

## Comptes rendus

---

SCHLEIERMACHER (Friedrich)

*Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift*

éd. par Christiane Ehrhardt et Wolfgang Virmond

Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2008, 283 p.

En 1820, le professeur d'université et pasteur à Berlin Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) poursuit ses efforts pour une réunification des Églises luthériennes et réformées. Il travaille intensément à l'écriture de sa *Dogmatique*, qu'il professe aussi à l'université : membre de l'Académie des sciences, il enseigne la philosophie, qui inclut la pédagogie. Le groupe de catéchisme qu'il anime est composé de quarante filles et garçons, sa famille comprend six enfants âgés de quinze ans à huit mois. Schleiermacher ne manque pas non plus de s'investir politiquement, ce qui lui cause certains ennuis avec les autorités. Telle est la situation dans laquelle s'inscrit le cours édité ici, qui a été précédé par un premier cours en 1813 et sera suivi par un dernier en 1826. En choisissant de dessiner ce contexte social, les éditeurs se conforment à l'exigence de Schleiermacher de toujours approcher les événements à partir de leur environnement. Bien que les références théoriques ne lui manquent pas, on voit alors que les spécificités de sa pédagogie surgissent de son vécu. Mais peut-on discerner un fil conducteur dans ses œuvres pédagogiques ? Notons que l'éducation, pour Schleiermacher, ne s'explique pas par la nature humaine. Certes, le petit enfant a besoin de soins attentifs, mais l'éducation au sens propre relève des exigences de la société. Au total, on ne s'étonne pas de constater que ce fil conducteur se résume en un mot : la liberté (*Freiheit*).

L'édition dont il est question ici, faite d'après un manuscrit récemment retrouvé et appelé « Codex de Berlin », permet d'éclaircir certains malentendus sur son approche pédagogique. Dans ce cours, il insiste sur le fait que les différents domaines de la vie sont, en principe, tous régis par la liberté. Cette liberté ne connaît qu'une seule limite : une législation totalitaire. Elle s'acquiert à travers les différents processus éducatifs, articulés autour du langage et de l'environnement naturel et social. La tâche consiste à amener la jeune génération à un sentiment des contextes spécifiques qui englobent le particulier, contextes qui ne sont, à leur tour, rien de plus qu'une articulation des particuliers. Comment s'explique cette mise en avant du particulier ? Schleiermacher soutient que l'éducation doit absolument respecter l'intériorité, c'est-à-dire les sentiments, la conscience. Il arrive ainsi à la définition suivante : « Le sentiment de la liberté est alors le principe social » (230 ; cf. 78 sq et 229). Chaque homme est doté d'une force qu'il déploie durant sa vie. L'éducation n'y peut rien ajouter – par contre, elle peut faire beaucoup de dégâts. C'est cette démarche délicate que Schleiermacher décline tout au long de ce cours. Face à un être foncièrement actif, les éducateurs doivent procéder avec une sagesse vigilante qui permet d'intégrer la nouvelle génération au cadre culturel sans pour autant ôter aux jeunes leur potentiel créateur.

Terminons par un point qu'il ne cesse de répéter et qui concerne aussi bien les parents que les éducateurs et les professeurs, bref tous ceux qui se consacrent à la tâche éducative. Il s'agit des punitions et des récompenses. Schleiermacher cherche à convaincre que ces procédés ne sont pas dignes de guider un homme, défini comme *agens* (cf. 71, 101, 189), donc – comme nous l'avons déjà signalé – comme foncièrement actif. L'éducateur est sollicité de stimuler l'intérêt des éduqués : c'est le seul remède proposé par l'auteur contre l'apathie et la désorientation.

Leonore BAZINEK

THEIS (Laurent)

*François Guizot*

Paris : Arthème Fayard, 2008, 553 p.

Bien qu'il appartienne à une collection de biographies, cet ouvrage n'est pas un récit de la vie de Guizot, dont il n'offre qu'un bref résumé dans son premier

chapitre. C'est une étude thématique, qui envisage tour à tour divers aspects de l'existence du personnage : ses amitiés, masculines et féminines (car Guizot appréciait, paraît-il, beaucoup les femmes), ses amours et sa vie de famille, son rapport aux lieux et au temps, sa vie quotidienne, sa vie politique (qui occupe plusieurs chapitres) et enfin sa vie religieuse. Fondé sur d'immenses lectures parmi les mémoires et la correspondance d'une époque qui écrit beaucoup (malheureusement cités sans références bibliographiques infrapaginales, excepté pour quelques ouvrages peu connus), le livre fait bien revivre les opinions et sentiments de Guizot et du personnel politique de la monarchie de Juillet, ainsi que le cadre matériel et moral où se déroulait leur vie. Un index des noms de personnes est placé en fin de volume, et les illustrations hors-texte en son milieu, dont bon nombre viennent de collections privées, donnent un visage aux principaux personnages évoqués. Une chronologie aurait pu être utile au non-spécialiste, car le plan thématique adopté par Laurent Theis l'autorise à de nombreux allers-retours dans le temps, qui supposent un lecteur averti.

Malheureusement pour l'historien de l'éducation, le chapitre consacré à l'œuvre de Guizot en ce domaine (« Instruire », p. 221-251) suit de trop près les *Mémoires* de celui-ci, ouvrage bien connu dans lequel Guizot se donne le beau rôle. Le recul dont L. Theis fait preuve ailleurs dans le livre à l'égard des dires de son héros manque ici, sans doute parce que d'autres lectures auraient été nécessaires pour replacer le vote de la loi de 1833 sur l'instruction primaire dans le contexte des efforts ininterrompus menés depuis le début du siècle pour organiser l'école publique. Il y a d'ailleurs un paradoxe à constater que c'est surtout par cette loi que Guizot est passé à la postérité, alors que c'est en raison de son impopularité d'alors qu'il s'est trouvé pourvu du portefeuille de l'Instruction publique, et non de celui de l'Intérieur, dans le ministère de Broglie d'octobre 1832 (p. 426-427).

On retrouvera également, dans le chapitre sur « Le temps passé » (p. 291-347), les informations déjà publiées par Laurent Theis dans sa contribution aux *Lieux de mémoire*<sup>1</sup>, enrichies de quelques données supplémentaires.

C'est indirectement que le livre profite à la connaissance des politiques éducatives du XIX<sup>e</sup> siècle. Tout d'abord, par son étude de la politique d'entente avec l'Angleterre, menée par Guizot de conserve avec son homologue anglais et grand ami le comte d'Aberdeen, qui prit le sentiment national français à

1 « Guizot et les institutions de mémoire », in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, II. *La Nation*, Paris, Gallimard, 1986, t. II, p. 569-592.

rebrousse-poil pendant les années 1840, renforçant par contrecoup chez certains la volonté de faire servir l'école à la culture de ce sentiment. Et surtout par le dernier chapitre de l'ouvrage, consacré à « M. Guizot et Dieu » (p. 473-524). En exposant la conception très « œcuménique » que se faisait le protestant Guizot du christianisme, conception qui l'a plusieurs fois amené à prendre des positions favorables au catholicisme et au Pape fort choquantes pour ses coreligionnaires, L. Theis éclaire certains faits à première vue surprenants, comme, par exemple, l'appui du ministère aux frères des Écoles chrétiennes à l'époque où Guizot présidait aux destinées de l'Instruction publique. Il rappelle aussi à qui serait tenté de l'oublier que, pour Guizot comme pour tout le personnel politique de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la religion était l'un des fondements de la vie sociale auquel il convenait de faire partout sa juste place, y compris dans l'éducation.

Annie BRUTER

PERNOT (Denis)

*La Jeunesse en discours (1880-1925). Discours social et création littéraire*

Paris : Honoré Champion, 2007, 281 p. (coll. « Littérature de notre siècle »)

Tout à la fois avenir de la nation et sujet d'anxiété sociale, espoir de renouveau et « classe dangereuse », « la jeunesse » ne cesse d'alimenter des discours tour à tour enthousiastes ou inquiets, ardents ou désenchantés, qu'ils émanent de journalistes, d'hommes de loi, de prêtres, de médecins ou d'écrivains. Ce sont ces discours qu'analyse ici Denis Pernot, maître de conférences à l'Université Paris-IV, auteur d'un précédent ouvrage sur les romans d'éducation (*Le Roman de socialisation*, Paris, PUF, 1998). Son étude se place au cœur de la III<sup>e</sup> République, choix judicieux tant cette période témoigne d'un intérêt croissant pour la jeunesse, et pour sa formation en particulier, au point de voir surgir une véritable « agitation pédagogique ». Il faut éduquer la jeunesse pour qu'elle (re)devienne une force vitale, placée au service de la République pour les uns, de la Nation pour les autres, et de la France pour tous. C'est donc une assignation statutaire que délivrent ces discours, en conférant aux jeunes — et plus spécialement aux étudiants, la « jeunesse des écoles » — une mission de régénération. Le livre montre également avec subtilité que la « peur de la jeunesse » est avant tout pour beaucoup, en cette période de consolida-

tion républicaine, une peur de la démocratie, de la mobilité sociale, voire de l'« anomie ».

L'auteur articule son ouvrage en trois parties. La première repose sur une description des thèmes que prennent en charge ces discours, lesquels insistent d'abondance sur la « crise » de la jeunesse, ce « mal du siècle ». L'observateur de la jeunesse – citons, pour exemples, Charles Wagner, Paul Desjardins ou Eugène-Melchior de Vogüé – paraît être par essence un « mécontent ». Son propos tient tout à la fois de la déploration et de l'imprécation. Qu'il fustige, selon son appartenance politique et ses convictions religieuses, l'alcoolisme, le positivisme ou le pacifisme, qu'il dénonce – comme Pierre Saint-Quay en 1913 – des « livres tout emmicrobés », il reprend le plus souvent des clichés qu'il alimente et fait vivre à son tour : la jeunesse n'est « plus jeune », elle est anarchiste, elle ne respecte rien, elle a perdu le « feu sacré » (Lavissee). Analysant à nouveaux frais, après d'autres tels Jean-Jacques Becker ou Gilles Le Béguec (non cités cependant), la fameuse enquête d'Agathon (pseudonyme du tandem formé par Henri Massis et Gabriel Tarde) en 1912, Denis Pernot revient sur la construction sociale qu'elle représente, en ce qu'elle est davantage une injonction de régénération et de sacrifice guerrier qu'une véritable étude d'opinion.

La deuxième partie met en évidence les liens – ou au contraire les oppositions – entre « la chaire et l'écritoire ». Deux cas de figure se présentent en effet : soit le professeur se fait expert ès jeunesse, en quelque sorte ; soit l'écrivain, qui n'a guère le statut d'universitaire, s'érige en contempteur du « style professeur », celui-ci étant assimilé à un précepteur, à un « pion » ou à un « primaire », selon le mot de Léon Daudet. Où l'on retrouve également Barrès et Maurras, impétueux contre les enseignants républicains. Tranchant avec ces deux modèles, s'impose ici Alain, réprouvant l'enseignant « marchand de sommeil » pour mieux prôner sa « méthode sautillante » et sa pédagogie « du réveil ». On apprend également dans ces pages comment la plupart des auteurs passent avec plus ou moins d'aisance de la « publicistique » au roman, multipliant ainsi les rôles et s'attribuant surtout une fonction majeure, celle de la maîtrise et de l'autorité.

Enfin, la troisième partie s'attarde sur le « roman nouveau » et la « jeune littérature » – même si l'expression n'englobe pas uniquement de jeunes auteurs, mais bien plutôt tous ceux qui entendent rompre avec la « police des lettres ». L'ouvrage décrit alors les préceptes et les règles imposés par les producteurs de normes dans le champ littéraire. Un René Doumic, par exemple, n'a pas

de mots assez durs pour vilipender les jeunes auteurs, « médiocres artisans » qui « trahissent la langue ». Cette dernière partie met tout aussi nettement en valeur les multiples façons de contourner prescriptions et proscriptions : par la provocation, et donc l'ironie, le sottisier ou la parodie ; par le rejet déterminé du « bon élève en littérature », selon la formule de Proust ; par la pratique d'une littérature volontairement « déclassée », illégitime, bravant les injonctions formelles ou moralisantes de la critique établie. Plusieurs générations d'auteurs s'inscrivent dans cette résistance qui dessine un véritable art poétique : entre autres, Gide, Gourmont, Laforgue, Larbaud ou Vallès, plus tard Aragon, Jacob, Louÿs ou Mac Orlan.

Se fondant sur un corpus foisonnant de romans, d'écrits didactiques, de traités pédagogiques, d'articles polémiques, le livre est en revanche assez peu rattaché à la bibliographie existant sur le sujet. On déplorera notamment que l'auteur ignore les travaux de Jean-Claude Caron et plus encore, pour la période qu'il a choisie, ceux de Pierre Moulinier sur les étudiants et les discours qui les prennent pour objets, voire pour cibles. Denis Pernot ne s'appuie pas non plus sur l'étude d'Agnès Thiercé qui, à peine citée, montre pourtant bien comment émerge à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle un propos médical, journalistique et littéraire sur les jeunes forgeant la notion contemporaine d'« adolescence »<sup>2</sup>.

L'auteur s'attache à décrire la « posture discursive » qu'adoptent les propos sur les jeunes. C'est ainsi qu'il analyse leur vocabulaire, leur trame narrative, leurs modèles rhétoriques, enfin les échos qui se tressent d'un ouvrage à l'autre, d'un article à l'autre, accordant une grande importance à l'intertextualité. Dès lors, l'écueil inclus dans le sujet, auquel n'échappe pas tout à fait le livre, réside dans la répétition sur des textes eux-mêmes répétitifs. C'est, de fait, la thèse défendue ici : les discours littéraires sur les jeunes se citent sans se citer, se reproduisent et confinent au psittacisme. Ils engendrent un véritable « ressassement » – terme que D. Pernot s'impose d'employer à de très nombreuses reprises tout au long de sa démonstration, au risque d'un ressassement sur le ressassement. On reste également perplexe devant une formule non définie et mal circonscrite, le « vraisemblable scolaire », elle aussi mentionnée à satiété et pas moins de trois fois dans une seule page de la conclusion. Cette conclusion elle-même, et c'est un ultime regret, se fait bien davantage résumé qu'ouverture – sur d'autres pistes de réflexion ou de possibles prolongements pour la période

---

2 Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence 1850-1914*, Paris, Belin, 1999.

ultérieure. Il reste que cet ouvrage s'impose comme une recherche vigoureuse sur un thème, la jeunesse, si commenté qu'il en devient un mythe.

Ludivine BANTIGNY

LECOQ (Tristan), LEDERLÉ (Annick)

*Gustave Monod. Une certaine idée de l'école*

Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 2008, 81 p.

Ce petit ouvrage signé par deux membres du Centre international de Sèvres présente des éléments biographiques concernant l'un des derniers directeurs de l'enseignement secondaire (de 1944 à 1951), Gustave Monod, qui contribua à la diffusion et à l'expérimentation des idées de « l'éducation nouvelle » dans l'enseignement du second degré. Tout en donnant des repères précis sur les initiatives de Monod pour transformer l'enseignement secondaire, depuis sa participation au congrès pédagogique du Havre en 1936 jusqu'aux classes nouvelles de 1945, aux lycées pilotes, à la fondation de périodiques (les *Cahiers pédagogiques* et *L'Éducation nationale*) et d'associations périscolaires, le livre reproduit des documents d'archives et des témoignages. Les documents reproduits permettent, par exemple, de conclure sur un point laissé jusqu'ici dans l'ombre. À la légende affirmant la démission de Monod en 1940, il apporte un correctif : Monod lui-même considérait non qu'il avait démissionné de ses fonctions d'inspecteur général en 1940, mais qu'il en avait été démis, en raison de ses réserves sur l'application de la loi du 18 octobre 1940 « portant statut des Juifs ». Le point peut paraître mineur, mais il donne la mesure de la faiblesse des oppositions à cette loi en 1940, puisque Monod semble avoir été le seul haut fonctionnaire de l'Éducation nationale à avoir transmis au ministre les « réserves » qui lui valurent le retrait de ses fonctions.

On peut regretter que l'ouvrage laisse de côté son rôle, moins connu mais non négligeable, dans l'augmentation des capacités d'accueil des établissements secondaires après 1945, dans des conditions politiquement et financièrement délicates. Destiné à entretenir la mémoire d'un administrateur-pédagogue qui disposa d'une grande autorité morale, il ne contient pas non plus d'examen de l'adaptation des initiatives de Monod à la situation scolaire de 1945, ni de leur incidence à court ou long terme sur le système scolaire.

Une nouvelle édition étant annoncée, peut-être faut-il mettre en garde contre quelques coquilles, erreurs, ou lacunes qui figurent d'ailleurs parfois dans les documents reproduits : ainsi, un des fils de Monod lui attribue une démission en 1958 (p. 47) ; le développement qui est consacré aux Compagnons de l'Université nouvelle suggère que Langevin et Wallon furent parmi leurs principaux animateurs (p. 20), ce qui n'est vrai que pour Langevin, et dans une période tardive de l'existence de cette association ; il suggère également que Monod fut un membre actif de celle-ci, ce que le dépouillement de la revue de l'association n'accrédite pas.

Jean-Michel CHAPOULIE

BRUCY (Guy), CAILLAUD (Pascal), QUENSON (Emmanuel), TANGUY (Lucie)  
*Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*  
Paris : La Découverte, 2007, 272 p.

À travers des éclairages historiques, sociologiques et juridiques, les quatre auteurs, se situant dans les réflexions et interrogations suscitées par la récente loi de 2004 sur « la formation professionnelle tout au long de la vie et le dialogue social », s'efforcent de montrer comment la formation permanente a pris forme en plus d'un demi-siècle. Ces années se caractérisent par le passage de la notion d'éducation à celle de formation, d'abord par un long glissement, puis un soudain basculement à travers la loi de 1971.

Avant 1971, on parlait d'éducation populaire, d'éducation post-scolaire, d'éducation permanente, d'éducation ouvrière et plus généralement d'éducation des adultes, alors qu'ensuite il ne s'agira plus que de formation, que celle-ci soit « professionnelle », « permanente », « continue » ou « tout au long de la vie ». Mais, au-delà des termes, dans la première période, on trouve la tradition et les réalisations apparues au XIX<sup>e</sup> siècle dans les mouvements d'éducation populaire, en continuité et en complémentarité avec l'école. À partir de 1971, on est désormais sur le versant de l'entreprise, et donc dans le cadre du code du travail, et non plus sur le versant de l'école.

Dans une contribution intitulée « La fabrication d'un bien universel », Lucie Tanguy indique comment s'effectue ce passage de l'éducation à la formation et met en particulier en valeur le rôle de certaines élites – souvent chrétiennes – rassemblées dans les commissions du Plan. Traitant ensuite de la formation

syndicale à l'université de 1955 à 1980, elle montre que, paradoxalement, cette initiative s'inscrit bien dans le mouvement pour la formation, mais dans une tout autre perspective : collective et non individuelle. Enfin, dans un dernier article, elle aborde les changements introduits par la loi de 2004 en matière de relations de travail.

Selon Guy Brucy dans « La formation au travail : une affaire de cadres – 1945-1970 », les organisations syndicales de cadres ont été les éléments moteurs d'une réflexion sur la formation au sein de leurs confédérations respectives, surtout après 1969. Leur rôle a été essentiel dans la préparation et la négociation des accords de 1970 et, par là même, dans le basculement de 1971. Une autre contribution de cet auteur rappelle le rôle joué par l'Éducation nationale de 1920 à 1970, tant à travers les cours du soir que par la formation professionnelle initiale. On se doit, par ailleurs, de signaler la longue et très riche introduction par laquelle il présente l'ensemble de l'ouvrage.

Emmanuel Quenson montre pour sa part, dans « Informer pour faire adhérer – 1971-1976 », le rôle de « conversion des salariés à la formation » joué tant par le Centre national d'information pour la productivité des entreprises (CNIPE) que par le Centre « INFFO ».

Enfin, Pascal Caillaud décrit la construction d'un « droit de la formation professionnelle des adultes », apparu en 1970 en étroite filiation avec le droit du travail – filiation aujourd'hui battue en brèche par une reconsidération de la place de l'Éducation nationale dans ce système juridique.

Par la diversité de ses approches et leur intérêt, cet ouvrage enrichit l'histoire de l'éducation des adultes et aide, par là-même, à clarifier les enjeux du présent.

Noël TERROT

BELLET (Alain) *et al.*

*Les Années lycée. Le bac à 200 ans*

Paris : L'Étudiant/Solar, 2008, 120 p.

Si les commémorations sont l'occasion pour les éditeurs de publier des ouvrages dont ils attendent, actualité oblige, une large diffusion, le résultat n'est pas toujours à la hauteur sur le plan scientifique. En témoigne cette publication de cent vingt pages ayant pour titre *Les années lycée* et pour sous-titre

*Nos années bac.* S'agit-il d'une étude des lycéens ? du baccalauréat ? Les sept auteurs semblent hésiter entre les deux orientations. Ceci nous vaut, dans la première partie, une présentation des candidats au baccalauréat sous le titre « Le portrait du bachelier ». Le lecteur a droit à des développements sur « le look des bacheliers », sur « leur apparence pas très cool » au XIX<sup>e</sup> siècle, sur leurs passions, sur leurs goûts musicaux, sur leurs idoles, sur leur sexualité au XX<sup>e</sup> siècle. Parmi les illustrations retenues pour cette partie, on retiendra une photographie de « converse » (chaussure jadis appelée basket), une photographie de préservatif, une autre de l'appareil servant à les distribuer, une autre d'une boîte de pilules du lendemain. Tout cela se veut « branché ». Au total, nous avons là un portrait bien stéréotypé et fort superficiel du lycéen des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. De plus, les expressions utilisées et les icônes retenues commencent à dater. Combien de lycéens s'identifient encore à James Dean ? Combien de lycéennes à Brigitte Bardot ? Nos auteurs auraient dû se livrer à des enquêtes sur le terrain.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, le lecteur découvre « Le must des lycées », palmarès dans lequel ne figure aucun des établissements secondaires du nord et de l'est de la France, les acteurs du lycée, le « prof », le « staff de direction », enfin quelques ministres de l'Éducation nationale.

Et le baccalauréat dans tout cela ? On y arrive enfin avec la troisième partie, « Le jour J approche », et la quatrième, « L'épreuve est terminée, et après ? ». Le lecteur découvre alors un florilège d'affirmations péremptoires que rien ne vient démontrer. Un premier exemple : le choix du nom de l'examen « dit clairement le souhait de Napoléon de renouer avec certaines valeurs pré-1789 (*sic*) et de réconcilier les Français entre eux ». Autre affirmation du même genre : la réforme de 1902 aurait rendu le baccalauréat moins élitiste. Jusqu'à présent, aucune étude n'est venue le prouver.

Le propos est souvent approximatif. Le décret de 1923 (réforme Bérard) rendant obligatoire l'apprentissage du latin dans le premier cycle du secondaire n'a jamais eu le moindre commencement d'application. De plus, le grec restait facultatif et non pas obligatoire (p. 51). Le choix des sujets est resté longtemps du ressort des facultés où se déroulait l'examen (p. 78). Entre le système des boules et celui de la notation chiffrée de 1 à 20 a existé celui des suffrages exprimés par des chiffres de 1 à 5 (p. 96). L'aide-mémoire est bien antérieur à la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, comme le montre le catalogue de la Bibliothèque nationale (p. 74). L'usage du livret scolaire n'est pas daté et,

surtout les difficultés de sa mise en œuvre ne sont guère évoquées (p. 59). À propos de l'enseignement secondaire féminin, il aurait été souhaitable de rappeler le nom de Victor Duruy, fondateur des cours d'enseignement secondaire pour jeunes filles (p. 48, p. 92-93).

Toutes ces lacunes et approximations auraient pu être évitées si les auteurs avaient lu attentivement l'ouvrage ancien, mais fondamental, de Jean-Benoît Piobetta, qui ne figure pas dans la bibliographie. Rendons cette justice aux auteurs qu'ils le citent (p. 75), mais en en faisant un « inspecteur général de l'instruction civique » (*sic*)... Enfin, on ne peut manquer de citer cette perle, qui mériterait de figurer dans un bêtisier du baccalauréat : « cession » à la place de « session » (p. 56)...

Heureusement, il reste l'illustration, qui est de qualité.

Philippe MARCHAND