Aux étudiants aussi bien qu'aux maîtres était garanti un statut personnel privilégié, qui empruntait beaucoup de ses traits à celui des clercs tels que défini par le droit canonique : immunité fiscale, for ecclésiastique en constituaient les fondements, sous la seule réserve que l'intéressé se pliât à une certaine discipline (célibat, tonsure, vêtement long, interdiction du port d'armes) ; à ces privilèges généraux, la papauté avait même ajouté quelques avantages propres aux universitaires : en gros, ils étaient soustraits aux tribunaux ecclésiastiques ordinaires et, tout en bénéficiant du *ius non trahi* (droit de ne pouvoir être cités à comparaître hors de la ville universitaire), ils ne relevaient que de la juridiction de leur maître ou de celle de juges délégués spécialement désignés par le pape. Octroyés directement par la papauté, reconnus par les autorités laïques, ces privilèges mettaient les universitaires à l'abri des contraintes et des menaces des pouvoirs locaux, en particulier de ceux qui pouvaient peser sur les « forains », étrangers à la ville, en leur conférant un statut uniforme théoriquement valable et reconnu dans toute la Chrétienté [7]. Ceci était encore plus vrai pour les étudiants appartenant à des ordres religieux dont la situation était déterminée par leur appartenance non seulement à l'université, mais à une institution imposant à ses membres le respect d'une règle et de constitutions valables dans tous les couvents, abbayes ou prieurés de l'ordre.

10 L'uniformité du statut personnel se doublait de celle de l'enseignement, elle aussi garantie par les statuts et privilèges universitaires : partout, cet enseignement était donné en latin, langue commune de la culture savante et de la vie religieuse, partout les programmes d'étude (Aristote, les deux *Corpus iuris*, la Bible, les *Sentences* de Pierre Lombard, etc.), les méthodes pédagogiques (lectures et disputes), les épreuves d'examen étaient, à quelques nuances près, les mêmes et menaient à des diplômes dont la validité, elle aussi garantie par l'autorité pontificale, était reconnue dans tout le monde chrétien [8]. Bref, en théorie du moins, rien dans le contenu ou la forme de l'enseignement des universités médiévales n'avantageait les étudiants locaux par rapport à ceux d'origine plus lointaine. Aucune des particularités nationales qui se développeront à partir de l'époque moderne et constituent jusqu'à nos jours de redoutables

freins à la mobilité universitaire et à l'établissement d'équivalences entre les formations, n'existait au Moyen Âge.

11 L'université n'a cependant pas totalement ignoré la diversité des origines géographiques de ses membres. La meilleure preuve en est le système des « nations » adopté par près d'une trentaine d'entre elles [9]. Les « nations » universitaires (au sens étymologique du mot : lieu de naissance, d'origine) étaient, au sein des universités, des organismes corporatifs regroupant les étudiants de même origine pour assurer entre eux l'entraide mutuelle ainsi qu'une partie au moins des obligations académiques (immatriculations, organisation des examens, collation des grades) et préparer les délibérations des assemblées universitaires. Il y avait en gros deux systèmes de nations : l'un, inspiré du modèle bolognais, comptait des nations assez nombreuses (jusqu'à quinze à vingt) correspondant à des définitions géographiques précises ; l'autre, parisien, s'en tenait au chiffre restreint, chargé de valeur symbolique, de trois ou quatre nations, à la définition géographique large et souvent peu cohérente [10]. On voit donc qu'au total le système des nations, s'il se voulait expression institutionnelle de la diversité du recrutement géographique des universités, ne reflétait qu'imparfaitement cette diversité dans sa réalité concrète, d'autant plus que la totalité des membres de l'université ne relevait pas forcément du système « national » ; à Paris par exemple, les nations ne concernaient que la faculté des arts, la plus nombreuse il est vrai ; dans les facultés supérieures, l'intégration des maîtres était, pensait-on, suffisamment poussée pour que leur répartition en nations n'ait plus de raison d'être.

12 En théorie, les diverses nations étaient sur un pied d'égalité. En pratique cependant, on observe entre les nations des formes de hiérarchie et de regroupement liées à leurs effectifs et à leur situation géographique. À Paris, la nation anglo-allemande, la moins nombreuse et la plus éloignée, se plaignait de ce que ses membres étaient systématiquement rejetés au dernier rang lors de la confection des rôles de suppliques ou de la proclamation des résultats des examens de licence. À Bologne, les diverses nations étaient regroupées en deux « universités » distinctes, celle des « citramontains » et celle des « ultramontains », ce que l'on est tenté de traduire par « Italiens » et « étrangers », bien que l'Italie n'ait évidemment eu à cette époque aucune unité politique (mais sans doute une certaine

unité culturelle que Dante et Pétrarque célébreront au XIV^e^ siècle) et que les nations ultramontaines elles-mêmes aient été fort diverses tant par leur taille que par leur poids effectif dans le fonctionnement effectif du *studium*[11].

13 Nous touchons donc, à travers le système des nations, aux ambiguïtés et aux incertitudes qui caractérisent en fait la perception vécue de la diversité des origines géographiques au sein des populations universitaires médiévales[12].

14 L'étude du vocabulaire des statuts et délibérations universitaires n'éclaire guère la question car, mises à part de rares occurrences d'*extraneus*[13], il évite les mots comme *alienigena* ou *forensis* qui auraient nettement souligné le caractère étranger, extérieur, des individus concerné, se contentant le plus souvent de relever leur pays natal (*natio*, *patria*) ou d'origine (*oriundus de*) sans y attacher une notion particulière d'altérité ou d'« extranéité ».

15 Il semble donc que, plutôt qu'une définition univoque, ce soit la conjonction de plusieurs facteurs, tous liés à l'origine géographique mais dont aucun n'était suffisant à lui seul, qui a fait que certains étudiants finissaient par être perçus, au sein des universités médiévales, comme « étrangers », en tout cas comme occupant une position différente et marginale, par rapport au gros de la population universitaire[14].

16 Le premier de ces facteurs était l'éloignement géographique. Certes, peu d'étudiants étaient originaires de la ville même où était située l'université[15]. Les autres venaient de l'extérieur et devaient donc affronter les difficultés liées à la séparation d'avec la demeure familiale, au voyage, à l'hébergement et à la subsistance en ville. Mais pour beaucoup qui étaient originaires de la région, ces difficultés étaient relativement modestes. Les contacts restaient aisés avec les parents et les proches, il n'y avait pas vraiment de dépaysement social ou culturel. En revanche, ces difficultés devenaient beaucoup plus fortes pour ceux qui étaient d'origine lointaine[16]. Il est évidemment difficile de fixer des frontières précises qui permettraient de distinguer recrutement local, régional, « national » ou « international ». Mais il est clair qu'à partir d'un certain seuil, les voyages devenaient longs, coûteux et même dangereux, que les liaisons avec le milieu d'origine se faisaient rares et aléatoires, exigeant le recours aux

messagers professionnels dont se sont d'ailleurs précisément dotées les grandes universités et leurs « nations » étudiantes [17], que le retour au pays, quoique toujours prévu, était remis à une date éloignée, bref, que l'expérience vécue du déracinement et éventuellement de la solitude était bien réelle, faisant des études cet exil volontaire dont parlait déjà l'*Habita* de Barberousse.

17 Autre marqueur de l'altérité, la langue. Certes, tous les universitaires, maîtres et étudiants, étaient censés, dès leur arrivée à l'université, savoir le latin et s'en servir comme langue de communication non seulement pour l'enseignement, mais même dans l'existence quotidienne. Mais en pratique, aussi bien entre eux qu'avec la population locale, les universitaires usaient de la langue vernaculaire et ceux qui ne maîtrisaient pas ou maîtrisaient mal la langue vernaculaire de la ville universitaire se faisaient inévitablement remarquer et se mettaient parfois en difficulté. De nombreuses anecdotes glanées dans les sources littéraires ou judiciaires témoignent de ce qui se passait à l'université de Paris où même les Picards étaient facilement repérés et parfois moqués pour leur dialecte [18] et où les Anglais, Hollandais ou Allemands qui restaient volontiers entre eux en parlant leur langue natale, se trouvaient vite en butte à l'incompréhension, voire à l'hostilité non seulement de la population locale ou des étudiants francophones, mais même de ceux qui, au sein de la nation anglo-allemande, parlaient une autre langue, scandinave, slave ou hongroise [19].

18 Si les étudiants d'origine lointaine se heurtaient vraisemblablement à plus de difficultés psychologiques que les autres, il est moins sûr qu'ils aient aussi été plus exposés à la précarité matérielle. Certes, ils devaient affronter, pour le voyage et le séjour, de lourdes dépenses, ils avaient aussi plus de difficultés à percevoir en temps utile « aux études » les subsides familiaux et les revenus ecclésiastiques qui leur venaient de leur pays d'origine. Mais en sens inverse, ils bénéficiaient entre eux, semble-t-il, d'une forte solidarité de groupe qui compensait leur petit nombre, notamment en se logeant à frais communs ou parfois même en bénéficiant de l'accueil d'un petit collège « national » fondé par un riche compatriote (trois maisons de ce type existaient à Paris pour les étudiants danois et suédois et on connaît le somptueux collège S. Clemente, encore dit collège d'Espagne, réservé aux étudiants ibériques à Bologne [20]). Cette solidarité pouvait avoir

aussi une dimension religieuse qui s'exprimait à travers le culte de quelque saint « national », saint Edmond pour les Anglais de Paris, sainte Catherine, saint Nicolas et saint Martin pour les Allemands de Bologne [21]. Par ailleurs, il semble que souvent ces étudiants grands voyageurs ont appartenu à des familles aisées, volontiers nobles, ou à des établissements ecclésiastiques bien dotés ; ces origines aisées leur donnaient à la fois des ressources financières appréciables et un entregent qui facilitaient leur installation et leur séjour dans une ville universitaire, même lointaine [22]. La précarité matérielle n'était donc pas forcément leur lot, en tout cas pas de manière durable.

19 Les trois facteurs que nous venons d'énumérer – la distance, la langue, les difficultés matérielles et économiques – sont attestés depuis l'origine – on les trouve déjà dans les principaux centres scolaires du XII^e^ siècle [23]. Il en est en revanche un quatrième qui semble caractéristique surtout des XIV^e^ et XV^e^ siècles, et c'est ce que nous pourrions appeler la nationalité, même si on peut dès l'époque antérieure trouver la trace de préjugés ethniques qui ont précédé la montée des sentiments nationaux, des conflits monarchiques et des rivalités entre États qui caractérisent la fin du Moyen Âge. Le prédicateur et chroniqueur Jacques de Vitry, évoquant dans son *Historia occidentalis*, au chapitre VII, les étudiants parisiens au début du XIII^e^ siècle, au moment de la transformation des écoles de la Rive gauche en université, n'écrivait-il pas, peut-être avec un peu de distance humoristique :

> Non contents de s'affronter oralement ou lors de disputes, [les étudiants parisiens] se querellaient, se jalousaient, se dénigraient entre eux en raison de la diversité de leurs nations, se lançant à la tête sans retenue un grand nombre d'injures et de propos outrageants, dénonçant les Anglais comme des ivrognes, des « coués » (*caudati* = munis d'une queue), affirmant que les Français étaient des orgueilleux, des chiffes molles qui se paraient comme des femmes. Quant aux Teutoniques, ils disaient d'eux qu'ils étaient des furieux, obscènes de surcroît dans leurs banquets. Les Normands pour leur part étaient des gens vaniteux et vantards, les Poitevins des traitres, amis des richesses. Quant à ceux qui étaient originaires de Bourgogne, ils leur faisaient la réputation de lourdauds et de sots. Jugeant de même les Bretons inconsistants et instables, ils leur reprochaient la mort d'Arthur [duc de Bretagne, disparu dans des

> conditions suspectes en 1203]. Les Lombards, ils les disaient cupides, pleins de malignité et sans énergie, les Romains séditieux, violents et médisants, les Siciliens tyranniques et cruels, les Brabançons sanguinaires, incendiaires, brigands et voleurs, les Flamands prodigues, trop épris de beuveries, mous comme du beurre et apathiques. En raison même de ces invectives, ils abandonnaient souvent l'usage de la parole pour en venir aux mains [24].

20 Ce texte précoce est fort intéressant, il ne faut cependant peut-être pas prendre trop au sérieux un morceau de bravoure rempli de réminiscences littéraires, et on notera que, de toute façon, Jacques de Vitry y évoque moins la stigmatisation d'étudiants « étrangers » (les « Français » eux-mêmes ne sont pas épargnés) que les désordres généralisés auxquels avait, selon lui, donné naissance l'apparition de la jeune université dont il déplorait l'autonomie excessive.

21 Quoi qu'il en soit, c'est surtout à partir du milieu du XIV^{e} siècle, avec le déchaînement de la guerre de Cent Ans et autres conflits européens bientôt suivis, à partir de 1378, du Grand Schisme, que l'on voit se multiplier les indices de méfiance, voire d'hostilité, à l'égard des étudiants provenant de territoires soumis à un prince étranger ou reconnaissant un pape réputé schismatique. Les occasions de conflits se multiplient alors, tant au niveau de l'existence quotidienne que des relations des universités avec les pouvoirs. Lors des incidents entre étudiants d'origine différente ou avec la population locale, les injures xénophobes fusent spontanément, dans lesquelles les préjugés populaires se mêlent aux allusions politiques ou religieuses. Un exemple souvent cité est celui de maître Paul Nicolas d'« Esclavonie » (en fait, natif de Slovénie), maître ès-arts puis étudiant en théologie de Paris qui, de 1425 à 1439 , fut en litige quasi permanent avec la nation anglo-allemande dont il était membre [25] ; on voit ce Paul Nicolas, pardelà les causes immédiates des confits où il était impliqué, accuser les officiers de sa nation, généralement des Scandinaves, des Allemands ou des Hollandais, de le traiter avec mépris – « on ne sache dont il est. Il dit qu'il est de Hongrie, mais on dit qu'il est de Sclavonnie où il y a gens de diverses sectes [26] » – alors que rien, selon lui, ne justifiait cette méfiance – « et s'il estoit de loingtain pais, partie adverse ne l'en devroit point blasmer ne injurier ». Les arguments sont significatifs, même si le caractère visiblement procédurier et

vindicatif du principal protagoniste de l'affaire n'a sans doute pas arrangé les choses.

22 Face à de telles situations, les autorités, ecclésiastiques ou laïques, étaient plutôt embarrassées. D'un côté, il leur fallait rappeler que, selon l'idéal chrétien traditionnel, l'université devait rester accessible à tous et que les étudiants, même ressortissants d'un royaume ennemi, bénéficiaient de la protection de leur statut canonique de clercs [27]. Mais en réalité, elles s'en méfiaient. Beaucoup, d'ailleurs, partaient spontanément, comme les étudiants anglais qui quittèrent presque tous Paris dès le début de la guerre de Cent Ans [28]. Mais parfois on dut en venir, comme le roi de France Louis XI dans les années 1470, à les expulser du royaume (il s'agissait en l'occurrence des étudiants bourguignons sujets de Charles le Téméraire) ou au moins à en faire dresser la liste, à exiger d'eux un serment spécial de fidélité ou à leur interdire l'accès aux offices universitaires comme celui de recteur qui devrait être à l'avenir réservé aux seuls « régnicoles », ce contre quoi l'université de Paris protesta d'ailleurs énergiquement, demandant, non sans quelque malice, au lieutenant du roi comment elle devait interpréter ce mot de « régnicole » et faisant remarquer que les « nations » qui la composaient, à l'exception de celle de Normandie, étaient toutes à cheval sur le royaume de France et des pays voisins [29]. Autre épisode significatif, en cette même année 1474, le gouvernement royal prétendit saisir, au nom titre du « droit d'aubaine », les biens d'un libraire de l'université de Paris, d'origine allemande, un certain Herman de Statelchen, qui venait de décéder [30] ; l'université s'y opposa avec vigueur au nom de ses privilèges traditionnels et obtint gain de cause, mais ce succès inespéré ne ralentit guère l'intégration sans cesse plus marquée de l'université et de ses membres au « droit commun du royaume de France [31] ».

23 Au total, malgré des difficultés incontestables dans les années les plus dures de crises, de pestes ou de guerres, la mobilité étudiante n'a pas vraiment décliné à la fin du Moyen Âge et elle caractérisera encore les universités de la Renaissance comme en témoignent des attestations littéraires aussi connues que la correspondance des frères Amerbach [32] ou le journal des frères Platter [33]. Elle ne reculera que très lentement à l'époque moderne, au long des XVI^{e} et XVII^{e} siècles. Mais ce qui est en effet caractéristique de la fin du Moyen

Âge, c'est le primat pris par la dimension « nationale » dans ce que Serge Lusignan a appelé « l'identité universitaire [34] ». Les universités, sans cesser d'être des corps privilégiés, glissent progressivement de la tutelle pontificale à la tutelle royale. Les tribunaux royaux se substituent aux tribunaux ecclésiastiques pour connaître des causes universitaires. Dans les cités-États italiennes, les autorités, reprenant une politique que Frédéric II avait inaugurée dès 1224 à Naples [35], s'efforcent, sans réel succès d'ailleurs, d'obliger leurs ressortissants à étudier à l'université locale [36]. Tout ceci, derrière l'universalité de façade maintenue, creusait le fossé entre étudiants sujets du prince ou de la ville et étudiants étrangers, d'autant plus que les universités elles-mêmes, qui attendaient de plus en plus du pouvoir laïc protection, subsides et emplois pour leurs gradués, prêtaient volontiers la main à cette évolution et affichaient leur loyalisme politique, voire leur souhait d'apporter elles-mêmes au prince aide et conseil. Le succès à Paris, à la fin du Moyen Âge, du thème de la *translatio studii* (l'université, passée par Athènes puis Rome, avait été, selon cette reconstruction historique mythique, implantée à Paris par Charlemagne) montre à quel point les universitaires parisiens étaient désormais désireux de lier leur sort à celui de la monarchie française [37]. Dans ces conditions, les étudiants non français, « estrangers et non natifs de nostre royaume [38] », comme disent des lettres de Louis XI en 1474, se trouvaient en quelque sorte rejetés dans une position marginale, d'autant plus qu'ils étaient eux-mêmes désormais perçus comme constituant un groupe hétérogène, divers et instable – *peregrini et mutabiles* comme dit un document de 1384 relatif au collège de Dacie à Paris [39].

24 La notion d'étudiant étranger, à l'origine assez floue car simplement liée à la conjonction de plusieurs facteurs d'intensité variable, s'est ainsi peu à peu cristallisée à la fin du Moyen Âge jusqu'à prendre forme juridique. Elle correspondait désormais à la fois à un regard porté sur l'autre et à une identité ressentie. Resterait évidemment à savoir, ce que la documentation médiévale, très pauvre en données subjectives et autobiographiques, permet rarement d'apprécier, si cette identité était vécue par les intéressés eux-mêmes sur le mode de la contrainte et de l'insécurité, imposées par les lacunes du réseau universitaire, ou sur celui plus positif de l'enrichissement, de la liberté et de la découverte.

NOTES

1 *Quis eorum non misereatur, cum amore scientie facti exules, de divitibus pauperes, semet ipsos exinaniunt, vitam suam multis periculis exponunt* (p. 165 de l'édition donnée par Stelzer, Winfried, « Zum Scholarenprivileg Friedrich Barbarossa (Authentica Habita) », *Deutsches Archiv für Erforschnung des Mittelalters*, 34, 1978, p. 123-165).

2 Jean Gerson, Œuvres complètes [éd. Palémon Glorieux], vol. VII, tome 1, *L'œuvre française : sermons et discours*, Paris, Desclée, 1968, p. 1146.

3 *Discorso di Giosuè Carducci per l'ottavo centenario*, a cura di Giuseppe Caputo, Bologne, CLUEB, 1988, p. 61-62 et, pour la traduction française, p. 109.

4 Voir en particulier le chapitre « Mobility », *in* Hilde de Ridder-Symoens (dir.), *Universities in the Middle Ages*, *in* Walter Rüegg (dir.), A *History of the University in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, vol. I, 1992, p. 280-304 ; les vol. II (Hilde de Ridder-Symoens (dir.), *Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*, 1996, p. 416-448), III (Walter Rüegg (dir.), *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, 2004, *passim*) et IV (Walter Rüegg (dir.), *Universities since 1945*, 2011, *passim*), abordent également la question de la mobilité étudiante en Europe aux époques moderne et contemporaine. Pour le Moyen Âge, je me permets de renvoyer aussi aux rapides synthèses que j'ai données dans Jacques Verger, « Géographie universitaire et mobilité étudiante au Moyen Âge : quelques remarques », *in* Agostino Paravicini Bagliani (dir.), *Écoles et vie intellectuelle à Lausanne au Moyen Âge*, Lausanne, Université de Lausanne, coll. « Études et documents pour servir à l'histoire de l'Université de Lausanne, XII », 1987, p. 9-23 ; Jacques Verger, « La mobilité étudiante au Moyen Âge », *Histoire de l'Éducation*, n° spécial *Éducations médiévales : l'enfance, l'école, l'Église en Occident (VI^e^-XV^e^ siècles)*, 50, mai 1991, p. 65-90 ; Jacques Verger, « La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale », *Cahiers du Centre de Recherches Historiques : Circulation et frontières, autour du 101^e^ anniversaire de Fernand Braudel*, 42, octobre 2008, p. 97-95.

5 Sur ce type de documents et leur présentation critique, voir, pour les matricules, nombreux surtout pour les universités des pays d'Empire, Rainer C.Schwinges, *Deutsche Universtätsbesucher im 14. und 15. Jahrhun-*

dert : Studien zur Sozialgeschichte des alten Reiches, Stuttgart, F. Steiner, 1986, et, Jacques Paquet, *Les matricules universitaires*, Turnhout, Brepols, coll. « Typologie des sources du Moyen Âge occidental, 65 », 1992, et pour les rôles de suppliques adressés au pape, Jacques Verger, « Le recrutement géographique des universités françaises au début du XV^e^ siècle d'après les suppliques de 1403 », *Mélanges d'archéologie et d'histoire*, École française de Rome, 82, 1970, p. 855-902, réimpr. dans Jacques Verger, *Les universités françaises au Moyen Âge*, Leyde, New York et Cologne, Brill, coll. « Education and Society in the Middle Ages and Renaissance », 7, 1995, p. 122-173.

Les bases de données prosopographiques existantes concernant les étudiants des anciennes universités, établies à partir des matricules, rôles de suppliques et autres documents, sont recensées sur le site « Heloise/European Network on Digital Academic History » (heloise.hypotheses.org), la plus ample étant sans doute, à ce jour, le « Repertorium Academicum Germanicum » (www.rag-online.org).

6 *Personarum et nationum acceptione summota* prévoyait déjà, à propos de la collation de la licence, la grande bulle pontificale de 1231 *Parens scientiarum* (Heinrich Denifle et Émile Chatelain (dir.), *Chartularium Universitatis Parisiensis*, tome I, Paris, Delalain, 1889, p. 136-139).

7 Sur les droits et privilèges qui définissaient au Moyen Âge le statut universitaire, voir Pearl Kibre, *Scholarly Privileges in the Middle Ages : the Rights, Privileges, and Immunities of Scholars and Universities at Bologna, Padua, Paris and Oxford*, Londres, The Mediaeval Academy of America, 1961.

8 On trouvera une présentation d'ensemble du contenu et des méthodes de l'enseignement universitaire médiéval dans Hilde de Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe*, vol. I, *Universities in the Middle Ages*, *op. cit.*, p. 305-441.

9 Sur les nations universitaires médiévales, la synthèse classique reste Pearl Kibre, *The Nations in the Mediaeval Universities*, Cambridge Mass., Mediaeval Academy of America, 1948. Voir aussi Nathalie Gorochov, « Genèse et organisation des nations universitaires en Europe aux XII^e^ et XIII^e^ siècles », *in Nation et nations au Moyen Âge*, XLIV^e^ Congrès de la SHMESP (Prague, 23-26 mai 2013), Paris, Publ. de la Sorbonne, coll. « Histoire ancienne et médiévale, 130 », 2014, p. 273-286.

10 Cf. Jacques Verger, « Le nazioni studentesche a Parigi nel Medio Evo. Qualche osservazioni », *in Comunità forestiere e "nationes" nell'Europa dei*

secoli XIII–XVI, a cura di Giovanna Petti Balbi, Naples, Liguori, coll. « Europa mediterranea. Quaderni, 19 », 2001, p. 3-10.

11 Antonio I. Pini, « Le *nationes* studentesche nel modello universitario bolognese del medioevo », texte de 2000 réimpr. dans Antonio I. Pini, *Studio, università e città nel medioevo bolognese*, Bologne, CLUEB, coll. « Centro interuniversitario par la storia delle università italiane. Studi, 5 », 2005, p. 210-218.

12 Je reprends, dans les paragraphes qui suivent, quelques idées avancées dans Élisabeth Mornet et Jacques Verger, « Heurs et malheurs de l'étudiant étranger », *in L'étranger au Moyen Âge*, XXX^e^ Congrès de la SHMES (Göttingen, juin 1999), Paris, Publ. de la Sorbonne, coll. « Histoire ancienne et médiévale, 61 », 2000, p. 217-232.

13 Voir par exemple dans Heinrich Denifle et Émile Chatelain (dir.), *Auctarium Chartularii Universitais Parisiensis*, t. II, Paris, Delalain, 1897, col. 324, l. 22 et 325, l. 46, ou Charles Samaran et Émile A. Van Moé (dir.), *Auctarium Chartularii Universitatis Parisiensis*, t. III, Paris, Didier, 1935, col. 396, l. 43 et 815, l. 34.

14 Cf. Marie Waxin, *Statut de l'étudiant étranger dans son développement historique*, Amiens, thèse de droit, 1939.

15 Cf. Nathalie Gorochov, « L'université recrute-t-elle dans la ville ? Le cas de Paris au XIII^e^ siècle », *in* Patrick Gilli, Jacques Verger et Daniel Le Blévec (dir.), *Les universités et la ville au Moyen Âge : cohabitation et tension*, Leyde et Boston, Brill, coll. « Education and Society in the Middle Ages and Renaissance, 30 », 2007, p. 257-296.

16 Voir les exemples donnés dans Élizabeth Mornet et Jacques Verger, « Heurs et malheurs », *op. cit.*, p. 219-220.

17 Antoine Destemberg, « Acteurs et espaces de la renommée universitaire : jalons pour une histoire des messagers de l'université de Paris à la fin du Moyen Âge », *Revue historique*, 678, avril 2016, p. 267-295.

18 Cf. Serge Lusignan, *Essai d'histoire sociolinguistique : le français picard au Moyen Âge*, Paris, Classiques Garnier, coll. « Recherches littéraires médiévales, 13 », p. 83-144.

19 Quelques exemples : en 1367, le chevalier du guet se plaint de ce que des étudiants flamands tapageurs n'ont pas compris les semonces qu'il leur adressait car *de partibus alienis oriundi linguam gallicam nequaquam intelligebant plenarie* (Heinrich Denifle et Émile Chatelain (dir.), *Chartularium*

Universitatis Parisiensis, t. III, Paris, Delalain, 1894, 1340, p. 171) ; en 1425, le procureur de la nation anglo-allemande, Roger d'Edimbourg, apostrophé par un membre de la nation, maître Paul Nicolas d'Esclavonie, un Slovène, déclare n'avoir pas compris ce que lui disait celui-ci *propter ineptum et barbaricum modum suum loquendi* [*in*] *lingua gallicana* (*Auctarium Chartularii*, t. II, *op. cit.*, c. 327, l. 3-6) – sur le cas de Paul Nicolas, voir *infra* note 25.

20 Voir Élisabeth Mornet, « Piété et honneur : profil des fondateurs des collèges nordiques à Paris au Moyen Âge », *in* Andreas Sohn et Jacques Verger (dir.), *Die universitären Kollegien im Europa des Mittelalters und der Renaissance / Les collèges universitaires en Europe au Moyen Âge et à la Renaissance*, Bochum, Winkler, 2011, p. 59-75, et Berthe M. Marti (dir.), *The Spanish College at Bologna in the Fourteenth Century : Edition and Translation of its Statutes*, Philadelphie, Univ. of Philadelphia Press, 1966.

21 Pearl Kibre, *The Nations*, *op. cit.*, p. 42, 88.

22 C'est ce qui est montré pour les étudiants scandinaves dans Élisabeth Mornet, « L'étudiant au Moyen Âge, un migrant pas comme les autres ? Les étudiants nordiques à Paris, vers 1270-vers 1350 », *in* Cédric Quertier, Roxane Chilà et Nicolas Pluchot (dir.), *« Arriver » en ville : les migrants en milieu urbain au Moyen Âge*, Paris, Publ. de la Sorbonne, 2013, p. 175-191.

23 Voir par exemple, pour Paris, Astrik L. Gabriel, « English Masters and Students in Paris during the Twelfth Century », *Analecta Praemonstratensia*, 25, 1949, p. 51-95, réimpr. in Id., *Garlandia. Studies in the History of the Mediaeval University*, Francfort/M., J. Knecht, 1969, p. 1-37, et Joachim Ehlers, « Deutsche Scholaren in Frankreich während des 12. Jahrhunderts », *in Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters*, hg. v. Johannes Fried, Sigmaringen, Jan Thorbecke, coll. « Vorträge und Forschungen, XXX », 1986, p. 97-120.

24 Je cite ici la traduction de Gaston Duchet-Suchaux dans Jacques de Vitry, « Histoire occidentale », *Historia occidentalis (Tableau de l'Occident au XIII^e^ siècle)* [introd. et notes de Jean Longère], Paris, Éd. du Cerf, coll. « Sagesses chrétiennes », 1997, p. 85-86 (texte latin dans John F. Hinnesbuch, *The Historia Occidentalis of Jacques de Vitry : a Critical Edition*, Fribourg, University Press, coll. « Spicilegium Friburgense, 17 », 1972, p. 92).

25 On trouvera le récit détaillé des démêlés de maître Paul Nicolas avec la nation anglo-allemande, avec le renvoi aux documents édités dans le t. IV de

Heinrich Denifle et Émile Chatelain (dir.), *Chartularium Universitatis Parisiensis*, Paris, Delalain, 1897, et le t. II de l'*Auctarium Chartularii*, *op. cit.*, dans Serge Lusignan, « *Vérité garde le roy* » : *la construction d'une identité universitaire en France* (XIII^{e}-XV^{e} *siècle*), Paris, Publ. de la Sorbonne, 1999, p. 77-82, et dans Élizabeth Mornet et Jacques Verger, « Heurs et malheurs », *op. cit.*, p. 222, 225, 228-230.

26 Plutôt que « gens et diverses sectes », comme il est écrit dans le *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. IV, *op. cit.*, n° 2292.

27 C'est ce que le roi de France rappelle en 1420 à l'université de Montpellier à propos des étudiants bourguignons (Marcel Fournier, *Les statuts et privilèges des universités françaises depuis leur fondation jusqu'en 1789*, t. II, Paris, Larose et Forcel, 1891, n° 1087) et en 1437 à celle de Toulouse à propos des étudiants gascons sujets du roi d'Angleterre (Marcel Fournier, *Les statuts et privilèges*, *op. cit.*, t. I, Paris, Larose et Forcel, 1890, n° 818).

28 William J. Courtenay, « Foreign Students in a Time of War : English Scholars at Paris, 1325-1345 », *History of Universities*, 14, 1995-96, p. 31-42.

29 Ces épisodes ont fait l'objet de nombreuses délibérations de la nation anglo-allemande publiées dans l'*Auctarium Chartularii*, t. III, *op. cit.*, col. 163, 171, 175, 179, 280, 281, 287, 292, etc. ; voir aussi les textes publiés dans César Égasse Du Boulay, *Historia Universitatis Parisiensis*, t. V, Paris, Pierre de Bresche-Jacques de Laize de Bresche, 1670, p. 716-717.

30 Voir Marie Waxin, *Statut de l'étudiant étranger*, *op. cit.*, p. 109-113.

31 Cf. Jacques Verger, « Les universités françaises et le pouvoir politique, du Moyen Âge à la Révolution », *in* Andrea Romano et Jacques Verger (dir.), *I poteri politici e il mondo universitario* (XIII–XX *secolo*), Actes du congrès international de Madrid, 28-30 août 1990, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1994, p. 17-33.

32 Voir les deux premiers volumes (1481-1513 et 1514-1524) de *Die Amerbachkorrespondenz*, hg. v. Alfred Hartmann, Bâle, Verlag der Universitätsbibliothek, 1942-43 ; j'ai commenté ces textes dans Jacques Verger, « Étudiants et gradués allemands dans les universités françaises du XIV^{e} au XVI^{e} siècle », *in Gelehrte im Reich : Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts*, hg. v. Rainer C. Schwinges, Berlin, Duncker & Humblot, coll. « Zeitschrift für historische Forschung, Beiheft 18 », p. 23-40.

33 Voir Felix Platter, *Tagebuch* (*Lebensbeschreibung*), 1536-1567, hg. v. Valentin Lötscher, Bâle–Stuttgart, Schwabe and Co., 1976 ; ce texte a été

commenté par Emmanuel Le Roy Ladurie, *Le siècle des Platter* (1499-1628), t. I, *Le mendiant et le professeur*, Paris, Fayard, 1995.

34 Serge Lusignan, « Vérité garde le roy », *op. cit.*

35 Voir Girolamo Arnaldi, « Fondazione e rifondazioni dello Studio di Napoli in età sveva », *in Università e società nei secoli* XII–XVI, Pistoia, Centro italiano di studi di storia e d'arte, 1982, p. 81-105.

36 Paolo Nardi, « Le Università nei secoli XIV–XV », *in* Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro, Andrea Romano (dir.), *Storia delle Università italiane*, vol. I, Catane, Sicania, 2007, p. 45-93.

37 Serge Lusignan, « *Vérité garde le roy* », *op. cit.*, p. 225-277.

38 Cité dans Marie Waxin, *Statut de l'étudiant étranger*, *op. cit.*, p. 112.

39 Cité dans Élizabeth Mornet et Jacques Verger, « Heurs et malheurs », *op. cit.*, p. 228.

AUTEUR

Jacques Verger
Université Paris 4 - Sorbonne

II - Une figure entre mythe et réalité

1 - Une figure de la marginalité

Le mythe de la marginalité : résistances, sentiment du nous et réquisits institutionnels chez les élèves de l'École du génie de Mézières

Sébastien Pautet

PLAN

L'École du génie de Mézières et ses élèves
L'émergence d'un sentiment du nous
Le mythe de la marginalité
Conclusion

TEXTE

1 Le bizutage, les plaisanteries, les banquets enivrés d'étudiants ne sont assurément pas des objets centraux de l'histoire de l'éducation ou de l'histoire des établissements d'enseignement scientifique. Au contraire, ce sont même des thèmes qui ont été largement négligés par les historiens, certainement parce que longtemps jugés anecdotiques ou ignobles au sens littéral. Cet oubli révèle pourtant une réalité complémentaire : dans une certaine mesure, malgré les immenses travaux qui ont été réalisés en histoire de l'éducation, il ne serait pas exagéré de dire que les étudiants ont été les grands oubliés de l'histoire[1]. Il ne faudrait pas intenter un mauvais procès : les étudiants ont intéressé les historiens depuis plusieurs décennies au travers des grandes études de sociologie historique ayant permis la publication d'une première *Histoire sociale des étudiants* dès 1989[2]. Mais comme objet d'histoire culturelle, sociale, scientifique, la figure de l'étudiant a longtemps cédé la place à l'institution.

2 Le présent ouvrage symbolise pourtant le travail qui a été entrepris depuis le début des années 2000 dans l'historiographie française, sous l'impulsion d'autres sciences sociales[3]. Des travaux comme *La naissance de l'étudiant moderne* (XIX^{e} *siècle*) de Pierre Moulinier ou encore l'*Histoire des élèves en France* de François Grèzes-Rueff et Jean Leduc ont placé l'étudiant au centre de la réflexion et ajouté à

l'agenda de la recherche tout un ensemble de thématiques naguère laissées en marge des études historiques [4]. Les sociabilités étudiantes, les pratiques communautaires, les rituels partagés ou la violence en milieu scolaire constituent aujourd'hui une nouvelle frontière des études sur les établissements scolaires.

3 Un établissement se prête volontiers à cet exercice : l'École du génie de Mézières, première école d'ingénieurs militaires française et ancêtre de l'École polytechnique [5]. L'étude de la pluralité des pratiques étudiantes, officielles ou non, constitue un outil d'analyse des mécanismes de socialisation qui ont permis de fixer, à partir de la seconde moitié du XVIII[e] siècle, certains traits durables de la figure de l'élève-ingénieur en France [6].

4 Cet article s'intéresse pour cela à la vie clandestine ou à la vie en marge des étudiants de l'école du génie, faite de loisirs, de banquets, de sociabilités urbaines, de rituels, etc. Ces pratiques ont été les vecteurs de la construction d'une identité collective forte des élèves-ingénieurs dans les dernières décennies de l'Ancien régime, s'appropriant les codes des sociétés militaires et des espaces traditionnels de formation. Cette vie clandestine, en se donnant l'apparence de la résistance, de la légèreté et de la liberté, a cependant dans le même temps consolidé la construction identitaire voulue par l'institution, en renforçant la constitution d'une identité élitaire de la formation des ingénieurs en France.

L'École du génie de Mézières et ses élèves

5 L'École du génie de Mézières a été créée au moment où, critiques à l'égard de la formation universitaire dans les domaines des sciences et des techniques, les administrateurs des Lumières ont cherché à attacher au service de l'État royal des cadres pour moderniser les infrastructures urbaines, développer les réseaux routiers et fluviaux, exploiter les ressources minérales du sous-sol ou consolider les défenses du royaume [7]. Plusieurs écoles supérieures d'enseignement technique et scientifique sont ainsi créées dans la seconde moitié du XVIII[e] siècle, dont l'École des Ponts et Chaussées en 1747 ou l'École des Mines en 1783 [8]. L'École du génie de Mézières, créée en 1748, en

est l'un des établissements les plus emblématiques parce qu'elle forme pour les dernières années d'Ancien régime des ingénieurs en fortification et constitue un lieu d'enseignement scientifique particulièrement renommé.

6 Jusqu'en 1793, l'École du génie de Mézières va ainsi former plus de 550 ingénieurs militaires [9]. Ils sont en moyenne âgés d'une vingtaine d'années lorsqu'ils entrent à l'École du génie de Mézières (60 % ont entre 18 et 22 ans), à quelques exceptions près [10]. La plupart de ces élèves ne sont pas familiers de la petite ville fortifiée de Mézières située dans les Ardennes puisqu'ils sont originaires de tout le territoire du royaume (et un élève sur cinq pendant près de trente ans est même originaire du Languedoc ou de la Guyenne [11]). L'École est en effet renommée et prestigieuse (le corps du génie est un corps prestigieux, les professeurs de Mézières sont souvent des académiciens, et le lieu est réputé pour son enseignement scientifique [12]). Parmi ces élèves, certains ont fait des carrières extrêmement brillantes après leur passage par Mézières. Un nombre tout à fait notable a poursuivi une carrière scientifique, comme Pierre Du Buat (élève en 1750 et célèbre hydraulicien), Jean Charles de Borda (élève en 1758, déjà repéré à Mézières pour un mémoire sur la balistique et célèbre pour ses travaux en mécanique des fluides), ou encore le physicien Charles Augustin Coulomb (1760) ou le mathématicien et homme politique Lazare Carnot (1771). D'autres ont connu une brillante carrière dans les armes ou les lettres, comme le futur ministre de la guerre François Aimé Dejean (1768) ; Louis Le Bègue Duportail (1762), conseiller de George Washington et fondateur du corps du génie américain ou encore Claude Joseph Rouget de Lisle (1762) auteur de la *Marseillaise* pour l'armée du Rhin en 1792. Enfin 48 élèves deviendront généraux et 26 ont encore leur nom gravé sur l'Arc de Triomphe à Paris [13].

7 Ces élèves font l'expérience à Mézières d'une école scientifique, technique et militaire. Comme dans beaucoup d'écoles militaires du XVIII^{e} siècle, élèves, professeurs et officiers se mêlent dans un univers à la frontière de l'armée, de la technique et de la science. Ils partagent leurs temps entre études en salle et études en atelier, consacrant une part importante de leur semaine à l'étude des mathématiques (arithmétique, géométrie, algèbre, mécanique statique et dynamique, hydrostatique), de la physique expérimentale et du dessin d'ingénieur (stéréotomie, lever des plans, épure, etc.), le tout mis en jeu sur le

terrain et lors d'un simulacre de siège annuel[14]. La discipline surtout y est militaire[15]. Un état major placé à la tête de l'établissement complète un personnel fait de professeurs académiciens, de dessinateurs, d'appareilleurs, et d'officiers. La discipline y est stricte durant leurs deux années d'études en moyenne, discipline constituée d'un arsenal de dispositifs punitifs en cas de manquements en règles, d'examens réguliers du travail, de contrôle de la vie biologique et sociale des élèves[16].

8 L'École du génie joue un rôle essentiel dans la fixation de trois traits importants de la figure de l'élève-ingénieur moderne. Elle fixe pour les trois siècles à venir le modèle du concours d'entrée faisant des mathématiques un critère essentiel de sélection des élèves-ingénieurs (les candidats à l'école du génie se présentent à un examen portant sur l'apprentissage d'un cours dense de mathématiques et sur la pratique du dessin)[17]. Certes les mathématiques constituent un outil essentiel au travail de l'ingénieur depuis la Renaissance, et Vauban avait institué dès la fin des années 1690 un examen de mathématiques pour devenir ingénieur du « roy[18] », mais la mise en place d'une sélection fondée sur les mathématiques pour toute formation d'ingénieur constitue à partir de la création de l'école du génie de Mézières un trait fort du modèle français (il n'y a de ce point de vue quasiment rien de comparable outre-Manche[19]). En conséquence, la sélectivité de l'examen (31 à 34 % de taux d'admission) et le poids de la préparation en mathématiques ont développé le recours à des formations préparatoires au concours, au sein des collèges royaux, des écoles militaires et de plus en plus au sein de pensions privées parisiennes[20] (origines des classes préparatoires aux grandes écoles qui se développeront ultérieurement). Enfin, l'École du génie de Mézières entérine l'anoblissement de la fonction d'ingénieur militaire, puisque à la veille de la Révolution française la quasi totalité des élèves de l'école appartiendront à la noblesse, chose encore impensable un siècle plus tôt pour cette fonction attachée au monde des techniques et des métiers[21]. On trouve à Mézières ce qui fera le succès de l'École polytechnique au siècle suivant. Le concours, en mettant l'accent sur les mérites personnels et les savoirs mathématiques, en donnant accès à une formation scolaire prestigieuse dirigée par des savants et héritière d'une tradition attachée à la gloire de Vauban, a enrobé d'une noblesse nouvelle la fonction et l'art de

l'ingénieur et attiré vers le domaine technique une part de la noblesse sans la faire déroger [22].

L'émergence d'un sentiment du nous

9 Au sein de cette école d'élèves particulièrement doués dans les sciences et les techniques, à l'encadrement strict et militaire, les sources laissent entrevoir l'existence d'une « vie clandestine » des élèves déployée hors ou à côté du cadre scolaire [23]. L'institution enveloppante [24] que constitue l'École du génie de Mézières n'est pas seulement une institution qui gouverne ses élèves ou qui les travaille en vue de les transformer ; c'est également une institution qui est travaillée par ces élèves officiellement et officieusement. Les sources témoignent des pratiques communautaires qui constituent la norme au sein de cette école d'ingénieurs, tant dans la vie officielle (déplacement hebdomadaire des élèves et de l'état-major à la messe, aux cérémonies publiques, aux bals, sur le terrains d'exercices, etc. [25], « tous les élèves furent au spectacle [26] ») que dans la vie clandestine (malgré les restrictions imposées par les règlements, les élèves circulent dans les cafés, billards, salons environnants, etc., ils organisent des pratiques de bizutage, troublent l'ordre public, etc. [27]).

10 Les sociabilités des élèves, hors du temps scolaire, sont fondamentalement structurées par les soupers quotidiens (dîners) que les deux promotions de l'école partagent au sein d'une auberge située dans Mézières [28]. Le vin y joue un rôle essentiel pour la cohésion de la communauté étudiante, dans une forme de reproduction des codes en vigueur parmi les officiers de l'armée. « À cette époque, les anciens trinquaient encore beaucoup et les nouveaux cherchaient à les imiter », écrit Ferdinand de Bony, ajoutant que l'alcool constituait un moyen de « cimenter leur reconnaissance faite dans les vignes du Seigneur [29] ». Les billets du jeune élève Claude-Antoine Prieur Duvernois (futur Prieur de la Côte d'Or) en 1782 montrent que les dépenses en vins, liqueurs et champagnes constituent la seconde source de dépense du jeune homme, juste après ses frais de tailleur mais devant ses achats de fournitures scolaires ou ses frais de logement [30]. Les repas de la communauté étudiante sont particulièrement codifiés par des règles de socialisation établies par les

élèves eux-mêmes et qu'ils nomment « règlements [31] ». Ces règlements joueurs (comme le fait de payer une tournée de vin si le moindre mot scientifique est prononcé hors de la classe [32]) constituent à n'en pas douter des techniques de distanciation par rapport à l'institution [33]. Un étudiant nommé « chef de calotte [34] » a la charge de le faire respecter, délivrant des amendes appelées « canettes » aux élèves réfractaires (la canette consiste dans le paiement d'une bouteille de vin aux autres élèves), et toute occasion est bonne à prendre : « Tout calembour était passé à la filière et s'il était jugé bon, le faiseur payait canette [or] on pense bien que les plus détestables calembours étaient trouvés sublimes [35] ».

11 De manière générale, le temps non scolaire permet aux élèves de mettre à distance l'institution et sa discipline en profitant de la géographie particulière de la ville [36]. Si les historiens des sciences aiment à rappeler que certains élèves de Mézières approfondissaient leur savoir scientifique hors du temps d'étude en proposant des mémoires aux académies savantes (c'est le cas de Lazare Carnot ou Jean Baptiste Meusnier [37]), ce n'était assurément pas le cas de tous les étudiants. Le professeur Monge regrette ainsi dans une lettre que certains étudiants accordent trop de temps « à des délassements ou à des occupations peu importantes [38] ». Un rapport sur Rouget de l'Isle fait de celui-ci l'exemple même du dilettante, déplorant qu'« il n'a travaillé qu'autant qu'il y a été contraint (…) sa conduite [ayant] toujours été celle d'un homme tout occupé de ses plaisirs » préférant « se livre[r] beaucoup à la bonne compagnie [39] ». En réalité, la plupart des étudiants consacrent une part de leur temps à ce que Ferdinand Bony de la Vergne appelle « aller faire le garçon [40] », c'est-à-dire s'affranchir des devoirs pour s'accorder le droit à l'insouciance et aux plaisirs : les bals publics, les assemblées, les cafés, les billards, les théâtres, les cabarets du côté de Charleville (ce que Pierre Moulinier avait proposé d'appeler des lieux *studientanisés* [41]). Ils profitent pour cela de la proximité, à un kilomètre de Mézières, de la ville neuve de Charleville qui rassemble les lieux de sociabilités locaux et une belle société, à une distance suffisante de l'« aire de surveillance » que constitue Mézières, cœur spatial et symbolique de l'institution où s'exercent continuellement son regard et son emprise sur les individus ; Charleville constitue à l'inverse une « zone franche [42] » où l'autorité du personnel de l'école se fait moins sentir, où les interdic-

tions sont plus relâchées, dans une forme de « géographie de la liberté [43] ».

12 Ces zones franches permettent aux élèves d'oser des formes de transgression aux règlements, de rébellion face aux autorités locales, et à travers elles, de faire émerger un « sentiment du moi » ou un « sentiment du nous [44] ». Des formes d'insubordination rituelle font ainsi surface. Un groupe d'élèves perturbe un salon donné chez une aristocrate de Charleville en organisant un charivari qui fera date, rendu possible par le relais de complices introduits dans le salon, l'affaire allant loin puisqu'une plainte est déposée contre eux [45]. Dans les années 1780, un différend oppose un élève à un marchand de cuir basé à Mézières ; les camarades de l'élève en question, à une époque marquée par l'importance du recrutement aristocratique, le soutiennent et organisent une grande démonstration de force dans Mézières, en défilant dans les rues avec des pancartes, en écrivant des mots au charbon sur les murs de la demeure du bourgeois et en diffusant des billets à son encontre dans toute la ville [46]. Des formes plus subtiles de mise à distance existent également à Mézières, passant par l'humour et la caricature comme mode de subversion des hiérarchies. C'est d'ailleurs l'un des traits les plus surprenants du récit de l'élève Ferdinand de Bony de la Vergne : certains élèves ne cessent d'y tromper les professeurs et les commandants de l'école en usant de ruses, de déguisements, etc. Certains jouent des mauvais tours aux commandants de l'école, se déguisent en chirurgien-major de l'école, où se moquent ouvertement de la nullité à la chasse du grand examinateur de l'école, le mathématicien et académicien Charles Bossut [47]. Ce qui se joue ici, c'est une volonté de mettre à distance le carcan institutionnel par le recours à l'humour ou au chahut traditionnel [48]. Non seulement il s'agit là d'actes de désobéissance collective révélant un état d'esprit libre et frondeur rétif au règlement ou un désir d'échapper à l'enfermement, comme l'écrit Bruno Belhoste à propos des Polytechniciens du siècle suivant [49], mais cette vie clandestine constitue plus structurellement encore, selon les mots d'Erving Goffman, un moyen « d'obtenir des satisfactions interdites ou bien des satisfactions autorisées par des moyens défendus [50] ».

13 Dans un cadre disciplinaire relativement strict, comme celui de l'École du génie de Mézières, ces écarts à l'existence institutionnelle font naître le sentiment du nous chez les élèves. Le règlement de

l'École pour l'année 1777 en porte le témoignage : il est un rappel à l'ordre contre les élèves qui ont pris l'habitude d'ajouter des éléments de personnalisation à leur uniforme (bouquets, plumets, nœuds d'épée, etc.)[51]. Ces écarts sont autant d'« adaptations secondaires » (dans la terminologie goffmanienne), c'est-à-dire de pratiques qui autorisent au produit d'une institution d'obtenir des satisfactions interdites, de « s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement[52] ». La vie clandestine des élèves, faite de pratiques communes et d'écarts aux règles fixées par l'école, conditionne l'acquisition de dispositions sociales et de marqueurs identitaires propres à la communauté. Et dans le même temps, ce sentiment du « nous » en apparence forgé dans l'écart constitue le meilleur vecteur de transmission de l'esprit de corps promu par une École qui se veut l'instrument d'uniformisation et de rationalisation du corps des ingénieurs militaires[53].

Le mythe de la marginalité

14 La vie clandestine ressort cependant plus fortement dans les sources qu'elle ne l'est en réalité, parce qu'elle est plus haute en couleur, plus visible. La principale source étudiée ici, les souvenirs de l'élève Ferdinand de Bony de la Vergne, joue pleinement la carte de l'anecdote, du bon mot, des saillies (pour reprendre autant de termes présents dans le titre de l'ouvrage où sont insérés ces souvenirs) et construit une forme de légende officielle de l'École du génie imprégnée par l'esprit de corps de l'ancien ingénieur. Elle diffère en cela d'une source bien plus abrupte, le journal personnel d'un élève reçu à l'École en 1756[54], fils d'un arpenteur royal des Ponts et Chaussées installé à Mézières, qui, s'il mentionne les bals et festivités locales, est bien plus attentif aux questions techniques, notamment aux problématiques de construction et de matériaux, au travail. Les saillies et les hauts faits du chahut étudiant construisent un mythe de la marginalité. Certes une vie clandestine existe à l'École du génie, offrant aux élèves ingénieurs l'occasion de faire jeunesse en marge des cours de stéréotomie et d'hydrodynamique, mais plusieurs limites doivent être mises en évidence.

15 D'abord, les résistances sont très largement contenues. Les règlements de 1764 et 1777 prévoyaient des peines plus ou moins sévères

contre les élèves récalcitrants, allant du confinement en salle jusqu'à des peines d'emprisonnement [55]. Si des avertissements ont été prononcés à quelques occasions, on ne note dans les sources qui ont survécu qu'un cas d'emprisonnement d'élèves qui avaient lancé une campagne odieuse contre deux candidats roturiers souhaitant intégrer l'école [56]. Trois hypothèses peuvent être faites pour expliquer le faible nombre de condamnations. La première est que nos sources sont partielles (beaucoup de documents ne nous sont pas parvenus) [57]. La seconde est que la violence disciplinaire à l'École du génie de Mézières est contenue. En effet, différentes sources tendent à souligner la tolérance de l'état-major à l'égard de certaines frasques étudiantes (le commandant de Villelongue, à la tête de l'école de 1777 à 1793, va jusqu'à féliciter l'inventivité d'un élève qui s'est moqué de lui en se déguisant et fait faire un tableau à l'effigie du pauvre Bossut raillé par les élèves [58]).

16 Cette hypothèse est tout à fait crédible et complémentaire d'une troisième hypothèse, celle selon laquelle les écarts n'auraient jamais été jusqu'à une véritable insubordination à l'égard de l'institution et des autorités locales. Deux éléments semblent aller dans ce sens. D'abord, la sociologie de l'école laisse entrevoir de fortes solidarités intergénérationnelles et joue donc en faveur d'une autocensure des élèves dans leurs ambitions de chahut. La reproduction sociale est forte à l'École du génie, les élèves y sont surveillés de près par différents réseaux de parentèles et d'amitiés. Plusieurs cas sont emblématiques. Le commandant de Villelongue a lui-même été élève à l'école en 1753 ; il y a fait ses études avec l'oncle de Ferdinand de Bony, dont le père était également passé par Mézières [59]. Dans la famille Larcher-Cluzel, le père Louis Larcher a été formé dans les premières années d'existence de l'école de Mézières ; après lui, son fils François, son neveu Jacques-Barbe et leur lointain cousin Pierre-Jean Cluzel passeront à leur tour par l'école [60]. La mère du jeune Prieur-Duvernois va quant à elle entretenir une correspondance régulière avec le major de l'école pour suivre de près l'évolution de son fils à Mézières [61]. Le second élément qui peut corroborer ces hypothèses, c'est que le chahut des élèves-ingénieurs s'intégrait dans la culture du corps transmise par l'école. Au même titre que les chants de table parfois graveleux des repas d'officiers [62], le rire institué par les élèves et transmis de génération en génération [63] constitue l'un des jalons de la transmission

des normes de savoir-être souhaitée par l'institution (certaines blagues promeuvent des valeurs liées à l'honneur, à la virilité, à la maitrise des codes militaires, à la maitrise des codes aristocratiques, etc. [64]).

17 Enfin, cette vie clandestine n'a que l'apparence de la spontanéité, car elle est en réalité largement encadrée par une institution étudiante très importante, à l'apparence légère mais aux fonctions normatives et disciplinaires essentielles dans le dispositif institutionnel : la « calotte [65] ». La *calotte* est une sorte d'association étudiante un peu burlesque qui n'est pas propre à l'École du génie de Mézières : on la trouvait dans plusieurs corps d'armée au XVIII[e] siècle. Ces *calottes* venaient d'un mouvement littéraire et nobiliaire datant du début du XVIII[e] siècle appelé le *régiment de la calotte*. Créé en 1702 à Paris par quelques aristocrates avinés, c'était une sorte de société de rieurs (réunissant des militaires, des aristocrates et des écrivains proches de la cour) chargée d'exercer une police du ridicule sur la haute société parisienne (elle tirait son nom de la calotte, sorte de chape de plomb qu'on plaçait au-dessus de la tête d'un ridicule pour remédier à l'évaporation de son esprit). Conçue au départ comme « une blague d'officiers de l'armée royale [66] », elle était animée par un ensemble de pratiques cérémonielles (des banquets, des cérémonies mais aussi des charivaris) et dirigée par un Conseil de la calotte promouvant des blagues, de rituels joueurs, etc. Ce *régiment de la calotte* a rencontré un vif succès dans les milieux aristocratiques et militaires au XVIII[e] siècle ce qui explique que des « calottes » se soient multipliées dans les régiments et écoles militaires (Napoléon Bonaparte a rédigé un *Règlement de la calotte* pour le régiment d'artillerie de la Fère en 1788 [67]).

18 À Mézières, la *calotte* a un caractère fondamentalement étudiant. Il s'agit essentiellement d'une assemblée délibérative (réunie à l'auberge où ont lieu les repas de promotion) dont tous les membres sont des élèves de l'école. Elle est dirigée par un « chef de calotte » désigné par son classement aux examens [68]. En principe, tous les élèves d'une promotion qui ont subi des épreuves d'intégration font partie de la calotte, d'où l'importance des rites dits d'« absorption [69] » des nouveaux reçus au concours d'entrée (au terme des épreuves, les nouveaux élèves deviennent des calotins). C'est ainsi cette calotte qui organise en réalité la plupart des blagues des anciens contre les

nouveaux, qui pousse les élèves à faire de leurs repas de grandes beuveries communes, qui soutient certains élèves dans leurs plaisanteries contre l'état-major ou pour mystifier une personnalité locale. C'est en conséquence cette institution qui commande et dirige la vie clandestine des élèves ingénieurs.

19 Or, ce faisant, elle constitue aussi l'élément déterminant de dressement des âmes et des corps dans le sens voulu par l'institution scolaire dont elle constitue un rouage disciplinaire essentiel. Un article qui lui est consacré dans l'*Encyclopédie méthodique* est à ce titre éloquent pour expliquer le rôle de tribunal que joue la calotte parmi les étudiants :

> Les ordonnances ne peuvent descendre jusque dans les détails de la vie privée des jeunes officiers. [...] Le meilleur lieutenant-colonel ne peut, à cause des soins & de l'adresse que les jeunes officiers emploient à éviter ses regards, prévenir tous les effets de leurs passions, ainsi que ceux de la légèreté & de l'inconséquence, si ordinaires à la jeunesse [70].

20 Ainsi, alors même que semble souffler un vent de liberté dans les pratiques des élèves ingénieurs, alors qu'ils vont faire le garçon dans les cafés et cabarets de Charleville, l'institution révèle son emprise disciplinaire en exigeant l'apprentissage de la gestion de soi par le groupe des élèves permettant l'intériorisation des réquisits institutionnels. L'apprentissage de l'autorité, de la hiérarchie, des normes de comportements, de savoirs et de savoir-être passe aussi par cette vie clandestine mythifiant le rire et la liberté.

Conclusion

21 Au terme de ce voyage dans la vie clandestine de la plus vieille école d'ingénieurs militaires française, nous croisons plusieurs figures attendues de l'étudiant moderne. Mézières marque la naissance du modèle des grandes écoles techniques attachées aux corps d'Etat dont les élèves sont sélectionnés sur la base de connaissances mathématiques élevées, modèle qui caractérisera dès lors les élèves ingénieurs français, *a fortiori* avec la création de l'École polytechnique en 1794. Institution enveloppante, disciplinaire et militaire, l'École du génie laisse une marge de liberté à ses étudiants qui développent une

vie en marge ou à côté de l'institution scolaire, symbole de cette vie étudiante qui sera bientôt glorifiée par les écrivains, et déjà mise en scène par un Ferdinand de Bony de la Vergne. C'est dans ces écarts aux normes réglementaires et aux attendus de l'institution que se soude la communauté étudiante, qu'émerge le sentiment du moi et le sentiment du nous, jalon essentiel de la construction d'un esprit de corps parmi les ingénieurs en devenir. Cette marginalité n'est pourtant qu'un leurre, un miroir déformant de l'emprise de l'institution sur ses élèves et un rouage essentiel de la construction de la discipline collective et de l'identité professionnelle des ingénieurs du génie à partir de la fin du XVIII[e] siècle [71]. La figure de l'étudiant rejoint ici la figure de l'ingénieur : la vie clandestine participe de la construction d'un esprit de corps doté de ses rituels, de ses normes, de sa langue, de ses mythes communs, forgés dans le secret du corps. Derrière la marginalité mise en scène et une attitude rétive aux règlements, se jouent au contraire le succès du système constitué par l'institution et sa capacité à transformer ses sujets pour en faire des officiers militaires ancrés dans la tradition du service de la royauté.

NOTES

1 Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia (dir.), *Les collèges français, XVI[e] – XVIII[e] siècles, Répertoire 1 - France du Midi*, INRP-CNRS, 1984 ; *Répertoire 2 – France du Nord et de l'Ouest, Paris*, INRP-CNRS, 1988 ; *Répertoire 3-Paris*, INRP, 2002 ; Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850) : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard, Archives, 1985 ; Boris Noguès, *Une archéologie du corps enseignant : les professeurs des collèges parisiens aux XVII[e] et XVIII[e] siècles (1598-1793)*, Paris, Belin, 2006 ; Boris Noguès, *Des intellectuels entre Église et État : étude sur les carrières enseignantes dans la faculté des arts de Paris de l'âge classique à la Révolution (vers 1660-vers 1793)*, thèse de l'université Paris I, 2002.

2 Dominique Julia, Jacques Revel et Roger Chartier, *Les universités européennes du XVI[e] au XVIII[e] siècle : histoire sociale des populations étudiantes*, vol. 1, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1986.

3 La construction des identités dans le processus scolaire est un sujet qui a en particulier intéressé les sociologues à la suite des travaux de Michel Foucault et Pierre Bourdieu. Un travail récent retient ici particulièrement notre attention, celui de Muriel Darmon consacré aux classes préparatoires (Muriel Darmon, *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, coll. « Laboratoire des sciences sociales », 2013).

4 Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle)*, Paris, Belin, Histoire de l'éducation, 2002 ; François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, *Histoire des élèves en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007. Les étudiants sont aussi mis en avant dans le travail réalisé par Bruno Belhoste sur les Polytechniciens au XIX^e siècle (Bruno Belhoste, *La formation d'une technocratie : l'École polytechnique et ses élèves, de la Révolution au second Empire*, Paris, Belin, 2003). À noter également, dans la littérature étrangère, les travaux de la collection « Education and Society in the Middle Ages and Renaissance » dans laquelle plusieurs volumes se sont intéressés aux élèves ; entre autres Jürgen Miethke (dir.), *Studieren an mittelalterlichen Universitäten : Chancen und Risiken : gesammelte Aufsätze*, coll. « Education and Society in the Middle Ages and Renaissance », vol. 19, Brill, 2004 ; Rainer Christoph Schwinges (dir.), *Studenten und Gelehrten : Studien zur Sozial- und Kulturgeschichte deutscher Universitaten im Mittelalter*, *A Social and Cultural History of German Medieval Universities*, coll. « Education and Society in the Middle Ages and Renaissance », vol. 32, Brill, 2008.

5 Sur l'École du génie de Mézières, voir René Taton, « L'École royale du génie de Mézières » *in* René Taton (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e siècle*, Paris, Hermann, 1964, p. 559-615 ; Bruno Belhoste, « Les origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des Travaux publics », *Histoire de l'éducation*, 42, mai 1989 ; Bruno Belhoste, Antoine Picon et Joël Sakarovitch, « Les exercices dans les écoles d'ingénieurs sous l'Ancien Régime et la Révolution », *Histoire de l'Éducation*, 46, 1990, p. 53-109.

6 L'identité des ingénieurs est un sujet central de l'histoire sociale des sciences et des techniques (Antoine Picon, « Engineers and Engineering History : Problems and Perspectives », *History and Technology*, 20.4, 2004, p. 421-436). La figure de l'ingénieur a récemment fait l'objet de plusieurs travaux importants notamment Irina Gouzevitch et Hélène Vérin, « The Rise of the Engineering Profession in Eighteenth Century Europe : an Introductory Overview », *Engineering Studies*, 3.3, p. 153-169 et Stéphane Blond,

Liliane Hilaire-Pérez et Michèle Virol (dir.), *Mobilités d'ingénieurs en Europe, XV^e^-XVIII^e^ siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

7 Voir à ce sujet Patrice Bret, *L'Etat, l'armée, la science : l'invention de la recherche publique en France (1763-1830)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Carnot, 2002 et René Taton (dir.), *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII^e^ siècle*, *op. cit.*

8 Antoine Picon, *L'invention de l'ingénieur moderne : l'École des ponts et chaussées, 1747-1851*, Paris, Presses de l'E.N.P.C., 1992 ; Isabelle Laboulais, *La Maison des Mines : la genèse révolutionnaire d'un corps d'ingénieurs civils (1794-1814)*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2012.

9 Anne Blanchard, *Les ingénieurs du « roy » de Louis XV à Louis XVI : étude du corps des fortifications*, Montpellier, Université Paul Valéry, 1979, p. 194.

10 Roger Chartier, « Un recrutement scolaire au XVIII^e^ siècle : l'École royale du Génie de Mézières », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 20, 1973, p. 353-375.

11 *Ibid.*, *p.* 359.

12 Parmi les professeurs enseignant à Mézières, on trouve plusieurs académiciens renommés, notamment Charles Bossut (1730-1814), Jean-Antoine Nollet (1700-1770) et Gaspard Monge (1746-1818) ; voir René Taton, « L'École royale du génie de Mézières », *op. cit.*

13 Pour un référencement de tous les anciens élèves de l'École du génie de Mézières, se reporter à Anne Blanchard, *Dictionnaire des ingénieurs militaires (1691-1791)*, Montpellier, Université Paul Valéry, 1981.

14 Sur les exercices et enseignements à l'École du génie, voir Bruno Belhoste, Antoine Picon et Joël Sakarovitch, « Les exercices dans les écoles d'ingénieurs », *op. cit.*

15 Nous possédons plusieurs règlements de l'école conservés dans les Archives du génie (Service historique de la défense – Vincennes, 1 V O11-27, École du génie, 1570-1815) reproduits dans Antoine-Marie Augoyat, *Aperçu historique sur les fortifications, les ingénieurs et sur le corps du Génie en France*, Paris, 1860-1864, vol. 3. Voir aussi Pierre Chalmin (colonel), « L'École du Génie de Mézières 1748-1794 », *Revue historique de l'Armée*, 1961, 2, p. 141-154.

16 Ces questions sont développées dans Sébastien Pautet, « Produire une élite savante et technicienne à l'École du génie de Mézières : dispositions

techniques et scientifiques des élèves ingénieurs », *Artefact : techniques, histoire et sciences humaines*, 4, novembre 2016, p. 119-133.

17 Les mathématiques sont un élément essentiel de la formation des ingénieurs (Pascal Brioist, *Les mathématiques et la guerre en France, en Italie, en Espagne et en Angleterre au XVI^e siècle* (dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches préparé sous la direction de Gérald Chaix), Université François Rabelais de Tours, Centre d'études supérieures de la Renaissance, 2009). La scolarisation de leur formation en France sanctionnée par la réussite à un concours fondé sur les mathématiques à Mézières a toutefois fait de ces mathématiques un critère essentiel de sélection, exigeant parfois des candidats des connaissances supérieures aux nécessités de l'exercice de la profession, tendance renforcée avec la création de l'École polytechnique. Voir Bruno Belhoste, *La formation d'une technocratie*, *op. cit.*

18 Sur l'examen destiné aux ingénieurs militaires, voir Anne Blanchard, *Les ingénieurs du « roy »*, *op. cit.* et Michèle Virol, *Vauban : de la gloire du roi au service de l'Etat*, Seyssel, Champ Vallon, 2003.

19 Antoine Picon, « Engineers and Engineering History », *op. cit.* ; Irina Gouzevitch et Hélène Vérin, « The Rise of the Engineering Profession », *op. cit.*

20 Roger Chartier, « Un recrutement scolaire au XVIIIe siècle », *op. cit.*, p. 365-368.

21 *Ibid.*, *p.* 371

22 Sur les faux-semblants de la méritocratie, voir Bruno Belhoste, *La formation d'une technocratie*, *op. cit.*, p. 314.

23 Sur la « vie clandestine », voir Muriel Darmon, *Classes préparatoires*, *op. cit.*, *p.* 85.

24 *Ibid.*, *p.* 84. Le concept d' « institution enveloppante », inspiré par Durkheim, a été promu par Muriel Darmon dans son travail sociologique sur les classes préparatoires et décrit avec pertinence la manière dont fonctionne une institution scolaire comme l'école du génie de Mézières ainsi que d'autres contextes scolaires.

25 Sur ces pratiques et leurs lieux à Mézières, voir Sébastien Pautet, « Les élèves de l'École du génie de Mézières et leurs territoires au XVIII^e siècle », *Encyclo : revue de l'école doctorale ED 382*, 2013, p. 81-99.

26 Archives départementales des Ardennes, 1j110, Rigobert Bourgeois, *Mémoire de ce qui s'est passé chaque jour de la présente année 1756*, lundi 8

mars 1756.

27 La plupart de ces pratiques nous sont connues grâce à un document d'exception : les souvenirs imprimés de l'ancien élève Ferdinand-Ernest-Alexandre, comte de Bony de la Vergne, élève en 1789 à l'École du génie. Archives de la Bibliothèque centrale de l'École polytechnique, Ressources historiques, V2 166/B : Ferdinand-Ernest-Alexandre, comte de Bony de la Vergne, *Anecdotes, bons mots, saillies, balourdises, excentricités, évènements singuliers, avec quelques souvenirs de l'École du Génie de Mézières, à l'usage des rieurs de bon aloi, Par le Comte de B. d. I. V., a C. d. G., auteur d'un voyage en Suisse, etc.*, Metz, Dembour et Gangel, 1843 (seconde édition) [ensuite *Souvenirs*].

28 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 499.

29 *Ibid.*, p. 526.

30 *Mémoire des dépenses et fournitures de l'élève Prieur-Duvernois*, Archives de la Bibliothèque centrale de l'École polytechnique, BCXRH CRH 1.1.1.1.5.4.

31 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 493.

32 *Ibid.*, *p.* 494.

33 Sur les techniques de distanciation en contexte scolaire, voir Muriel Darmon, *Classes préparatoires*, *op. cit.*, *p.* 101-102 et Erving Goffman, *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Editions de Minuit, 1968 [1961], p. 368-369.

34 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 502 et Sébastien Pautet, « Du rire aux armes : la *calotte*, entre vie clandestine et emprise disciplinaire à l'École du génie de Mézières », à paraître.

35 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 496.

36 Sur la géographie carolomacérienne : Sébastien Pautet, « Les élèves de l'École du génie de Mézières et leurs territoires », *op. cit.* et Michel Cart, *Charleville-Mézières*, Paris, Bonneton, 1991.

37 Voir entre autres : Georges Bouchard, *Un organisateur de la victoire : Prieur de la Côte d'or, membre du comité de salut public*, Paris, Clavreuil, 1946 ; Jules Antoine Taschereau, « Notice sur le général Meusnier d'après des notes biographiques de Monge » *in* Jules Antoine Taschereau (dir.), *Revue Rétrospective ou Bibliothèque historique, contenant des mémoires et documents authentiques, inédits et originaux pour servir à l'histoire proprement dite, à la biographie, à l'histoire de la littérature et des arts*, Tome IV, Paris, 1835 ; Jean et Nicole Dhombres, *Lazare Carnot*, Paris, Fayard, 1997.

38 Cité dans Jules Antoine Taschereau (dir.), *Revue Rétrospective*, *op. cit.*, *p.* 85.

39 Commentaires sur Rouget de Lisle à sa sortie de l'École royale du Génie de Mézières rédigés par le commandant de l'école, Villelongue, cité *in* Dardonville (colonel), *L'école royale du génie de Mézières* (1748-1948) (fascicule), Arch. Bibl. Cent. Pol. X2b/443.

40 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 499.

41 Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, *op. cit.*, *p.* 152.

42 Erving Goffman, *Asiles*, *op. cit.*, *p.* 286.

43 *Idem.* Cette bipartition entre un « territoire sous contrôle » et un « territoire investi » a été mise en évidence dans Sébastien Pautet, « Les élèves de l'École du génie de Mézières et leurs territoires », *op. cit.*

44 Muriel Darmon évoque dans son travail la naissance d'un « sentiment du moi » dans les écarts à l'existence institutionnelle (Muriel Darmon, *Classes préparatoires*, *op. cit.*, *p.* 131). Dans le cadre de Mézières, les exigences de la vie collective et l'importance de l'esprit de corps dans la construction identitaire des élèves fondent certainement davantage encore un « sentiment du nous », comme identité collective façonnée par et contre l'institution.

45 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 542-543.

46 *Ibid.*, *p.* 546-547.

47 *Ibid.*, *p.* 559-563.

48 Jacques Testaniere, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, 8.1, 1967, p. 17-88.

49 Bruno Belhoste, *La formation d'une technocratie*, *op. cit.*, p. 370.

50 Erving Goffman, *Asiles*, *op. cit. p.* 98-99.

51 Règlement du 7 mai 1777, cité *in* Antoine-Marie Augoyat, *Aperçu historique sur les fortifications*, *op. cit.*, p. 603.

52 Erving Goffman, *Asiles*, *op. cit.*, *p.* 245.

53 Patrice Bret, *L'État, l'armée, la science*, *op. cit.*

54 Archives départementales des Ardennes, 1j110, Rigobert Bourgeois, *Mémoire de ce qui s'est passé chaque jour de la présente année* 1756. Sur Rigobert Bourgeois, voir Jacques Theret, « Deux personnages de l'École du génie

de Mézières II. Rigobert Bourgeois, 1739-1759, élève ingénieur », *Terres ardennaises*, 47, 1994, p. 29-37.

55 Voir les règlements reproduits dans Antoine-Marie Augoyat, *Aperçu historique sur les fortifications*, *op. cit.*

56 En 1763, un groupe d'élèves intimide violemment deux nouveaux admis à l'école dont les origines sociales n'ont pas le prestige des autres élèves : six élèves seront jugés coupables d'avoir été à l'encontre du bon ordre de l'École et seront envoyés en prison, trois en particulier dans les prisons du château de Bouillon, du château de Sedan et du château de Ham. Le cas est notamment exposé dans Dardonville (colonel), *L'École royale du génie de Mézières*, *op. cit.*

57 Les archives des Ardennes ont été en partie détruites au XX^{e} siècle par les combats des deux guerres mondiales.

58 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 563.

59 *Ibid.*, *p.* 491-492.

60 Sur la famille des Cluzel-Larcher, voir Anne Blanchard, *Dictionnaire des ingénieurs militaires (1691-1791)*, *op. cit.*

61 Madame du Vernois entretient en particulier une correspondance régulière avec un officier du génie établi à Mézières, M. Deshautschamps, pour contrôler au plus près le travail de son fils. Voir les lettres reproduites dans *Un organisateur de la victoire : Prieur de la Côte d'or, membre du comité de Salut public*, Paris, Clavreuil, 1946.

62 Ferdinand de Bony de la Vergne en rapporte certains. *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 535.

63 *Ibid.*, *p.* 553.

64 Le texte de Ferdinand de Bony en offre de nombreux exemples. Plus généralement, Antoine de Baecque a parlé avec justesse du rire promu par la « calotte » comme d'un « rire de culture noble » agissant comme le vecteur d'une culture aristocratique et militaire (Antoine de Baecque, « Les éclats du rire. Le régiment de la calotte, ou les stratégies aristocratiques de la gaieté française (1702-1752) », *Annales : histoire, sciences sociales*, 3, mai-juin 1997, p. 496).

65 Sur la calotte, outre l'article d'Antoine de Baecque cité précédemment, voir Pautet Sébastien, « Du rire aux armes », *op. cit.*

66 Antoine de Baecque, « Les éclats du rire », *op. cit.*, *p.* 477.

67 « Projet de constitution de la calotte du régiment de la Fère », *in* Frédéric Masson et Guido Biagi, *Napoléon : manuscrits inédits* (1786-1791), Paris, Librairie Paul Ollendorf, 1907.

68 *Souvenirs*, *op. cit.*, p. 492.

69 L'absorption est le nom donné à l'École polytechnique aux rites d'intégration opérés par les élèves aux nouveaux venus. Le terme peut ici être transposé aux pratiques similaires repérées, bien qu'au siècle précédent, à l'École du génie de Mézières.

70 *Encyclopédie méthodique : tome quatrième, Art militaire* (supplément), Paris, chez H. Agasse, 1797, p. 102.

71 Irina Gouzevitch et Hélène Vérin, « The Rise of the Engineering Profession », *op. cit.*

AUTEUR

Sébastien Pautet
Université Paris 7 - Diderot

L'Étudiante dans les romans de Murdoch et Calvino : regard de la marge sur la création

Barbara Servant

PLAN

Introduction
Petit point historique : l'entrée des étudiantes en littérature
De la Cerveline à la midinette : jeu avec les stéréotypes
  Lotaria, une caricature de la militante féministe ?
  Julian, entre Hamlet et la midinette
Une place à la marge
  Des personnages secondaires
  Des personnages à la marge de la communauté du savoir et de la création
Un regard de la marge sur la création
  Les étudiantes lectrices introduisent une dimension métaromanesque
  Le regard de l'étudiante remet en question le point de vue masculin
Conclusion

TEXTE

Introduction

1 Sophie Marceau, submergée par ses émotions, transformant, dans un sanglot, sa leçon d'agrégation en déclaration d'amour : tel est le portrait d'une étudiante en lettres que nous propose le film *L'étudiante* en 1988. Si nous pouvons attribuer une qualité à cette comédie romantique, c'est de relayer de façon caricaturale, donc explicite, des stéréotypes. L'étudiante en lettres y est séduisante, jeune, pulpeuse, et sentimentale : elle tombe amoureuse sur une musique à l'eau de rose et ne cherche finalement dans le savoir qu'à apprendre à aimer. Quelques décennies après le film de Claude Pinoteau, avec la généralisation de l'enseignement supérieur, la doxa française associe l'image de la jeune fille au statut de l'étudiante. Dès lors, dans les arts, choisir un personnage d'étudiante revient à s'intéresser à un personnage de jeune fille, en particulier pour deux caractéristiques, qui ne sont liées que de loin avec son rapport au savoir et à la connaissance : la jeunesse et la naïveté. En outre, elle est souvent

présentée comme désirable – en vertu de ces deux caractéristiques justement. Mais il faut rappeler que l'accès des femmes à l'université est relativement récent en Europe et qu'il a tout un temps nécessité pour elles d'être actives et volontaires, drainant dès lors des stéréotypes à l'opposé de celui de la midinette, en particulier celui de l'Intellectuelle ou de la « Cerveline ».

2 *The Black Prince*[1] de Iris Murdoch et *Se una notte d'inverno un viaggiatore*[2] d'Italo Calvino paraissent respectivement en 1973 et en 1979, donc dans les années 70, qui constituent un tournant historique pour la condition des femmes, et en particulier des étudiantes, comme l'attestent les développements du MLF (Mouvement de Libération de la Femme) en France et du *Women's lib* en Angleterre, mouvements précédés par l'UDI (*Unione Donne Italiane*) et le CIF (*Centro Italiano Femminile*) italiens[3], l'année 1972 voyant se multiplier en Italie les groupes féministes : les femmes accèdent avec plus de facilité à l'université et les romanciers ont acquis une distance critique par rapport aux premiers stéréotypes qui s'étaient développés entre les deux guerres et jusqu'aux années 60.

3 Les étudiantes présentes chez les deux auteurs sont des personnages secondaires. Dans *The Black Prince*, Julian est la fille d'Arnold, écrivain à succès et ami du narrateur autodiégétique, Bradley, écrivain lui aussi. Elle demande à ce dernier de lui donner des cours de littérature et d'écriture. S'ensuit alors une relation amoureuse entre eux. Dans *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, l'étudiante, Lotaria, est la sœur de la Lectrice[4], Ludmilla. Ces deux étudiantes posent un regard sur la création littéraire. Contrepoint ou faire-valoir, elles apparaissent dans un premier temps doublement en marge : en marge de l'intrigue et en marge des sphères du pouvoir littéraire, espace de la création et espace de la connaissance. Mais il semblerait que, dans un second temps, elles soient justement à l'origine d'un renversement : si elles ne créent pas elles-mêmes, elles se révèlent tour à tour muse ou regard critique. Les deux romanciers, en reprenant avec distance les stéréotypes du début du siècle et contemporains, nous invitent donc à réfléchir à la figure de l'étudiante dans son rapport ambigu au monde du savoir et de la création.

Petit point historique : l'entrée des étudiantes en littérature [5]

4 En France, c'est seulement à la fin du XIX[e] siècle que le mot « étudiante » apparait et, dans le *Littré*, il est ainsi défini : « Au féminin, étudiante, dans une espèce d'argot, grisette du Quartier Latin ». L'étudiante est celle qui accompagne voire qui a des relations sexuelles avec l'étudiant, non celle qui étudie à ses côtés. En italien, si l'édition de 1900 du *Dizionario universale della lingua italiana* présente bien une entrée « studentesca [6] », en revanche, elle n'apparait pas dans le *Vocabolario della lingua italiana* par Achille Longhi & Luigi Toccagni de 1884. Le lexique est le reflet d'une réalité historique. Les étudiantes mettent en effet du temps à acquérir leurs lettres de noblesse. Ainsi, en France, la première femme à obtenir le diplôme du baccalauréat en 1861, Julie-Victoire Daubié, peut certes étudier mais n'a en revanche pas le droit d'assister aux cours de l'université. De même, en Italie, l'université ne s'ouvre aux femmes qu'en 1876 et les étudiantes anglaises ne sont acceptées dans les *colleges* qu'en 1870. En Italie, entre 1877 et 1900, seulement 224 étudiantes dont un grand nombre sont étrangères ou de confession juive décrochent une *laurea*. Parallèlement, les dénominations évoluent : à partir de l'année universitaire 1889-1890, en France par exemple, on commence à mentionner les étudiantes, quoique séparément des étudiants, dans les statistiques du ministère de l'Instruction publique, en parlant d'« étudiants-filles ». Au XX[e] siècle, en France, les 13 et 19 mai 1914 ont enfin lieu les premières soutenances de thèse de Doctorat de mesdemoiselles Duportal et Zanta, et la mixité n'est généralisée qu'au milieu des années 60. Enfin, malgré tout, entre 1970 et 1975, l'accès à l'enseignement supérieur demeure plus improbable pour les filles que pour les garçons [7]. En parallèle paraissent des ouvrages majeurs revendiquant la nécessité d'un réel accès à l'éducation pour les filles comme A *Room of One's Own* de Virginia Woolf, publié en 1929, puis *Le deuxième sexe* de Beauvoir publié en 1949.

5 L'entrée des jeunes filles dans la vie des étudiants introduit un nouveau type de rapport entre les sexes. Si elles sont souvent plutôt soutenues par leurs confrères, certains manifestent néanmoins leur refus de les voir entrer à l'université en s'appuyant sur plusieurs

motifs. Tout d'abord, elles risquent de perturber, par leur apparence physique, les étudiants et les professeurs. Il est ainsi souvent stipulé que l'étudiante ne doit pas accorder de soin à sa tenue. Elles apparaissent même comme dangereuses, en raison de la concurrence qu'elles sont susceptibles de faire subir aux hommes. Dans son article « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e^ République : l'étudiante », Carole Lécuyer précise : « Tant que les femmes étudient et ne travaillent pas elles sont tolérées. Mais lorsqu'elles souhaitent valoriser leurs diplômes, elles sont considérées par les universitaires, professeurs et étudiants, et par la société en général comme des intruses [8]. » Jules Wogue, dans *Le Matin*, parle ainsi d'« invasion des femmes [9] ». Enfin, en faisant des études, elles risquent de ne plus pouvoir assurer la fonction domestique [10], elles dont l'activité intellectuelle se tournerait vers la pratique plutôt que vers l'abstraction, elles qui seraient émotives et intuitives [11]. Au début du XX^e^ siècle, la place de la femme comme étudiante dans le même espace que les hommes est donc loin d'être acceptée, en vertu d'une supposée différence à la fois physique et morale qui entrainerait naturellement une différence de rôle et d'espace. La femme peut, à la rigueur, être étudiante, mais à la marge : longtemps ainsi il y eut deux agrégations, une masculine et une féminine en France.

6 La littérature se fait l'écho de ces ambivalences face à l'aspiration des femmes à entrer dans l'espace du savoir jusque-là réservé aux hommes. En France, les romans à succès s'emparent du thème et font souvent de l'étudiante un anti-héros. Georges Magnane dresse, dans *La bête à concours*, un portrait des agrégatives bien éloigné de celui que donne quarante ans plus tard Pinoteau : « Anormales à force de laideur, de dédain affiché de leur corps, de sécheresse guindée, de prétention pédante, de faux savoir livresque et d'ignorance de la vie... La plupart sont chastes par nécessité et féministes par jalousie [12] ». Il met en particulier en avant le fait que leurs prétentions seraient contre nature puisqu'elles remettent en question le caractère d'évidence du mariage et surtout de la maternité pour la femme [13]. Dans les romans de Colette Yver, la « Cerveline », femme fatale, ne veut ainsi pas sacrifier sa carrière à sa fonction naturelle de mère [14] et est condamnée moralement pour cette raison. Néanmoins, Carlotta da Silva, dans son article « L'étudiante en médecine dans la fiction fin de siècle : héroïne ou anti-héroïne romanesque [15] ? », montre que ces

personnages de femmes fatales peuvent également susciter une forme de désir et de fascination. Alors que nombre de ces romans visent un lectorat féminin avec un objectif didactique, ces figures devant susciter un effet repoussoir, ils contribuent parfois, au contraire, à en faire des héroïnes, en les virilisant, en leur attribuant du courage et en les plaçant sous le regard fasciné d'un personnage masculin moins important. En 1958, les *Mémoires d'une jeune fille rangée* marquent un tournant avec la publication de mémoires d'une femme établie, à la première personne. Beauvoir y explique ainsi que le fait de se faire appeler par un nom masculin, « le castor », est un choix lié à sa nouvelle identité d'étudiante et d'intellectuelle. Elle décrit également les ambivalences de ses parents, fiers de sa réussite, mais angoissés aussi par le fait qu'elle ne pourrait peut-être pas se marier : « Mes parents rompaient avec les usages et m'orientaient non vers le mariage mais vers une carrière[16]. » Elle rappelle en ce sens les comparaisons à sa cousine qui lui sont imposées : « Ma cousine Jeanne était peu douée pour les études mais très souriante et très polie ; mon père répétait à qui voulait l'entendre que son frère avait une fille délicieuse, et il soupirait[17]. » Or, ce père antiféministe se délecte justement « des romans de Colette Yver », car « s'il aimait les femmes d'esprit, [il] n'avait aucun goût pour les bas-bleus[18] ».

7 Grande lectrice de Beauvoir[19], Murdoch a en tête ces clichés liés à la figure de l'étudiante lorsqu'elle écrit *The Black Prince*, quoiqu'elle affirme quant à elle n'avoir pas senti de différence dans son traitement par rapport aux autres en raison de son sexe[20]. Dans son roman, comme dans celui de Calvino, la construction de ce personnage reprend les caractéristiques du stéréotype formé au début du siècle par la littérature à succès, tout en se confrontant à celui de la midinette, en train de se développer.

De la Cerveline à la midinette : jeu avec les stéréotypes

8 À l'image des Cervelines, Lotaria et Julian sont androgynes, mais Julian apparait également à plusieurs reprises sous les traits de la candide et naïve jeune fille sentimentale.

Lotaria, une caricature de la militante féministe ?

9 Dans *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, l'étudiante Lotaria présente des caractéristiques viriles [21]. Cela est tout d'abord visible dans l'onomastique : si le lien entre les deux sœurs est souligné par l'utilisation de la même initiale, on remarque l'opposition entre la douceur des consonnes liquides « Ludmilla » et la dureté des consonnes [r] et [t] de Lotaria. Ensuite, l'attitude de Lotaria traduit une certaine agressivité. Sa voix « sonne dure, un peu ironique [22] », traduisant par ailleurs sa distance critique. En outre, à plusieurs reprises, le narrateur use d'une métaphore militaire pour la qualifier, comme l'atteste l'expression : « Te voici enrôlé sous la bannière de Lotaria [23]. » De même, ses camarades sont comparées à une armée : « Derrière Lotaria se pressent les avant-postes d'une phalange de petites jeunes filles aux yeux limpides et tranquilles, un peu inquiétants peut-être parce que limpides et tranquilles à l'excès [24]. » La description de ces amazones modernes joue du paradoxe entre la métaphore militaire et les attributs stéréotypés du type de la naïve : avec les adjectifs « petite », « jeune » et le syntagme « yeux limpides ».

10 Enfin, la relation de Lotaria au savoir est comparée à une forme de prise de pouvoir, voire de castration. Elle se présente comme une maitresse d'école, se plaçant donc dans une position de supériorité par rapport aux autres, revendiquant le monopole de la juste lecture des textes. Elle évalue en effet sa sœur en termes scolaires, alors qu'il est question de désir, s'exclamant : « je vois que tu as fait des progrès [25] ! » Et elle semble faire passer au Lecteur un examen [26] en lui posant des questions de compréhension : « Lotaria veut savoir comment l'auteur se situe par rapport aux Tendances de la Pensée contemporaine, et aux Problèmes qui réclament une Solution. Pour te faciliter la tâche, elle te suggère une liste de noms de Grands Maîtres, parmi lesquels tu devrais pouvoir le situer [27]. » L'ironie du narrateur se lit dans l'utilisation des majuscules qui donnent aux termes « Tendances de la Pensée contemporaine » une solennité artificielle. Ainsi, Lotaria est présentée comme un personnage ridicule qui tente d'imposer une lecture simplifiée des textes à partir d'idées toutes

faites. Le narrateur précise, en ce sens, agacé : « Elle est bien capable d'avoir déjà des idées sur la Cimmérie, celle-là. Qui sait ce qu'il en sortira. Attention [28]. » Or les connaissances de Lotaria, sous couvert d'expliquer le texte, le forcent et lui font violence. En effet, l'herméneutique n'est pas une conséquence de la lecture mais lui préexiste. Lotaria, précieuse ridicule moderne, caricaturant la démarche structuraliste, découpe le texte pour lui faire dire ce qu'elle veut et va jusqu'à changer son langage, puisqu'elle le résume en concepts abstraits. Sa lecture est ainsi décrite :

> On s'arrête ici pour ouvrir la discussion. Evénements personnages atmosphère sensations sont mis de côté, pour laisser la place à des concepts plus généraux.
> - Le désir pervers-polymorphe…
> - Les lois de l'économie de marché…
> […]
> - La castration… [29]

11 Significativement, l'énumération s'arrête sur ce mot, car il s'agit bien d'une forme de castration à laquelle s'adonnent Lotaria et ses comparses, en découpant le roman, au sens propre comme au figuré. Lotaria a en effet partagé le seul exemplaire avec d'autres étudiants et s'exclame : « le livre est parti en morceaux, mais je crois que j'ai eu le meilleur [30]. » Sa lutte autour du livre déchiré n'est pas sans rappeler celle des Bacchantes et des Ménades autour d'Orphée. Lotaria et ses camarades apparaissent dès lors comme des représentations caricaturales des étudiantes féministes engagées des années 70 qui déchirent le texte au lieu de le faire entendre, et le narrateur, dans ce passage, reprend le stéréotype littéraire français de la Cerveline virile et monstrueuse.

12 Lotaria fonctionne comme l'« image spéculairement inversée [31] » de sa sœur Ludmilla. Alors que la Lectrice refuse de connaître les dessous du livre [32] et aime s'absorber tout entière dans une lecture naïve, passive, soumise au chaos des émotions et tournée vers le plaisir, l'étudiante, au contraire, n'aime rien tant, dans la lecture, que l'abstraction de l'analyse et les discussions politiques qu'elle peut engendrer [33]. A la figure douce et maternelle de Ludmilla, qui se laisse prendre par le texte, emporter, ravir, s'oppose celle agressive et violente de Lotaria, qui le force en le faisant entrer dans des cases ou

en plaquant sur lui des idées préconçues. Dès lors, le désir rassurant suscité par la Lectrice et qui fait avancer la lecture, en vertu de l'analogie filée entre lecture et acte amoureux selon un paradigme masculin – le roman est adressé à un Lecteur – se distingue du désir ambivalent suscité par Lotaria, entre répulsion et fascination. Cela est visible également dans les relations sexuelles que les deux sœurs ont tour à tour avec le Lecteur : romancée, détaillée, avec toute une métaphore du corps comme livre pour Ludmilla ; rapide, semblable à un assaut subi par le Lecteur pour Lotaria, alors comparée à une prédatrice sexuelle.

13 Néanmoins, les deux personnages se révèlent plus complexes qu'il n'y paraît au premier abord. Si Lotaria est présentée comme un obstacle dans la quête de la lectrice, elle devient au chapitre 9 un adjuvant et, à l'inverse, la douce Ludmilla, peut sembler dangereuse quand elle se met à incarner la version féminine du sultan Sharyar des *Mille et une nuits* [34]. En outre, Lotaria apparait à travers plusieurs des personnages féminins des incipits. Calvino effectue ainsi un exercice de style autour du stéréotype de la Cerveline, qu'il soumet à des variations : le physique de Lotaria n'est pas sans rappeler celui des amazones, femmes mythiques, lorsque le Lecteur la voit pour la première fois ; avec ses cheveux courts, elle rappelle ensuite le stéréotype de la Garçonne lorsqu'il la recroise au chapitre 9 ; et elle se transforme en androïde tout droit sorti de la littérature de science-fiction [35] lorsqu'elle se met à retirer toutes les couches de vêtements qui correspondent à ses différentes identités : Corinne Gertrude Ingrid Corinne Sheila [36]. Dans *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, la figure féminine est ainsi fragmentée et démultipliée.

Julian, entre Hamlet et la midinette

14 L'étudiante du *Prince noir*, Julian, incarne ces deux pôles que représentent Ludmilla et Lotaria. Comme la seconde, elle présente des traits masculins et, les cheveux courts, évoque le stéréotype de la Garçonne ou de la *flapper* [37]. Son prénom tout d'abord est équivoque, Julian. Ensuite, la première fois que Bradley la croise, il la prend pour un jeune homme [38]. Or, son androgynie, entre autres, suscite le désir de Bradley puisqu'il rêve d'elle en Tadzio qu'il poursuit à travers Venise [39] et qu'il lui fait l'amour précisément après l'avoir vue

déguisée en Hamlet. Dans cet épisode, Julian complète son travestissement par le fait qu'elle tient un crâne de mouton. Dès lors, elle incarne également la figure de la Vanité. Cette symbolique n'est pas sans rappeler la première fois où Bradley la voit alors qu'elle est en train de disperser les lettres déchirées de son ancien amoureux, illustrant pour l'écrivain la dissolution possible de l'écrit [40], ainsi que le moment où il l'observe, assise à la fenêtre de sa chambre, coupant le fil d'un ballon et le laissant s'envoler dans les airs. Enfin, alors qu'elle admire des bottes dans une boutique, il la compare explicitement au « modèle d'une allégorie de la Vanité [41] ». Au stéréotype de l'étudiante androgyne se superpose donc d'autres représentations, en particulier le stéréotype de la lectrice sentimentale et passive.

15 Tout d'abord, lorsqu'elle demande à Bradley de lui donner des cours d'écriture, son propos tranche par sa naïveté : elle affirme ne vouloir lire que les « grands livres », que les livres « difficiles », précisant n'avoir pas le temps pour les plus petits. Elle reste cependant relativement vague sur ses critères de hiérarchisation des œuvres [42]. Elle traduit ainsi une vision enfantine de la littérature qui apparente son ambition littéraire à un caprice [43]. De fait, elle présente son désir de devenir écrivain de manière étonnamment passive, demandant à Bradley de la « prendre en main [44] ». Elle est tout aussi naïve et passive dans son rapport au savoir que dans ses relations amoureuses : lorsque leur idylle commence, elle attend de lui qu'il prenne les décisions, et qu'il montre ses « qualités de chef [45] ». Elle lui demande donc d'endosser le rôle stéréotypé du mâle dominant, se laissant guider passivement. Ensuite, elle apparaît comme la victime inexpérimentée et naïve du désir de Bradley. En effet, leur première expérience sexuelle s'apparente nettement à un viol, puisqu'il se résume aux cris de douleur de Julian, suivis d'un blanc typographique. Enfin, ce sont ses parents qui finissent par la reprendre à leur charge, telle une enfant, en la ramenant *manu militari* chez eux. À Bradley, ils la décrivent comme une « écolière sentimentale » et « immature [46] ». Elle-même finit par souligner sa naïveté, en utilisant la métaphore du livre : « Je suis si stupidement jeune et sans caractère, j'ai l'impression d'être simplement une page blanche [47]. » Or ce portrait de Julian est contredit par le fait que Rachel, sa mère, la présente également comme ayant pu jouer avec les sentiments de son amant. En effet, elle a déjà été amoureuse de l'un de ses professeurs et Rachel suggère à

Bradley qu'il pourrait n'être qu'une victime de plus au tableau de chasse de sa fille [48].

16 La diffraction du personnage de Lotaria invite à une réflexion sur les différentes facettes de la figure féminine tandis que la superposition des références permet non seulement de donner une certaine densité au personnage de Julian, en ne la limitant pas à un stéréotype, mais également de mettre en avant le fait qu'elle est perçue à travers un regard non seulement partiel, mais également littéraire, celui du narrateur autodiégétique, Bradley. Dans ce cadre, les lectrices étudiantes de ces deux romans sont présentées au second plan : situées à une place marginale.

Une place à la marge

Des personnages secondaires

17 Dans les deux romans, la narration fait la part belle au personnage masculin. Murdoch, comme dans plusieurs de ses romans, choisit de présenter un narrateur autodiégétique mâle [49]. En tant qu'être en formation, Julian aurait pu être l'héroïne d'un *Bildungsroman*, voire d'un roman de l'artiste, mais elle est reléguée au second plan, parmi d'autres personnages secondaires féminins, comme Christian, l'ex-femme de Bradley, ou Rachel, la femme d'Arnold, son rival. Chacune occupe en apparence un rôle auprès de Bradley, à la manière dont les femmes entourent Bel-Ami en assumant des fonctions différentes, la femme, la maitresse, la jeune femme à séduire. Dans ce cadre, Julian incarne la jeunesse et la naïveté : elle présente un regard admirateur sur le héros qui le valorise, mais apparaît également comme sa victime potentielle. Par ailleurs, elle est en quelque sorte instrumentalisée par Bradley, qui touche son rival en séduisant sa fille. De façon symbolique, dans le jugement final de Bradley pour le meurtre d'Arnold, Julian est invisible – il n'est pas question d'elle – alors que Bradley est au centre de l'attention.

18 De même, dans *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, l'étudiante est un personnage secondaire. Adressé avant tout au Lecteur, et seulement dans un second temps à la Lectrice, le roman s'intéresse moins encore à Lotaria, qui a la fonction narrative de faire obstacle dans la

quête vers la Lectrice. Elle suspend en effet les retrouvailles entre Ludmilla et le Lecteur en répondant à la place de la première au téléphone puis en embrigadant le Lecteur dans son séminaire au lieu de le laisser continuer sa lecture, avant de l'arrêter dans son nouveau roman. Dès lors, contrairement au personnage de Julian, sa psychologie est peu développée et elle reste une figure un peu caricaturale.

Des personnages à la marge de la communauté du savoir et de la création

19 À la marge de la narration, ces deux personnages sont en outre en marge de la communauté du savoir et de la création. Le système des personnages de *Se una notte d'inverno un viaggiatore* présente des duos antinomiques et oppose, ce faisant, d'un côté les personnages féminins, les deux lectrices, Lotaria et Ludmilla et, de l'autre, les personnages masculins, par ailleurs beaucoup plus nombreux : le Lecteur et le non Lecteur ; les deux écrivains imaginés par Silas Flannery, le productif et le mélancolique ; et enfin les deux professeurs, Galligani et Uzzi Tuzzi. A la lumière de cette répartition, on remarque que le discours de Lotaria est subordonné à celui d'un professeur, dont le titre fait autorité, sous l'égide duquel elle se place et dont elle n'est qu'une représentante, sans compter qu'elle incarne, comme on l'a déjà vu, une représentation négative, caricaturale et ridiculisée de la connaissance. Ainsi, l'aspiration de Lotaria à un savoir sur la création et son incapacité à y accéder sont présentées simultanément mettant, par contraste, en valeur Ludmilla.

20 Julian ne fait pas meilleure figure. En échec scolaire, marginalisée dans son parcours, elle reprend difficilement des études et est souvent méprisée par les autres personnages. Bradley précise d'emblée qu'elle n'est pas très intelligente, ne pouvant donc aspirer qu'à un avenir peu glorieux : « Il n'était guère douteux que le destin de Julian était de devenir dactylographe, institutrice, maîtresse de maison, sans briller dans aucun des rôles [50]. » De fait, lorsqu'elle lui demande de lui donner des cours, elle reste très vague, ce qui souligne son ignorance. Elle explique le considérer à la fois comme son enseignant, son maitre et son gourou [51]. En outre, à la fin de leur premier entretien, elle se tourne, comme on l'a évoqué plus haut, vers une boutique de chaussures, ce qui permet au narrateur de souligner

sa superficialité. Or c'est justement en regardant ses jambes et non en discutant avec elle que Bradley éprouve du désir. En outre, l'unique cours qu'il lui donne, même s'il occupe une place centrale, à la fin de la première partie, est finalement peu consistant.

21 Dans ces deux romans, les figures d'auteur sont masculines et en conflit : s'opposent en effet un romancier productif et un romancier contemplatif ou mélancolique. La figure féminine de l'étudiante ou de la lectrice (Ludmilla comme double de Lotaria) apparaît alors comme la muse, qui cristallise la rivalité entre les deux hommes, le point vers lequel ils tendent tous deux. Elle est donc moteur de création mais non créatrice elle-même, en marge également du savoir. Néanmoins, dans les deux romans, le point de vue de la marge semble paradoxalement permettre de produire un regard lucide et original sur la création.

Un regard de la marge sur la création

Les étudiantes lectrices introduisent une dimension métaromanesque

22 La présence d'étudiantes en lettres dans un roman introduit une dimension spéculaire. Elle est en effet l'occasion de passages théoriques métaromanesques et invite le lecteur à réfléchir, dans le roman, sur ce qu'est un roman. Or les deux textes s'articulent autour d'un jeu avec le lecteur et avec les conventions. *The Black Prince* met en scène un narrateur qui commente son travail d'auteur, présentant des réflexions théoriques sur l'écriture, mais aussi des commentaires ponctuels sur la façon dont il raconte l'histoire. De même, le caractère spéculaire du roman oulipien *Se una notte d'inverno un viaggiatore* n'est plus à démontrer : il se présente comme une « encyclopédie du lecteur » et s'adresse directement à ce dernier dès l'incipit en utilisant le « tu ».

23 Les deux romans présentent l'un un séminaire, l'autre un cours particulier. Le cadre didactique permet aux romanciers de présenter des réflexions théoriques sur le littéraire en confrontant les points de vue

divergents de personnages d'enseignants. Ainsi, Calvino s'appuie sur un conflit fictif concernant l'étude d'une civilisation imaginaire pour confronter deux façons d'analyser les textes et Murdoch rapporte les débats qui opposent Julian et Bradley sur l'art.

24 Le professeur Uzzi Tuzzi semble en effet s'opposer directement à la pratique de Lotaria lorsqu'il se désole à propos des étudiants : « Ils veulent des problèmes à débattre, des idées générales à ajouter à d'autres idées générales [52]. » Il présente ensuite une description très poétique du travail critique :

> L'enveloppe universitaire n'est là que pour protéger ce que le récit dit et ne dit pas, son souffle intérieur toujours sur le point de se disperser au contact de l'air, l'écho en lui d'un savoir disparu qui ne se révèle qu'à travers la pénombre et de tacites allusions [53].

25 L'attention particulière que le professeur accorde aux risques de l'interprétation n'est pas sans rappeler la façon dont Calvino refuse de « houspiller les mythes [54] » en leur imposant une interprétation univoque et unique dans sa leçon « Légèreté ». Uzzi Tuzzi est en effet ainsi décrit :

> Partagé entre la nécessité d'intervenir, de faire appel à ses lumières interprétatives pour aider le texte à développer la pluralité de ses significations, et la conscience que toute interprétation exerce sur le texte une violence arbitraire, le professeur ne trouvait rien de mieux, lorsqu'il rencontrait des passages particulièrement embrouillés, pour te faciliter la compréhension, que de se mettre à lire le texte dans la langue originale [55].

26 Néanmoins, l'étudiante Lotaria n'apparaît pas seulement comme un repoussoir. Dans le chapitre huit, elle rencontre l'auteur Silas Flannery et lui parle d'un ordinateur qui lit pour elle en faisant des listes des termes les plus utilisés. Cette possibilité laisse le romancier mal à l'aise jusqu'à ce qu'il envisage à son tour une machine qui écrirait des livres après en avoir lu. Le fantasme d'une machine littérature est cher à Calvino qui la développe également dans son article « Cybernétique et fantasme [56] » écrit dix ans plus tôt, dans lequel il décrit également sa fascination pour la combinatoire. Dans cette perspective, si les analyses de Lotaria fonctionnent comme des caricatures

des travaux structuralistes, elles en présentent également l'aboutissement fantasmé, une machine littérature qui fascine Calvino. On nuancera néanmoins que la machine est ensuite présentée, au chapitre 9, comme un outil potentiel pour la censure, une menace donc.

27 Enfin, les personnages d'étudiantes en lettres superposent à la figure de l'étudiante la figure de la lectrice. C'est le cas pour le couple Ludmilla/Lotaria, mais aussi pour Julian, qui se présente comme une lectrice en devenir. Or la Lectrice est également une figure, qui draine des fantasmes et des stéréotypes, comme l'atteste par exemple le succès de librairie de Laure Adler et Stefan Bollmann, *Les femmes qui lisent sont dangereuses*[57]. Plongée dans son roman, la femme se libère-t-elle ou au contraire se soumet-elle ? Est-elle hors de portée, ou tout entière conquise à l'auteur ? La fascination pour la lectrice est mise en scène dans *Se una notte d'inverno un viaggiatore* : les deux auteurs se disputent en effet ses faveurs, et Silas Flannery se heurte à son absence de désir pour lui, en tant que personne physique.

28 La représentation de la femme-lectrice pose aussi la question d'une façon de lire, genrée ou non, que les deux romanciers jouent à subvertir. Dans cette perspective, Lotaria apparaitrait comme une caricature de ce que serait une lecture virile – avec une dimension militaire, abstraite, intellectuelle, active – par opposition à ce qui serait une lecture féminine de Ludmilla – caractérisée par un certain abandon, lié au plaisir –, dont Calvino précise qu'elle est son lecteur idéal. Inversement, Bradley semble, quant à lui, voir le monde à la manière d'une romance, genre traditionnellement relégué au féminin parce qu'il engage une lecture passive et impliquée. Ainsi, lorsque Arnold interdit à Julian de le revoir, il la fantasme « prisonnière[58] » de son père, se représentant comme celui qui irait la délivrer ; et lorsqu'il ose lui avouer son amour, il la décrit comme une idole inatteignable, un fantasme qu'il n'ose ou ne veut pas rendre réel. De fait, dans ce passage, c'est Julian qui rappelle la midinette Bradley à la réalité en lui faisant remarquer que son amour est très solipsiste : « Votre amour doit être très… quel est le mot… solipsiste, si vous ne cherchez même pas à imaginer ce que je peux ressentir[59]. » Si Rachel voit en Bradley un Don Quichotte, il apparait plutôt au lecteur comme une Emma Bovary. En lui faisant cette remarque,

Julian l'invite à dépasser une forme égocentrée et illusoire du sentiment amoureux pour accéder à ce que serait pour Murdoch l'amour véritable, à savoir l'ouverture à l'autre, sur lequel on ne plaque plus de grille de lecture. De personnage secondaire, elle accède ainsi à une place plus centrale et se retrouve, malgré elle, à donner un enseignement fondamental à Bradley. Une des lectures possibles de *The Black Prince* serait celle d'un roman d'apprentissage au cours duquel Bradley apprend à dépasser son narcissisme initial pour s'ouvrir l'amour, source d'inspiration qui lui permet d'écrire son plus grand roman.

29 Ainsi, quoique secondaire, le regard des étudiantes sur le point de vue dominant fait entendre des dissonances dans la représentation qui est donnée et invite le lecteur à adopter une certaine distance.

Le regard de l'étudiante remet en question le point de vue masculin

30 Même si elle apparait comme une figure caricaturale dans le roman, Lotaria introduit une dimension critique. Sa présence, parce qu'elle est sollicitée par Ludmilla, invite le personnage masculin à remettre en question ses premières impressions : en lui donnant le numéro de Lotaria et non le sien, Ludmilla le tient à distance. Ce faisant elle ne lui apparait plus seulement comme objet de son désir, mais également comme sujet désirant (ou non). Or Ludmilla a des raisons de vouloir tenir les hommes à distance, puisqu'elle subit, à l'instar de Julian, les assauts de Silas Flannery qui lui fait violence. L'excès de ces figures masculines, présentées avec ironie et distance, introduit une dénonciation du phallocentrisme et surtout de la violence de ces mâles lorsqu'ils sont dans une position de domination.

31 De même, le point de vue de Bradley, narrateur de ce roman mémoires, est nuancé lorsque se fait entendre Julian. Cette dernière accède ponctuellement à la parole, d'abord à travers les lettres et dialogues que Bradley retranscrit. Ces derniers sont néanmoins sujets à caution puisque le narrateur autodiégétique non fiable pourrait les avoir modifiés. Ensuite, l'éditeur fictif lui accorde une place de parole, littéralement dans la marge, puisque en *postscriptum*, qu'il fait apparaitre comme un « droit de réponse ». Or dans ce *postscriptum*, Julian donne une version quelque peu différente du récit. En particulier, elle

remet en question les qualités d'enseignant et d'écrivain de Bradley, apparaissant dès lors moins naïve que ce que le discours de ce dernier nous donnait à voir : elle lui reproche ainsi de connaitre assez mal Shakespeare[60] et de lui avoir donné de mauvais conseils. En outre, elle reproche à son roman de n'avoir pas réussi à exprimer la vérité de leur relation, ce qui en fait « un échec littéraire[61] », selon ses derniers mots. Ce faisant, elle critique la théorie de Bradley sur l'art en avançant une réflexion esthétique : selon elle, l'art ne devrait pas être soumis à l'*eros* sous peine de ne pas être assez « froid » pour toucher à la vérité. Murdoch, qui s'intéresse de près à la philosophie platonicienne, ne partage pas le point de vue de son personnage, néanmoins elle souligne ainsi les possibles limites de son propre roman et met en avant les critiques potentielles à l'égard de son narrateur autodiégétique. En particulier, ces deux points de vue divergents renvoient à l'épisode de leur première relation sexuelle, considérée par Bradley comme une étape dans son parcours d'écrivain, fonction qui lui est ainsi déniée par Julian (en refusant vivement que l'*eros* prenne part à la création)[62]. Enfin, si Julian défend des théories sur l'art que Murdoch ne soutient pas, en revanche elle incarne, comme contrepoint à Bradley, une ouverture à l'altérité nécessaire à la création, centrale dans les réflexions de l'écrivaine irlandaise. Par ailleurs, le lecteur découvre, également dans cette marge que sont les *postscripta*, que Julian a fini par écrire. Quoiqu'elle se dévalue et soit également dévalorisée par l'éditeur, ami de Bradley, elle est devenue poète, accomplissant donc hors des mémoires fictives la destinée que lui traçait son prénom : Julian of Norwich est la première femme de lettres anglaise.

Conclusion

32 Lotaria, même si elle est présentée comme une caricature de la féministe engagée, précieuse ridicule structuraliste dont on rit, fascine également en incarnant une figure dangereuse et menaçante, héritière de la Cerveline. Ce n'est pas le cas du personnage de Julian qui se construit également à partir du stéréotype de la midinette. Mais le choix d'un narrateur autodiégétique invite le lecteur à prendre de la distance avec ce portrait : est-ce seulement Bradley qui la perçoit ainsi, qui voudrait la percevoir ainsi ? Dans ces deux romans, le point de vue masculin est dominant, sans doute parce qu'il est censé

incarner l'universel, comme le justifie Murdoch, au moment où les romanciers écrivent. Les personnages d'étudiantes sont cantonnés à des rôles secondaires. Mais ces femmes qui aspirent à penser et à créer, même si elles sont souvent mises en échec et parfois ridiculisées, introduisent un regard de la marge, un regard de l'écart sur la création qui met à jour, sans néanmoins le dénoncer clairement ni frontalement, un certain phallocentrisme. Elles permettent en particulier aux auteurs de proposer au lecteur d'accorder une attention différente au monde, à l'instar de Julian qui, sous le regard aimant de Bradley, s'absorbe dans la contemplation des galets. Cette image pourrait de fait apparaitre comme celle spéculairement inversée de Roquentin au début de *La nausée*[63], une invitation à retrouver une attention émerveillée au monde.

NOTES

1 Iris Murdoch, *The Black Prince*, Londres, Vintage, 2013 [1973]. Pour l'édition française : Iris Murdoch, *Le prince noir* [trad. Yvonne Davet], Paris, Gallimard, 1976.

2 Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Milano, Mondadori, 1994 [1979]. Pour l'édition française : Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur* [trad. Danièle Sallenave et François Wahl], Paris, Points Seuil, 1995.

3 Fondés en 1944.

4 Si Lotaria est une lectrice, seule Ludmilla en porte le titre avec une majuscule, étant tout d'abord désignée par sa fonction, Lectrice, et non par son prénom. Je note en outre que Lotaria n'est désignée qu'incidemment comme une étudiante (sans majuscule donc).

5 Je m'appuie très largement pour ce point sur les travaux de Françoise Barret Ducrocq, Christophe Charles, Jean-François Condette, Carole Lécuyer, Simonetta Soldani et Françoise Thébaud. Cf. Françoise Barret-Ducrocq, « Egalité des sexes et pouvoir en Grande-Bretagne », *Informations sociales*, 151, 2009, p. 112-117 ; Charles Christophe, « Les femmes dans l'Enseignement supérieur, Dynamiques et freins d'une présence : 1946-1992 », *in* Vincent Duclert, Rémi Fabre et Patrick Fridenson (dir.), *Avenirs et avant-gardes en France : XIX-XX^e siècles : Hommage à Madeleine Rebérioux*, Paris, La Découverte, 1999, p. 84-105 ; Jean-François Condette, « "Les

Cervelines" ou les femmes indésirables : L'étudiante dans la France des années 1880-1914 », *Carrefours de l'éducation*, 15, 2003, p. 38-61 ; Carole Lécuyer, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e^ République : l'étudiante », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 4, 1996, http://clio.revues.org/437, consulté le 30 septembre 2016 ; Simonetta Soldani (dir.), *Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, F. Angeli, 1989 ; Françoise Thébaud (dir.), *Histoire des femmes en occident : le XX^e^ siècle*, Paris, Perrin, 2002 [1992].

6 Le mot est ainsi défini : « scolaresca di scuole superiore dell'università ».

7 Cf. Rose Marie Lagrave, « Une émancipation sous tutelle », *in* Françoise Thébaud (dir.), *Histoire des femmes en Occident*, *op. cit.*, p. 602.

8 Carole Lécuyer, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e^ République », *op. cit.*, p. 6.

9 Le propos est cité dans un article paru en 1911, « Du rôle des femmes dans l'université actuelle ». La citation est tirée de l'article de Jean-François Condette, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », *op. cit.*, p. 51.

10 Nathalie Marchais, dans sa thèse, montre comment plusieurs romancières dénoncent, dans les années 70, cet amalgame entre le féminin et le domestique qui empêche les femmes d'accéder à l'éducation. Cf. Nathalie Marchais, *La figure maternelle dans la littérature féminine italienne des quarante dernières années*, sous la direction de Contarini Silvia, thèse en ligne : https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2010PA100231.pdf, consulté le 15 octobre 2018.

11 En 1949, Paul Crouzet, inspecteur général de l'Éducation nationale, publie un ouvrage intitulé *Bachelières ou jeunes filles* dans lequel il affirme ainsi : « Il ne saurait être sans importance que toute une nature physique soit à la fois plus fragile et plus gracieuse et manifeste moins la force que la beauté ; sans importance qu'un corps ait comme un destin inscrit dans une conformation faite moins pour l'effort du travail que pour la fructification de la maternité ; sans importance encore qu'un cerveau offre un volume généralement plus petit d'un sixième à l'exercice de l'activité intellectuelle. Il n'est pas indifférent davantage qu'en général, cette activité intellectuelle s'oriente moins spontanément vers la spéculation et l'abstraction que vers la pratique, [...] qu'il s'y déploie imagination et sensibilité plus souvent que logique et qu'il y triomphe volontiers l'intuition [...]. Le sexe n'est pas seulement physique, il est également intellectuel et moral. » (citation tirée de

Jean-François Condette, « “Les Cervelines” ou les femmes indésirables », *op. cit.*, p. 58.)

12 Georges Magnane, *La bête à concours*, Paris, Gallimard, 1941, p. 152.

13 Dans cette perspective, cette nouvelle figure de la jeune fille qu'est l'étudiante, donne aussi naissance au mythe de la « vieille fille » propre à l'intellectuelle. Beauvoir pourrait y faire référence lorsqu'elle décrit sa voisine à la bibliothèque lors de sa première année d'étudiante dans *Mémoires d'une jeune fille rangée* : « En face de moi, à l'ombre d'un chapeau chargé d'oiseaux, une demoiselle d'âge mûr feuilletait de vieux tomes du Journal officiel : elle se parlait à mi-voix et riait », Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958, p. 237.

14 Cf. Colette Yver, *Les Cervelines*, Paris, Calman-Lévy, 1908 et Colette Yver, *Les dames du palais*, Paris, 1910. Cités par Jean-François Condette, « “Les Cervelines” ou les femmes indésirables », *op. cit.*, p. 60, et Carole Lécuyer, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^{e} République », *op. cit.*

15 Carlotta da Silva, « L'étudiante en médecine dans la fiction fin de siècle : héroïne ou anti-héroïne romanesque ? », http://www.academia.edu/12604316/L_Étudiante_en_médecine_dans_la_fiction_fin_de_siècle_héroïne_ou_anti-héroïne_romanesque_, consulté le 30 septembre 2016.

16 Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *op. cit.*, p. 242.

17 *Ibid.*, p. 243.

18 *Ibid.*

19 « Simone de Beauvoir is someone I admire enormously. *The Second Sex* is a very good book and makes me like her as a *person* », *in* Gillian Dooley (dir.), *From a Tiny Corner in the House of Fiction, Conversations with Iris Murdoch*, University of South Carolina Press, 2003, p. 32.

20 « I realise I am lucky. I have never felt picked out in an intellectual sense because I am a woman ; these distinctions are not made at Oxford. But I do notice when I come up to London that people under social pressure develop sexual masks, adjust their behaviour at a physical level – giggling and so on. This is something I dislike and which doesn't happen in my world » (*Ibid*).

21 En particulier par son énergie et son volontarisme. On rappelle en ce sens l'étymologie de « viril » : du mot latin *virilis*, qui signifie « mâle », mais aussi « vigoureux, courageux » ; le dictionnaire historique nous rappelle que l'adjectif s'applique d'abord en français, comme en latin, à « ce qui est digne

d'un homme physiquement et moralement », à « ce qui est énergique, actif ».

22 « La voce di là dal filo è dura, un po' ironica. » Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 49 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 51.

23 « Eccoti arruolato sotto le bandiere di Lotaria » Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 85 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 85.

24 « Dietro a Lotaria premono gli avamposti d'una falange di giovinette dagli occhi limpidi e tranquilli, occhi un po' allarmanti forse perché troppo limpidi e tranquilli. » Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 84 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 84.

25 « Vedo che fai progressi ! » Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 84 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 84.

26 « Con questa Lotaria che pretende di farti l'esame… », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 51 ; « et cette Lotaria qui prétend te faire passer un examen… », traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 52.

27 « Lotaria vuol sapere qual è la posizione dell'autore rispetto alle Tendenze del Pensiero Contemporaneo e ai Problemi Che Esigono Una Soluzione. Per facilitarti il compito ti suggerisce una lista di nomi di Grandi Maestri tra i quali dovresti situarlo. », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 50 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 51.

28 « Capace d'avere già le sue idee sulla Cimmeria, quella là. Chissà con cosa verrà fuori ; sta attendo », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 52 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 53.

29 « A questo punto viene aperta la discussione. Vicende personaggi ambienti sensazioni vengono spinti via per lasciare il posto ai concetti generali.
- Il desiderio polimorfo-perverso…
- Le leggi dell'economia di mercato…
[…]
- La castrazione… »

Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 104 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 103.

30 « Il libro è andato in pezzi, ma credo proprio d'essermi conquistata il pezzo migliore », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 104 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 103.

31 « Sua immagine specularmente opposta, Lotaria… », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 253 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 239.

32 L'éditeur, l'auteur, etc.

33 On remarque ici encore que les deux sœurs se répartissent selon une opposition stéréotypique classique entre le féminin, du côté de l'émotion, de la sensation, et le masculin, du côté de l'abstraction et de l'intellect.

34 Au chapitre 6, une figure de lectrice est présentée à laquelle le Lecteur donne les traits de Ludmilla. Cette lectrice est une sultane qui réclame de pouvoir lire continuellement, sous peine de lancer immédiatement une révolution, synonyme de ruine pour le pays. Le traducteur Hermès Marana, nouvelle Schéhérazade, est alors chargé de lui fournir ses lectures.

35 Cf. Sylvie Barral, « Les personnages féminins dans l'œuvre d'Italo Calvino : d'une image simple à une image plurielle », *Italies*, 3, 1999, http://italies.revues.org/2458, consulté le 20 septembre 2016.

36 Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, chapitre 9.

37 Anne-Marie Sohn, « Les rôles féminins en France et en Angleterre », *in* Françoise Thébaud (dir.), *Histoire des femmes en Occident : le XX^e siècle*, *op. cit.*, p. 165-195.

38 « The figure upon the other side of the road of a young man who was behaving rather oddly », Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 54 ; « Je remarquai avec seulement un peu de surprise et d'intérêt la silhouette de l'autre côté de la rue, d'un jeune homme qui se conduisait plutôt bizarrement », traduction d'Yvonne Davet, *Le prince noir*, *op. cit.*, p. 68.

39 Il décrit en effet l'un de ses rêves dans lequel il la poursuit à travers Venise, réminiscence de l'œuvre de Thomas Mann, *Tod in Venedig*, publiée en 1912.

40 On peut en outre souligner l'analogie de traitement que réservent Lotaria et Julian à l'écrit : elles n'hésitent pas à attenter à l'intégrité de la

page, parce qu'elles la déchirent ou l'annotent – ce qui n'a pas la même valeur symbolique par ailleurs.

41 « A model for the allegory of Vanity », Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 60 ; traduction d'Yvonne Davet, *Le prince noir*, *op. cit.*, p. 75.

42 « I want you to give me a reading list. All the great books I ought to read, but only the great ones and the hard ones. I don't want to waste my time with small stuff », Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 58.

43 Dans cette perspective, Bradley rappelle, quelques lignes plus haut, les errances de Julian concernant sa carrière en évoquant ses ambitions récemment délaissées à devenir artiste plasticienne, imposant à ses parents de lui payer une école d'art pour l'abandonner un an plus tard : « When she was about nineteen she decided that she was a painter, and Arnold eagerly wangled her into an art school, which she left after a year », *Ibid.*, p. 55-56.

44 « I want to be really taken in hand », *Ibid.*, p. 58.

45 « Qualities of leadership », *Ibid.*, p. 298.

46 « A sentimental schoolgirl », « immature », *Ibid.*, p. 280 ; traduction d'Yvonne Davet, *Le prince noir*, *op. cit.*, p. 354. Rachel ajoute en outre : « she doesn't know what she feels » (Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 283) et « a young girl's emotions are chaos » (*Ibid.*, p. 355), la qualifiant ainsi : « a very unsophisticated child » (*Ibid.*, p. 281).

47 « I am so stupidly young and without any character, I feel I am just a blank page », *Ibid.*, p. 370 ; traduction d'Yvonne Davet, *Le prince noir*, *op. cit.*, p. 466.

48 Rachel suggère à Bradley qu'il pourrait être sa prochaine victime, le jouet d'une enfant capricieuse : « You're just the next victim » (Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 281) ; « a child with a toy » (*Ibid.*, p. 354).

49 Elle explique ce choix par le fait que, selon elle, le masculin serait une forme de neutre : « Well, I don't really see there is much difference between men and women. I think perhaps I identify with men more than with women, because the ordinary human condition still seems to belong more to a man than to a woman. Writing mainly as a woman may become a bit like writing with a character who is black, or something like that. People then say "It's about the black predicament". Well, then, if one writes "as a woman", something about the female predicament may be supposed to emerge. And I'm not very much interested in the female predicament. I'm passionately in favour of women's lib, in the general, ordinary, proper sense

of women's having equal rights. […] I'm not interested in the "woman's world" or the assertion of a "female viewpoint". This is often rather an artificial idea and can in fact injure the promotion of equal rights. We want to join the human race, not invent a new separatism », I. Biles Jack, « An Interview with Iris Murdoch », *in* Gillian Dooley (dir.), *From a Tiny Corner in the House of Fiction*, *op. cit.*, p. 61.

50 « [T]he sadly misplaced nature of her ambition. There was little doubt that Julian's fate was to be typist, teacher, housewife, without starring in any role », Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 59 ; traduction de Yvonne Davet, *Le prince noir*, *op. cit.*, p. 74.

51 Julian réitère son désir d'être le disciple de Bradley : « I regard you as my teacher » ; « I regard you as *my philosopher* » ; « you're my guru » (Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 136, 137 et 138).

52 « Vogliono problemi da dibattere, idee generali da collegare ad altre idee generali », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 58 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 59.

53 « L'involucro accademico serve solo per proteggere quanto il racconto dice e non dice, un suo afflato interiore sempre lì per disperdersi al contatto dell'aria, l'eco d'un sapere scomparso che si rivela nella penombra e nelle allusioni sottaciute. », Italo Calvino Italo, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 79 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 79-80.

54 Italo Calvino, « Légèreté », *in Leçons américaines : défis aux labyrinthes*, t. II, Paris, Seuil, 2003 [1984], p. 14.

55 « Combattuto tra la necessità d'intervenire coi suoi lumi interpretativi per aiutare il testo a esplicitare la molteplicità dei suoi significati, e la consapevolezza che ogni interpretazione esercita sul testo una violenza e un arbitrio, il professore, di fronte ai passaggi più ingarbugliati, non trovava di meglio per facilitarti la comprensione che attaccare a leggerli nell'originale. », Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, *op. cit.*, p. 79 ; traduction par Danièle Sallenave et François Wahl, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, *op. cit.*, p. 80.

56 Italo Calvino, « Cibernetica e fantasmi (appunti sulla narrativa come processo combinatorio), Conferenza tenuta a Torino, Milano, Genova, Roma, Bari, per l'Associazione Culturale Italiana dal 24 al 30 novembre 1967) », *in*

Saggi 1945-1985, a cura di Mario Barenghi, Milano, Mondadori, 2015 [1995], p. 205-225.

57 Laure Adler et Stefan Bollmann, *Les femmes qui lisent sont dangereuses* [trad. Jean Torrent], Paris, Flammarion, 2006.

58 « He's keeping her prisoner somewhere », Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 356.

59 « Your love must be very – what's the word – solipsistic if you don't imagine or speculate about what I might feel », Iris Murdoch, *The Black Prince*, *op. cit.*, p. 356 ; traduction d'Yvonne Davet, *Le prince noir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 337. C'est en vertu de ce constat que Rachel et Arnold affirment vouloir le rendre à la raison : « Really, Bradley, you seem to be living in some sort of literary dream. Everything is so much duller and more mixed-up than you imagine, even the awful things are » ; « The girl was romancing » ; « you're just talking melodrama » (*Ibid.*, p. 356 et 357).

60 « I think he understood only the vulgar side of Shakespeare », *Ibid.*, p .410.

61 « A literary failure », *Ibid.*, p. 411.

62 Sur ce point, Murdoch laisse la liberté au lecteur de son interprétation. Si l'épisode est apparenté à un viol, il est également légitimé par Bradley comme une étape nécessaire dans leur relation amoureuse, une étape certes violente mais réalisée au nom du sublime et essentielle dans son parcours d'écrivain. Dans cette seconde perspective, il n'est pas superflu de rappeler que le titre *Black Prince* renvoie à Apollon, selon les dires de Murdoch, dieu dont les histoires amoureuses ne sont pas dénuées de violence, on pense par exemple à son rapport avec Danaé. Dans un débat collectif à propos de son œuvre, Murdoch précise ainsi : « Apollo is the god of art, and is also identified by me with the black Eros, destructive and violent : Apollo, a murderer, a rapist ». Elle enjoint ensuite ses lecteurs à suspecter les points de vue de chacun des personnages : « but then are we to believe Bradley ? […] We certainly can't, I think, believe Julian in her post-script » *in Rencontres avec Iris Murdoch*, Caen, Centre de Recherches de Littérature et Linguistique des Pays de Langue Anglaise de l'Université de Caen, 1978, p. 78.

63 Cette comparaison est évoquée par Bernard Le Gros, sous la vigilante houlette de Murdoch (Bernard Le Gros, « Roman et philosophie chez Murdoch », *in Rencontres avec Iris Murdoch*, *op. cit.*, p. 69).

AUTEUR

Barbara Servant
Université Rennes 2

Étudiants hors les murs dans *La disubbidienza* (1948) d'Alberto Moravia et *The Catcher in the Rye* (1951) de J. D. Salinger : la marginalisation adolescente au miroir de la fiction littéraire

Blandine Puel

PLAN

Adolescent et fiction de l'adolescence
Où sont les étudiants ?
Du « Bildungsroman » au roman d'adolescence
  Corpus et problématisation
Du refus de la figure de l'étudiant à l'anéantissement de soi
  1 - L'exclusion et la maladie : au commencement était le rejet
  2 - La menace d'une disparition, *varia* sur l'espace
Quêtes d'authenticité : la marginalisation pour parcours initiatique
  Refus d'identification à la communauté lycéenne
  Soupçons sur le langage

TEXTE

Adolescent et fiction de l'adolescence

1 Au XX^e^ siècle, un type nouveau de personnage fait son apparition dans la littérature européenne et américaine, tout particulièrement dans le champ de la fiction romanesque : le personnage de l'adolescent[1]. Héros révolté, être en pointillés aux prises avec l'incertitude d'une identité vacillante, l'adolescent n'est pas un exemple supplémentaire du jeune homme que la littérature connaît déjà[2], il est le reflet littéraire d'une réalité historique, sociale et intellectuelle élaborée entre le XIX^e^ et le XX^e^ siècles dans les sociétés industrialisées : la naissance de l'adolescence[3]. D'abord mal connue et redoutée, l'adolescence fait l'objet d'une représentation imprécise voire violente au XIX^e^ siècle aussi bien dans les discours

scientifiques que dans l'imaginaire commun et même dans la littérature [4]. Au XX^e siècle, une image plus affirmée mais moins sévère de l'adolescence se dessine, le discours de la psychanalyse naissante aidant, en Europe autant qu'outre-Atlantique [5]. Peu à peu on identifie que cet âge de transition est une période primordiale du développement de l'individu ; une construction de tout l'être s'y joue. L'adolescence est alors moins considérée comme un simple état larvaire de l'âge adulte qu'il s'agirait de précipiter et de mater. Au contraire, elle est apparentée à un processus fragile de construction identitaire dont il faut respecter la lenteur. La littérature se tient au premier rang de ceux dont le discours contribue à construire l'image moderne de l'adolescence ; déjà au début du XX^e siècle et de plus en plus régulièrement, les romans sur l'adolescence se développent. En France, ces œuvres cherchent dès le début à rompre avec la vision rigide qui a irrigué tout le XIX^e, héritée de la perception rousseauiste dont les ouvrages, et en particulier *Emile ou de l'éducation* (1762), connaissent une renaissance [6]. Ailleurs en Europe c'est aussi le cas, par exemple en Italie comme le montrent les débuts sur la scène littéraire d'Alberto Moravia. Ses romans sur l'adolescence ont la modernité audacieuse, défiant allégrement de leur impudence le régime fasciste, narguant la censure et repoussant le culte naïf des souvenirs d'enfance dont la littérature italienne souvent frileuse et consensuelle s'est régalée [7]. La fiction littéraire est donc un des hauts lieux de l'élaboration d'une image moderne et d'un discours divergent sur l'adolescence. Cette divergence, c'est aussi sur la question de l'éducation qu'elle porte et *a fortiori* dans les années 50, à la charnière du siècle auquel notre corpus appartient, alors que bruissent avec énergie les contestations estudiantines de 1968 en Europe tout autant qu'aux États-Unis où fleurit une contre-culture portée par les adolescents [8]. Or l'adolescent, ou le *teenager* puisque, au début des années 40, les États-Unis inventent pour lui un terme spécifique [9], est à l'âge des études : collégien, lycéen, la question se pose de son assimilation à la figure de l'étudiant.

Où sont les étudiants ?

2 À première vue, il n'est pas évident que derrière ces titres, *La désobéissance* [10] et *L'attrape-cœurs* [11], se dissimulent deux figures d'étudiants. Si dans l'effronterie sans détours de ce titre par excel-

lence moravien, *La désobéissance*, transparaît un goût de la transgression que l'on serait tenté d'attribuer à la jeunesse, en revanche *The Catcher in The Rye* garde entière son énigme, aussi bien dans le titre original que dans la traduction[12]. Deux lycéens en sont pourtant les héros, l'un romain l'autre new-yorkais, l'un désobéissant à ses maîtres, à ses parents, à tous, l'autre rêvant d'être dans la vie un attrape-cœurs, celui qui surveille le champ de seigle (« rye » signifiant « seigle » en français) au bord de la falaise et attrape les enfants qui risquent d'en tomber, comme dans le poème écossais « Comin' Thro' the Rye » de Robert Burns auquel le roman fait référence. Où sont passées les études ? Où sont les lycées et les professeurs ? Ils sont là bien sûr mais il faut les fuir, en sauter les murs, claquer la porte au nez des professeurs, et le faire vite comme pour répondre à une urgence initiale qui conditionne le récit. Tuer en eux leur « condition d'écolier[13] », c'est le geste premier, symbolique, de Luca et d'Holden. Mettre à mort leur « condition de lycéen[14] » c'est mettre à mort une identité, celle que la société leur attribue et par laquelle elle estime qu'ils existent, c'est mettre à mort aussi, symboliquement, des siècles de littérature, au moins les XVIII^{e} et XIX^{e} siècles et même le début du XX^{e}, qui ont fait volontiers du jeune homme un étudiant, un être à éduquer.

Du « Bildungsroman » au roman d'adolescence

3 Dans leurs grandes lignes, *La désobéissance* et *L'attrape-cœurs* ressemblent à d'autres histoires bien connues de la littérature, celles où un jeune homme en passe de devenir adulte s'apprête à entrer dans le monde et découvre ce que la vie lui réserve. Dans cette trame affleure un genre littéraire assez identifiable, celui du roman de formation, que l'on se doit d'établir comme horizon générique à notre réflexion car c'est le genre à travers lequel la littérature pense et élabore la figure de l'étudiant pendant les deux siècles précédant notre période. Plus volontiers désigné par le terme de *Bildungsroman*, le genre apparaît puis est théorisé au XVIII^{e} siècle, et a pour canon l'œuvre goethéenne *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, publiée aux alentours de 1795. Comme en témoignent le terme allemand (« *Bildung* » condense des notions aussi variées que la

construction, le modelage, la formation, l'éducation, la culture) ainsi que les tentatives multiples de traduction française (« roman de formation », « roman d'apprentissage », « roman d'éducation ») mais aussi anglophones (« *novel of formation* », « *novel of education* ») et italiennes (« *romanzo di formazione* »), le *Bildungsroman* est un roman qui met en scène la formation, l'éducation. Dans cette perspective, le héros est très souvent un jeune homme et plus particulièrement un étudiant, terme à entendre ici au sens large de scolarisé (écolier, collégien, lycéen, étudiant à la faculté…). La trame du roman suit la formation du héros sur plusieurs années voire plusieurs décennies, formation qui doit lui permettre de creuser sa place dans le monde et de mener une vie confortable. En parallèle, une portée morale et instructive vise le lecteur : tout comme le héros, celui-ci doit être éduqué et ce didactisme fait partie intégrante des principes du genre[15]. Le roman de formation connaît une évolution rapide et des transformations majeures jusqu'à l'époque moderne. Le genre rompt notamment avec la vision harmonieuse et « bourgeoise ascendante[16] » du monde qui l'imprègne à ses débuts. Au fil du temps se perd la confiance en un épanouissement de l'individu, en un accord avec le monde et la société, le sens fait défaut à tous points de vue ; les romans de la fin du XIX^e^ et du début du XX^e^ constatent l'écart entre les espérances et les accomplissements effectifs, et certains avec une ironie grinçante comme *L'éducation sentimentale* (1869). Au début du XX^e^ siècle, la modernité – doublement narrative et idéologique – pressentie par Flaubert semble actée, le roman de formation porté par des Italo Svevo, des Joyce et des Musil accentue ensemble la noirceur, le cynisme, l'absurdité du monde et du parcours initiatique. Déjà le roman d'éducation n'éduque plus son héros étudiant ni son lecteur, si ce n'est au doute. C'est dans cette brèche ouverte par la modernité que s'insèrent les fictions de l'adolescence et notre corpus, en embrassant le doute.

Corpus et problématisation

4 Ce que l'on cherchera à explorer ici, c'est comment se noue le rapport entre adolescent et figure de l'étudiant dans les années 50, dans la fiction littéraire. Que permet la fiction *de l'adolescence* ? En quoi diffère-t-elle de toute autre fiction de l'étudiant ? En cherchant à se saisir des figures de lycéens qui se dissimulent derrière nos héros,

c'est aussi à la forme littéraire qui les accueille qu'il faudra réfléchir en mesurant notamment l'écart entre nos œuvres et le modèle générique qui les précède, le *Bildungsroman*, traditionnellement associé à la figure de l'étudiant.

5 Dans le roman d'adolescence du XX^e^ siècle, que nous percevons comme le genre faisant suite au *Bildungsroman*, l'adolescent, s'il a initialement un statut de collégien ou de lycéen, s'acharne à éloigner de lui la figure de l'étudiant. Il ne s'agit pas ici de dire que l'adolescent invente l'école buissonnière et le mépris des institutions. Déjà les jeunes hommes des romans du XVIII^e^ siècle jetaient livres et cartables aux orties, déjà dans *L'éducation sentimentale* Frédéric Moreau délaissait ses études pour d'autres plaisirs. Le roman d'adolescence ne se construit pas autour de la figure d'un jeune homme rebelle aux études, il n'y a rien de moderne à cela. Dans nos œuvres, le statut de lycéen est miné par le doute au point de disparaître entièrement, il ne s'agit plus de dire le plaisir pris par l'étudiant à sécher les cours occasionnellement, mais de bâtir la logique même de l'œuvre sur la *nécessité* d'un rejet des études et du statut de lycéen. Ce rejet est la condition première d'un récit de soi entendu comme processus de marginalisation – et non plus parcours vers une initiation réussie. La logique qui consiste à faire correspondre l'individu aux attentes de la société, à le faire entrer *dans les cadres* et qui est celle du roman de formation à ses débuts, est remplacée par la nécessité de valoriser un processus identitaire reposant au contraire sur la transgression, le fait de sortir des cadres[17]. L'adolescent est le « grandissant[18] », celui qui jaillit hors des limites, hors des normes. En remplaçant l'étudiant par l'adolescent, on passe d'un processus d'initiation et d'apprentissage à un processus de marginalisation du personnage, autant d'ailleurs que de l'écriture. Dans nos œuvres, la figure de l'étudiant est prise dans le grand engrenage de la modernité qui remet en question les processus d'identification et de formation classiques – par l'école – et en propose d'autres ou n'en propose aucun, laissant ainsi la possibilité de réfléchir sur l'être en lui-même – l'adolescent en sa qualité d'adolescent et non pas seulement en sa « condition de lycéen ».

Du refus de la figure de l'étudiant à l'anéantissement de soi

1 – L'exclusion et la maladie : au commencement était le rejet

6 Luca Mansi, héros de *La désobéissance*, et Holden Caulfield, héros de *L'attrape-cœurs*, sont deux adolescents qui quittent leur lycée au début de l'œuvre et embrassent une longue errance, tant physique qu'existentielle. Il s'en faut de peu pour que ce geste initial qui les condamne à l'anonymat – Holden déambule *incognito* dans les rues de New York et Luca s'isole de ses anciens camarades, il végète seul dans sa chambre – ne les condamnent tout court. C'est *in extremis* que les héros échappent à la mort et que leur errance s'achève finalement par la guérison en sanatorium pour l'un et par un internement en hôpital psychiatrique pour l'autre. Aux origines de ces deux récits en forme de catabase, on trouve un fait – leur exclusion du lycée – qui peut d'abord paraître banal, un détail qu'Holden pourrait même oublier de mentionner :

> I forgot to tell you about that. They kicked me out. I wasn't supposed to come back after Christmas vacation on account of I was flunking four subjects [...]. So I got the ax. They give guys the ax quite frequently at Pencey. It has a very good academic rating, Pencey. It really does.

> J'ai oublié de vous dire que j'étais renvoyé. J'étais pas supposé revenir après les vacances de Noël pour la raison que j'avais foiré en quatre matières [...]. Alors on m'a flanqué dehors. A Pencey on met très souvent des types à la porte. Pencey a une fichue réputation question études. Sans rire [19].

7 Malgré l'air désinvolte d'Holden, on saisit très vite, dès l'ouverture du roman, l'importance de ce fait. C'est d'abord la formulation des phrases qui permet une mise en relief : elles sont excessivement courtes, faisant saillir l'essentiel : « They kicked me out », et l'impact n'en est que renforcé par la violence de l'expression anglaise « I got

the ax ». Cela est perdu en français. Par ailleurs, l'exclusion d'Holden est mise en avant par l'importance qu'elle a dans l'intrigue, l'entraînant tout entière. C'est parce qu'il a été renvoyé qu'Holden erre dans New-York pendant trois jours : il ne veut pas rentrer chez lui avant les vacances de Noël afin de ne pas éveiller les soupçons de ses parents.

8 Enfin, et cela est capital pour notre propos, le renvoi d'Holden est l'élément même qui détermine l'origine du récit, c'est cela et seulement cela qu'il s'agit de « raconter ». Voici l'*incipit* du roman:

> If you really want to hear about it, the first thing you'll probably want to know is where I was born, an what my lousy childhood was like, and how my parents were occupied and all before they had me, and all that David Copperfield kind of crap, but I don't feel like going into it, if you want to know the truth. [...] Besides, I'm not going to tell you my whole goddam autobiography or anything. *I'll just tell you about this madman stuff that happened to me around last Christmas...*

> Si vous voulez vraiment que je vous dise, alors sûrement la première chose que vous allez me demander c'est où je suis né, et à quoi ça a ressemblé, ma saloperie d'enfance, et ce que faisaient mes parents avant de m'avoir, et toutes ces conneries à la David Copperfield, mais j'ai pas envie de raconter ça et tout. [...] Et puis je ne vais pas vous défiler ma complète autobiographie. *Je veux juste vous raconter ce truc de dingue qui m'est arrivé l'année dernière vers la Noël*[20].

9 Nombreux sont les éléments que ce célèbre début propose à l'analyse. En premier lieu on peut noter sur quelle tonalité déstabilisante s'ouvre le roman de Salinger : d'une part les sarcasmes du personnage qui prend le lecteur à partie et le bouscule, d'autre part l'attitude de rejet, trait que l'*incipit* du roman partage de manière troublante avec celui de Moravia – nous y reviendrons. Dès les premiers mots, Salinger fait figure de mauvais élève en empruntant à un genre tout en en piétinant les codes avec un air narquois. L'évocation de *David Copperfield* de Charles Dickens (1850) n'est pas innocente. Récit à la première personne d'un jeune homme, *L'attrape-cœurs* a certains points communs avec l'œuvre anglaise, exemple parfait du roman de formation sous forme autobiographique. Mais cette ressemblance est farouchement tenue à distance : le roman de Salinger ne remontera pas aux origines, il se saisit d'emblée de la

figure du lycéen expulsé. A travers un aplomb et un cynisme qui ont fait d'Holden Caulfield la figure par excellence de l'adolescent moderne, Salinger déplace l'horizon d'attente du lecteur en rejetant violemment les codes de l'*incipit* du roman autobiographique. L'intertexte avec le roman de Dickens devient contre-modèle à l'orée duquel Holden refuse de se définir. Cette prise de position esthétique n'a pas pour unique conséquence d'éloigner un référent canonique et de placer l'œuvre dans une posture de rejet, elle permet avant tout de faire surgir avec éclat un élément, « ce truc de dingue ». Le renvoi d'Holden est non seulement à l'origine du récit de soi, mais c'est aussi le seul élément digne d'être narré et apte à présenter le héros. C'est là que réside « the truth ».

10 *La désobéissance* s'ouvre également sur une logique du rejet quoi qu'elle soit beaucoup moins méta/intertextuelle et beaucoup plus « charnelle » si l'on peut dire. Moravia refuse tout autant que Salinger une présentation conventionnelle de son personnage mais au lieu d'une posture intellectuelle, il choisit de faire porter physiquement le rejet par son personnage. Dès les premières lignes, Luca est pris d'une « maladie [21] » qui ne fait que couver d'abord mais menacera peu à peu sa vie. Quoique bien réelle, cette maladie est surtout une métaphore de la révolte, de la désobéissance, seuls maux qui rongent véritablement Luca. Le chapitre I est une genèse, et comme dans *L'attrape-cœurs* c'est une genèse surprenante. Le récit des origines qu'il s'agit de faire n'est pas celui du personnage, mais celui de la maladie. Or il est bien intéressant de voir ce qui figure à l'origine de cette maladie :

> [...] come avviene in un età come la sua in cui la sensibilità è sveglia e la coscienza ancora assopita, egli non rusciva a *stabilire alcun nesso tra questa indebolita condizione e la sua profonda ripugnanza per gli studi*. Era sempre andato a scuola e gli pareva naturale continuare ad andarci. Anche se talvolta gli sembrava che le cose che doveva imparare non gli si presentassero distribuite ordinatamente nell' avvenire, secondo i giorni e i mesi dell'anno scolastico, ma tutte raccolte davanti a lui, in una massa ritta e invalicabil, simile ad una montagna le cui lisce pareti non offrissero alcun appiglio per aggrapparsi e sormontarla.

> […] ainsi qu'il arrive à un âge comme le sien, où la sensibilité est éveillée et la conscience encore assoupie, il ne parvenait pas à établir un lien entre cet état de diminution physique et sa profonde répugnance pour les études. Il était toujours allé à l'école et il lui paraissait naturel de continuer à y aller. Même si, parfois, il lui paraissait que les choses qu'il devait apprendre ne se présentaient pas à lui réparties avec ordre dans l'avenir, suivant les jours et le mois de l'année scolaire, mais rassemblées toutes devant lui, dressées en un tas infranchissable et semblable à une montagne dont les parois lisses n'offraient aucune prise où s'accrocher pour l'escalade [22].

11 Dans ce qui s'apparente à une très belle définition de l'adolescence par la fiction moravienne (un âge « où la sensibilité est éveillée et la conscience encore assoupie »), le dessein du personnage est établi : prendre conscience que l'éducation et la construction de lui-même qui l'attendent n'épousent peut-être pas les cadres « réparti[s] avec ordre » de l'école et que l'origine de son mal est à trouver dans la haine pour ses études. Le motif de l'adolescent tourné vers la révolte s'apprête à ensevelir la figure de l'étudiant. L'idée n'est qu'insidieuse dans ce passage qui est la première page du roman mais très vite advient une pleine prise de conscience, et elle est extrêmement violente. La confrontation entre le jeune homme et le monde qui s'ouvre à lui et l'attend, *leitmotiv* du roman de formation, celle-là même que Rastignac a immortalisée par son exclamation superbe « A nous deux, maintenant ! », est défigurée par la violence dans *La désobéissance*. C'est en s'électrocutant un jour et en s'entêtant à « serr[er] plus que jamais et avec une force que redoublait la contraction, les fils et le commutateur [23] » que la confrontation avec le monde se fait dans le corps de Luca secoué par la puissance du courant :

> Luca urlava e la corrente continuava a vibrargli per il corpo con una forza maligna che non dai fili pareva partire ma dal mondo intero, misterioso e ostile che egli odiava senza conoscere.

> Luca hurlait, et le courant continuait de lui faire vibrer le corps avec une force mauvaise, une force qui semblait venir non point des fils mais du monde entier, de ce monde mystérieux et hostile qu'il haïssait sans le connaître [24].

12 Non seulement la confrontation avec le monde est extrêmement violente mais encore elle repose sur le rejet et la méfiance. Luca n'est pas curieux de connaître le monde qui l'attend comme l'est Rastignac, il est rempli de haine et de méfiance. L'électrocution ainsi que les épisodes de fureur aveugle dont Luca est victime, toujours dans le premier chapitre, sont les premiers d'une série de chocs subis au fil de l'œuvre et qui sont autant d'étapes vers l'apaisement final. C'est en rompant au fur et à mesure toutes les amarres, au premier rang desquelles on trouve les études, que s'acquiert une lucidité sur le monde et les êtres. A la fin du premier chapitre, Luca parvient à établir le « lien » évoqué en *incipit* entre la maladie et la haine des études, là encore avec une grande violence. Le spectaculaire vomissement de Luca qui clôture le chapitre [25] lui apparaît comme « une sorte de vengeance contre ce train qui, inflexiblement, l'avait ramené en ville, au lycée et aux études [26] ». La nécessité de la révolte qui s'était insidieusement glissée en lui devient ici claire à Luca, le rejet en témoigne, et dès le chapitre II il s'appliquera à consommer la rupture entre lui et « sa condition de lycéen ».

13 Alors qu'Holden se distingue dès l'ouverture du roman par son esprit vif et sa gouaille – le langage est terreau de la révolte, on y reviendra – Luca est pour ainsi dire muet mais assailli dans son corps par la colère, animé de mouvements de rejet. Dès le deuxième chapitre de *La désobéissance*, l'angoisse et la fureur de Luca s'apaiseront et c'est avec rigueur et froideur qu'il s'appliquera à détruire son statut de lycéen. S'il renonce dès le premier chapitre à ses études, il ne quitte pas violemment son lycée mais met en place méthodiquement son départ tout au long de la première partie du roman. Ce geste initial n'est d'ailleurs que le début d'une série d'autres rejets nombreux, la désobéissance devenant pour Luca un principe de vie. Holden au contraire, malgré son cynisme et son apparente légèreté est saisi d'un dénuement immédiat à sa sortie de lycée et lutte de façon désordonnée et fragile contre l'anonymat qui s'abat sur lui – hors du lycée il n'est personne, on ne le connaît pas, il n'a aucune légitimité à parcourir la ville de New York qui d'ailleurs l'avale dans son immensité. Au-delà des différences, les deux œuvres s'ouvrent sur des gestes de révolte qui tiennent à bonne distance des modèles romanesques canoniques tout autant que la figure du jeune lycéen. Rompre avec son statut d'étudiant apparaît donc comme un genre

nouveau de récit des origines, ouvrant la voie à la marginalisation de l'adolescent.

2 - La menace d'une disparition, *varia* sur l'espace

14 L'audace des ces débuts de roman sous le signe de la rupture ne dure pas, cédant bientôt le pas à l'angoisse. Le rejet initial de la condition d'étudiant creuse dans le texte une béance en anéantissant tous les repères de Luca et d'Holden. Repères identitaires d'abord ; s'ils ne sont plus des lycéens, alors qui sont-ils ? Repères spatio-temporels aussi ; l'éloignement du lycée entraîne l'effondrement de leur quotidien et les pousse à l'errance – surtout Holden qui n'était pas qu'étudiant dans son lycée mais aussi habitant de son lycée puisqu'il y était pensionnaire. Face à cette perte de repères, les adolescents sont comme précipités dans le vide, Holden englouti par la solitude et l'immensité de New-York, Luca s'étiolant à force de somnoler dans sa chambre. De l'effacement des repères et de l'appel du vide naissent la sensation d'un anéantissement de soi et une fascination pour la mort. La disparition progressive du lycée néantise l'espace et cet effondrement premier se veut la métaphore d'un autre effondrement, celui de l'être.

15 À plusieurs reprises dans *L'attrape-cœurs* l'espace fait ainsi l'objet d'une représentation labile et effrayante, menaçant le personnage d'une mise à l'écart et, de loin en loin, d'une disparition. Une scène revient à plusieurs reprises dans le roman qui illustre la relation entre l'espace – en l'occurrence l'espace urbain – et l'angoisse existentielle d'Holden. Chaque fois cette scène est marquée par la soudaineté et le surgissement :

> Then *all of a sudden*, something very spooky started happening. Every time I came to the end of a block and stepped off the goddam curb, I had this feeling that I'd never get to the other side of the street. I thought I'd just go down, down, down, and nobody'd ever see me again.

> Et puis *tout d'un coup* il m'est arrivé quelque chose de vachement effrayant. Chaque fois que j'arrivais à une rue transversale et que je

> descendais de la saleté de trottoir, j'avais l'impression que j'atteindrais jamais l'autre côté de la rue. Je sentais que j'allais m'enfoncer dans le sol, m'enfoncer encore et encore et personne me reverrait jamais [27].

16 Aussi anodine qu'elle puisse paraître pour quelqu'un qui arpente une ville, l'image de la rue et du trottoir est capitale dans *L'attrape-cœurs*. Excédant comme on s'en doute sa simple fonction spatiale, cette image duale est métaphorique. Livré à l'immensité de la ville, Holden envisage la rue comme le vide dans lequel risque de se précipiter celui qui marche sur le trottoir, sur le bord, à la marge. Expérimentant lui-même cette angoisse à plusieurs reprises, il croise également un enfant marchant sur le bord du trottoir et que ses parents ne surveillent pas. A ses côtés, les voitures vrombissent et manquent de le faucher. De cette conception aussi angoissante que déconcertante de l'espace naît la vocation d'Holden. Il souhaite être « the catcher in the rye », celui qui empêche les enfants de tomber de la falaise, autrement dit de quitter l'enfance pour l'âge adulte. En plus de sa connotation dangereuse, la rue évoque donc aussi l'âge adulte, peut-être par sa rectitude, et la tâche de traverser cette rue paraît impossible à Holden. Dans le passage que nous avons cité, on voit comment l'espace devient soudain mou et comme il se défait pour laisser place à l'angoisse d'un anéantissement. Ainsi pensé comme menaçant, l'espace de la ville dans lequel Holden évolue comme un marginal s'oppose à l'espace clos du lycée qu'il partageait avec ses camarades de dortoir. Symptomatiquement, Holden éprouve pour la première fois cette peur de disparaître au début du roman, en traversant la rue alors qu'il quitte ses camarades et s'isole du match de foot auxquels tous assistent. Jeu par excellence qui fédère la communauté étudiante et dont, en le refusant, on choisit de s'exclure, la partie de foot figure aussi dans *La désobéissance* et, plus étonnant, elle donne également lieu à une réflexion sur la mise à l'écart spatiale comme métaphorique d'un effacement de Luca. Comme Holden, il a refusé de prendre part au jeu :

> La strada dove sorgeva il liceo era lunga, dritta e deserta, fiancheggiata da fabbriche severe, conventi o uffici. Tra tutte quelle finestre allineate, sull'asfalto pulito, nella luce limpida di quel principio di novembre, i ragazzi si allontanavano, rimandosi con calci

> e balzi leggeri il pallone. […] *Essi* avrebbero continuato a giocare *per sempre*, nei prati della villa ; *e lui*, per sempre, sarebbe stato ormai escluso dai loro giochi.

> La rue où s'élevait le lycée était longue, droite et déserte, bordée de bâtiments sévères. Entre toutes ces fenêtres alignées, sur l'asphalte luisant, dans la lumière de ce début de novembre, les jeunes garçons s'éloignaient, se renvoyant le ballon, par de légers coups de pied et avec de légers bonds. […] *Eux*, ils continueraient à jamais de jouer sur les pelouses de la Villa Borghese, *et lui*, il serait maintenant à jamais exclu de leurs jeux [28].

17 Le refus de la communauté lycéenne ici unie par le sport conduit à rester sur le bord de la rue qui part du lycée et partage avec celle de *L'attrape-cœurs* une même connotation négative : « longue, droite et déserte », « sévère[s] », « luisant[e] ». Quoique moins angoissante que dans *L'attrape-cœurs*, la perception de l'espace mène à une semblable mise à l'écart de l'adolescent (« Eux » ; « et lui ») pouvant être perçue d'abord comme purement spatiale mais que la locution adverbiale « à jamais » change étrangement en une exclusion définitive, presque existentielle, autrement dit une disparition de Luca. Dans les deux romans, l'espace de l'enfance s'éloigne avec l'éloignement du lycée et les personnages s'enfoncent vers l'âge adulte comme vers une disparition. La réflexion – juste susurrée dans ce passage mais que mènent à plus grande échelle les deux auteurs dans leur roman – sur l'angoisse contenue dans le passage de l'enfance à l'âge adulte tient à distance la figure de l'étudiant perçue comme naïve et insouciante. Le motif du jeu, patent dans ce passage et associé à la légèreté, souligne par contraste l'austérité avec laquelle Luca refuse une définition de lui-même par le jeu du ballon. C'est à un tout autre jeu (ainsi le désigne t-il lui-même) que s'adonne Luca à la suite de cette scène : le jeu de la désobéissance, « une sorte de suicide [29] ». L'anéantissement auquel fait face Luca est plus discret dans le passage en citation qu'il ne l'est dans le passage de *L'attrape-cœurs*. Pour autant, la menace d'une disparition n'en est pas moins omniprésente dans *La désobéissance*, et même beaucoup plus que dans *L'attrape-cœurs*. La lucidité de Luca lui permet de concevoir que l'anéantissement de ses études est le premier pas vers un anéantissement de lui-même. Ainsi de cette scène cauchemardesque dans

laquelle Luca, ne parvenant plus à étudier, semble avalé par le sommeil comme Holden l'était par la rue :

> Testa in giù e piedi in alta, gli pareva che il sono lo afferrasse per i capelli, come una melma tenace e deliziosa e lo tirasse sempre più in basso. In quest'affondamento, la testa pareva riempirsi di un peso opaco ; mentre i piedi si libravano in alto, leggeri e vuoti. Pian piano, ripetendosi : « Dovrei studiare… dovrei tradurre…dovrei leggere », e pensando nello stesso tempo, con compiacimento, che quel condizionale indicava che non avrebbe né letto, né tradotto, né studiato, si assopiva.

> Tête en bas et pieds en haut, il avait l'impression que le sommeil l'empoignait par les cheveux et, telle une vase gluante et délicieuse, l'entraînait toujours plus bas. Dans cet engloutissement, il semblait que sa tête s'emplit d'un poids écrasant, cependant que ses pieds s'élevaient toujours plus haut, légers et vides. Tout doucement, se répétant : « Je devrais étudier… je devrais traduire… je devrais lire », et se disant en même temps, avec satisfaction, que ce conditionnel signifiait qu'il n'allait ni lire, ni traduire, ni écrire, il s'assoupissait [30].

18 Notons une fois encore l'ironie avec laquelle Moravia, par un jeu sur les inversions [31] (inversion du haut et du bas, inversion du sens) montre Luca s'appliquant à ruiner ses études comme un bon élève s'appliquerait à les réussir et fait de l'anéantissement et de la paresse une façon de remplir sa tête, image qui rappelle le fait de s'instruire. La phrase « sa tête s'emplit d'un poids écrasant » résonne étrangement avec l'expression « mettre du plomb dans la tête ».

19 Au-delà de l'ironie, il n'en reste pas moins que le but recherché dans *La désobéissance* est la mort. On peut d'ailleurs évoquer à ce titre tout le chapitre XI qui met en scène dans un *crescendo* angoissant la mort symbolique de Luca suite à un combat acharné avec son professeur. Epuisé de lui avoir tenu tête pour jouer jusqu'au bout le jeu de la désobéissance, Luca est finalement exclu de la classe à bout de forces et rentre chez lui sous un déluge qui noie la ville, les livres d'étude de Luca, et semble le laver définitivement de son statut d'étudiant. A son arrivée chez ses parents il est brûlant de fièvre, les cloches sonnent à ce moment-là comme pour annoncer officiellement sa mort et lorsque s'ouvre le chapitre XII il est à nouveau fait mention de la

maladie, cette fois bien réelle, qui va durer trois mois et manquera de l'emporter.

Quêtes d'authenticité : la marginalisation pour parcours initiatique

20 À la béance ouverte par l'anéantissement de leur statut de lycéen, les adolescents répondent par la recherche effrénée d'une authenticité apte à devenir nouveau fondement identitaire – s'ériger en individu respectant le bien – et conjurant ainsi le risque de disparition. Cette quête se veut le symbole d'un parcours initiatique dont le but n'est pas la réussite sociale (leur échec scolaire laisserait plutôt présager du contraire) mais l'accès à une vérité supérieure, celle des êtres autant que des choses, un cheminement existentiel qui les confronterait au « monde mystérieux[32] ». Luca et Holden s'éduquent eux-mêmes à la recherche de la vérité, et cette éducation passe par la mise à distance des modèles canoniques de réussite sociale – les bons élèves mais aussi les aînés installés dans la vie – ainsi que par le refus d'un langage-relais marqué par la coercition et le matraquage, ceux-là précisément que les adolescents ont refusés en rejetant l'école. A la place de ce langage douteux apparaît une langue propre à Luca et propre à Holden, une langue qui se saisit, parfois goulûment, de la vigueur adolescente.

21 Les vérités révélées par cette quête seront différentes d'une œuvre à l'autre. Pour Luca ce sera la révélation du sexe comme médium vers la transparence du monde et des êtres (thème cher à Moravia s'il en est), pour Holden la révélation sera aride et n'aura pas les apparences d'une illumination. Outre cette découverte que la poésie et la pureté du monde appartiennent aux enfants, il lui faudra accepter que le passage à l'âge adulte implique un renoncement complet à l'enfance. Au-delà de ces divergences, les moyens de la lutte se ressemblent ainsi d'ailleurs que la conséquence principale : la marginalisation de l'adolescent.

Refus d'identification à la communauté lycéenne

22 Le refus d'appartenir à la communauté des lycéens constitue une première forme de rupture et s'avère une étape importante de la marginalisation des personnages. Le rejet de la communauté prolonge en l'accentuant le rejet du lycée, Luca et Holden poussent la logique de l'exclusion jusqu'à refuser un ensemble de valeurs et de modèles identitaires partagés par leurs camarades. Ce qui est avant tout reproché à ces communautés, c'est le mimétisme aveugle et irréfléchi qui les meut, et ce qui est tenu à distance par l'isolement de soi c'est un processus de standardisation identitaire par assimilation « bête et méchante ».

23 La communauté lycéenne, professeurs et élèves pris dans leur ensemble, fait l'objet d'une représentation qui l'assimile tour à tour à un vide et un plein, à la vacuité et à la foule, aussi péjoratif l'un que l'autre. Un ensemble de personnages caractérisés par le vide gravitent autour des adolescents et se groupent en une masse informe gouvernée par le règne des apparences et le conformisme. Ainsi en est-il de Poli, camarade de classe de Luca :

> Tra i suoi compagni c'era un ragazzo tranquillo, pedante, convinto della propria perfezione di scolaro e di ragazzo come se la condizione di scolaro e di ragazzo avesse a durare tutta la vita. Si chiamava Poli e aveva une grossa testa rapata, assai simile ad una zucca sulla quale con la punta di un coltellino fossero stati malamente sbozzati i tratti di una faccia umana. […] Era il più bravo della classe […].

> Parmi ses camarades il y avait un garçon tranquille, pédant et convaincu de sa perfection de lycéen et de jeune garçon, comme si sa condition de lycéen et de jeune garçon eût été destinée à durer toute la vie. Il s'appelait Poli et avait une grosse tête passée à la tondeuse, qui ressemblait assez à un potiron sur lequel on eût grossièrement ébauché, avec la pointe d'un canif, des traits humains. […] Poli était le meilleur de la classe [33] […].

24 Notons ici que la définition de soi comme lycéen, associée à l'idée de la jeunesse et sans doute par là même à l'idée d'une immaturité, est rejetée en tant que définition opérante sur le long terme. La « condition de lycéen » qui fait la fierté de Poli est un prédicat tout à fait ponctuel qui ne peut parler de l'individu que de manière lacunaire et sporadique et en aucun cas soutenir une authenticité du moi. Le portrait de Poli est donc complexe. On pourrait attendre de la comparaison avec un potiron qu'elle dresse le portrait d'un sot, cependant il n'en est rien. Poli est le meilleur élève de sa classe, c'est un modèle pour les autres. C'est de manière paradoxale que le grotesque est utilisé pour présenter un personnage très intelligent tout en l'associant à la vacuité (le vide du potiron) et l'on comprend que l'intention est de mettre en échec un type d'intelligence en particulier, l'intelligence scolaire. Par l'image grotesque du légume associé à un effet de disproportion (Poli souffre d'une légère macrocéphalie), l'intelligence scolaire est ridiculisée. Si l'on s'autorise comme précédemment un glissement de l'image au langage, on peut dire également que l'intelligence scolaire est vue comme une pédanterie – avoir « la grosse tête ». En se conformant ainsi à ce que le milieu scolaire attend de lui, Poli appartient à cette « foule » qui tient une place aussi importante dans *La désobéissance* que dans *L'attrape-cœurs*.

> Davanti all' edificio della scuola, una *folla nera* di scolari diminuiva a vista d'occhio rapidamente risucchiata dalle vecchie fauci grigie del portone. Era guinto appena in tempo, non poté fare a meno di pensare ; e anche *questo pensiero gli parve proprio normale, ossia tirannico e inaccettabile*. Dentro il liceo c'era quasi buio e il torrente della scolaresca che rapidamente l'inondava dividendosi in tanti rivi minori per quanti erano i corridoi, parve a Luca percorso da un'allegria stralunata e nervosa […].

> Devant le lycée, *la foule noire* des élèves diminuait à vue d'œil, rapidement engloutie par la vieille gueule grise de la porte cochère. Il arrivait tout juste à temps, ne pût-il s'empêcher de penser, et *cette pensée lui parut elle aussi tout à fait normale, c'est-à-dire tyrannique et inacceptable*. A l'intérieur du lycée, il faisait presque sombre et le torrent d'écoliers qui inondait rapidement le bâtiment, se divisant en autant de ruisseaux mineurs qu'il y avait de couloirs, parut à Luca parcouru d'une gaieté louche et nerveuse [34] […].

25 Sans visage, informe, noire, aveugle, la foule permet de confondre dans une même déshumanisation – comme dans le portrait de Poli, associé à un légume – la masse des lycéens. La marginalisation de Luca n'est pas ici un simple isolement mélancolique ou boudeur par rapport à un groupe tel que ce serait peu étonnant de la part d'un adolescent, elle doit être au contraire entendue comme critique d'un conformisme mortifère et comme rejet d'une normativité que le milieu scolaire impose à l'adolescent et dont il refuse ici la « tyrannie ». On peut noter que le terme italien « *la scolaresca* » que le français traduit en passant par un pluriel donne davantage la sensation d'une masse.

26 Si les camarades font ainsi l'objet d'un regard cruel, les aînés appartenant au milieu scolaire ne sont pas épargnés, ils ne méritent aucun respect aux yeux des adolescents. Dans *La désobéissance*, le seul portrait de professeur qui y figure donne à voir un homme sans nom, triste, frustré et robotique que Luca prend plaisir à torturer en défiant son autorité mais qui sera aussi responsable de la mort symbolique du personnage. Dans *L'attrape-cœurs*, de nombreux professeurs sont évoqués mais déçoivent tous Holden par leur attitude grotesque ou douteuse. Un niveau au-dessus dans la hiérarchie scolaire, le directeur de lycée est sans doute le représentant le plus corrompu de ce milieu et Holden n'épargne pas M. Haas [35], caractérisé par une conviction de sa supériorité à laquelle s'ajoute une hypocrisie notable obéissant au culte des apparences. L'ironie est un moyen efficace de condamnation. Drôle et acerbe *L'attrape-cœurs* l'est, plus encore que *La désobéissance*, et doublé en prime d'une vulgarité de la langue qui n'a pas d'autre volonté que de provoquer, de défier la *doxa* – qu'elle soit scolaire ou autre – et qui confère à Holden une voix prépondérante dont M. Haas fait les frais. Celui-ci refuse de serrer la main des parents d'élèves « plutôt gros et un peu ringard[s] ou quoi [36] » tandis qu'il s'affiche volontiers avec les parents bien sous tous rapports. Cet homme détestable, Holden le désigne comme « the phoniest bastard I ever met in my life [37] » – à noter que « phony [38] » est un trait lexicologique récurrent du discours d'Holden, il apparaît un nombre incalculable de fois pour exprimer sa condamnation de la fausseté – et nous citons ici l'anglais pour que l'on perçoive mieux la violence du propos, que le français tempère en traduisant par « le plus grand faux-jeton que j'aie jamais rencontré [39] ». L'hypocrisie du

personnage provoque plus que la colère de l'adolescent, elle engendre sa déprime et une fureur, « ça me déprime tellement que j'en deviens dingue [40] », qui conduit au refus de la parole et au rejet du langage.

Soupçons sur le langage

27 Il arrive très souvent qu'Holden interrompe brutalement le récit de certains faits, comme celui-ci, qui tout à coup le minent au point qu'il refuse de continuer à les narrer. Ainsi lorsque sa petite sœur Phoebé lui demande la raison de son renvoi, il lui répond :

> "Oh, God, Phoebe, don't ask me. I'm sick of everybody asking me that," I said. "A million reasons why. It was one of the worst schools I ever went to. It was full of phonies. And mean guys. You never saw so many mean guys in your life. [...]. *I don't even feel like talking about it.* It was a stinking school. Take my word."

> Oh non, Phoebé, demande pas. J'en ai marre de toujours t'entendre demander la même chose. Y a un million de raisons. C'était un des pires collèges où je suis jamais allé. Plein de frimeurs. Dans toute ta vie t'as jamais vu autant de sales types.[...] *J'ai même pas envie de parler de ça*. C'était une école puante. Crois-moi sur parole [41].

28 Ici, le refus de parler est très surprenant. En effet, il surgit alors qu'Holden a déjà beaucoup parlé à Phoebé et semble s'apparenter à une soudaine prise de conscience : poursuivre le récit serait accepter de faire exister dans le langage la fausseté du milieu scolaire, lui réserver une place qu'il ne mérite pas. Il semble aussi tout à coup que le langage, en tous cas ce langage qui fait surgir plus d'une fois le terme « phony » dans le passage que nous avons coupé, se fasse complice du système, et, partant, ne soit pas digne d'accueillir l'explication profonde de l'acte d'Holden. S'il pèse sur la langue tant de soupçons, c'est aussi parce qu'elle est foncièrement pressentie, dans *L'attrape-cœurs*, comme instrument de coercition du conformisme identitaire déjà évoqué. Les lycéens parlent une certaine langue, et la maîtrise de ces codes langagiers leur permet de s'intégrer à la communauté. Aux yeux d'Holden, cette langue n'est qu'un signe de plus de la fausseté d'un système qu'il rejette, signe d'une vacuité. Avec

son habituel cynisme, il analyse les expressions des autres lycéens, comme cette phrase prononcée par l'un d'eux à propos d'acteurs à la mode et qu'il se réapproprie avec dédain, au moyen de la connotation autonymique, trait privilégié de l'ironie renforcé par les italiques :

> He said the play itself was no masterpiece, but that the Lunts, of course, were absolute angels. Angels. For Chrissake. *Angels*. That killed me.

> Il a dit que la pièce en elle-même était pas un chef d'œuvre mais que les Lunt bien sûr étaient tout simplement des anges. Des anges. Putain. *Des anges*. Ça m'a tué [42].

29 En réponse à cette langue fausse, Holden tente d'instaurer dans son discours un « parler vrai » et de se construire un éthos moral, inspirant confiance au lecteur en même temps qu'il installe une forme de connivence. C'est notamment par la récurrence de deux expressions emblématiques du langage d'Holden « Si vous voulez vraiment que je vous dise » et « Sans rire [43] » qu'il met en place une exigence d'authenticité et le refus d'un langage formaté.

30 Dans *La désobéissance* pèse un même soupçon sur le langage. Dans le défi que se lance Luca de lutter contre la soumission, le refus d'un certain type de langage tient une place importante. Le chapitre II de *La désobéissance* est en cela une véritable prouesse esthétique de la part de Moravia. Il s'y joue, dans une sorte d'inversion des actes habituels de l'écolier (apprendre sa leçon, se concentrer pour la retenir), le refus d'un type de récit scolaire voire d'un type de langage scolaire perçu par Luca comme tyrannique et cherchant à lui imposer une normativité contre laquelle il se rebelle :

> Aveva escogitato, oltra al sonno, un altro mezzo per non studiare e nel *suo linguaggio solitario* la chiamava esercizio di distrazione. Consistava questo esercizio nel leggere o scrivere meccanicamente, cercando nel contempo, con tutte le forze, di rendersi esterno alle cose che scriveva o leggeva. Ecco per esempio *il manuale di storia* ; *ecco la frase* : « Ormai le condizioni della Francia e dell'Europa erano tali da permettere al governo francese di dare ascolto alla richiesta del re di Spagna… » Pur leggendo queste parole, Luca tendeva l'attenzione fuori di esse, in modo da isolarle in un'aria vuota e

> assurda. E, infatti, gli sembrava, chele parole, via via che le compitava, si allontanassero in una specie di prospettiva piatta e vertiginosa, rimpicciolendo progressivamente [...] ; e poi, quando quasi scomparivano all'orizonte di quella vasta pianura in fondo alla quale si erano rintanate, *gli balzassero ad un tratto avanti a lettere a scatola, spaventose nel suono, enormi nella statura* : « Ormai le condizioni della Francia e dell'Europa... »

> Il avait imaginé, en plus du sommeil, un autre moyen pour ne pas étudier, un moyen que, dans *son langage solitaire*, il appelait exercice de distraction. Cet exercice consistait à lire et à écrire machinalement, tout en cherchant, de toutes ses forces, à se rendre étranger aux choses qu'il écrivait ou qu'il lisait. Ainsi, par exemple, *cette phrase de son manuel d'histoire* : « Maintenant, la situation en France et en Europe était telle qu'elle permettait au gouvernement français de prendre en considération la requête du roi d'Espagne... » Bien que lisant ces mots, Luca en détournait obstinément son attention, de façon à les isoler dans une atmosphère vide et absurde. Et, en effet, au fur et à mesure qu'il les épelait, ils lui semblaient s'éloigner en une sorte de perspective plate et vertigineuse, se rapetissant progressivement [...] ; et puis, lorsqu'ils étaient presque sur le point de disparaître à l'horizon de cette vaste plaine au bout de laquelle ils étaient allés se tapir, *ils lui semblaient soudain se dresser devant lui, telles des lettres d'un jeu de cubes, effrayants par le son et énormes de taille* : « Maintenant, la situation en France et en Europe [44]... »

31 Au lieu de réciter la phrase de sa leçon d'histoire pour l'apprendre, Luca la récite pour l'oublier, pour la faire disparaître, comme dans une tentative de mettre à mort un langage scolaire gouverné par le régime du signe. Les signes sont peu à peu réifiés et transformés en cubes dans une fabuleuse amplification du son et de la taille. Cette soudaine image monstrueuse signale la haine de l'adolescent pour l'extériorité du langage, et son rejet de la forme – à laquelle il oppose « son langage solitaire » gouverné au contraire par un attrait de l'informe puisqu'il s'agit de détruire. Par le travail sur la langue mais aussi par l'inversion invraisemblable que Luca fait subir à tous les actes habituels du lycéen, tout le chapitre II procède ainsi à une lente assimilation de l'univers scolaire à l'absurde et au sentiment d'une inquiétante étrangeté rendant urgente la nécessité de s'en détacher.

32 Holden, causeur et goguenard, s'oppose au silence concentré de Luca mais les deux romans mettent en place une même dénonciation du langage scolaire tyrannique et un refus des travers de langage qui parasitent et faussent les relations entre membres de la même communauté étudiante. L'incommunicabilité qui en découle est patente, dans le roman de Moravia mais surtout dans celui de Salinger puisque Holden échoue de manière répétitive à établir un dialogue avec son entourage scolaire, que ce soit dans le but d'une camaraderie ou d'un rapport amoureux avec les filles. La seule personne avec qui Holden communique réellement est sa petite sœur,

33 Phoebé, et dans leurs dialogues il refuse, comme on l'a vu, que ne s'invitent le lycée ou les lycéens. Leurs échanges intègrent sans mal l'humour, le double sens et surtout la métaphore, qui échouent systématiquement dans les conversations avec les camarades d'Holden. Très significativement, c'est dans un échange avec Phoebé que nous est révélée la signification du titre, autrement dit la vocation fantasmée d'Holden de devenir le gardien des enfants sur la falaise.

34 La méfiance qui pèse donc sur le langage scolaire tend avec d'autant plus d'éclat à valoriser l'action – par opposition à la parole – et notamment ce geste initial de rejet du statut de lycéen auquel il nous est permis de revenir pour finir, cet élan dans lequel les adolescents s'arrachent à un lieu et renoncent en même temps à une identité préconçue. A l'orée de cette rupture s'initie le parcours de formation des adolescents, quête de vérité qui s'établit très souvent dans des au-delà du langage, par les actes les plus significatifs comme les plus insignifiants. Ainsi Luca retrouve goût à la vie grâce à une infirmière avec qui il découvre le sexe. L'évidence de ce rapport humain, dont le langage est pour l'essentiel muet bien que s'établisse une communication entre les deux, lui fait entrevoir la possibilité d'atteindre une connaissance authentique des êtres et du monde. La fugacité des instants qui comportent aux yeux d'Holden une intensité telle qu'elle en fait des instants vrais n'empêche pas qu'il en existe plusieurs dans *L'attrape-cœurs* comme ce moment où il croise le gamin qui marche sur le bord du trottoir ou ce moment où il regarde sa petite sœur Phoebé tourner sur le manège. L'acte fondateur de la révolte demande donc à être dépassé, même transcendé. Parce qu'elle est

établie dès le début, la ruine des études ne peut être une fin en soi. Elle marque au contraire un commencement :

> Sinora aveva disubbidito nel campo della scuola che era la parte più pesante e più assurda della sua vita. Ma adesso, dopo l'incidente del gioco del pallone, scopriva che questa disubbidienza poteva essere estesa anche ad altri campi ; poteva investire anche altre cose che per esser normali e ovvie gli erano sinora sfuggite ; gli affetti per esempio ; e, in un caso estremo che subito l'affascinò, il fatto stesso di vivere.

> Jusque là il avait désobéi dans le domaine scolaire, lequel était la partie la plus pesante et la plus absurde de sa vie. Mais maintenant, après l'incident du jeu de ballon, il découvrait que l'on pouvait étendre cette désobéissance à d'autres domaines également, qu'elle pouvait se porter également sur d'autres choses qui, parce qu'elles étaient normales et évidentes, lui avaient échappé jusque-là, par exemple, sur les affections, et, cas extrême qui le fascina tout de suite, sur le fait même de vivre [45].

35 Ce qui commence « après l'incident du jeu de ballon », dans lequel on reconnait le moment de rupture entre Luca et ses camarades et qui apparaît à celui-ci comme une révélation, c'est un processus de construction de soi marqué par le rejet des évidences. En appliquant la désobéissance au « fait même de vivre », Luca en fait le principe à l'origine de son développement, un principe de vie. La désobéissance devient l'identité nouvelle de Luca, en opposition avec son identité de lycéen. On comprend bien que la désobéissance a également un sens plus large pour Moravia, le sens d'un principe esthétique et poétique. Comme Luca décide de lutter contre les choses « normales et évidentes », le roman d'adolescence lutte contre une forme de fatalité et d'habitude qui a installé dans la littérature une figure de jeune homme volontiers déterminé par son statut d'étudiant.

36 Ce qu'imaginent Moravia et Salinger dans leurs fictions, l'un par l'image de la maladie de la désobéissance, l'autre par celle de l'attrape-cœurs, sont des métaphores de ce que l'on connaît aujourd'hui comme la « crise d'adolescence ». Ce moment angoissant de passage de l'enfance à l'âge adulte, caractérisé le plus souvent par une rébellion contre l'ordre établi et contre les modèles, est théorisé

tard par les psychanalystes spécialistes de l'adolescence : d'abord en 1937 par Maurice Debesse dans son ouvrage *La crise d'originalité juvénile* [46], puis plus tard en 1968 par le psychanalyste germano-américain Erik Erikson qui le désigne comme « crise d'identité », « identity crisis », dans son ouvrage *Identity, Youth and Crisis* [47]. Tout se passe donc comme si les écrivains tâtonnaient au même rythme que les théoriciens, ayant comme eux l'intuition de la montée de l'adolescence comme mise à distance progressive de la figure traditionnelle du jeune, pressentant dans les années 50 le pouvoir contestataire qui sera celui des adolescents quelque dix ans plus tard. Le succès immense de *L'attrape-cœurs* permet l'éclosion du roman d'adolescence sur la scène littéraire mondiale, il lui donne ses lettres de noblesse. Alors que le genre hésitait encore au début du siècle, les années 1950 et notamment le roman de Salinger marquent une rupture après laquelle l'adolescence se voit très souvent représentée en littérature, et de manière de plus en plus audacieuse. Holden Caulfield devient l'icône de toute une génération, un modèle d'identification pour les adolescents des années 1950 qui ne regardent plus du côté des institutions et de l'école pour trouver des modèles à suivre mais plus volontiers vers les héros transgressifs de la littérature et du cinéma qui, comme Holden et Luca, ont la révolte pour credo [48]. La figure à laquelle s'identifie toute la jeunesse n'est résolument plus celle de l'étudiant ni d'ailleurs celle du jeune homme ayant réussi dans la vie, mais celle du rebelle.

NOTES

1 Dans un souci de lisibilité, nous nous en tiendrons à considérer l'adolescent au masculin puisque nos héros sont des garçons, de même que nous nous limiterons à une réflexion sur la fiction de l'adolescence dans le domaine américain et italien. Le propos pourrait aisément être étendu à la question de l'adolescence féminine, et à d'autres aires culturelles.

2 On pense ici à la tradition romantique du XVIII^{e} siècle, qui donne naissance à des figures marquantes de jeunes hommes comme Werther, ou encore Wilhelm Meister, qui se retrouvent plus tard en Julien Sorel ou Frédéric Moreau, mais aussi aux ambitieux du XIX^{e} comme Rastignac.

3 C'est au XIX^e^ siècle que l'adolescence est conceptualisée et qu'elle acquiert, à la faveur de discours dans des champs disciplinaires nouveaux et de bouleversements sociétaux majeurs (généralisation de la scolarisation obligatoire pour tous notamment), sa signification moderne. C'est au XX^e^ siècle que l'adolescence prend toute son importance et devient une réalité sociale majeure grâce au passage d'un « âge de classe à une classe d'âge » qui s'opère dans les sociétés industrialisées au début du siècle. Voir Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence* 1850-1914, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1999, p. 10.

4 « C'est dans la lignée de l'intérêt pour la jeunesse, notamment celle du romantisme, et de la sollicitude envers l'enfance, que la seconde moitié du siècle se penche sur l'entre-deux et pointe l'adolescence. Associée aux *peurs* et aux investissements sur la jeunesse au sens large, elle devient alors véritablement objet de savoir et les adolescents objets de conquête, convoités par les Églises et l'État. L'histoire de l'adolescence s'inscrit dans les l'histoire des *conflits idéologiques*, *des craintes* et des ambitions du XIX^e^ siècle ; c'est une histoire de pouvoir puisque c'est celle du *maintien dans une minorité et une dépendance prolongées* ; c'est une histoire de l'altérité puisque les adolescents s'expriment peu et que le regard que les adules portent sur eux leur semble le plus souvent occulter leur propre expérience de cet âge au profit de représentations dramatiques. » Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence*, *op. cit.*, p. 8, nous soulignons.

5 L'un des premiers théoriciens de l'adolescence en psychanalyse est l'américain G. Stanley Hall, dont l'ouvrage *Adolescence*, publié en 1904, connaît un très grand succès. À ce titre on peut lire Florian Houssier, « S. G. Hall (1844-1924) : un pionnier dans la découverte de l'adolescence, ses liens avec les premiers psychanalystes de l'adolescent », *La Psychiatrie de l'enfant*, 46.2, 2003, p. 655-668. En Europe, d'autres théoriciens célèbres de l'adolescence lui succèdent, comme Pierre Mendousse ou Maurice Debesse.

6 On peut évoquer ici les romans de l'adolescence les plus célèbres, que ce soit *Le grand Meaulnes* d'Alain-Fournier (1913) ou *Le diable au corps* de Raymond Radiguet (1923) qui ont contribué dès le début du siècle à véhiculer une vision poétique tout autant que subversive de l'adolescence, prenant à contre-pied la représentation autoritaire et rigide du XIX^e^ siècle.

7 *La désobéissance* est le troisième roman de Moravia ayant pour sujet l'adolescence. *Les indifférents/ Gli Indifferenti* (1929) et *Agostino* (1944) avaient déjà marqué l'intérêt de l'auteur pour ce sujet et avaient été au cœur

de scandales et victimes de la censure. A la fois Gilbert Bosetti dans son ouvrage sur la littérature italienne contemporaine (Gilbert Bosetti, *Le mythe de l'enfance dans le roman italien contemporain*, Grenoble, Ellug, 1987) et René de Ceccatty dans sa récente biographie de Moravia (René de Ceccatty, *Alberto Moravia*, Paris, Flammarion, 2010) démontrent à quel point l'auteur s'inscrit dans une dynamique de rupture par rapport à la représentation de la jeunesse dans la littérature italienne mais aussi, plus largement, par rapport à une esthétique et une idéologie très conservatrices qui empreignaient les lettres en ce début de XX^{e} siècle dominé par le fascisme. Pour une vision approfondie de la littérature de jeunesse en Italie pendant les années de fascisme, on peut consulter les travaux de Mariella Colin, par exemple :*Les enfants de Mussolini : littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme : de la Grande Guerre à la chute du régime*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2010 et aussi *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne : des origines au fascisme*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005.

8 Cette question est d'autant plus importante que Luca et Holden peuvent incarner l'idée d'une contestation sociale portée par la jeunesse : « *Figlio di mama* » typique, Luca appartient à la bourgeoisie italienne, de même d'ailleurs qu'Holden appartient à l'élite new-yorkaise et ne fréquente que des lycées extrêmement chics dont il est successivement exclu. La dénonciation du conformisme dont ils se font les porteurs est à mettre en lien direct avec la critique sociale de l'hypocrisie du milieu bourgeois – trait idéologique cher à Moravia dans toute son œuvre.

9 Le terme *teenager* est utilisé pour la première fois dans la revue *Popular Science* en 1941. Cette évolution linguistique marque à la fois une prise de conscience de la complexité de l'adolescent, jusque-là considéré comme un enfant et désormais perçu comme un être en transition ainsi que l'importance grandissante d'une *youth culture* venue des États-Unis et qui s'avérera très rapidement transgressive et porteuse des révoltes étudiantes qui éclateront dans les années 60, aux États-Unis aussi bien qu'en Europe. Voir notamment Jon Savage, *Teenage : The Prehistory of Youth Culture, 1875-1945*, Londres, Penguin Books, 2008.

10 *La disubbidienza* : Alberto Moravia, *La désobéissance* [trad. Michel Arnaud], Paris, Denoël, 1949.

11 *The Catcher in the Rye* : J. D. Salinger, *L'attrape-cœurs* [trad. Annie Saumont], Paris, Robert Laffont, coll. « Pocket », 1986.

12 On travaillera sur la dernière traduction en date, celle d'Annie Saumont qui fait autorité depuis 1986. Il faut néanmoins signaler que le titre *L'attrape-cœurs* était déjà celui choisi par le premier traducteur de J. D. Salinger, Jean-Baptiste Rossi, mieux connu sous son nom de plume, Sébastien Japrisot.

13 Alberto Moravia, *La désobéissance*, *op. cit.*, *p.* 35 ; « condizione di scolaro », Alberto Moravia, *La disubbidienza* in *Romanzi e Racconti*, vol. secondo, Bompiani, Milano, 1992, p. 92.

14 Alberto Moravia, *La désobéissance*, *op. cit.*, *p.* 54 ; « condizione di scolaro », Alberto Moravia, *La disubbidienza*, *op. cit.*, *p.* 104.

15 « L'un des premiers théoriciens du genre, Friedrich Von Blanckenburg, se dit convaincu que le roman peut éduquer les jeunes gens au bien, au beau, à la morale, leur apprendre à acquérir une personnalité harmonieuse en adéquation avec les exigences de la société », voir l'avant-propos de l'ouvrage de Philippe Chardin (dir.), *Roman de formation, roman d'éducation dans la littérature française et dans les littératures étrangères*, Paris, Kimé, 2007, p. 17.

16 Cette expression ainsi que la réflexion qui en découle est celle de Bernard Banoun, « Des formations et déformations dans le roman autrichien du XX^{e} siècle », *in* Philippe Chardin (dir.), *Roman de formation*, *op. cit.*, p. 71.

17 Ainsi le doute qui se glisse insidieusement dans le roman de formation à la fin du XIX^{e} est pleinement accueilli par le roman d'adolescence. Ce qui commençait à se déliter dans le roman de formation est récupéré par le roman d'adolescence, mais au lieu de l'être sous la forme du doute, c'est avec certitude, et comme nouvelle poétique.

18 Cette expression est de l'anthropologue David Le Breton dans son récent ouvrage sur l'adolescence, *Brève histoire de l'adolescence*, Paris, J. C. Béhar, coll. « Brève Histoire », 2013.

19 J. D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, Londres, Penguin Books, 2010, p. 4, nous soulignons ; J. D. Salinger, *L'attrape-cœurs*, *op. cit.*, p. 12.

20 *The Catcher in the Rye*, *op. cit.*, p. 1 ; *L'attrape-cœurs*, *op. cit.*, p. 9. Nous soulignons.

21 *La désobéissance*, *op. cit.*, *p.* 17 ; « ammalato », *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 81.

22 *Idem*, nous soulignons.

23 *La désobéissance*, *op. cit.*, *p.* 19 ; « stringeva più che mai con una forza raddoppiata dallo spasimo, i fili e il commutatore », *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 82.

24 *Ibid.*

25 Tout le premier chapitre se déroule dans le train qui ramène Luca et ses parents chez eux après les vacances, en vue de la rentrée scolaire. Certains épisodes – notamment celui de l'électrocution – sont amenés dans la narration par analepse.

26 *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 28 ; « una specie di vendetta contro il treno che inflessibilmente l'aveva riportato in città, alla scuola e agli studi », *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 87.

27 *The Catcher in the Rye*, *op. cit.*, p. 212-213 ; *L'attrape-cœurs*, *op. cit.*, p. 236. Nous soulignons.

28 *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 94 ; *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 37-38. Nous soulignons.

29 « […] l'idée d'un jeu lui vint ; d'un jeu qui était comme une symphonie qui aurait sa fin en soi, son rythme propre, son architecture propre, sa signification propre, son architecture propre, sa signification propre. La désobéissance était le thème de cette symphonie […]. Lui apparaissant comme ce que c'était en réalité, comme une sorte de suicide, tout cela l'eût peut-être effrayé. Mais, revêtu des attributs familiers et inoffensifs du jeu, cela l'allé-chait et lui plaisait », *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 40.

30 *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 89 ; *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 31.

31 On peut retrouver ici des traces du grotesque rabelaisien dans cette figure d'étudiant repu, qui s'endort devant la masse des choses à apprendre.

32 *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 19 ; « mondo misterioso », *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 82.

33 *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 104 ; *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 54.

34 *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 146 ; *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 121-122. Nous soulignons.

35 Sans doute qu'une étude de l'onomastique aurait beaucoup à dire sur la ressemblance phonique de ce nom de famille avec le terme familier « ass » signifiant en français « cul ».

36 *L'attrape-cœurs*, *op. cit.*, p. 24 ; « sort of fat or corny-looking or something », *The Catcher in the Rye*, *op. cit.*, p. 14.

37 *The Catcher in the Rye*, *op. cit.*, p. 14.

38 L'adjectif « phony » peut-être traduit en français par « faux, hypocrite » voire plus familièrement par « bidon ».

39 *L'attrape-cœurs*, *op. cit.*, p. 24.

40 *Idem* ; « It makes me so depressed I go crazy », *The Catcher in the Rye*, *op. cit.*, p. 15.

41 *The Catcher in the Rye*, *op. cit.*, p. 180 ; *L'attrape-cœurs*, *op. cit. p.* 202. Nous soulignons.

42 *The Catcher in the Rye*, *op. cit*, p. 138 ; *L'attrape-cœurs*, *op. cit*, *p.* 156.

43 « If you want to know the truth » ou bien « If you really want to hear about it ».

44 *La disubbidienza*, *op. cit*, *p.* 90 ; *La désobéissance*, *op. cit*, *p.* 32. Nous soulignons.

45 *La disubbidienza*, *op. cit.*, p. 95 ; *La désobéissance*, *op. cit.*, p. 39-40.

46 Maurice Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, Paris, PUF, 1937.

47 Erik Erikson, *Identity, Youth, and Crisis*, New York, Norton, 1968.

48 On pense par exemple à Marlon Brandon dans le film de László Benedek paru en 1953, *The Wild One/ L'équipée sauvage* ainsi que dans celui d'Elia Kazan en 1951, A *Streetcar Named Desire/ Un tramway nommé désir* ou e ncore à James Dean dans *East of Eden/* A *l'Est d'Eden* (1955), toujours d'Elia Kazan et dans *Rebel Without a Cause / La fureur de vivre* (1955) de Nicholas Ray.

AUTEUR

Blandine Puel
Université Bordeaux-Montaigne

2 - Recréations

Le disciple (1889) de Paul Bourget : chronique d'une jeunesse en perdition

Romain Courapied

PLAN

Du didactisme préfaciel à la polyphonie de l'expérimentation romanesque
D'une contradiction entre la critique et la pratique
Conclusion

TEXTE

1 En 1904, l'abbé Louis Bethléem, porte-parole de la Fédération nationale catholique [1] et inspirateur de la future loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse, fait paraître ce qui deviendra son bestseller : *Romans à lire et romans à proscrire*. Il y fustige la littérature fin-de-siècle dans les termes les plus axiologiques qui soient. Paul Bourget s'y trouve en bonne place, décrit comme un romancier sensualiste dont l'œuvre serait faite « pour plaire à la jeunesse inquiète et nerveuse d'aujourd'hui [2] ». Le point de vue adopté est évidemment critique et les romans de Bourget seraient majoritairement à interdire n'était cette œuvre, *Le disciple* (1889), signalant un tournant dans sa production :

> *Le disciple* [...] marqua dans les œuvres du charmant auteur une heureuse évolution, et témoigna d'un souci douloureux de la vie morale [3].

2 On a en effet coutume d'identifier deux périodes dans la production de notre auteur qui découleraient d'un cheminement personnel, depuis le reniement du catholicisme en 1867 jusqu'à la conversion en 1901. La clémence de l'abbé Bethléem se comprend alors un peu mieux : il identifie une potentielle communauté de pensée dont témoignerait l'intention morale de ce roman charnière. Elle apparaît très clairement au seuil du roman, dans une préface datée du 5 juin 1889 et significativement intitulée « À un jeune homme ». Bourget

s'adresse sur un ton paternel à ce jeune homme auquel il entend transmettre certaines valeurs :

> C'est à toi que je veux dédier ce livre, jeune homme de mon pays, à toi que je connais si bien quoique je ne sache de toi ni ta ville natale, ni ton nom, ni tes parents, ni ta fortune, ni tes ambitions, — rien sinon que tu as plus de dix-huit ans et moins de vingt-cinq, et que tu vas, cherchant dans nos volumes, à nous tes aînés, des réponses aux questions qui te tourmentent. Et des réponses ainsi rencontrées dans ces volumes, dépend un peu de ta vie morale, un peu de ton âme ; et ta vie morale, c'est la vie morale de la France même [4] [...].

3 On ne sait pratiquement rien de lui sinon qu'il est probablement à l'étude, avide de savoir livresque et qu'il a besoin, bien qu'il l'ignore encore, d'un guide fiable. Cet individu en formation, mené par l'impétuosité propre à son âge, qui est une qualité autant qu'une fragilité potentielle, est présenté comme un défi lancé aux maîtres. Bourget estime par conséquent que les écrivains et les penseurs ne peuvent se dérober au rôle qu'ils ont à tenir dans la cité, enjeu qu'il souligne avec emphase lorsqu'il considère qu'il n'est pas « un honnête homme de lettres, si chétif soit-il, qui ne doive trembler de responsabilité » (préface, p. II). La préface n'est donc pas seulement la description d'une éthique personnelle ou le moyen d'expliciter les contenus d'un roman, elle correspond également à une véritable tentative de revalorisation de la figure de l'intellectuel à travers la mise en évidence d'une responsabilité collective des hommes de lettres dans l'évolution sociétale. L'auteur a cette conviction que la littérature influence très concrètement la jeunesse, ce qui implique un devoir d'exemplarité, une volonté d'édifier par la fiction à une période où le risque de corruption est jugé bien réel et où, suivant les règles édictées par la loi de 1881, on discute l'argument de l'intention de nuire à même les textes. Par ailleurs, la fin-de-siècle, marquée par la présence spectrale de la décadence, s'appesantit volontiers sur l'idée d'un écroulement à venir de la civilisation et tout écart éthique s'interprète alors comme une preuve supplémentaire que le monde se délite. Dans ce contexte, la position éthique de Bourget se caractérise par une certaine raideur démonstrative, précisément parce qu'il devient nécessaire d'en revenir à une simplicité pour conjurer le mal. Elle rejoint donc un questionnement esthétique en s'inscrivant dans le

débat autour de la morale du style et en formulant une nette opposition à cette idée, anti-platonicienne au possible, que le Bien et le Vrai découlent du Beau. À la même période, Zola écrivait dans un article sur « la littérature obscène » recueilli en 1880 dans *Le roman expérimental* :

> On est très coupable quand on écrit mal ; en littérature, il n'y a que ce crime qui tombe sous mes sens, je ne vois pas où l'on peut mettre la morale lorsqu'on prétend la mettre ailleurs. Une phrase bien faite est une bonne action [5].

4 Ce parti pris du style justifie qu'on puisse aborder n'importe quel sujet, et Zola adresse une fin de non recevoir à ceux qui ont pu s'indigner de ses prédispositions à décrire les régions les moins reluisantes de l'âme humaine. Cette position est aussi celle de Jean Lorrain qui fait la blague en lâchant un formule lapidaire au détour d'un roman, *Madame Baringhel*, publié en 1891 : « Il n'y a rien de malsain en art. – Ça, c'est une théorie [6]. » Aussi différentes que soient leurs démarches, les représentants naturalistes ou décadents semblent avoir généralement tranché sur la question des mauvaises lectures : toute l'éthique littéraire est assimilable à l'esthétique. La recrudescence des procès intentés pour outrage aux mœurs aux représentants de ces mouvements dans le dernier quart du siècle [7] montre cependant les difficultés d'une telle entreprise. Les positions tendent alors à se rigidifier entre d'une part les défenseurs de la liberté d'expression prônée par le régime démocratique, et d'autre part le conservatisme des intellectuels, peu ou prou associés à la morale catholique. Dans un tel contexte, Bourget est dans une position médiane que nous avons déjà signalée. Tout lecteur un peu familier remarquera la soudaineté d'une prise de conscience : avant d'être estampillé écrivain catholique, Bourget a d'abord été l'un des représentants de l'esthétique décadente et il aura bien du mal à le faire oublier.

5 On devine enfin que le principe de responsabilité qui s'édicte aisément aux frontières du récit subira quelques torsions dès lors qu'il sera intégré à la fiction. Comme c'est souvent le cas, la préface écrite *a posteriori* manipule quelque peu le lecteur à qui on suggère une interprétation limitée qu'il n'aurait peut-être pas formulée de manière si évidente. D'un point de vue générique, force est de constater que nous ne sommes pas dans les cadres rassurants du

roman à thèse et la polyphonie du roman psychologique (nous y reviendrons) participe d'un délitement de ce principe de responsabilité. Gisèle Sapiro évoque la préface de 1899 aux *Essais de psychologie contemporaine* dans laquelle l'auteur définit le rôle de la psychologie dans le roman :

> La psychologie est à l'éthique ce que l'anatomie est à la thérapeutique. Elle la précède et s'en distingue par ce caractère de constatation inefficace, ou, si l'on veut de diagnostic sans prescription. Mais cette attitude d'observateur qui ne conclut pas n'est jamais que momentanée. C'est un procédé analogue au doute méthodique de Descartes et qui finit par se résoudre en une affirmation [...] le christianisme est à l'heure présente la condition unique et nécessaire de santé ou de guérison [8].

6 Du cartésianisme au christianisme, Bourget affirme la réconciliation de la Science et de la Religion et propose une valeur claire *a priori*. Loin d'être aussi évidente, la leçon du *Disciple* prouve pourtant que la psychologie favorise la multiplication de points de vue, interdisant toute résolution simple. Bourget parvient-il réellement à concilier cette entreprise de moralisation selon lui nécessaire d'une jeunesse incarnant l'avenir de la patrie avec les exigences romanesques ? Est-il possible de bien écrire dès lors qu'on s'empêche l'autonomie esthétique dans l'écriture ? *In fine*, les doutes cumulés pourraient nous conduire à conclure, non sans un peu de provocation, que si *Le disciple* est une œuvre qui demeure lisible, c'est bien parce qu'elle échappe à ses prérogatives.

Du didactisme préfaciel à la polyphonie de l'expérimentation romanesque

7 Détaillons les contenus de la préface. Paul Bourget entend proposer à la jeunesse un idéal que lui et ses contemporains n'ont pas connu. Il se rappelle les années noires de la guerre de 1870 :

> Dans nos chambres d'étudiants on n'était pas gai à cette époque. Les plus âgés d'entre nous venaient de partir pour la guerre, et nous qui

> devions rester au collège, du fond de nos classes à demi désertes nous sentions peser déjà sur nous le grand devoir de relèvement de la Patrie. (préface, p. II.)

8 Ils pensaient alors à des lendemains plus ensoleillés, croyaient encore à la vitalité nationale incarnée par la bourgeoisie (cette « brave classe moyenne » explicitement remerciée) face à des choix politiques jugés désastreux (parmi lesquels le suffrage universel), attendaient sans doute beaucoup de la jeunesse en devenir… mais ces espoirs furent vite déçus : le mal du siècle, sorte de dépression nationale manifeste après la chute du Premier Empire, semble laisser sa marque sur tout le XIX^e^ et la nouvelle génération n'est guère plus optimiste que la précédente. Alors qu'elle bénéficie d'une relative prospérité économique et d'une absence de conflits, Bourget reste effaré par certains de ses égarements caractéristiques des périodes dites de décadence. Il détermine l'existence de deux catégories de jeunes gens (entretenant un rapport problématique à la lecture) qui ne cessent d'inquiéter : il y a ceux, bien connus, qui profitent d'une forme de darwinisme social, qui cherchent cyniquement le succès, l'argent et la jouissance à tout prix, ceux-là lisent pour être dans le vent [9] ; et puis il y a les autres, objets de toutes les préoccupations, ceux qui ont les nerfs fragiles, une précocité intellectuelle évidente, ceux qui ont tout vécu trop tôt et qui distinguent difficilement le vice de la vertu ou le bien du mal. Ils ont tout lu mais il n'est pas certain qu'ils aient su tirer les bons enseignements de leurs lectures. Greslou, le héros du *Disciple*, est de ceux-là et Bourget saisit d'autant mieux son personnage qu'il admet à mi-mots avoir connu aussi ces sensations :

> Ah ! nous le connaissons trop bien, ce jeune-homme là ; nous avons tous failli l'être, nous que les paradoxes des maîtres trop éloquents ont trop charmés ; nous l'avons tous été un jour, une heure. (préface, p. X.)

9 Bourget part donc de l'observation de cette jeunesse en perdition et d'un trouble personnellement vécu pour fonder l'intrigue de son roman. Le récit met en lumière l'influence inattendue d'Adrien Sixte, penseur marginal vivant reclus dans sa tour d'ivoire et par conséquent peu au fait des réalités sociales, auteur d'une *Physiologie de Dieu* qui inspire, à son corps défendant, une jeunesse en mal

d'idées. Il reçoit un jour la visite d'un brillant jeune homme, Robert Greslou, venu lui témoigner son admiration avant d'apprendre, quelques temps après, que celui-ci sera prochainement jugé pour le meurtre de Charlotte de Jussat et que l'influence de ses textes est en cause. Au fil de l'intrigue Adrien Sixte, et le lecteur avec lui, comprend que Greslou n'est pas coupable mais qu'il a fomenté une entreprise de séduction entièrement conçue au moyen des abstractions théoriques de son maître. Cette théorie amoureuse, soigneusement consignée dans un carnet, mettra la jeune Charlotte au désespoir lorsqu'elle découvrira ces notes. Elle rompra tout contact et Greslou la menacera de suicide induisant finalement l'idéal romantique consistant à mourir ensemble, l'ensemble de cet épisode étant marqué par les références au Werther de Goethe et à Roméo et Juliette. Mais le jeune homme sera finalement rattrapé par sa lâcheté : Charlotte de Jussat se suicidera seule, son frère André abattra Greslou d'une balle dans la tête, tandis que Sixte au désespoir admettra, mais un peu tard, le rôle funeste de sa pensée et sa responsabilité dans l'affaire. Le récit présente donc une relation maître-élève défaillante dans laquelle les personnages jouent pour le lecteur comme contre-modèles. Ce choix n'est cependant pas sans poser question : comment en effet maîtriser jusqu'au bout cette prise de risque supplémentaire consistant à fonder une exemplarité sur le contre-exemple ? Par ailleurs, si la littérature a une influence réelle sur le lecteur, il est certes urgent d'utiliser les ressources romanesques pour lui redonner un sens moral, mais l'efficacité des effets reste en partie inconnue. On peut alors supposer que les contenus préfaciels ont pour but de combler les éventuels déficits de la fiction. À charge alors pour l'auteur de donner l'illusion d'une continuité entre les contenus théoriques présentés dans le péritexte et le récit qui vient les confirmer expérimentalement.

10 Bourget opère un certain nombre de choix pour aller en ce sens : la volonté de proposer un dénouement édifiant, l'exposition d'un point de vue moral à travers les modalisations proposées par le narrateur premier et l'insertion de morceaux théoriques sont autant d'éléments qui laissent à penser que l'œuvre pourrait être qualifiée de roman à thèse[10]. Seulement la raideur de tant de principes s'ils étaient utilisés de manière systématique compromettrait l'esthétique générale, et fort heureusement pour nous, Bourget est conscient des

limites qu'imposerait un projet par trop démonstratif. *Placere et docere*, disait Aristote. Il envisage donc certaines nuances, à commencer par l'utilisation d'un récit enchâssé impliquant une variété de points de vue. Alors que le début du roman se concentrait sur le personnage d'Adrien Sixte, avec une critique discrète du personnage rendue possible par la narration hétérodiégétique, Bourget nous propose, à partir du chapitre IV intitulé « Confession d'un jeune homme d'aujourd'hui[11] », de plonger véritablement dans la psychologie du personnage de Greslou. Nous découvrons sur plus de deux cent pages le fameux carnet, pièce à conviction dans le procès à venir, et l'occasion nous est donnée de mieux comprendre les motivations du jeune homme à travers sa biographie. L'irruption soudaine du « je » au sein d'une narration homodiégétique met le lecteur dans une proximité inattendue avec le personnage et lui permet de relativiser sa culpabilité. Déductions faites de ces deux temps romanesques, nous supposons logiquement que c'est bien la philosophie de Sixte qui est à blâmer pour son caractère corrupteur. D'autant que la fin de l'œuvre, qui se recentre sur le personnage du philosophe, multiplie les mentions d'une culpabilité et d'une impuissance du maître. Il découvre avec horreur l'influence néfaste d'une pensée qu'il croyait innocente et admet bel est bien qu'il est impossible de penser hors du monde. Ainsi reconnaît-il sa position de maître et prend-il conscience, mais un peut tard, de l'influence de sa pensée :

> À rencontrer la phrase où Robert Greslou se déclarait lié à lui par un lien aussi étroit qu'imbrisable, le grand psychologue avait tressailli, et il avait tressailli de même à chaque rappel nouveau de son nom dans cette singulière analyse, à chaque citation d'un de ses ouvrages qui lui prouvait le droit de cet abominable séducteur à se dire son élève. (*D*, p. 316.)

> Greslou disait vrai : un maître est uni à l'âme qu'il a dirigée, même s'il n'a pas voulu cette direction, même si cette âme n'a pas bien interprété l'enseignement, par une sorte de lien mystique, et qui ne permet pas de jeter à certaines agonies morales le geste indifférent de Ponce Pilate. (*D*, p. 327.)

11 L'arrière-plan théologique de la seconde citation est à souligner : Sixte ne peut prétendre à l'irresponsabilité de sa pensée au même

titre que Ponce Pilate présentant Jésus à la foule en prononçant le fameux *ecce homo* ne peut prétendre à l'irresponsabilité dans sa condamnation. Ce rapprochement n'est pas hasardeux puisque le roman s'achève sur un acte de contrition qui en assure la continuité : alors qu'il observe la mère de Robert Greslou pleurer sur le corps sans vie de son fils, le souvenir d'enfance du Notre Père traverse l'âme de Sixte. Il ne prononce pas la prière à voix haute, certes, mais le narrateur se charge de souligner l'importance de ce motif qui vient clore la démonstration :

> "Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais pas trouvé !..." À cette minute même et grâce à cette lucidité de pensée qui accompagne les savants dans toutes les crises, Adrien Sixte se rappela cette phrase admirable de Pascal dans son *Mystère de Jésus*, — et quand la mère se releva, elle put le voir qui pleurait ! (*D*, p. 359.)

12 Nous assistons au rachat du philosophe soudain touché par une phrase de Pascal qui lui est restée en mémoire, fragment apparemment plus efficace que toute la connaissance accumulée pour écrire sa *Physiologie de Dieu*. Cette phrase faite aphorisme rappelle cette autre injonction adressée au jeune homme de la préface à qui l'on conseille de s'attacher « à la branche de salut [comme] à la phrase du Christ : "Il faut juger l'arbre par ses fruits". » (préface, p. x). Dans une apparente symbiose, préface et roman laissent à penser que la littérature a ses limites, comme en témoigne la réflexion de Sixte lui-même :

> L'auteur du livre sur Dieu, et qui avait écrit cette phrase : « Il n'y a pas de mystère, il n'y a que des ignorances… » se refusait à cette contemplation de l'au-delà qui, montrant un abîme derrière toute réalité, amène la Science à s'incliner devant l'énigme et à dire un « Je ne sais pas, je ne saurai jamais » qui permet à la Religion d'intervenir. (*D*, p. 329.)

13 Soit, mais s'il admet sérieusement la pertinence de cette thèse (ce qu'on est en droit de supposer), comment Bourget espère-t-il défendre encore l'intérêt de l'art romanesque ? La vérité est que la polyphonie du roman empêche toute morale claire. Il n'est qu'à relever les passages de la confession abordant la question religieuse. Robert Greslou, dont le père, admiré, était un modèle d'athéisme,

déclare avoir traversé une crise mystique dans sa jeunesse. Confronté à la figure du confesseur, l'abbé Martel, il découvre un plaisir particulier à exhiber les tiraillements de sa conscience dans une insincérité manifeste :

> L'abbé Martel n'était pas un psychologue assez fin pour discerner cette nuance [la tendance à prendre plaisir à confesser ses péchés] et pour comprendre que de me déchiqueter ainsi l'âme me conduisait droit à préférer aux simplicités de la vertu les fuyantes complications du péché. (*D*, p. 118.)

14 Nous est ici révélé un paradoxe de la confession : l'exposition en paroles des péchés étant censée mener à la Vérité devient par un renversement vicieux, exhibition délétère. Si bien que le lecteur un peu attentif est en droit de se demander si la confession qui lui est donnée à lire est effectivement sincère ou non. L'abbé Martel est en tout cas incapable de mettre le jeune homme sur le chemin de la vertu. Faut-il alors blâmer Sixte pour avoir eu une mauvaise influence indirecte, là où Greslou signale l'impuissance de tout l'entourage ? Les mauvaises lectures ont joué sur le développement du jeune homme mais ses défaillances ont bien d'autres causes, à commencer par une disposition hautaine et peu empathique. Il se décrit lui-même comme « un égotiste absolu d'une extraordinaire énergie de dédain à l'égard de tous. » (*D*, p. 114, souligné par l'auteur). De l'autre côté, la faiblesse de Charlotte de Jussat est désignée dans les termes les plus nets :

> Il était néanmoins aisé de reconnaître en elle l'influence des dispositions nerveuses qui chez le père créaient l'hypocondrie. Charlotte était d'une disposition presque morbide [...] je comprends aujourd'hui que la profondeur de ses yeux, parfois immobiles et comme attirés vers un point visible pour eux seuls, trahissait une tendance fatale à l'idée fixe. (*D*., p. 174.)

15 Sixte enfin, témoigne de sa culpabilité et évoque ses erreurs dans les termes les plus autocritiques :

> [L]e caractère de Robert Greslou, déjà dangereux par nature, avait rencontré, dans ses doctrines à lui, comme un terrain où se développer dans le sens de ses pires instincts, et, ce qui ajoutait à

> cette première évidence une autre, non moins douloureuse, c'est qu'Adrien Sixte se trouvait radicalement impuissant à répondre au suprême appel jeté vers lui par son disciple, du fond de son cachot. (*D*, p. 326.)

16 La lecture minutieuse de la confession révèle une multitude de causes (sur le détail desquelles nous passerons) pouvant expliquer la conclusion tragique du récit, et la responsabilité de Sixte n'en est que plus diluée, au risque d'empêcher l'identification d'une thèse dans le roman ou de la rendre pour le moins ambiguë. La démarche de Bourget relève donc autant du roman à thèse que du roman d'analyse, voire du roman psychologique.

17 Une incursion du côté des écrits critiques nous permet d'apercevoir en quoi *Le disciple* est une œuvre clef pour comprendre le virage dans la pensée de la composition romanesque. Dans un chapitre des *Études et portraits*[12] (1905 pour l'édition définitive) intitulé « Réflexions sur l'art du roman », Paul Bourget définit ce qu'il appelle une littérature d'observation en distinguant deux méthodes pour construire les personnages selon qu'ils sont révélateurs de leur milieu de par leurs caractéristiques moyennes, et nous sommes dans le roman de mœurs, ou fortement marqués, particulièrement médiocres ou excessifs, et nous sommes alors dans le roman de caractère. Selon Bourget, l'époque est aux romans de mœurs (sous la houlette des réalistes et des naturalistes) mais il identifie une autre direction à prendre dans les particularités du style stendhalien, plus volontiers apparenté au roman de caractère, modèle à partir duquel il imagine un futur romanesque qui serait apte à rendre compte des psychologies individuelles. L'ambition romanesque de Bourget est finalement celle du roman psychologique (qu'il préfère nommer roman d'analyse), manière de concevoir l'art romanesque issue de Taine et qui propose la mise en œuvre d'une « psychologie vivante[13] ». *Le disciple* n'est pas une œuvre qui rend compte du milieu estudiantin, mais bien le récit de la psychologie particulière de Greslou. Est-il possible, dans ce contexte, d'établir une analyse fiable de la responsabilité des intellectuels dans l'évolution comportementale de la jeunesse ? Ce n'est pas certain. Bourget précise en tout cas la tâche particulière qui incombe aux représentants du roman d'analyse en signalant que « […] leur responsabilité est peut-être plus grande que celle des romanciers de mœurs, car ils parlent plus directement à ces

consciences qu'ils prétendent anatomiser[14] ». L'auteur prétend que le sens d'une œuvre dépend alors des intentions, menant à l'amélioration ou à la corruption, mais force est de constater une fois encore, que l'influence est assez inquantifiable. Raison pour laquelle il affirmera son goût pour le roman à thèse dans la suite de sa carrière, concevant des romans sans doute plus didactiques, mais esthétiquement discutables.

D'une contradiction entre la critique et la pratique

18 L'Abbé Louis Bethléem lorsqu'il décrit le parcours de l'écrivain s'amuse ironiquement de ses ambitions moralistes qui ne s'affichent selon lui que dans le seuil piégé des préfaces, là où la pratique romanesque est décrite comme « dilettantisme ou vaine religiosité, découragement, anémie de la volonté, séduction du vice[15] ». Et de fait, avant ce tournant que constitue *Le disciple*, Paul Bourget ne correspondait sans doute pas tout à fait à l'image de l'écrivain responsable face à la jeunesse puisqu'il a été associé aux « vilains bonshommes », à l'*Album zutique* et aux hydropathes tandis que le roman qui lui valu un succès d'estime, *Cruelle énigme* (paru en 1885 chez Lemerre), évoquait le déterminisme empêchant toute rédemption des natures vicieuses… Bourget est alors considéré comme un décadent de la plus pure facture, dont le style alambiqué et suggestif a longtemps été jugé malsain. Il a donc fallu qu'il compense stratégiquement ses éventuelles accointances avec une littérature corruptrice et il me semble important de relire dans cette intention son ouvrage théorique le plus célèbre datant de 1883 : les *Essais de psychologie contemporaine*.

19 Dans l'un des chapitres concernant Baudelaire on trouve une description devenue fameuse de la décadence à travers son action sur les structures sociales et langagières. Parlons tout d'abord des structures sociales. En substance, le critique compare la société à un tout organique, et en bon amoureux des sciences expérimentales il nous décrit scientifiquement cet organisme comme composé d'organismes moindres, eux-mêmes composés de cellules qui représenteraient les individus. On a donc affaire à une admirable construction hiérarchisée, mais fragile hélas, et menacée, très certainement. Car la décadence est là, qui rôde. Bourget la débusque au cœur des compor-

tements et des mentalités, il la devine dans ces énergies individuelles qui débordent d'amour d'elles-mêmes, qui s'emploient à exister par elles-mêmes, qui s'accordent de l'importance, et cette rebuffade au dernier maillon de la chaîne crée l'anarchie dans l'organisme. Si nous rapportons cette définition au *Disciple* on s'aperçoit que l'étudiant Greslou est cet individu d'une remarquable intelligence mais également d'un remarquable égoïsme puisqu'en bon asocial, il sacrifie tout sentiment humain à l'amour des sciences expérimentales. Il est donc le prototype du jeune homme fin-de-siècle. Au cours de la confession, nous découvrons les méandres de son âme tortueuse :

> Si j'ai de très bonne heure senti qu'au rebours de la parole du Christ, je n'avais pas de prochain, c'est que je me suis habitué, de très bonne heure, à exaspérer la conscience de ma propre âme et par suite à faire de moi un exemplaire, sans analogue, d'excessive sensibilité individuelle. (*D.*, p. 113.)

20 Et c'est bien parce qu'il a cette tendance égotiste, ce manque d'intérêt pour le bien commun, parce qu'il est, pour tout dire, en perdition, que Greslou s'attache aux thèse de Sixte et découvre un guide spirituel dans le philosophe écarté du monde. Le jeune homme décrit l'impact de cet ouvrage de Sixte, la *Physiologie de Dieu* :

> Ce fut, dans le domaine des idées pures, le même coup de foudre que jadis, avec les œuvres de Musset, dans le domaine des sensations rêvées. Le voile tomba. Les ténèbres du monde extérieur et intérieur s'éclairèrent. J'avais trouvé ma voie. J'étais votre élève. (*D.*, p. 135.)

21 Greslou est donc bien cet instrument de décadence, cet atome anarchique compromettant l'organisme social. Si nous nous intéressons maintenant à la seconde partie de la définition décadente, celle qui concerne les structures langagières, nous pouvons lire ceci :

> Un style de décadence est celui où l'unité du livre se décompose pour laisser place à l'indépendance de la page, où la page se décompose pour laisser place à l'indépendance de la phrase, et la phrase pour laisser place à l'indépendance du mot [16].

22 Cette phrase a été commentée et à peu près usée jusqu'à la corde et il n'est donc pas certain qu'on puisse en dire quelque chose de nouveau.

Clarifions donc simplement les enjeux, en signalant qu'il existe non pas une École mais une mouvance décadente à la fin du siècle qui se définirait selon Bourget par une déliquescence esthétique spécifique. Ces auteurs adeptes des styles de décadence seraient donc friands de phrases ornementées, pour ne pas dire tarabiscotées, phrases anarchiques en tout cas, dont la torsion viserait à mettre en relief une préciosité lexicale : le mot rare, le néologisme, le mot d'argot parfois. Et ce principe anarchique dans le langage est peut-être un des motifs fondant l'argument du pouvoir corrupteur de la littérature. L'ironie de la situation étant tout de même, redisons-le, que Bourget a beau s'improviser défenseur ému des régularités syntaxiques, on l'associe ordinairement au style de décadence en soulignant une manière d'écrire qui s'avère pour le moins ampoulée. Ferdinand Brunetière le premier qui, dans un article de juillet 1885 intitulé « le pessimisme dans le roman » et écrit pour la *Revue des deux mondes*, précisait à propos de *Cruelle énigme* :

> Tout cela forme ensemble un mélange, curieux assurément, et nouveau, mais aussi décadent qu'il se puisse, trouble et malsain, – et dont un juge plus sévère oserait peut-être bien dire qu'il approche du galimatias. On remarquera que je ne le dis point [17].

23 Aussi sévère soit-il, cet avis de Brunetière semble assez largement partagé par la critique et l'on s'aperçoit à la colliger que se dessine un véritable hiatus entre le Bourget romancier, grand sensualiste un peu sulfureux, flattant la salonnière, mais malin, dosant l'audace pour s'assurer le succès mondain, et le Bourget critique, amoureux des sciences et des arts, esprit précis, remarquable aux yeux de tous. Lorsqu'il parle en tant que critique, il vitupère stratégiquement le style de décadence et semble s'en exclure naturellement, et chose remarquable, dans les mêmes *Essais de psychologie contemporaine*, il lui oppose le style cadencé d'un intellectuel important pour nous puisqu'il a pu constituer l'un des modèles pour le personnage de Sixte : Hyppolite Taine. Bourget décrit ses pages théoriques dans les termes les plus élogieux :

> Chaque période d'une de ces fortes pages est un argument, chaque membre de ces périodes une preuve, à l'appui d'une thèse que le paragraphe tout entier soutient, et ce paragraphe lui-même se lie

> étroitement au chapitre, lequel se lie à l'ensemble, si bien que, pareil à une pyramide, l'ouvrage entier converge, depuis les plus minces molécules des pierres des assises jusqu'au bloc du rocher de la cime, vers une pointe suprême et qui attire à elle toute la masse [18]…

24 Est-ce que la pensée rigoureuse de Taine ne serait pas l'antidote moral à la prose décadente, le modèle idéal à suivre ? Certainement, puisque l'image de la perfection architecturale de la pyramide semble impliquer la même loi causale, liant le tout à la partie, mais pour aboutir cette fois à la plus grande élévation de l'infime, cette « pointe suprême » qui rayonne sur l'ouvrage entier. L'admiration que Bourget voue à Taine ne semble pas d'hier puisqu'il se décrivait quelques pages auparavant comme un disciple admiratif du grand penseur :

> [C]ar les jeunes gens de la génération montante professaient, pour l'audacieux briseur des idoles de la métaphysique officielle, un enthousiasme de disciples, où le frémissement d'une initiation dangereuse se mélangeait au juste respect pour le colossal effort du travailleur. Je me souviens qu'au lendemain de la guerre, étudiants à peine échappés du collège, nous nous pressions avec un battement de cœur dans l'hémicycle de l'École des Beaux-Arts, où Taine enseignait pour les quatre mois d'hiver [19].

25 Au terme de ce parcours on pourrait donc établir une analogie : Bourget, disciple de Taine, fonde sa pensée sur les thèses du maître et entend proposer, dans un esprit positiviste, un art romanesque édifiant pour la jeunesse ; Greslou, disciple de Sixte, se corrompt aux thèses du maître et la pensée abstraite conduit aux pires conséquences lorsqu'elles sont concrètement appliquées au réel. Soit. Mais comment expliquer alors les affinités qu'on relève entre Taine et Sixte dans le roman ? Deux mentions prouvent directement ce lien :

> *La Physiologie de Dieu* alliait à la fois l'éloquence de l'un [Taine] à la pénétration de l'autre [Ribot], et elle avait la chance, non cherchée, de s'attaquer directement au problème le plus passionnant de la métaphysique. (*D.*, p. 14.)

> [I]l n'y a rien dans ces théories qui les distingue de celles que MM. Taine, Ribot et leurs disciples ont développées dans leurs principaux travaux. (*D.*, p. 19.)

26 On peut donc relever une ambiguïté fondamentale dans *Le disciple* : comment concilier le fait de désigner Sixte comme un philosophe imprégné d'idées abstraites, vivant en dehors de la société et corrompant la jeunesse, même à son corps défendant, et le fait de lui donner Taine pour modèle, Taine dont Bourget lui-même s'estime être le disciple ? C'est bien là qu'est la transition dans le parcours intellectuel de Bourget : entre les *Essais de psychologie contemporaine* et *Le disciple* il a remis en cause ses modèles : il s'est écarté du modèle décadent d'abord en présentant un roman psychologique laissant présager le glissement vers le roman ; il s'est écarté du modèle tainien ensuite, et l'on sait que Taine s'opposa à la thèse centrale de l'œuvre en affirmant la réelle autonomie de la sphère scientifique par rapport au réel.

Conclusion

27 Dans les dernières pages de l'œuvre, le philosophe médite son aventure sans parvenir à une résolution satisfaisante. Il est incapable de renoncer à sa vocation et d'admettre que toute la puissance logique de la Science ne permet pas d'obtenir une réponse aux questions fondamentales. En ce sens la *Physiologie de Dieu* est un échec :

> L'auteur du livre sur Dieu, et qui avait écrit cette phrase : « Il n'y a pas de mystère, il n'y a que des ignorances…, » se refusait à cette contemplation de l'au-delà qui, montrant un abîme derrière toute réalité, amène la Science à s'incliner devant l'énigme et à dire un « Je ne sais pas, je ne saurai jamais, » qui permet à la Religion d'intervenir. (D., p. 329.)

28 Bourget annonce ici la finalité de sa démonstration : la volonté de savoir a une limite, l'idée de Dieu subsume toute réflexion et la science est renvoyée à l'impuissance de ses abstractions dès lors qu'elle est confrontée à l'énigme. L'éthique du philosophe, sa responsabilité, serait donc d'admettre qu'il y a des impensables, des domaines qui doivent demeurer inexpliqués. L'énigme serait cette part de rêve à préserver, faute de quoi la jeune génération pourrait grandir dans la désillusion et le pessimisme particulier de ceux qui croient avoir tout saisi. Sixte est donc frappé par la réalité des faits contraignant les ambitions de sa pensée. Recevant un article à charge

exposant le fait divers, notre penseur reste frappé par l'image de « l'assassin de M^elle^ de Jussat montant à l'échafaud, et toute une génération de jeunes décadents corrigés du pessimisme par cet exemple » (*D.*, p. 330). La virulence de l'écrit journalistique s'imposerait face à la finesse psychologique de ses écrits, la force d'une loi qu'on impose par la vindicte populaire écraserait toute la subtilité de l'affaire dans laquelle la responsabilité de Greslou reste à prouver, le didactisme du roman à thèse voudrait camoufler les incertitudes du roman psychologique, autant de réductions qui froissent notre intelligence. Heureusement pour nous, *Le disciple* reste une œuvre qui ne défend qu'imparfaitement la thèse de la responsabilité, contre les intentions de l'auteur sans doute, elle se caractérise par des nuances suffisantes pour ne pas tomber dans le didactisme pesant. L'échec relatif du projet moralisateur assure finalement la pérennité du roman qui garde, aujourd'hui encore, une lisibilité.

29 S'il s'accuse avec une honnête conviction à la fin du roman, de nombreux indices dans la confession de Greslou paraissent dédouaner Sixte. Dès lors qu'on remarque, par exemple, que Greslou échoue au concours d'entrée à l'ENS et se construit comme autodidacte, nous pourrions juger l'autocritique du philosophe excessive. La pensée peut-elle être dangereuse ? À tout prendre se risquer à penser semble moins dangereux que ne pas penser du tout. Et si Greslou n'assimile pas la pensée qu'on lui propose, s'il s'avère incapable de recul critique, on ne peut guère blâmer Sixte, mais bien constater soit qu'il y a des failles dans l'éducation, auquel cas il y a une irresponsabilité collective, soit que Greslou est psychologiquement instable, auquel cas il doit être jugé irresponsable de son acte.

NOTES

1 Cette appartenance n'est pas anodine. Il suffira pour s'en convaincre d'observer l'avant-propos dans lequel l'abbé Bethléem glisse sans modestie les nombreuses lettres de félicitations envoyées par les plus hautes autorités religieuses. Outre l'exhibition de ces cautions morales, les deux premiers chapitres de l'ouvrage, « Romans à proscrire en vertu des décrets de l'Index » et « Romans à proscrire en vertu de la morale chrétienne »,

indiquent sans ambiguïté l'idéologie qui préside au choix des romans à proscrire.

2 Abbé Louis Bethléem, *Romans à lire, romans à proscrire : essai de classification au point de vue moral des principaux romans et romanciers de notre époque* (1800-1914), 6e éd., Lille, Romans-Revue, 1914, p. 160. L'ouvrage observe une double méthode de classification, par ordre alphabétique d'abord, selon les catégories de lecteurs ensuite. Les romans rejoindront un chapitre ou un autre selon qu'ils s'adressent à un mondain ou à une personne honnête, à un adolescent ou à un enfant.

3 *Ibid.*, p. 162.

4 Paul Bourget, *Le disciple*, Paris, Alphonse Lemerre, 1889, p. i. Les extraits tirés de la préface seront désormais désignés entre parenthèses par (préface, p.), les extraits du roman par (*D*, p.).

5 Emile Zola, « La littérature obscène », *in Le roman expérimental* [cinquième édition], Paris, Charpentier, 1881, p. 364.

6 Jean Lorrain, *Madame Baringhel*, Paris, Fayard, 1899, p. 25.

7 Citons quelques cas bien connus : Rachilde pour *Monsieur Vénus*, Charles Bonnetain pour *Charlot s'amuse*, Louis Desprez pour *Autour d'un clocher* en 1884 ; René Maizeroy pour *Deux amies*, Paul Adam pour *Chair molle* en 1885 ; Dubut de Laforest pour *Le gaga* en 1886 ; Lucien Descaves pour *Sous-offs* en 1890 ; Camille Lemonnier pour *L'homme en amour* en 1897, etc.

8 Paul Bourget, *Essais de psychologie contemporaine*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1993 [1883], p. 442, cité par Gisèle Sapiro, *La responsabilité de l'écrivain : littérature, droit et morale en France* (XIXe-XXIe *siècle*), Paris Éditions du Seuil, 2011, p. 494.

9 La littérature du XIXe siècle a largement décrit la jeunesse arriviste, depuis le Julien Sorel de Stendhal jusqu'au Georges Duroy de Maupassant.

10 À ce sujet voir Emmanuel Godo, « Un roman soucieux : *Le disciple* de Paul Bourget », *in* Jean-Michel Whittmann (dir.), *Amoralité de la littérature, moralités de l'écrivain*, Paris, Honoré Champion, 2000, p. 29-45.

11 Il n'est sans doute pas inutile d'avoir à l'esprit tout le codage autobiographique lié au terme de « confession » et l'usage devenu courant de cette stratégie de l'aveu écrit dans les sciences expérimentales qui, depuis Cesare Lombroso, tentent de percer le mystère de la psychologie des meurtriers.

12 Paul Bourget, « Réflexions sur l'art du roman », *Études et portraits*, Paris, Plon, 1905, p. 274-293.

13 À ce sujet voir la préface de Bourget pour son roman *La terre promise*, Paris, A. Lemerre, 1892.

14 *Ibid.*, p. xiv.

15 Louis Bethléem, *Romans à lire*, *op. cit.*, p. 162.

16 Paul Bourget, *Essais de psychologie contemporaine*, *op. cit.*, p. 14.

17 Ferdinand Brunetière, « Le pessimisme dans le roman », *Revue des deux mondes*, tome 70, 1er juillet 1885, p. 224.

18 Paul Bourget, *Essais de psychologie contemporaine*, *op. cit.*, p. 130.

19 *Ibid.*, p. 126.

AUTEUR

Romain Courapied
Université de Rennes 2

Étudiants, mutants, super-héros : l'identité triple des X-Men

Pierre-Alexis Delhaye

PLAN

Des personnages contemporains
Des identités inconnues
Concilier les évolutions
Conclusion

TEXTE

1 Créés en 1963 par Stan Lee et Jack Kirby, les X-Men constituent une des principales équipes de super-héros de l'univers Marvel. Toutefois, et à l'inverse des Avengers, ou de la Justice League of America de son concurrent direct, les X-Men présentent des caractéristiques qui dépassent le schéma conventionnel de la figure du super-héros. À la fois étudiants et mutants, la construction de l'identité des personnages se fait dans un triple tiraillement constant, entre rejet et intégration, unicité et multiplication, marginalité et communauté. En tant que mutants, ils manifestent « une anomalie morphologique profonde [...] qui [les] place aux marges de l'ordre physiologique comme de l'ordre social[1] ». Contrairement au monstre toutefois, la figure du mutant n'est pas l'incarnation d'une faute, mais au contraire une vision de l'avenir, ce qui ne le prive pas des conséquences identitaires que peut avoir le changement physique : « un corps qui mute, c'est aussi nécessairement un esprit qui mute[2] ». Ce regard vers l'avenir nous permet d'opérer un rapprochement avec la figure de l'étudiant. Si le mutant « fait potentiellement souche : en se reproduisant à l'identique, l'individu singulier [contribuant] alors à former des individus collectifs[3] » dans ce processus nommé spéciation, il nous est possible d'observer un mouvement parallèle pour l'étudiant avec les problématiques de la reproduction sociale. En ce sens, mutants et étudiants tendent à se définir de la même manière dans leur rapport au monde. Ils ne sont que par rapport à autre chose : le mutant n'est mutant que par rapport à une forme humaine considérée comme

norme avant l'accomplissement total du processus de spéciation, si celui-ci a lieu, ainsi que comme prémisse de cette humanité en devenir (l'*homo sapiens superior* dans l'univers Marvel). Si le mutant « possède la capacité de renverser l'ancienne norme et de s'y substituer[4] », ce n'est pas encore effectif pour les X-Men. Le mutant y est à la fois une subversion de ce qui fait l'humain et une altérité absolue, mais pas totalement l'un ou l'autre. De la même manière, l'étudiant serait à placer dans une phase transitoire[5], se définissant par rapport à un but socioprofessionnel plus ou moins lointain, et plus ou moins lourd à assumer. Un mode d'existence qui se fait par rapport au dominant, soulignant la marginalité des personnages.

Des personnages contemporains

2 « Qu'il vienne prolonger l'homme ou en hâter l'élimination, le mutant se présente donc comme une figure ambivalente de l'autre à partir de laquelle l'humanité s'interroge sur son essence[6] ». Dans cette altérité, les X-Men amènent à une interrogation double. La première, la plus évidente et assumée de Stan Lee et Jack Kirby lorsqu'ils créent les personnages en 1963, est celle du racisme. Figures métaphoriques du combat pour les droits civiques, les deux leaders des mutants que sont Charles Xavier et Erik Lensherr, alias Magneto, sont des incarnations des divergences de Martin Luther King et Malcolm X. Ils ont un ennemi commun : le reste de l'humanité. Si le fondateur des X-Men joue la carte de la collaboration entre humains et mutants, pour Magneto, l'opposition, comme la spéciation, est inévitable, et la lutte nécessairement violente. Cette opposition « détermine à la fois le champ de leurs luttes et les caractéristiques des séquences narratives de la série[7] ». La seconde interrogation, peut-être celle qui contribue le plus au succès des personnages par la suite, c'est le rapport à la figure étudiante. De la même manière que le mutant, l'étudiant incarne l'avenir, ce qui le place souvent au cœur des changements sociopolitiques. La représentation de l'étudiant dans les comics a pour but de parler au lectorat, comme le remarque Olivier Grim :

> [L]es questions d'intégration, d'inclusion, de discrimination positive, de diversité, de mixité, de sexualité, de procréation comme de mise à la marge, d'exclusion, de la plus douce à la plus radicale, d'une

> population stigmatisée au sens où le défend Erving Goffman avec toutes les violences qui peuvent y être attachées de toutes parts, sont au cœur de ces récits [8].

3 Cet ensemble de thématiques rejoint de manière évidente les problématiques mises en avant par les mouvements étudiants des années 1960 et 1970 aux États-Unis. Les comics Marvel avaient, dans ces mêmes années, un lectorat étudiant important dont l'éditeur était particulièrement fier, et mettre en scène l'étudiant dans sa complexité répond à la demande du lectorat, étant lui-même en très grande partie dans une période d'apprentissage. Ce rapport à l'environnement sociopolitique mis en place dès le départ ne disparaît pas avec le temps. De la mise en scène des divergences internes à la lutte des droits civiques à l'interventionnisme militariste reaganien des années 1980, les X-Men sont outils de réinterprétation du monde pour les auteurs tout au long de leur histoire. On peut encore le voir récemment. Dans le n° 11 de *New X-Men : Academy X*, publié en mai 2005, les auteurs font du mutant Prodigy, David Alleyne, le président des États-Unis. Grâce à son pouvoir d'absorption des connaissances par télépathie, celui-ci utilise les cellules d'un autre mutant, Elixir, Josh Foley, afin de mettre au point un remède universel. Dans le processus, toutefois, Elixir meurt, ce que Prodigy justifie par le bien commun, mais qui entraîne la rébellion de ses anciens coéquipiers contre son pouvoir devenu trop grand. Il faut voir ici une référence à la lutte de Georges W. Bush contre la médecine régénératrice basée sur la production de cellules souches par clonage dit thérapeutique. Le caractère protéiforme des X-Men, de leur mutation, et la jeunesse des personnages, leur condition d'étudiants, offrent aux auteurs la possibilité de raconter toutes sortes de futurs possibles, ouvrant ainsi des perspectives à la critique de notre société contemporaine.

Des identités inconnues

4 Pour les créateurs des X-Men, Stan Lee et Jack Kirby, il s'agit de mettre en scène le différent et l'inconnu, même pour eux. Ainsi, les mutations présentées, bien que justifiées par la théorie darwinienne de l'évolution, vont à l'encontre du processus de sélection et montrent leur connaissance très partielle de cette théorie. En effet, concernant les mutations, « celles qui revêtent un intérêt sélectif, et

qui seront par conséquent favorisées au cours des générations, sont toujours de faible ampleur[9] ». Les mutations spectaculaires qui affectent les mutants de l'univers Marvel, au-delà de leur impossibilité physique (la plupart enfreignent les principes de la thermodynamique sur la conservation de l'énergie), vont à l'encontre des processus de mutation tels qu'ils sont connus. Influencés notamment par le succès des histoires de monstres qu'ils écrivaient dans les années 1950, Lee et Kirby n'hésitent pas à engendrer avec les mutants des variations sur la monstruosité, éléments qui pèsent évidemment sur le rapport à l'identité mutante, et sur l'individu mutant lui-même. Il faut ici expliquer l'influence de la figure monstrueuse par la relative jeunesse du mutant, « personnage éminemment contemporain[10] ». Ces transgressions innocentes des théories scientifiques servent plusieurs buts, puisque les mutants incarnent donc un entre-deux, un saut brutal dans l'évolution qui montre une spéciation en cours, une synthèse proche du néo-darwinisme qui les vouerait donc à disparaître. Par ailleurs, en associant les mutants à une minorité ethnique, les auteurs vont à l'encontre de la conception scientifique de la mutation, afin de délivrer un message sociopolitique de préservation de la différence. La coexistence sous tension entre la mutation et la métaphore de la lutte des droits civiques n'est donc possible que par l'évacuation de la définition précise de la mutation dans la théorie de l'évolution. L'identité mutante chez les X-Men ne doit donc pas être prétexte à la différenciation radicale, comme c'est le cas pour Magneto, et laisse la place à un rappel de la part humaine des mutants. Ce rappel passe par la mise en scène de situations du quotidien pour les étudiants, éléments qui doivent parler directement au public. Un autre moyen, qui tient plutôt à la construction même des personnages, est la justification dans certaines versions plus récentes des pouvoirs par une situation vécue dans l'enfance ou l'adolescence, faisant de la mutation un moyen d'adaptation immédiat qui renforce l'individualité. Avec le mutant, pas question de liquider l'homme et l'illusion du sujet, pour reprendre la formule de Thierry Blin[11]. Au contraire, l'individu est ici mis en valeur et n'est pas uniquement un mutant.

5 Incarner l'entre-deux, c'est être nécessairement à la marge, et là encore, il y a un rapprochement qui se fait avec la figure de l'étudiant. Le mutant est traité en paria à cause de sa structure génétique, et

pourtant les X-Men défendent les humains qui les excluent. En ce sens, les étudiants de Charles Xavier sont chargés d'éduquer l'humanité, de devenir exemples. Il y a là, pour les auteurs, une incarnation de la conception de ce qu'est l'étudiant, qui plus est un étudiant appartenant à une élite intellectuelle (*Xavier's School for Gifted Youngsters* évoque à la fois les mutants et les surdoués) et économique (si tous les étudiants ne sont pas riches, on y trouve tout de même l'héritier Warren Worthington III, alias Angel, et l'institut privé n'a rien d'un *community college*). Pour les deux créateurs, enfants d'immigrés ayant grandi dans le New-York de la Grande Dépression, ce monde est aussi inconnu que celui des mutants, ce qui peut parfois conduire à une idéalisation de la situation étudiante. L'influence médiatique sur la figure étudiante telle que construite dans les X-Men est forte, nous l'avons vu avec les thématiques socio-politiques abordées. Selon Gianni Haver et Michaël Meyer, « ce lien à la réalité est lui-même en soi intermédiatique, car les référents visuels d'actualité proviennent essentiellement d'autres supports, notamment cinématographique ou de presse illustrée [12] ». Les X-Men, en s'inscrivant dans cet ensemble, font donc état des représentations contradictoires et fluctuantes de la figure étudiante.

Concilier les évolutions

6 Théoriquement, le statut de mutant devrait s'opposer à celui d'étudiant. Nous l'avons dit, être étudiant, c'est être dans une phase de transition. Pour le mutant, la problématique est au contraire posée pour la totalité d'une existence, et même au-delà :

> La transformation qu'a subie le mutant affecte le gène, c'est-à-dire, dans la biologie actuelle, la partie à la fois la plus intime et la plus fondamentale de l'être, celle qui définit son identité spécifique et individuelle. […] Si la monstruosité peut naître progressivement, la mutation est quant à elle présente, immuable, dès la conception (et même avant), et il est impossible d'y rien changer. […] La mutation revêt un caractère potentiellement éternel puisqu'elle peut être transmise de génération en génération : détruire une mutation revient par conséquent à exterminer l'ensemble d'une lignée. [13]

7 Que le personnage naisse avec des pouvoirs génétiquement déterminés, auxquels ils ne pourront jamais complètement échapper, est un des arguments novateurs de la série, et un fait qui influe sur l'identité du héros. Ce problème, la contradiction entre les figures de l'étudiant et du mutant, est résolu par la non-progression des personnages. En effet, depuis 1963, les X-Men font figure d'étudiants éternels, statut qu'ils ne quittent le plus souvent que pour devenir professeurs dans ce même établissement qui les a formés. Ils entrent alors dans un système de reproduction sociale très fort, où ils suivent à la lettre l'exemple de leur mentor, fondateur de l'institut auquel il donne son nom. « La question centrale des débouchés, qui conditionne souvent le choix d'un cursus [14] », selon Jean-Claude Caron, est donc ignorée. Devenir un des X-Men relève presque d'un mouvement naturel dû aux hasards de la génétique, à tel point que c'est parfois « leur capital génétique [qui] leur tient lieu de facteur d'homogénéité [15] ». Ce procédé de *statu quo*, déjà observé par Umberto Eco à propos de Superman, est longtemps préservé pour des raisons de conservation des personnages, et donc de la série. Dans le monde des X-Men, les choses évoluent lentement, à un rythme différent de celui du lectorat. Ce qui est mis en avant, c'est l'élément d'apprentissage. Là où les super-héros maîtrisent leurs pouvoirs en quelques épisodes, l'apprentissage est constant chez les X-Men, qui sont des étudiants consciencieux. Cet élément est ce que veulent mettre en avant les auteurs, plutôt que la dimension originelle des mutants. Il n'est d'ailleurs pas surprenant que le principal ennemi des mutants soit celui qui se contente de sa nature génétique et se revendique supérieur grâce à celle-ci, en opposition aux valeurs morales développées par Charles Xavier dans son institut, où les mutants doivent s'accepter comme tels, mais aussi comme membres à part entière dans une humanité multiple, avec une volonté sous-jacente d'intégration. Lors de son passage sur les séries X-Men, le scénariste Grant Morrison cherche à modifier certains aspects de ce *statu quo*, notamment en introduisant de nouveaux personnages chargés de former les nouvelles générations de mutants. Il écrit, dans son manifeste, que « X-Men n'est pas une série sur le super-héros, mais sur le conflit qu'engendre le processus d'évolution entre le bien/le nouveau et le mal/l'ancien. » En ce sens, le scénariste met en scène l'étudiant plus que le super-héros, les scénarios qui découlent de cette idée en sont la preuve. La figure de l'étudiant est partagée

par ce même conflit interne, d'où l'importance qui lui est accordée dans la pensée. L'étudiant représente un futur en construction, entre reproduction sociale et différenciation. L'identité mutante et l'identité étudiante viennent sur ce point se renforcer mutuellement, et ce n'est pas le seul. Ces deux éléments constituants de la singularité psychologique des personnages engendrent des groupes, des socialisations spécifiques qui rassemblent dans les marges par des modes de sociabilisation éparpillés, « générateur[s] d'un ensemble de micro-sociétés[16] ». Toutefois, remarquons que le rejet dans les marges est rapide pour ce micro-groupe d'étudiants mutants, un phénomène qui s'observe par l'absence courante des « lieux de loisirs et de plaisirs étudiants[17] » conventionnels. Les X-Men, lorsqu'ils ne sont pas occupés par une tâche super-héroïque, ne sont que peu représentés en dehors du cadre de leur lieu d'étude.

Conclusion

8 Les identités des X-Men ne sont que ce qu'en fait le monde. Ces comics sont un ensemble de représentations et ne peuvent s'offrir au lecteur comme autre chose que ce qu'ils sont. Les comics sont une pratique médiaculturelle, au sens défini par Éric Maigret[18], et en cela un vecteur important des questions identitaires animant tout individu de manière consciente ou inconsciente. Les mutants incarnent un rapport conflictuel au futur, et le choix d'en faire des étudiants est donc particulièrement pertinent. Ils sont le produit d'un monde, que ce soit par la mutation naturelle au service de la sélection darwinienne dans l'univers Marvel classique ou comme conséquences du progrès technique comme dans l'univers Ultimate. Dans le rapport au monde, l'identité triple des X-Men est politique. L'étudiant aussi est un rapport au futur et au progrès de la société. En cela, les étudiants mutants entrent en conflit avec la figure du super-héros comme élément de conservation du *statu quo*, un conflit apaisé par les thèses progressistes de leur fondateur Charles Xavier, qui prône l'intégration à une société préexistante, en opposition à une refondation complète basée sur la mutanité voulue par Magneto.

NOTES

1 Thierry Hoquet, « Adieu les monstres, vivent les mutants », *Critique*, 709-710, 2006, p. 479-481, p. 479.

2 Peggy Cardon, « La mutation fantasmée : le cas Cronenberg », *Critique*, 709-710, 2006, p. 580-590, p. 587.

3 Thierry Hoquet, « Adieu les monstres, vivent les mutants », *op. cit.*, p. 480.

4 Peggy Cardon, « La mutation fantasmée », *op. cit.*, p. 590.

5 Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne* (XIX*e siècle*), Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 2002.

6 Thierry Hoquet, « Adieu les monstres, vivent les mutants », *op. cit.*, p. 481.

7 Clothilde Thouret, « Comment peut-on être (un super-héros) mutant ? », *Critique*, 709-710, 2006, p. 612-624, p. 614.

8 Olivier Grim, « *Mutatis mutandis* : la figure du mutant comme paradigme de la condition humaine », *Enfance & Psy*, 51, 2011, p. 37-47, p. 44.

9 Stéphane Schmitt, « Monstres et mutants prometteurs », *Critique*, 709-710, 2006, p. 493-503, p. 494.

10 Peggy Cardon, « La mutation fantasmée », *op. cit.*, p. 580.

11 Thierry Blin, « Et si on liquidait l'homme ! Sur le bonheur transhumaniste qui nous menace », *Le Débat*, 183, 2015, p. 87-100.

12 Gianni Haver et Michaël Meyer, « Vol d'images, images en vol : l'intermédialité et l'imitation au secours des superhéros », *Sociétés*, 95, 2007, p. 89-96.

13 Cette vision explique les nombreuses références aux génocides du XX*e* siècle, en particulier à la Shoah, dans les séries X-Men, notamment par le personnage de Magneto, lui-même survivant des camps d'extermination. Stéphane Schmitt, « Monstres et mutants prometteurs », *op. cit.*, p. 501-502.

14 Jean-Claude Caron, « Moulinier (Pierre) – *La naissance de l'étudiant moderne* (XIX*e siècle*) », *Histoire de l'éducation*, 97, 2003, https://journals.openedition.org/histoire-education/492, consulté le 15 octobre 2018.

15 Anthony Glinoer, « La dynamique d'un groupe superhéroïque : les Uncanny X-Men » *in* François-Emmanuel Boucher, Sylvain David et Maxime Prévost (dir.), *Mythologies du superhéros : histoire, physiologie, géogra-*

phie, intermédialités, Liège, Presses Universitaires de Liège, coll. « ACME », 2014, p. 103.

16 Jean-Claude Caron, « Moulinier (Pierre) », *op. cit.*

17 *Ibid.*

18 Éric Maigret et Éric Macé, *Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin, coll. « Médiacultures », 2005.

AUTEUR

Pierre-Alexis Delhaye
Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis