HAL
open science

Le dialogue éducatif des Lumières : innovations, permanences et fantasmes (1754-1804)

Jeanne Chiron

To cite this version:

Jeanne Chiron. Le dialogue éducatif des Lumières : innovations, permanences et fantasmes (1754-1804). Education. Université Paris-Est, 2016. Français. NNT : 2016PESC0015 . tel-01629825

HAL Id: tel-01629825

https://theses.hal.science/tel-01629825v1

Submitted on 6 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE UNIVERSITÉ PARIS-EST
Cultures et Sociétés

E.A. LIS (Lettres, Idées, Savoirs) n°4395

Thèse de doctorat de l'Université Paris-Est

Discipline : Littérature française

Jeanne Chiron

Le dialogue éducatif des Lumières : innovations, permanences et fantasmes (1754-1804)

Thèse dirigée par Mme Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIEVAL

Présentée et soutenue le 2 juillet 2016

Jury :
M. Pierre KAHN, Professeur, Université de Caen Basse-Normandie
M. Christophe MARTIN, Professeur, Université Paris-Sorbonne
M. Jean-Noël PASCAL, Professeur, Université de Toulouse Jean-Jaurès
Mme Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIEVAL, Professeure, Université Paris-Est
Mme Catriona SETH, Professeure, University of Oxford

Le dialogue éducatif des Lumières : innovations, permanences et fantasmes (1754-1804)

La forme dialoguée a fait l'objet de réactualisations philosophiques et littéraires diverses au fil des siècles. Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, elle est réinvestie comme vecteur d'une nouvelle méthode éducative, qui affiche une conception renouvelée de l'enfant comme être singulier auquel il faut adapter la parole et les enseignements, afin de démontrer, par la « pratique », ce qu'est une éducation réussie. Prenant en compte la nature, l'âge et le caractère de l'enfant, ces mises en scène pédagogiques ont pour objectif de créer des modèles pour une éducation idéale, à la fois générale et raisonnée.

Jouant sur la séduction d'une forme littéraire à la fois « totale », « nouvelle » et « naturelle », de nombreux auteurs recourent au dialogue pour présenter en détail des échanges éducatifs suivis : le dialogue permet en effet d'intégrer de nouvelles données dans l'éducation des enfants, par l'évocation vivante de la relation éducative, une temporalité enrichie et l'introduction d'éléments de réflexivité sur la pratique présentée. Les premières cibles de ces projets de rénovation éducative sont les jeunes filles, auxquelles sont dédiés des fictions spécifiques proposant une éducation domestique souvent ambitieuse.

Situé au carrefour de deux questions cruciales, celle de la rénovation éducative du temps des Lumières, et celle de la constitution d'un champ littéraire – la littérature pour enfants, encore en gestation –, le dialogue éducatif de cette période se comprend mieux si l'on tient compte des stratégies rhétoriques et éditoriales de ses promoteurs. Celles-ci permettent de mieux percevoir et mesurer les ambitions et les résistances éducatives de cette période. L'illusion mimétique et pratique sur laquelle repose le dialogue éducatif donne accès à ce qui fait la *doxa* éducative des Lumières, prise entre pesanteurs, prétentions à la nouveauté et innovations effectives.

Mots-clés : Lumières, dialogue, histoire de l'éducation, conversation, pédagogie, morale, fiction, éducation des filles.

The educational dialogue of the Enlightenment: innovations, permanencies and idealizations (1754-1804)

In the second half of the eighteenth century, the dialogic form has been used as a vehicle for a new educational methodology, which claims a renewed conception of the child as a unique being to which one must adapt one's speech and teaching, in order to show, through "practice", that which is a successful education. Taking into account the nature, the age and the character of the child, these pedagogical directions aim to create the models for an ideal education, both general and reasoned.

Playing on the seduction of a literary form, at the same time "total", "new" and "natural", many authors resort to multi-faceted dialogue to present in detail some educational exchanges: indeed, dialogue permits the integration of new facts into children's education, by the living reminder of the educational relationship, an enriched temporality and the introduction of elements of reflectivity on the presented practice. The first targets of these projects of educational reform are young girls, to which specific fictions are dedicated proposing an often ambitious domestic education.

Situated at the intersection of two crucial questions, that of the educational reform of the Enlightenment, and that of the creation of a literary domain – children's literature, still in gestation –, the educational dialogue of this period is best understood if one takes into account the rhetorical and editorial strategies of its promotors. These allow one to better perceive and measure the educational ambitions and oppositions of this period. The mimetic and practical illusion on which the educational dialogue is based gives access to that which makes the educational doxa of the Enlightenment, caught between ponderousness, ambitions to originality and effective innovation.

Key words: Enlightenment, dialogue, history of education, conversation, pedagogy, morals, fiction, women's education.

Remerciements

Je voudrais avant tout remercier ici Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval pour sa confiance indéfectible, sa disponibilité et la richesse de nos échanges au long de ces cinq années de thèse. Tous mes remerciements vont à Catriona Seth et à Messieurs Christophe Martin, Jean-Noël Pascal et Pierre Kahn, qui ont pris le temps de lire mon travail et qui ont accepté de faire partie de mon jury.

J'ai eu la chance, dès le début de ces années de thèse, d'être accueillie dans un champ de recherche constitué de personnalités chaleureuses, qui m'ont offert mes premières joies de colloque : je tiens à remercier ici les membres du projet EDULUM, notamment Beatriz Onandia, Ramona Gazeau et Rotraud von Kulessa. Je remercie vivement Catriona Seth de m'avoir offert une première expérience éditoriale aussi riche que formatrice. J'aimerais de plus témoigner ici toute ma reconnaissance à Huguette Krief pour toutes les pistes qu'elle m'a ouvertes.

Bénéficiaire d'un contrat doctoral à l'Université Paris-Est Créteil, j'ai été accueillie au CMC comme une collègue, et je tiens tout particulièrement à remercier, pour leur confiance, leur soutien et leurs attentions, Vincent Ferré, Eric Pellet, Mireille Labouret et Nicolas Le Cadet. Ma reconnaissance teintée d'affection va à Michèle Aquien, pour sa présence inspirante. Je remercie Thanh-Van Tôn-That et Anne Cenno pour ces moments latinistes mémorables. Enfin, je n'aurais pas pris aussi agréablement mes marques dans l'enseignement supérieur sans la confiance enthousiaste et les conseils toujours avisés d'Elisabeth Le Corre.

Grand repère de ces années de thèse, l'association Redoc a été le lieu d'heureuses rencontres associatives : je tiens ici à témoigner mon meilleur souvenir à tous mes compagnons d'élans solidaires, et notamment à Philippe Gambette, Jonathan Sorriaux et Anna Cristofol.

Je remercie aussi vivement les personnes qui ont éclairé de leur présence mon année d'ATER au Mans, Chantal Cayon, Daniel Luzatti, Caroline Julliot et Laetitia Tabard, qui l'ont enrichie de leurs échanges souriants. Enfin, j'adresse mes pensées les plus chaleureuses à celles qui ont transformé ce quotidien en joies, Maud et Mathilde.

Pour l'accueil chaleureux qui m'a été offert à l'Université des Antilles, je tiens à remercier vivement Fabrice Hilderal, Sophie Helissey, Laura Cassin et Odile Hamot, ainsi que toute l'équipe du DPLSH.

Il m'a été donné de finir ma thèse dans les meilleures conditions : parce qu'ils m'ont offert un paradis studieux où finir « mon examen » et « faire mes devoirs », je remercie du fond du cœur Josiane et Edmond Periner ainsi que Claude Genipa, dont la présence m'a nourrie et structurée toute cette année. J'adresse toute mon affection à Pascal, Yamina et Ana pour leur chaleur humaine revigorante. Je tiens aussi à remercier les fées guadeloupéennes qui m'ont offert leur amitié, Marta, Fernanda, Lisa et Solène. Enfin, pour nos dialogues enflammés et pour la promesse de nos discussions futures, je remercie Clara.

Je remercie aussi, pour leur amitié indéfectible, ceux qui m'ont accompagnée de près ou de loin pendant ces cinq années, notamment Isabelle et Cédric pour leur amitié-repère, Romain de ses présences vivifiantes, Stéphane et nos rires salvateurs, Antoine et Mathilde pour nos vies parallèles, mes mécènes Elise et Monique, Charlotte pour nos âmes revigorées, Florian et Camille pour nos futures idéalisations, Vivien et nos discussions vives, Serge et sa verve joyeuse, Camille G. pour nos vies réfléchies, Colin et nos joies jazzées, Françoise pour nos dialogues tonifiants, Juliette et nos vies réenchantées, Alicia et Camille pour leur amitié vitale, et Nicolas pour nos futurs à inventer.

Je songe également avec joie aux dialogues futurs avec celles qui sont loin mais proches, Ada, Traci, Hélèna, Sabine, Diane, Chloé, Hélène, Florine, Charlotte, Laetitia, Marie et Kate.

Je tiens à remercier vivement ceux qui ont alimenté ce travail de relectures et de conseils avisés, Kate Wright, Marion Noulhiane, Hedwige Bonraisin, Alice Carré et Thibaut Casagrande, et remercier mon père pour son intransigeante bonté et sa malice experte.

Il me faut surtout remercier les trois figures tutélaires de ce travail qui ont réussi à rendre ces années de thèse mémorables et même agréables, Claire, amie indéfectible aux inépuisables richesses, Alice, découverte-phare de ces années et lumière sur la Rance, Thibaut, repère et herméneute à la finesse sidérante.

Enfin, parce que seule sa bonté peut arriver au plus haut degré des meilleures fictions, et parce que nos échanges sur ce travail ont été dignes des plus beaux dialogues, faits de confiance, de sourires, d'exigence intellectuelle et d'affection, je tiens à dédier ce travail à ma mère.

Table des matières

Introduction **1**

Le second XVIIIe siècle : un climat d'effervescence éducative 4

Des textes « nouveaux » pour une éducation rénovée 11

Rôle du corpus des dialogues dans l'essor de la librairie éducative du second XVIIIe siècle 16

Le dialogue comme réponse à la question de l'éducation des filles ? 25

Présentation du corpus 28

Plan 45

PREMIERE PARTIE. **49**

Les dialogues éducatifs des Lumières : poétiques et modèles **49**

Chapitre 1 – Les dialogues des Lumières : Éléments de poétique pour des textes didactiques 52

I - Sens et usages d'une forme féconde : le corpus des textes dialogués au XVIIIe siècle 53

A – Le « genre de dialogue » au XVIIIe siècle : diversités formelles et multiplicité des usages 54

B – Dialogues, entretiens, conversations au XVIIIe siècle 58

II - Poétiques du dialogue : questions esthétiques et patrimoine antique 77

A – Aux fondements du dialogue : transparence, ancienneté et plaisir 78

B – « Représenter au naturel » : enjeux de la *mimèsis* 95

C – Les dialogues didactiques : animation du propos et refus de « sentir l'instruction »102

Chapitre 2 – Les dialogues éducatifs des Lumières : filiations littéraires et usages pédagogiques 109

I - Les catéchismes : entre librairie éducative et usages pédagogiques 110

A – Le catéchisme, modèle littéraire et pédagogique 111

B – Rénovations et transformations des catéchismes au XVIIIe siècle 121

II - Filiations et modèles littéraires 129

A – Filiations littéraires 129

B – De l'entretien à la conversation : vers des modèles dialogués inscrits dans le réel 140

C – La référence au réel comme instrument de promotion éditoriale 146

DEUXIEME PARTIE. **151**

Le dialogue : un instrument de réforme éducative ? **151**

Chapitre 3 – Scénographies éducatives 152

I - Temporalités éducatives 153

A – Des absolus éducatifs ? 154

B – Temporalités macro- et micro-structurales 158
C – Temporalités narratives, temporalités éducatives 161
II - Lieux & objets du dialogue éducatif 175
A – Scénographies minimales & espace domestique 176
B – Un usage pédagogique du monde 182
C – Places de la promenade 192

Chapitre 4 – Les relations éducatives du dialogue des Lumières 205
I - Le concept de littérarisation et ses limites 206
II - Les personnages et leurs caractérisations 210
A – Usage des nominations 211
B – Diversification par âges 225
C – Élaboration de « caractères » : du type à l'enfant 239
III - Schémas d'interlocutions 242
A – Diversification des schémas d'interlocution 243
B – Valeurs de l'interrogation 255
C – Le dialogue éducatif entre maïeutique et confession 273

Chapitre 5 – Le dialogue comme forme intégratrice 289
I - Mises en discussion : de l'*usage* des livres 290
A – Un champ élargi de textes en discussion 291
B – « Faire réflexion » sur les enseignements : dynamiques d'intégration textuelles 300
II - Mises en réseau : modèles d'organisation des dialogues éducatifs 321
A – Principes généraux de structuration des textes didactiques 321
B – Le modèle des « Magasins » : un refus du plan ? 326
C – Conversations et entretiens : une parole en liberté ? 333

TROISIEME PARTIE. **341**

Les dialogues éducatifs entre doxa et idéal pédagogique **341**
Chapitre 6 – Pour une éducation totale 343
I - Tout dire ? La question de l'exhaustivité 344
A – Un enjeu encyclopédique ? 346
B – Éducations scientifiques 352
C – Tradition et réinvestissement des éducations complètes 366
II - Redéfinitions de l'éducation morale 372
A – Omniprésence de la morale 374
B – Réformer l'éducation morale ? Critiques et dépassement des leçons de morale « arides » 383
C – Tout organiser, tout maîtriser : la tentation dirigiste 388
III - Ambitions éducatives féminines : une éducation « positive » ? 402
A – Limites des ambitions éducatives 402
B – Pratique de la pensée, pratique de la morale 406

C – Pour une éducation positive : la prise en compte de la société 409

Chapitre 7 – Pour une éducation « sensible » ? Lieux communs et inventivité pédagogique 415

I - Une époque « sensible » ? 416

A – Le « sensible » : polysémie esthétique et philosophique 416

B – Le langage sensible : enthousiasme et vogue des larmes 419

II - Le sensible comme socle pédagogique rénové : promotion des expériences et du désir d'apprendre 437

A – Locke ou la source d'exigences éducatives consensuelles 437

B – « Faire sentir » ou la promotion du désir d'apprendre 449

C – Une pédagogie de l'intéressement 455

Conclusion : une *doxa* sensible 465

III - La sensibilité comme exigence pédagogique : évolutions « sensibles » du personnel éducatif 466

A – Vers des scénographies affectueuses 467

B – De la gouvernante à l'institutrice : figures féminines idéales 470

C – Pères et mères : promotions de l'amour filial 477

Chapitre 8 – Fonctions éditoriales et rhétoriques de la fiction dialoguée 495

I - Stratégies éditoriales d'une éducation en dialogues 496

A – Un enjeu de société ? 496

B – Jeux sur l'équivoque fictionnelle : autorité et expérience 501

II - Puissances rhétoriques du dialogue 513

A – Puissance de conviction du discours direct 513

B – Approbation de l'élève, exemplarité du texte 517

III - Le dialogue : un relais théorique ? 522

A – Le dialogue au cœur de combats axiologiques 522

B – De l'« exemple » aux revendications théoriques 526

Conclusion 531

Annexes 542

Annexe I – Personnages d'élèves et de maîtres dans le dialogue éducatif des Lumières 542

Annexe II – Illustrations typographiques du dialogue 550

Annexe III – Paratextes 554

III-1 Listes de personnages 554

III-2 Tables des matières 556

Bibliographie sélective 563

I - Corpus d'étude 563

II - Textes éducatifs de référence 572

III - Textes critiques 574

IV - Sitographie 583

Index des noms d'auteurs 585

Introduction

> Voici la formule à laquelle peuvent se réduire à peu près toutes les leçons de morale qu'on fait et qu'on peut faire aux enfants.
>
> LE MAITRE
>
> Il ne faut pas faire cela.
>
> L'ENFANT
>
> Et pourquoi ne faut-il pas faire cela ?
>
> LE MAITRE
>
> Parce que c'est mal fait.
>
> L'ENFANT
>
> Mal fait ! Qu'est-ce qui est mal fait ?
>
> LE MAITRE
>
> Ce qu'on vous défend.
>
> L'ENFANT
>
> Quel mal y a-t-il à faire ce qu'on me défend ?
>
> LE MAITRE
>
> On vous punit pour avoir désobéi.
>
> L'ENFANT
>
> Je ferai en sorte qu'on n'en sache rien.
>
> LE MAITRE
>
> On vous épiera.
>
> L'ENFANT
>
> Je me cacherai.
>
> LE MAITRE
>
> On vous questionnera.
>
> L'ENFANT
>
> Je mentirai.
>
> LE MAITRE
>
> Il ne faut pas mentir.
>
> L'ENFANT
>
> Pourquoi ne faut-il pas mentir ?
>
> LE MAITRE
>
> Parce que c'est mal fait, *etc.*
>
> Voilà le cercle inévitable. Sortez-en, l'enfant ne vous entend plus. Ne sont-ce pas là des instructions fort utiles ? Je serais bien curieux de savoir ce qu'on pourrait mettre à la place de ce dialogue[1].

Rousseau est ici face à un « embarras[2] » : le dialogue didactique peut-il transmettre à l'enfant des instructions véritablement « utiles » ? Le philosophe pousse jusqu'à l'aporie un paradoxe qui nous a préoccupée sans cesse lors de l'analyse des textes qui, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, empruntent la forme du dialogue pour proposer une éducation renouvelée : comment enseigner des préceptes moraux tout en tenant compte de la nature de l'enfant ?

---

[1] Rousseau, *Œuvres complètes*, *tome IV – Émile – Éducation – Morale – Botanique*, éds. Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969 (désormais *OC IV*), Livre II, p. 317-318.

[2] Embarras que Locke eût partagé : « Locke lui-même y eût, à coup sûr, été fort embarrassé. » *Ibid.*, p. 318.

Le dialogue éducatif n'est pourtant pas un mirage : cette seconde moitié du XVIIIe siècle atteste au contraire d'une mode et d'un succès sans précédent de ce type de textes dialogués, qui se situent à la croisée de plusieurs problématiques importantes. En tant que forme littéraire, le dialogue éducatif renouvelle un genre usé. En tant que forme destinée à l'éducation des enfants, il se met en quête d'une polyphonie, d'un accord de voix différenciées, et ce faisant jette les bases d'une littérature pour enfants encore en gestation. En tant que forme pratiquée de façon singulière à une certaine époque de l'histoire de l'éducation, il permet de dresser un portrait contrasté des ambitions éducatives des Lumières.

Ces ouvrages dialogués, pourtant héritiers d'une longue tradition philosophique et didactique, entendent se démarquer de cet héritage et affirment vouloir créer des textes « naturels », nourris d'une « nouvelle méthode » qui serait enfin capable de s'adapter à la nature de l'enfant : à première lecture, ils s'offrent donc comme une réponse aux interrogations ironiques d'un Rousseau « bien curieux » de savoir ce que l'on pourrait produire comme raisonnement moral avec les enfants, tout en réalisant certains préceptes du philosophe : respecter l'enfance, retarder les enseignements, voir ce qu'est l'enfant avant que d'être homme[1]…

À la vérité, cette revendication de nouveauté se réduit bien souvent à un lieu commun : la forme dialoguée n'est qu'un argument de vente pour un grand nombre de textes qui proposent en réalité une éducation traditionnelle, quelquefois même réactionnaire.

Face à cette réalité hétérogène, nous nous proposons donc d'étudier la forme du dialogue d'abord comme un choix stylistique, avant de chercher à percer la portée réelle des déclarations d'intention associées à ce choix : en d'autres termes, l'étude de cette forme littéraire nous permettra d'analyser ce qui relève de la *doxa* éducative des Lumières et de distinguer cette *doxa* d'une véritable rénovation de la relation éducative.

Dans ce vaste corpus, quelques textes réussissent à relever le défi rousseauiste et à sortir du « cercle inévitable » de l'échange didactique et moral figé. La forme dialoguée devient même parfois un lieu privilégié pour développer des leçons de morale vraiment *adaptées* à l'enfance, et réaliser ainsi le projet rousseauiste du livre total[2], celui qui permettrait aux parents d'avoir un support textuel enfin adapté aux premiers apprentissages. Les textes sur lesquels nous nous concentrerons, parce qu'ils attestent une mise en œuvre approfondie de la

[1] *Ibid.*, Préface, p. 242.

[2] Désir que l'on trouve exprimé après l'affirmation de la haine des livres « qui n'apprennent qu'à parler que ce qu'on ne sait pas » : « N'y aurait-il point moyen de rapprocher tant de leçons éparses dans tant de livres, de les réunir sous un objet commun qui pût être facile à voir, intéressant à suivre, et qui pût servir de stimulant, même à cet âge ? Si l'on peut inventer une situation où tous les besoins naturels de l'homme se montrent d'une manière sensible à l'esprit d'un enfant, et où les moyens de pourvoir à ces mêmes besoins se développent successivement avec la même facilité, c'est par la *peinture vive et naïve de cet état* qu'il faut donner le premier exercice à son imagination. » S'ensuit la valorisation de *Robinson Crusoé* comme « le plus heureux traité d'éducation naturelle », *Ibid.*, Livre III, p. 454.

forme dialoguée, ambitionnent d'utiliser le dialogue comme une forme capable de transformer l'éducation telle qu'elle se pratique dans le champ domestique. Ce type de dialogue porte la trace d'ambitions éducatives majeures, qui se cristallisent dans une véritable refondation de la relation éducative.

En somme, notre travail prétend cerner les différents aspects d'un corpus complexe, en prenant acte de son ambiguïté et en faisant jouer à cette ambiguïté le rôle de révélateur d'un dilemme éducatif des Lumières : pris entre le conservatisme éducatif le plus pesant et l'urgence de trouver de nouvelles *voix* pour écouter un enfant reconsidéré dans sa nature intellective et s'adresser à lui, le dialogue éducatif propose le portrait en demi-teinte d'une époque tentant – avec des intentions variées et des succès inégaux – de mieux dessiner les caractéristiques d'une relation éducative efficace.

Avant d'étudier la manière dont la forme dialoguée, par ses réinvestissements fort divers, a pu aider à l'émergence de nouvelles représentations de la relation éducative dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, quelques éléments de contextualisation, hautement déterminants, sont nécessaires.

Il faut dire d'abord que le dialogue est réinvesti dans un moment d'effervescence éducative, marqué par l'inventivité pédagogique et la recherche effrénée de nouvelles méthodes. Ce contexte de recherche d'outils et de textes qui sauraient « intéresser » les enfants permet de mieux comprendre la place occupée par les dialogues éducatifs, témoins à la fois de la naissance d'un marché du livre pour enfant, d'une spécialisation progressive du texte éducatif et d'une recherche du livre « total ».

Ce vaste mouvement de recherche est alimenté par les débats théoriques du temps et sous-tendu philosophiquement par une exploitation quasi généralisée des acquis de l'empirisme. Ainsi s'explique que le dialogue ait investi avec prédilection le champ de l'éducation des filles, nouvelles venues d'une éducation principalement domestique qu'il fallait soutenir par des textes rédigés à l'intention des éducateurs et éducatrices : cette forme ouverte permet en effet de proposer une éducation morale qui prend en compte tous les aspects de la vie, y compris les plus triviaux. Elle permet de mettre en scène les multiples ressources d'une éducation mise en situation et en *pratique*, elle est capable de donner forme de discussion à tous les éléments nécessaires aux auteurs de *magasins*[1] éducatifs : le dialogue vise à tout dire, tout montrer, tout discuter, se confrontant constamment au fantasme totalisateur des Lumières.

[1] Les *Magasins* de Leprince de Beaumont inventent une forme dialoguée à ambitions encyclopédique et morale : cette forme sera au cœur de notre étude.

Le second XVIIIe siècle : un climat d'effervescence éducative

Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, « la réflexion pédagogique secoue le pays[1] ». Les questions des Académies en portent la trace[2]. Elles témoignent d'un véritable engouement pour les questions éducatives et d'une aspiration quasi-généralisée à une réforme dans ce domaine : on s'interroge sur les moyens, les objets et les fins d'une éducation conçue comme le principal moyen de moralisation[3] d'une société. Partie prenante de l'actualité philosophique et politique, le débat éducatif passionne un nombre de plus en plus grand de citoyens lettrés. Il paraît urgent de réussir à convenir ensemble des meilleures conditions de l'éducation, en évaluant le personnel encadrant l'enfant, qu'il soit institutionnel ou privé, et en amenant dans le champ pratique les propositions de la philosophie de l'entendement, découvertes qui déterminent – ou sont censées déterminer – la méthode permettant de « toucher » une intelligence en cours de constitution[4].

Face à un tel bouillonnement, nous avions initialement envisagé de proposer un état des lieux de la question éducative au XVIIIe siècle, et de situer le dialogue par rapport à ces données théoriques. Mais ce projet s'est heurté d'abord à sa complexité, ensuite au risque des illusions téléologiques. « L'éducation » en général, et surtout à cette période, forme une sorte de nébuleuse, autour de laquelle s'affrontent différents types d'histoire qui la divisent en différents objets, difficiles à faire tenir ensemble : histoire de la « naissance » de l'éducation publique, philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation des femmes, pour ne citer que les pistes le plus directement liées à notre étude. De plus, l'éducation en France au XVIIIe siècle est un sujet à la fois rebattu et épineux. Nombre de synthèses existent tant sur l'éducation sous

[1] Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France au XVIIIe siècle*, p. 214.

[2] Daniel Roche en propose une synthèse exhaustive dans *Le Siècle des lumières en province : Académies et académiciens provinciaux, 1680-1789*, Paris, EHESS, 1978. Les notes du second volume ne contiennent malheureusement pas les intitulés exacts des questions posées, mais elles parcourent leurs thématiques générales ; on y voit par exemple la fréquence des questions, pour les années 1750-1758 par exemple, concernant les plans d'éducation, les « avantages » de l'éducation, les traités de morale pour les collèges, l'éducation des femmes ou des enfants de mendiants, t. 2, note 153, p. 147-148.

[3] La question de l'éducation comme moyen d'émancipation, pourtant présentée dans certains manuels comme la modernité propre au siècle des Lumières, est bien plus complexe. Les éducations religieuses, par exemple, portent la trace d'un désir de renouvellement de la manière d'enseigner, mais non pas des fins de l'enseignement : nous y reviendrons.

[4] La question de l'application des principes philosophiques est par exemple présente dans la présentation que fait Meister de la Dixième conversation des *Conversations d'Émilie*, publiée anonymement dans la *Correspondance Littéraire* de Juin 1774 : « Les principes de l'éducation n'ont peut-être jamais été mieux approfondis, mieux développés que de nos jours. Il ne nous manque que de bons livres élémentaires *pour en faciliter l'application*. Une femme de beaucoup d'esprit et d'une raison très supérieure encore à son esprit vient d'en composer un à l'usage de sa fille dans lequel nous avons cru trouver l'exécution la plus heureuse du Catéchisme moral dont Jean-Jacques a tracé le projet dans son *Émile*. Persuadée comme lui que jusqu'à l'âge de dix ans les enfants sont absolument incapables de saisir une longue suite d'idées et de raisonnements, elle s'est bien gardée de donner à ses instructions un ordre systématique. » Nous soulignons. Ces instructions enfin adaptées à l'esprit de l'enfant permettent l'application des principes philosophiques qui sont bien sûr, entre Meister et Épinay, de l'ordre du consensus.

l'Ancien Régime que sur les propositions éducatives révolutionnaires[1], mais elles peinent à embrasser la totalité du sujet. Leur matériau réunit en effet un ensemble de préceptes théoriques mais aussi un kaléidoscope de représentations, de prétentions et de réalisations qui sont difficilement synthétisables. Le lien entre théorie et pratique est toujours problématique mais il l'est particulièrement à l'époque des Lumières. Le moins que l'on puisse dire est que, tant du point de vue pratique (on a parlé d'un « vent de réforme[2] » qui souffle alors sur l'enseignement en France) que théorique, notre période d'étude est marquée par l'effervescence.

Une floraison de théories éducatives

Jean de Viguerie montre que dans le premier XVIIIe siècle, la théorie de l'éducation est relativement peu féconde[3], mais qu'elle explose au milieu du siècle à l'occasion, notamment, de la publication des grands textes sensualistes[4] qui ont largement influencé les penseurs et les praticiens de l'éducation de cette période[5]. L'éviction des Jésuites et le vide ainsi créé offrira un autre stimulus aux publications éducatives.

Ces réflexions coïncident – dans une relation qu'on ne saurait réduire à une relation de cause à effet, les nouvelles théories ayant changé le regard sur des pratiques jusque là tolérées – avec des pratiques en crise, dans l'enseignement en général et plus encore dans l'enseignement institutionnalisé. Le « débat sur l'idéal pédagogique » ouvert dans les années 1760 trouve racine, bien avant l'*Émile*, dans la conviction qu'une réforme des méthodes éducatives est nécessaire. Les historiens contemporains confirment ce jugement et dénoncent

[1] La bibliographie sur l'histoire de l'éducation au XVIIIe siècle est immense. La production de travaux critiques sur ce sujet, relancée il y a plus de vingt ans par le bicentenaire de la Révolution, s'est ralentie mais nombre d'études continuent de paraître, notamment sur les catéchismes révolutionnaires, mais aussi autour des hypothèses éducatives des Lumières, qu'elles soient sous forme de plans ou de fictions, aspect étudié récemment par Marguerite Figeac-Monthus dans *Les Enfants de l'Émile. L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIIIe et XIXe siècles* et, pour la fiction, par Christophe Martin dans « *Éducations négatives » : Fictions d'expérimentations pédagogiques au XVIIIe siècle.*

[2] Daniel Mornet, *La Pensée française au XVIIIe siècle*, Paris, A. Colin, 1969, p. 12.

[3] « En France, pour l'histoire de la théorie pédagogique, la première moitié du XVIIIe siècle est une période calme. » Jean de Viguerie, « Tableau de la théorie pédagogique pendant la première moitié du XVIIIe siècle », art. cit., p. 55.

[4] Marcel Grandière consacre même la partie centrale de son travail sur l'idéal pédagogique à cette courte période 1746-1762 qui voit paraître les publications fondamentales de Condillac, de Diderot, de Buffon, d'Helvétius et de Bonnet qui forgent une « nouvelle philosophie de la connaissance », *op. cit.*, p. 111-212. Il analyse précisément l'audience de ces grands textes sensualistes aux pages 116 *sq* ; nous nous appuierons sur ces analyses éclairantes tout au long de ce travail.

[5] À cette diffusion importante de textes novateurs s'ajoute la prétention, que l'on trouve au décours de nombreux plans d'éducation, de se nourrir des écrits issus d'une longue tradition de volonté réformatrice pour l'éducation, que la « routine » a empêché de faire adopter. Cette critique de la « routine », qui sert à vilipender les pédagogies scolaires notamment, se trouve par exemple chez La Chalotais, qui dresse dans son *Essai d'éducation nationale* une liste des livres qu'il faut lire sur l'éducation : « Locke, l'abbé Fleury, la Dissertation de l'abbé Gédoyn sur l'éducation ; l'Éducation des filles par Fénelon ; le chapitre de Montaigne sur l'éducation des enfants qui est admirable et il est bien étonnant qu'étant connu de tout le monde, on n'en ait pas plus profité : *c'est la malheureuse routine qui en a été cause* ; l'abbé de Saint Pierre où il y a des choses excellentes sur les vertus morales et politiques ; le discours de M. Nicole sur l'éducation du prince ; Crouzas, Bacon, Milton, œuvres mêlées ; Dumarsais, Érasme, le P. Lamy, *tous généralement sans exception.* » Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, éd. Robert Granderoute, Paris, CNRS Éditions, 1996 [1763], p. 51. Nous soulignons.

l'inertie de l'enseignement institutionnalisé, incapable d'enregistrer les évolutions philosophiques du temps[1]. Roland Mortier dresse même un constat d'échec cinglant :

Nous avons peine à nous représenter aujourd'hui le caractère rétrograde et inadéquat de la formation dispensée par les collèges, au début du XVIIIe siècle encore. Le tableau qu'en a brossé Daniel Mornet, dans son livre *Les Origines intellectuelles de la Révolution française* (1715-1787), est aussi précis et documenté qu'il est accablant. Les élèves apprenaient à lire dans des livres latins qu'ils ne comprenaient pas ; on ne leur enseignait que la rhétorique latine et la philosophie scolastique ; ni science, ni histoire, ni morale pratique, presque pas de français. L'audace des écoles de Port-Royal et des collèges de l'Oratoire se ramène à augmenter la part des mathématiques et de l'histoire (enseignée en français), à initier l'enfant au latin par le biais de la langue maternelle, puis à doubler le thème par la version. C'est peu, mais – pour citer Mornet – « c'est à peu près tout… Les collèges, malgré tous les raisonnements des pédagogues, restent fermés à l'esprit nouveau[2] ».

L'étude de Daniel Mornet est aujourd'hui fréquemment remise en question, en raison notamment de la généralisation quelque peu abusive de ses résultats, où est passée sous silence une part importante des méthodes d'enseignement et des initiatives individuelles des maîtres de collège[3].

Quoi qu'il en soit, les critiques de l'enseignement scolaire ne désarment pas dans notre période d'étude, critiques dont l'article « Collège » de l'*Encyclopédie* rédigé par D'Alembert se fait l'écho : il y accorde clairement sa préférence pour l'éducation privée en raison des « inconvénients » posés par l'éducation des collèges[4]. Sa conclusion est claire : « L'éducation publique ne devrait être la ressource que des enfants dont les parents ne sont malheureusement pas en état de fournir à la dépense d'une éducation domestique[5]. » Les

[1] Cela crée un hiatus profond entre les propositions théoriques et le constat des évolutions pratiques, ce que Marcel Grandière pose comme un parti-pris de départ dans son étude sur l'*Idéal pédagogique des Lumières*.

[2] Roland Mortier, « Les "Philosophes" français et l'éducation publique », dans *Clartés et ombres du siècle des Lumières : Études sur le XVIIIe siècle littéraire*, Genève, Droz, 1969, p. 104-113.

[3] Champs d'étude qui impliquent l'analyse d'autres types de sources, ainsi qu'une approche historique fort différente, comme le montre Marie-Madeleine Compère dans *L'Histoire de l'éducation en Europe : Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, P. Lang, 1995. L'histoire de l'éducation en Europe s'est profondément réformée dans les années 1970, notamment sous l'influence d'une conception transformée de la recherche des sources éducatives. Si le statut du texte littéraire comme « source » est *a priori* fort critiquable, il nous semble en revanche pouvoir servir d'instrument heuristique intéressant, sous réserve que ses stratégies rhétoriques et fictionnelles soient précisément analysées. C'est l'objet de ce présent travail.

[4] « L'éducation des collèges, telle qu'elle est, est sujette à beaucoup plus inconvénient que l'éducation privée ». Ces inconvénients sont de deux ordres, selon D'Alembert : pédagogique d'abord, le maître étant obligé « de proportionner sa marche au plus grand nombre de ses disciples, c'est-à-dire aux génies médiocres » ; moral et social ensuite, le collège entretenant les jeunes nobles dans « des sentiments d'orgueil à l'égard des autres ». Nous reprenons ici l'analyse de Roland Mortier, art. cit., p. 106.

[5] Roland Mortier compare cette conclusion à celles de Diderot lorsqu'il réfute *De l'Homme* d'Helvétius : les années passées au collège sont des années perdues, car les meilleurs en sortent « sots, ignorants et corrompus ». Il faut « changer, du commencement jusqu'à la fin, la méthode de l'enseignement public » ; Voltaire se joint à ces critiques. Parmi nos auteurs, Épinay montre plus de circonspection : partisane d'une éducation publique rénovée selon des principes républicains, elle y voit même un des moyens de compenser les risques de l'éducation particulière. La Mère, dans la dernière conversation, peut dire à Émilie : « Par un effet naturel de ma force, il m'arrive, vraisemblablement à tout instant, de vous élever vers moi, au lieu de descendre vers vous ; mais si j'avais vingt enfants autour de moi, il n'en serait plus de même : à force de me tirailler vers eux de tous les côtés, ils me forceraient bien de rester à leur niveau, et pour les élever insensiblement et sans saccade à

conclusions de D'Alembert ont fortement influencé les historiens de l'éducation : dans le cas des jésuites, Daniel Mornet affirme que « leur méthode d'enseignement est, en 1762, à peu près exactement celle de 1660 », et que malgré l'influence des penseurs des Lumières, aucune classe n'amène à la pratique de la réflexion : « écrire et penser, c'est imiter[1] ». Il faut donc s'atteler à réformer ces manières d'enseigner, en organisant d'autres projets d'éducation qui soient à la fois plus utiles et plus réalistes[2].

Tout aussi important est le vaste mouvement de critique et de rénovation du programme d'études qui se déploie dès la fin du XVIIe siècle avec Jean-Baptiste de La Salle, puis avec Charles Rollin au début du siècle suivant. La conception du corps de l'enfant (avec notamment la remise en question des châtiments corporels) et de ses capacités d'apprentissage évolue. Le français est revendiqué comme langue d'instruction. Les propositions de Rollin, dans son *Traité des Études* (1726), ne seront pourtant qu'à peine appliquées à la veille de la Révolution[3] : dans l'institution éducative, les pratiques changent très lentement et les mentalités se réforment avec la plus grande difficulté.

Les plans d'éducation se multiplient pour tenter de pallier à leur tour les carences d'une éducation organisée par l'église : plans publics comme ceux de La Chalotais, Maubert de Gouvest, Guyton de Morveau, Philippon de la Madeleine ou Condorcet[4], plans « privés », dédiés à un élève particulier, réel ou fictif, comme ceux de Rousseau, de Diderot ou de Condillac[5]. Témoins de la nécessité de réformer l'enseignement de fond en comble, ces « plans » n'épargnent pas les acteurs de l'éducation, ce dont nous trouverons la trace dans nos dialogues : le personnel éducatif devient un des sujets principaux des projets de réforme. Si l'enseignement scolaire « finira, vers 1770-80, par se transformer profondément[6] », c'est avant tout dans l'éducation privée que les changements sont véritablement appréciables.

---

un niveau supérieur, ils m'enseigneraient bien des routes qui me sont restées inconnues », *Les Conversations d'Émilie*, Vingtième conversation, p. 404. Le principe rousseauiste qui incite à « descendre au niveau de l'enfance » (*Ibid*., p. 402) est présenté par Épinay comme un véritable savoir-faire, qui implique la fréquentation d'un groupe d'élèves pour réussir à les former et à se former soi-même.

[1] Daniel Mornet, *La Pensée française au XVIIIe siècle*, *op. cit*., p. 12.

[2] Pour reprendre les adjectifs proposés par Roland Mortier dans « Les "Philosophes" français et l'éducation publique » : « Parallèlement à cette stagnation, et dirigée contre elle, l'idée se fait jour qu'il est urgent d'élaborer une pédagogie qui soit autre chose qu'une préparation à l'art de régner, plus *utile* qu'un préliminaire à l'« *otium cum litteris* », plus *réaliste* qu'une méthodologie entièrement tournée vers le passé. » Art. cit., p. 105.

[3] Comme le soulignent Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia dans *L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976.

[4] La Chalotais, *Essai d'éducation nationale* (1763), Maubert de Gouvest, *Le Temps perdu ou Les Écoles publiques* (1765), Guyton de Morveau, *Mémoire sur l'Éducation publique* (1764), Philippon de la Madeleine, *Mémoire sur l'Éducation publique* (1784), Condorcet, *Rapport sur l'Instruction publique* (1792) qui fait suite aux *Cinq mémoires sur l'instruction publique* publiés dans quatre différentes livraisons de la *Bibliothèque de l'Homme* public en 1791.

[5] Rousseau publie l'*Émile* en 1760, Diderot élabore son *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie* en 1775. La même année paraît le *Cours d'Étude pour l'Instruction du Prince de Parme* de Condillac.

[6] Cela ne va pas sans un constat d'échec : il « se transformera dans ses intentions plus que dans ses résultats », Daniel Mornet, *La Pensée française au XVIIIe siècle*, *op. cit*., p. 12.

Promotion des pratiques éducatives

Outre la multiplication des plans théoriques, liés à la fois à l'éviction des jésuites et à l'idée naissante, dès les années 1760, d'une « éducation nationale », notre période d'étude se distingue aussi par un grand nombre de propositions tout à fait pratiques. La question des supports pédagogiques devient essentielle : François Genton va jusqu'à parler d'une « machinerie pédagogique[1] », conçue comme moyen ou comme source d'éveil intellectuel pour les plus jeunes enfants. Ces recherches sur les objets éducatifs sont liées à une réflexion sur l'origine des connaissances issue elle-même de la philosophie de l'entendement : une méthode efficace d'acquisition des connaissances implique de mettre les sens en action, et de privilégier la pratique sur la théorie.

Les textes fondateurs de cette réflexion sont apparus à l'aube du XVIIIe siècle, avec notamment la publication par Locke de *Some thoughts concerning education*, en 1693, qui est traduit et publié très rapidement en France[2]. Ce texte fonde une approche empiriste de l'éducation : l'esprit de l'enfant est conçu comme une *tabula rasa* et l'éducation est envisagée comme une opération de renforcement physique et d'insinuation de la vertu dans cet être dépourvu de toute idée innée. Le statut de l'expérience devient crucial dans le contenu éducatif. Ce texte a initié un intense mouvement de recherche de nouvelles techniques éducatives. Si l'on veut lutter efficacement contre les anciennes méthodes, comme le prescrit Locke à la fin de son traité, il faut « trouver des expédients » afin d'« atténuer ingénieusement l'ennui par l'artifice d'une méthode attrayante[3] » et prescrire de nouveaux « moyens » éducatifs[4].

Ces nouveaux moyens impliquent de reconsidérer l'homme dans sa nature intellective, ce qui implique à son tour de s'adapter à la nature de l'enfant : les méthodes éducatives traditionnelles sont presque unanimement considérées comme incapables de forger l'homme. On invente de nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture, des jeux instructifs, des supports éducatifs plus aptes à captiver les enfants.

---

[1] Dans son article sur « *Agathokrator ou De l'Éducation des princes destinés au trône* (1770-1771) de Basedow : novation pédagogique et résignation politique », François Genton montre les caractéristiques d'une éducation « à la bavette », notamment dans l'éducation exemplaire de Joseph-Louis Xavier, duc de Bourgogne (entre 1751 et 1761). Avant sept ans, l'enfant suit une pédagogie de l'image, qui passe notamment par les cartes, et apprend la lecture avec des méthodes nouvelles comme celle de Restaut. Cette éducation précoce est préconisée par Malebranche, *De la recherche de la vérité*, livre II, chap. VIII. C'est en partie à ce courant qui prône une éducation précoce que s'oppose Rousseau.

[2] À « Amsterdam » par Pierre Coste en 1695.

[3] Appliqués à la lecture, ces « expédients » permettent d'envisager, par exemple, de créer des objets instructifs en forme de jouets, ce que Gabriel Compayré, dans son commentaire critique du §150 de Locke, rapproche de la présentation par Érasme « De l'utilité de ses colloques », qui se donnent pour objectif d'« atténuer ingénieusement l'ennui par l'artifice d'une méthode attrayante ». Érasme, *Colloques*, édition Peter Wolff, t. II, p. 997.

[4] C'est ce que prescrit Miremont dans le « Discours préliminaire » de son *Traité de l'éducation des femmes*. Elle y entreprend une critique systématique des pratiques contemporaines de l'éducation féminine, ce qui justifie son appel à une réforme : « Tous ces malheurs n'attendent pour disparaître que la seule réforme de l'éducation ». Pour ce faire, « ce ne sont plus des préceptes, mais des *moyens* qu'il faut prescrire », *Traité de l'éducation des femmes*, Paris, P.-D. Pierres, 1779, p. xxix-xxx, nous soulignons.

Cette exigence de la prise en compte du « sensible » est constitutive des textes éducatifs qui se veulent novateurs à cette période : le dialogue témoigne lui aussi d'un effort incessant pour « arriver au cœur ». De plus, comme il ne se cantonne pas aux enseignements mais inclut aussi les manières d'enseigner et les échanges pédagogiques, il se prête à merveille au rêve de réforme éducative qui anime cette seconde moitié du XVIIIe siècle. Utilisé comme un instrument de transformation des pratiques, il sert même à certains de nos auteurs de forme privilégiée et revendiquée comme telle[1].

L'éducation privée comme laboratoire, le dialogue comme expérience

L'enjeu de cette volonté de réforme éducative est ainsi plus spécifiquement « pédagogique », terme que nous entendrons comme l'attention dédiée à l'application *pratique* de principes éducatifs : on est alors à la recherche de *techniques* nouvelles, ce que signale la multiplication des nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que des textes éducatifs visant à permettre aux éducateurs d'inventorier les connaissances nécessaires aux enfants. Dans ces recherches, l'éducation domestique, comme cadre où la recherche de nouvelles méthodes peut se déployer plus librement, joue un rôle prééminent. Comme la réflexion porte sur les méthodes à employer et leurs implications pédagogiques, l'éducation privée semble le lieu où l'effort de rénovation pédagogique des penseurs des Lumières peut trouver à se déployer – et celui où les changements sont véritablement appréciables. C'est le préceptorat qui paraît être le mieux en mesure de renouveler les conditions de l'éducation :

L'effort de rénovation, et les discussions méthodologiques qu'il suscite, porte avant tout sur l'éducation privée : c'est un aspect du problème auquel on n'a pas prêté assez d'attention et qui se perpétue cependant en plein âge « philosophique » : Rousseau compose en 1740 un *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie* à la demande de son patron M. de Mably. Émile, lui aussi, sera riche et on lui donnera un précepteur qui pourra se livrer en toute quiétude à une série d'expériences inconcevables en dehors d'une vie de château. Condillac élabore et rédige son *Cours d'Études* pour l'instruction d'un élève princier, l'héritier du duché de Parme. Plutôt que d'y voir un parti pris aristocratique (qui se concilierait mal avec les idées

[1] Leprince de Beaumont en fera ainsi un mode d'écriture privilégié. Polygraphe, elle a eu pendant deux siècles la réputation d'avoir écrit « plus de soixante-dix volumes ». Nous en avons comptabilisé une trentaine, en comptant certes pour un seul le recueil d'œuvres mêlées publié par Eidous en 1775, qui recense en six volumes ses publications dans des périodiques. La forme du dialogue est employée dans sept ouvrages de plusieurs volumes chacun, tous intitulés ou sous-titrés « Magasins » ; nous nous concentrerons ici sur les deux premiers *opus*, spécifiquement consacrés aux enfants et aux adolescentes, ainsi qu'à une de ses dernières productions, le *Mentor de la jeunesse*, consacré aux jeunes garçons. Nous nous autoriserons toutefois quelques incursions dans ses autres textes, qui exploitent la même forme afin d'éduquer des adultes ou le peuple, tout en conservant la figure centrale de ces Magasins, « Mademoiselle Bonne », qui devient « La Bonne » dans les textes mettant en scène uniquement des adultes.

politiques de Rousseau), il faut comprendre qu'en raison de la routine des collèges le préceptorat représentait la seule possibilité d'une pédagogie originale et moderne[1].

Mais comment mesurer ces avancées offertes par le préceptorat ? Cet appel à une « pédagogie originale et moderne » reste lettre morte si on se cantonne à l'analyse des textes théoriques ou des preuves historiques : le chercheur doit alors s'en remettre, comme le note Martine Sonnet, à d'autres types de sources. Les pratiques éducatives individuelles et domestiques ne peuvent en effet guère s'appréhender qu'à travers la littérature et l'autobiographie[2].

Certes, nos œuvres ne sauraient prétendre être des témoignages historiques, puisque ce sont avant tout des *fictions* éducatives, même si leur niveau de fictionnalité varie. Mais justement, c'est parce qu'elles n'assument généralement pas leur statut de fiction qu'elles nous semblent riches d'enseignement : le dialogue permet l'entrée dans un entre-deux privé à ambition publique, dans un système de publication où c'est l'intimité, le champ domestique, qui est mis sur la scène littéraire. Cette duplicité est à la fois trompeuse et féconde, et nous semble justifier une partie de nos interrogations sur cette forme, entendue comme un lieu où se manifestent des idéaux éducatifs, qui sont par ailleurs difficiles à étudier autrement qu'en théorie. Parce que le dialogue fait le pari de la fiction réaliste, il nous semble pouvoir trouver une place dans l'étude non seulement des représentations mais des pratiques éducatives.

Si l'on accepte ce parti-pris méthodologique, et que l'on s'astreint à le garder à l'esprit, le corpus des textes dialogués permet d'appréhender des questions de fond, posées par la philosophie de l'éducation depuis plus d'un siècle : la place du livre et de la lecture, celle de la morale, celle du bonheur, mais aussi la question de l'éducation des femmes[3], autant d'interrogations qui confirment que la réflexion éducative élargit son public cible. Si l'on revient aux affirmations de Marcel Grandière, qui note que les hypothèses théoriques ne rendent pas bien compte des *contenus* proposés aux enfants[4], le dialogue se révèle être un parfait entre-deux pour cette étude. Il permet de s'immiscer dans ce décalage entre la théorie et la pratique, parce qu'il place au premier plan la *manière* d'enseigner des données, et apporte ainsi une indication sur la pratique éducative idéale d'un siècle féru d'éducation. Notre hypothèse est que le dialogue, en tant que forme frontière entre théorie et pratique, permet d'éclairer sous un jour nouveau la question éducative au XVIIIe siècle, et d'en faire apparaître les paradoxes. Par notre approche à mi-chemin entre histoire de l'éducation et

[1] Roland Mortier, art. cit., p. 104-105.

[2] Martine Sonnet, « L'Éducation des filles à Paris au XVIIIe siècle : Finalités et enjeux », dans *Problèmes de l'histoire de l'éducation*, Rome, De Boccard, 1988, p. 53.

[3] Comme le montrent à nouveau les questions posées par les Académies, comme celle de l'Académie de Besançon en 1777, « Comment l'éducation des femmes pourrait-elle contribuer à rendre les hommes meilleurs ? », question à laquelle Bernardin de Saint-Pierre consacre un essai. Choderlos de Laclos répond lui aussi à la question posée par l'Académie de Châlons-sur-Marne en 1783, « Y a-t-il un moyen de perfectionner l'éducation des femmes ? ».

[4] L'objet de l'éducation reste avant tout de former un enfant chrétien, ce dont attestent les journaux d'éducation, qui reconduisent les méthodes du catéchisme. Marcel Grandière, dans son article « Regard sur l'enfant au siècle des Lumières », dans *Éducation et Pédagogies au siècle des Lumières*, Angers, Presses de l'Université catholique de l'ouest, 1985, p. 29-47, cite à l'appui le *Journal d'éducation* de mai 1768, dont l'article 1er est un simple catéchisme.

fictions littéraires, nous avons tenté de comprendre ce que les textes littéraires pouvaient nous apprendre de l'éducation telle qu'elle est imaginée et projetée. Par son statut intermédiaire entre réalité et fiction, la forme dialoguée, parce qu'elle veut mimer une éducation en train de se faire, nous semble être une piste fructueuse pour mieux comprendre comment les réformes théoriques trouvaient un mode d'application idéal, ayant pour ambition d'agir sur les pratiques.

Des textes « nouveaux » pour une éducation rénovée

En répondant aux critiques communément admises concernant le caractère limité, mais aussi inapproprié de la librairie éducative, et en se proposant de la réformer par la démonstration, pratique, d'une éducation en action, les textes dialogués répondent en quelque sorte à l'appel lancé par Dumarsais dans l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie* :

Je voudrais bien que parmi les personnes qui se trouvent destinées par état à l'éducation de la jeunesse, il se trouvât quelque maître judicieux qui nous donnât la logique des enfants en forme de dialogue à l'usage des maîtres. On pourrait faire entrer dans cet ouvrage un grand nombre d'exemples, qui disposeraient insensiblement aux préceptes et aux règles[1].

« Disposer insensiblement aux préceptes et aux règles » : si le dialogue éducatif n'est pas la réponse miracle – nous le verrons – à cette quête d'instruments rénovés, il en réalise en tous cas un bon nombre d'exigences. Nous verrons que, parce qu'il permet d'adapter l'éducation à l'intelligence naissante des enfants, ce type de dialogue va bénéficier d'un préjugé positif ; au point que la forme dialoguée va parfois condenser en elle-même la proposition éducative de certains textes et représenter, pendant les quelques années qui précèdent la Révolution, un véritable argument de vente. Nous sonderons les raisons de cet engouement, en montrant à quel point le dialogue d'éducation de cette époque tire profit de sa filiation avec des textes d'instruction « par demandes et réponses », et donc dans quelle mesure il est un héritier du catéchisme plutôt que du dialogue philosophique, avec lequel ses liens sont plus ténus.

De plus, le dialogue bénéficie d'un second *a priori* favorable, celui de la « nouveauté » : à cette époque, la nouveauté a des connotations positives, d'où son usage à des fins quasi-publicitaires, et elle s'applique ici de plusieurs manières. Tout d'abord, ces dialogues représentent une sorte de caisse de résonance des conceptions éducatives rénovées par une nouvelle philosophie de l'entendement – dont nous verrons à quel point elle s'apparente déjà à une *doxa* chez nos auteurs. Ensuite, par leur vivacité, ces textes se démarquent des « antiques » méthodes livresques en usage dans les collèges et qui font l'objet de la vindicte

[1] *Encyclopédie*, article « Éducation » (5:399).

des intellectuels. Enfin, dans le cas spécifique de l'éducation des filles, les textes dialogués bénéficient du vaste mouvement de ré-interrogation sur la juste manière d'enseigner la religion, en prenant acte de la sensibilité et de la nécessité de faire descendre celle-ci « jusqu'au cœur » : les dialogues trouvent alors une place pratique au sein des textes apologétiques, et deviennent une des armes pédagogiques des Lumières chrétiennes.

Le dialogue comme nouvelle « méthode » adaptée à l'enfance

Les dialogues proclament, à l'appui de leur forme « nouvelle », une capacité à proposer une éducation qui tienne compte la nature propre de l'enfant. Ils participent du vaste mouvement de reconsidération de la place que peut et doit prendre l'enfant au cœur de l'éducation : depuis le XVIe siècle et la valorisation d'une pédagogie sensitive[1], l'affirmation d'une sensibilité propre de l'enfance s'installe progressivement dans les textes éducatifs. On prête attention à l'intelligence naissante et à ses caractéristiques propres. Des pédagogues comme Fénelon inaugurent, en précurseurs immédiats de Rousseau voire de l'Éducation Nouvelle, une autre manière de lire l'affectivité, les désirs et les intérêts de l'enfant, pour intégrer ces paramètres dans la stratégie éducative au lieu de les envisager comme des composantes psychiques « malsaines » à « déraciner[2] ».

Plusieurs auteurs déclarent vouloir écrire des textes moins « abrutissants[3] » pour toucher cette sensibilité enfantine faite d'« affectivité, de désirs, d'intérêts[4] » propres. Ils soulignent, notamment dans le paratexte de leurs œuvres, l'importance de s'adapter à la nature de l'enfant afin qu'il puisse véritablement comprendre ce qui lui est proposé. Il faut réussir à l'« intéresser[5] » en lui soumettant des propositions éducatives qui sachent « descendre au

[1] Lancée notamment par l'*Orbis sensualium pictus quadrilinguis* de Comenius (Leutschovle, Samuel Brewer, 1685), qui est reconnu comme le premier livre scolaire en images, le rôle de l'observation dans la connaissance s'impose chez certains pédagogues comme l'étape première et nécessaire de la construction des savoirs sur la nature. L'image y joue un rôle fondamental, ce dont les sciences naturelles portent au XVIIIe siècle la trace, notamment avec les œuvres de Buffon (notamment les *Quadrupèdes* et les *Oiseaux*), de Réaumur sur les insectes ou sur les poissons. Le champ de recherche consacré aux cultures matérielles de l'enfance a défriché ce sujet, dont on trouve une synthèse dans le collectif dirigé par Annie Renonciat, *Voir/Savoir. La pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVIe au XXe siècle*, Futuroscope, Scéren/CNDP, 2011.

[2] Guy Avanzini, *Histoire de la pédagogie : du XVIIe siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, 1981, Deuxième partie : « Éduquer, qui ? Le mouvement des idées concernant le sujet de l'éducation », p. 141.

[3] L'Avertissement que propose Sicard à son *Manuel de l'enfance* est de ce point de vue éloquent. Il fait la promotion de sa « Méthode » pour les enfants, qui lui a « parue la plus adaptée à leur besoins et la plus propre au développement de leur intelligence », et ce, par opposition à l'existant : les précédentes « leçons n'avaient été jusqu'ici qu'un mécanisme insignifiant, plus propre à *abrutir* l'esprit qu'à l'éclairer. Ce n'était qu'une *routine ennuyeuse* pour des enfants qui n'en apercevaient pas l'utilité ; un effort pénible pour leur mémoire ; une *habitude de se contenter de mots vides de sens* et qui n'étaient propres qu'à leur faire adopter, sur parole, tout ce qu'un instituteur offrait à leur crédulité. Quel germe de servitude et de préjugés ! » Sicard, *Manuel de l'enfance*, p. iij-iv. Nous soulignons.

[4] C'est ce qu'énumère Rousseau dans la déclaration d'intention de l'*Émile* : « L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. » *OC IV*, Livre II, p. 318.

[5] Verbe qui, dans le *Dictionnaire de l'Académie* de 1762, signifie aussi « Émouvoir, toucher de quelque passion. »

niveau de l'enfance[1] », et « penser à ce qu'il est avant que d'être homme[2] ». Toutefois, cette exigence étant posée, nous verrons que deux types se dégagent dans les textes : ceux qui entérinent ces principes mais reconduisent une vision simplifiée de l'enfance, toujours associée à la naïveté, et ceux qui utilisent le dialogue pour en faire un véritable instrument de compréhension progressive[3].

Intérêt pour l'enfant et stratégies éditoriales

Quel que soit l'écart entre sa forme affichée et ce qu'il réalise effectivement, le dialogue est aussi un lieu dans lequel peuvent être mis au premier plan des éléments de psychologie de l'enfant, notamment l'ennui et la curiosité. Cette dernière, déjà valorisée par Locke[4], prendra une place essentielle dans la philosophie de l'éducation du XVIIIe siècle, notamment sous l'influence de Condillac, qui fera de la curiosité le principe même de l'ouverture au monde de « la statue[5] » ; on la retrouvera aussi comme moteur des apprentissages chez Helvétius[6] et chez Morelly[7].

Le corollaire de cet intérêt pour l'enfant en tant que tel est une double ambition de ces textes, tiraillés entre l'exigence de considérer la singularité de l'intelligence enfantine et l'ambition de devenir des livres de référence, ce à quoi nos textes, dans leur majorité, ne renoncent pas. Entre texte « réaliste » et texte de savoirs, entre fiction éducative et présentation exemplaire et exhaustive de connaissances, les auteurs de dialogues sont confrontés à des objectifs en grande partie incompatibles. Dans les *Entretiens pour un prince*[8],

---

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. Rosena Davison, Oxford, Voltaire foundation, *SVEC* n° 342, 1996, Vingtième Conversation, p. 402.

[2] Rousseau, *Émile*, *OC IV*, Préface, p. 242.

[3] Toutefois, face aux trop maigres pistes d'analyse de ce corpus à l'aide des catégories du « dialogisme », nous avons pris le parti de ne pas intégrer l'approche poétique bakhtinienne à notre étude, puisque l'analyse des différentes voix constitutives de la pensée, notamment éducative, s'accommodait très mal des projets théoriques sous-jacents, fort peu discutables et discutés. Cette notion nous servira toutefois à la fin de ce travail, afin d'envisager certains des aspects, profondément monologiques, de notre corpus d'étude.

[4] La section « De la curiosité » s'ouvre ainsi sur cette déclaration essentielle : « La curiosité des enfants (…) n'est que le désir de connaître. Elle mérite donc d'être encouragée, non seulement comme un excellent symptôme, mais comme le grand instrument dont la nature se sert pour remédier à notre ignorance native, ignorance qui, sans l'aiguillon de cette humeur inquisitive, ferait de nous des créatures stupides et inutiles. » Locke, *De l'Éducation des enfants*, §118.

[5] Dans le *Traité des sensations*, le moment où la statue devient capable de curiosité est un moment clé : « Elle commence donc à juger qu'il y a des découvertes à faire pour elle ; elle apprend que les mouvements, qui sont à sa disposition, lui donnent le moyen d'y réussir ; et elle devient capable de curiosité. En effet, la curiosité n'est que le désir de quelque chose de nouveau ; et ce désir ne peut naître, que lorsqu'on a déjà fait des découvertes, et qu'on croit avoir des moyens pour en faire encore. » Condillac, *Traité des sensations*, Chapitre VII « De la manière dont un homme borné au sens du toucher, commence à découvrir l'espace », Paris, Fayard, 1984 [1754], p. 98.

[6] Qui s'insurge contre les méthodes éducatives contre-productives qui coupent tout désir de savoir chez les enfants : « Ne craint-on pas d'éteindre ou d'émousser en eux cette curiosité naturelle qui, dès la première jeunesse, nous échauffe du désir d'apprendre ? » Helvétius, *De l'Esprit*, discours IV, chapitre XVII.

[7] Dans une exigence d'autonomie chez Morelly, formulée par une forme de désinvestissement éducatif : face à l'enfant qui ne doit être conduit « que par le sensible », il incite l'éducateur – avant de préciser sa pensée et d'en revenir à plus de contrainte – à « laisser agir toutes seules et son imagination et sa curiosité », Morelly, *Essai sur l'Esprit humain, ou Principes naturels de l'Éducation*, Paris, C.-J.-B. Delespine, 1743, p. 20-21.

[8] Dont la forme est déjà fort éculée à l'époque où Mirabeau écrit : nous verrons dans la première partie que les textes *ad usum delphini* constituent un patrimoine littéraire qui se révèle être un des principaux hypotextes de nos œuvres. Elles en reconduisent nombre des codes.

Mirabeau formule ainsi l'impasse narrative à laquelle conduit cette double aspiration inconciliable : « il arrivera de là que l'Ouvrage en soi paraîtra noyé à qui veut s'instruire, et sec & monotone à qui veut s'amuser. » Nous exploiterons les rééditions des textes pour montrer quel choix deux de nos auteurs à succès ont été amené à faire, *in fine*, pour sortir de cette impasse. Leprince de Beaumont corrigera ses *Magasins* pour que « la langue y soit correcte » et supprimera finalement le style enfantin qu'elle avait pourtant cherché à créer dans les premières versions. À l'inverse, Épinay déconstruira progressivement, au fil de douze années de réécritures, le discours d'autorité de la Mère au profit d'une recherche de transcription du naturel de l'enfant. Mirabeau en revanche ne trouvera pas de solution satisfaisante au genre du dialogue :

On le répète, il est assez de livres et de méthodes didactiques de la science ; à l'égard des autres lecteurs, ils peuvent laisser des ouvrages d'un genre qui instruit souvent, intéresse quelquefois, mais n'amuse pas toujours[1].

Il ira même jusqu'à remettre en cause une des responsabilités affichées du dialogue, instruire en amusant. En suggérant de « laisser » ce type d'ouvrages, il prend le contrepied de la plupart de nos préfaces[2]. Il s'inscrit en faux contre ces victoires autoproclamées de l'amusement que l'on trouvera par exemple chez Berquin et montre qu'il n'est pas dupe de leur fonction mercantile. Dans ces mises en scène de l'enfance heureuse d'apprendre, en effet, les stratégies éditoriales ne sont pas loin.

La prise en compte de la spécificité de l'enfance a d'autres conséquences. Pour « intéresser » l'enfant, il faut se soucier de lui, et tenter de le présenter avec précision. L'enfant est, dans nos textes, l'objet d'une définition approfondie sur deux plans : les âges et les caractères. La question des âges de l'enfance comprend elle-même deux faces : celle de la précocité des apprentissages et celle de la polysémie du terme. Ces âges, qui sont exploités dans nos textes comme des impératifs d'adaptation à la nature évolutive de l'enfant, désignent à la fois les âges de la vie (enfants du « premier âge », jeunes garçons ou filles puis adolescent-e-s) et l'âge des personnages singuliers, souvent présenté comme une donnée première du texte. C'est ainsi que la question de l'éducation se confronte au problème de l'adaptation intellectuelle, différemment abordé et résolu dans nos œuvres[3].

---

[1] Mirabeau, *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, Paris, Moutard, 1785, p. xxi.

[2] Préfaces qui, à l'inverse, soulignent que le texte, initialement prévu pour l'usage privé, a été amené à publication par l'intercession d'un ami œuvrant pour le bien public. Ce lieu commun des préfaces prend une densité tout à fait importante dans le cas des textes éducatifs, puisque l'*utilité* en est une des clés.

[3] Nous verrons notamment que, si les textes dialogués endossent ces mentions d'âge comme un nouveau lieu commun, leur véritable exploitation est rare – alors qu'elle fait l'objet au même moment de réflexions philosophiques importantes, chez Bonneval notamment, dans ses *Réflexions sur le premier âge de l'homme*. Les auteurs de dialogues sélectionnent en fait de façon presque systématique des âges « de raison » pour mettre en scène leurs éducations morales, et peu d'entre eux se confrontent à la singularité intellectuelle du premier âge comme le fait Épinay. La mère déclare ainsi, quand il s'agit de réfléchir avec Émilie sur le fait d'être raisonnable, qu'il est nécessaire de « se livrer à la gaieté, à la légèreté et même à l'étourderie du premier âge », entérinant un principe clairement rousseauiste de considération de la nature de l'enfant dans sa singularité. *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Cinquième conversation, p. 103.

Nos dialogues essayent de plus de donner un contenu à l'un des consensus éducatifs de l'époque : il faut s'adapter à la singularité des caractères qui forgent des individualités différentes. C'est déjà une injonction de Fénelon que d'« étudier son élève », mais c'était plus tôt encore l'une des exigences premières du pédagogue antique : dans son troisième *Traité pédagogique*[1], *L'Art d'écouter*[2], Plutarque développait déjà l'importance cruciale d'une juste mesure de l'inné afin de parvenir à orienter la nature par toutes les ressources de l'éducation ; l'« éducation peut tout », mais à la condition d'une juste prise en compte de l'objet initial à forger. Rousseau reconduit ce même principe[3], comme tous nos auteurs, qui proclament la nécessité de bien connaître le caractère de chaque enfant. Toutefois, cette notion de caractère, comme nous le verrons, est l'objet d'une évolution intéressante : à quoi peut bien servir l'étude d'un caractère singulier dans un texte à prétention exemplaire ? Rousseau résout le problème en proclamant qu'il forge un « élève imaginaire », afin d'éviter l'esprit de système si fréquent chez les auteurs de théorie éducative, qui donnent une infinité de « beaux préceptes impossibles à suivre ». Il affirme s'imposer ainsi une mise en pratique de chaque proposition, ce qui est effectivement rendu possible par l'évolution chronologique du texte : en suivant pas à pas l'éducation d'Émile, il « suit le progrès de l'enfance et la marche naturelle au cœur humain[4]. »

Nos œuvres ne se targuent pas d'une mise en scène aussi ouvertement spéculative, et envisagent des stratégies plus simples pour élaborer des figures d'élèves. La majorité jouent sur l'un des principaux ressorts offerts par la fiction de la parole vive que permet le dialogue : dire que le texte retranscrit un entretien qui a véritablement eu lieu. Ce faisant, elles tâchent de couper court au soupçon d'invraisemblance que fait peser la fiction. Reste qu'il faut pouvoir étendre à d'autres élèves les conseils mis en pratique dans le texte. Pour cela, Leprince de Beaumont donne à ses personnages des noms de « caractères » qui désignent des

[1] Le premier, *L'Éducation des enfants*, aura certes nettement plus d'influence grâce à sa traduction précoce par Amyot (*Comment il faut nourrir les enfants*, apocryphe traduit en 1572). Danièle Houpert-Merly déclare, dans son édition de 1995, qu'il « a exercé un attrait considérable sur la pensée éducative occidentale », p. 9.

[2] Plutarque y montre que trois éléments constituent l'éducation : la nature, la raison et l'habitude, mais la part de l'homme est essentielle : l'acquis, par sa démultiplication de ressources (travail, soin, pratique, entraînement) l'emporte sur l'inné. On trouverait des remarques analogues chez Quintilien.

[3] « Une autre considération qui confirme l'utilité de cette méthode, est celle du génie particulier de l'enfant, qu'il faut bien connaître pour savoir quel régime moral lui convient. Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné ; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme, et non par une autre. Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot ; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté de se montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux voir tout entier. » Rousseau, *Émile*, *OC IV*, Livre II, p. 324.

[4] « Hors d'état de remplir la tâche la plus utile [l'éducation proprement dite], j'oserai du moins essayer de la plus aisée : à l'exemple de tant d'autres, je ne mettrai point la main à l'œuvre, mais à la plume ; et au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire. Je sais que, dans les entreprises pareilles à celle-ci, l'auteur, toujours à son aise dans des systèmes qu'il est dispensé de mettre en pratique, donne sans peine beaucoup de beaux préceptes impossibles à suivre, et que, faute de détails et d'exemples, ce qu'il dit même de praticable reste sans usage quand il n'en a pas montré l'application. J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. Cette méthode me paraît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions ; car, dès qu'il s'écarte de la pratique ordinaire, il n'a qu'à faire l'épreuve de la sienne sur son élève, il sentira bientôt, ou le lecteur sentira pour lui, s'il suit le progrès de l'enfance et la marche naturelle au cœur humain. » *Ibid.*, p. 264-265.

types spécifiques comme « Lady Spirituelle » ou « Lady Babiole ». D'autres auteurs optent pour des noms de personnages singuliers, afin de leur construire une identité enfantine, pourtant rarement aboutie. Le Noir choisit à l'inverse un nom générique, « l'Élève » pour mettre en scène une jeune fille « vive, emportée, indocile, dure, insensible, & qui réunit tous les défauts de l'enfance[1] » : elle l'oppose à la bonne Émilie, son modèle chez Épinay, qui incarne la pétulance de l'enfance. Cette question de la prise en compte des « caractères » est une des nouveautés et des singularités de notre corpus, dont il faudra mesurer l'importance. Pris en tenailles entre l'exemplarité et la singularité des enfants mis en scène, nos dialogues révèlent leur double appartenance, difficilement conciliable, aux manuels et à la fiction éducative.

Rôle du corpus des dialogues dans l'essor de la librairie éducative du second XVIIIe siècle

Nos textes reflètent d'autres types de mutation. On peut les analyser comme une des formes-témoin de la constitution d'un champ littéraire naissant, celui de la librairie éducative. Existant depuis des siècles, mais relativement inclassables, les textes éducatifs à destination des enfants se spécialisent au cours du XVIIIe siècle, jusqu'à constituer une véritable manne économique au début du XIXe siècle, étudiée notamment par Guy Rosa[2]. Nous n'en sommes, en cette fin du XVIIIe siècle, qu'à une étape d'essor de cette production et d'essai de définition des textes « à destination des enfants ». Si la librairie éducative, comme nouveau domaine économique, se développe surtout au début du XIXe siècle, nous pouvons considérer notre période d'étude comme un vaste champ expérimental qui se concentre sur les formes et les usages des méthodes et des textes éducatifs. C'est dans cet esprit que nous aimerions aussi placer notre étude de la forme dialoguée, en évaluant les évolutions qu'elle implique et accompagne : création d'un nouveau domaine économique, défini par son lectorat, son usage et son « champ » de création, au sens bourdieusien du terme.

[1] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, Londres, Edwards, 1791, Avertissement, p. viii. Ce texte, absent du catalogue de la Bibliothèque nationale de France, est évoqué dans la préface de l'œuvre suivante, *L'Institutrice et son élève, ou Dialogues à l'usage des jeunes demoiselles*, publiée en 1798. Elle a été rendue accessible par la reproduction électronique faite par Thomson Gale (Farmington Hills, Mich., 2003), à partir d'un exemplaire conservé à la British Library.

[2] Notamment dans son article « Comptes pour enfants. Essai de bibliométrie des livres pour l'enfance et la jeunesse (1812-1908) », *Histoire et mesure*, V, 1990, p. 343-369.

Naissance d'un marché

Notre corpus recèle en effet certains indices de singularisation qui aboutiront, sous la Restauration, à la définition d'un ensemble cohérent de textes destinés aux enfants, unifié par ses stratégies éditoriales, l'*ethos* de ses auteurs et le type d'adresse à ses lecteurs. Ces indices nous semblent déjà en germe dans cette deuxième moitié du XVIIIe siècle, période où la prise de parole d'un auteur au sein du champ éducatif ne va pas encore de soi. Nous montrerons que le paratexte de nos œuvres dévoile un travail constant de l'auteur pour mettre en scène une autorité légitime, déployant toutes les ressources que la matérialité du texte et ses codes éditoriaux sont à même d'offrir pour créer les conditions d'acceptabilité du texte. Nous étudierons la naissance de ce « marché » des textes éducatifs pour enfants, en montrant la façon dont une catégorie d'auteurs se spécialise dans l'enseignement. C'est une des raisons principales qui nous ont menée à étendre notre étude au-delà de la période révolutionnaire. La littérature d'éducation devient le fait d'une catégorie socio-professionnelle, dans un mouvement « caractéristique des années suivant la Montagne : les principaux écrivains des ouvrages publiés en 1797 sont des enseignants, des professeurs à différents niveaux ou des instituteurs[1] », alors qu'auparavant ils étaient anonymes ou sans profession attestée. La constitution d'un champ, celui de la littérature à destination des enfants[2], nous semble à aborder dans une perspective sociologique : la concomitance entre l'explosion de la librairie, la naissance progressive d'une littérature éducative et la démultiplication du nombre des auteurs mercenaires, dont Robert Darnton a donné des portraits éloquents[3], ont des conséquences dans tous les secteurs de la production du livre. Il nous semble important d'envisager le degré d'implication de nos auteurs dans des stratégies de « distinction[4] ». Nous serons amenée à interroger les conditions d'émergence d'une « spécialisation[5] » des auteurs,

[1] Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, « Enfance et littérature en 1797 : rupture ou continuité ? », dans *La République directoriale*, Philippe Bourdin et Bernard Guaino (éds.), Clermont-Ferrand, Société des études robespierristes, 1998, p. 456.

[2] On ne peut considérer que cette littérature existe déjà comme champ, qui ne sera constitué que dans les années 1830, comme le montre Guy Rosa : « Marginale jusqu'à la Révolution de 1830, il ne lui faut que les toutes premières années de la Monarchie de Juillet pour devenir et rester un secteur important de l'édition, presque égal, en nombre de titres, au roman des adultes. » Art. cit. p. 350. La conclusion de Guy Rosa, parmi nombre d'autres auteurs envisageant la littérature pour enfants en cette fin du XVIIIe siècle, nous semble trop définitive : « à la fin du XVIIIe siècle, la littérature pour enfants n'existe pas ». Il nous semble intéressant de nous situer dans la perspective de la construction progressive de ce champ comme un « système de possibles stylistiques » que nos auteurs, grâce aux potentialités de la forme dialoguée, contribuent à forger ; analyse inspirée du travail de Bourdieu sur la « correspondance entre la production des biens et la production des goûts » dans *La Distinction* : *Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, p. 255 *sq*.

[3] Notamment dans *Gens de lettres, gens du livre*, Paris, Odile Jacob, 1992 et dans *The Literary Underground of the Old Regime*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

[4] Si le travail initialement prévu par Bourdieu dans *La Distinction* était de cerner le degré de classification sociale projetée et effectivement opérée par les institutions scolaires, la perspective a évolué et s'est généralisée en cours de recherche, comme il le montre dans la présentation de sa méthode en annexe – tant lui a semblé importante la généralisation de cette grille d'analyse à tous les champs d'activité ; l'appropriation de ce concept dans un corpus porté par de tels impératifs éditoriaux situe donc notre approche à mi-chemin entre cette analyse des « acteurs classés et classant » et celle du « champ littéraire » auquel notre corpus se rattache par ses recherches formelles.

[5] Si l'on accepte d'adopter un terme qui, s'il n'est attesté selon le *Trésor de la Langue Française* qu'en 1825, recouvre déjà une réalité en son sens d'« autorité validée par une expérience précise et dans un secteur particulier par souci d'approfondissement, de maîtrise, ou de perfection ».

en regardant précisément comment les auteurs de textes éducatifs exploitent tous les ressorts, notamment fictionnels, mis à leur disposition. Le dialogue, par l'illusion de réalité sur laquelle il fonctionne, se révèle un instrument fort efficace pour acquérir une légitimité pédagogique, et, ce faisant, prendre place dans un champ en cours de constitution.

Cette approche nous permettra de remettre dans leur contexte les propositions éducatives en forme de dialogue. Dans le vaste attirail de textes qu'une société envisage pour ses enfants, à un moment clé d'élargissement des lieux de production du savoir, la naissance de la librairie éducative ne nous semble pas uniquement due à la libéralisation du marché du livre permise par la Révolution et encadrée ensuite par la mise en place du dépôt légal napoléonien. Il y a, en amont de ces données économiques et institutionnelles, des données intellectuelles et culturelles plus profondes – plus difficiles à cerner aussi – qui ont trait à la représentation de l'enfant non pas seulement comme paramètre essentiel de la fiction du dialogue, mais comme *public* potentiel.

Une spécialisation progressive du livre éducatif

À cette époque, les lectures destinées aux enfants font partie d'un corpus déjà très ancien qui n'est en rien spécifique pour la jeunesse. Certaines distinctions, évidentes pour notre pensée contemporaine, n'existent pas encore : la différence, notamment, entre littérature de distraction et littérature d'instruction n'est pas encore explicitement posée. C'est la Convention qui, lors des réponses données aux concurrents du grand concours de l'An II pour la création de textes à destination des écoles, mit en place un certain nombre de catégories, qui deviendront ensuite fondamentales pour la compréhension et l'usage des textes éducatifs[1].

Ce qui nous intéresse ici est justement la complexité inhérente à la forme du dialogue : fiction qui se donne une apparence de réalité, et texte d'instruction qui se donne une apparence de divertissement, le dialogue éducatif joue avec les limites intellectuelles et pratiques de son usage. Il rassemble en fait deux types d'usages du texte éducatif, qui seront clairement séparés à la fin du XVIIIe siècle, celui du texte scolaire et celui du texte d'éducation morale. Sous l'Ancien Régime, le concept de « livre scolaire » n'existe pas : aucun terme spécifique n'est employé pour désigner ce type d'ouvrages, « d'autant que la méthode d'enseignement de loin la plus répandue, l'enseignement individuel, ne nécessitait pas

[1] Différence entre *abrégés* et *élémentaires*, d'une part : Lakanal souligne la confusion des objets présentés au comité, ce qui implique de différencier les textes en fonction de leurs publics, comme le montre Luc Chalmel dans *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIIIe siècle*, Bern, P. Lang, 2004, p. 236. Confusion entre fictions et manuels d'autre part, qui impose une différenciation qui est à la source, selon Alain Choppin, de la constitution d'un corpus de manuels scolaires, puisqu'auparavant, « les livres de classe sont considérés comme des livres comme les autres, dénués de spécificités pédagogiques. », Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 9.

l'emploi de manuels uniformes, ni même d'ouvrages imprimés[1]. » De ce fait, pour Alain Choppin, le chercheur est obligé d'analyser les textes en fonction de leur usage et non de leurs caractéristiques formelles ou de la mention qu'ils pourraient faire d'un hypothétique genre : « Les livres de classe sont alors considérés comme des livres comme les autres, dénués de spécificités pédagogiques[2] ». La mention qui apparaît quelquefois, dans la page de titre, d'un « ouvrage très-utile aux jeunes gens » est présentée comme « rare[3] », et la librairie éducative est avant tout constituée, jusqu'à la Révolution, par un ensemble de *best-sellers* dont les caractéristiques ne sont pas d'être avant tout destinés aux enfants. On est d'ailleurs surpris de constater à quel point les textes servant à l'éducation des enfants ne sont pas adaptés à une raison naissante, voire heurtent nos sentiments modernes. Les *Sept trompettes du jugement dernier*, par exemple, texte dans lequel les enfants ont appris à lire pendant près de deux siècles dans les petites écoles[4], est un texte incroyablement violent et vert, notamment dans sa peinture réaliste du jugement dernier. Ce sont surtout des textes à destination des adultes qui sont utilisés pour éduquer les enfants et les jeunes gens, à l'instar de Robinson Crusoé, ou de façon moins évidente le *Télémaque*[5]. Ce texte essentiel, tant pour l'éducation que pour l'instruction sur l'épopée d'Homère, fut pendant deux siècles un outil scolaire incontournable.

Pendant toute la période couverte par notre corpus, on dénonce le manque de textes dédiés à l'éducation des enfants, depuis Leprince de Beaumont dans le *Magasin des enfants* qui juge le *Télémaque* ennuyeux pour eux, jusqu'à Berquin qui dénonce les « fictions extravagantes et le merveilleux bizarre[6] » de certains ouvrages. La librairie de textes à destination des enfants est présentée comme trop maigre ou trop futile, rencontrant du même

[1] Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*, *ibid*.

[2] C'est là ce qui explique, selon Alain Choppin, la très grande diversité des termes employés pour désigner les livres scolaires, selon qu'ils renvoient au contenu de l'ouvrage (Grammaire, Alphabet, Syllabaire, Arithmétique), à son rôle directeur (Guide, Méthode), qu'ils impliquent un condensé de notions (Abrégé, Rudiments), ou une compilation de textes divers (Florilège, Recueil, Jardin…). On voit ici que l'analyse commune de ces textes en fonction de leur destination, proclamée ou actée, est la seule qui puisse compenser une absence de spécificité formelle.

[3] Nous n'avons pu vérifier la fréquence effective de cette désignation d'utilité dans tous les textes éducatifs. De plus, l'idée de « rareté » proposée par Alain Choppin supposerait une recherche immense pour effectivement prendre la mesure de cette proportion. Nous constatons néanmoins, à l'inverse, que nos dialogues sont presque toujours explicitement désignés comme « utiles » ou « à l'usage » des enfants, jeunes gens, ou éducateurs : serait-ce un des signes d'une spécialisation du dialogue éducatif ou de sa représentativité dans la naissance d'une littérature éducative ? Nous n'avons pu mesurer cela mais l'hypothèse est séduisante.

[4] François Lebrun consacre à ce texte une analyse éclairante dans son article « Le contenu idéologique de la littérature « populaire » du XVIe au XIXe siècle, d'après *L'Enfant sage à trois ans* », dans *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, p. 252-264.

[5] Œuvre toutefois conçue pour être appropriée à plusieurs lectorats. Au sujet de l'évolution complexe des « livres pour enfants », l'article de Peter Brook, « Toward supreme fictions », *Yale French Studies* n° 43, *The Child's Part*, Yale University Press, 1969, p. 5-14, est éclairant. Il y cite comme une « *primary ambiguity* » la question « *Do we mean literature read by Children, or literature written for children ?* » : la littérature écrite spécifiquement pour les enfants a du mal à se départir de son origine didactique, et présente des « *tales of impeccable moral rectitude* » chez Beaumont, Genlis ou Berquin, cités p. 7 comme les preuves d'un « *overwhelming social conservatism* ».

[6] Berquin, *L'Ami des enfans* (désormais enfants), Paris, Pissot et Barrois, 1782-1783 (24 n° in-18), Avertissement de l'auteur au premier numéro, n.p. Face aux multiples rééditions et à la difficulté de trouver une édition de référence, nous avons pris le parti de mentionner, pour chacun des dialogues cités, le titre et le volume dans lequel il apparaît dans cette première édition.

coup la critique du « merveilleux » associée aux contes. Ce constat de faiblesse de la librairie éducative est encore présent dans les écrits de Genlis en 1781 :

Vous retranchez de la première éducation les fables et le *Télémaque*… que mettrez vous à la place pour leur inspirer le goût de la lecture ? N'auront-ils jusqu'à quinze ans que les contes de fées et les *Mille et une nuits*[1] ?

Un tel résumé du matériel livresque disponible pour les éducateurs est toutefois réducteur à dessein, Genlis orientant son propos à des fins d'autopromotion éditoriale : dans la lettre suivante, la Baronne d'Almane critique tous les ouvrages disponibles pour les enfants, « toutes ces imaginations fantastiques qui ne peuvent donner à des enfants que des idées fausses, retarder les progrès de leur raison, et leur inspirer du dégoût pour les lectures véritablement instructives », puis elle fait la promotion du seul ouvrage qui soit « écrit avec une extrême simplicité, qui fût également touchant, instructif et varié » … à savoir son propre livre, *Les Veillées du Château*[2].

Au constat du manque de livres pour les enfants, s'ajoute la difficulté des textes qu'on leur soumet, qui forge la nécessité de l'écriture des *Magasins* selon Leprince de Beaumont :

Le dégoût de la plupart des enfants pour la lecture, vient de la nature des livres qu'on leur met entre les mains ; ils ne les comprennent pas, de là naît inévitablement l'ennui. Je n'excepte aucun ouvrage, quand je porte cette décision. Les miens, comme les autres, sont sujets à cet inconvénient, et je suis contrainte de les refondre, quand je veux les faire comprendre, non seulement aux enfants du premier âge, mais même à ceux qui seraient capables de les comprendre parfaitement, s'ils étaient écrits en anglais. Une fille de quinze ans, qui commence à apprendre le français, a besoin d'un style aussi simple, qu'une autre de cinq ans, qui lit dans sa langue maternelle. Qu'on juge par là de l'ennui que doivent donner aux pauvres enfants, la lecture et la traduction de *Télémaque* et de *Gil Blas*, auxquels on borne, d'ordinaire toutes leurs lectures dans les écoles. Ces livres, qui sont des chefs-d'œuvre dans leur genre, sont pour eux, à peu près comme du grec[3].

Il faut donc créer une librairie éducative adaptée, par sa simplicité, aux enfants ; s'attaquer au *Télémaque* est une manière de renverser les idoles. Le public envisagé est, on l'a

---

[1] Genlis, *Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes et des jeunes personnes de l'un et l'autre sexe*, éd. Isabelle Brouard-Arends, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006 [1781], Lettre XIII de la Vicomtesse à la Baronne, p. 93.

[2] Autopromotion qui s'est préalablement placée sous l'autorité de Locke qui lui aussi, quoiqu'un siècle plus tôt, constatait qu'il n'existait pas de livres faits pour l'enfance. La référence à Rousseau, qui ouvre l'*Émile* sur cette même critique, était bien sûr inenvisageable pour Genlis, *ibid.*, Lettre XIV, p. 94.

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfans* (désormais enfants)*, ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première Distinction, Dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes Gens suivant le génie, le tempérament, et les inclinations d'un chacun. On y représente les défauts de leur âge, & l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger : on s'applique autant à leur former le cœur, qu'à leur éclairer l'esprit. On y donne un Abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, etc. : le tout rempli de Réflexions utiles, et de Contes moraux pour les amuser agréablement ; & écrit d'un stile simple et proportionné à la tendresse de leurs années*, Londres, J. Haberkorn, 1756. L'édition scientifique proposée par Elisa Biancardi sera notre édition de travail, désormais « éd. cit. », ici p. 967-968.

remarqué, double : le fait d'assimiler, dans leurs objectifs pédagogiques, les plus jeunes enfants à des enfants de dix ans plus âgés mais apprenant une langue étrangère, permet de revendiquer un double public. L'avertissement de la seconde édition de la *Compagne de la jeunesse* se donnera les mêmes ambitions :

On a fait des retranchements considérables afin de la mettre à la portée de toutes les intelligences. Le Très-petit nombre de livres Français véritablement convenables aux jeunes personnes, insignifiants en eux-mêmes, et d'autant plus propres par cette raison à faciliter l'étude de la langue dans laquelle ils sont écrits, la nécessité de ces sortes d'ouvrages, voilà les motifs qui ont déterminé l'auteur à remettre le sien sous les yeux du public[1].

Il faut ainsi écrire des livres « à la portée de toutes les intelligences » qui puissent même servir de manuels de conversation, « convenables aux jeunes personnes » et point trop complexes. Le dialogue se plie à différents objectifs éditoriaux afin de pallier le manque incontestable de textes éducatifs adaptés aux enfants.

Le dialogue comme livre total : instruction et morale

Il fallait enfin tenter de savoir si le dialogue répondait véritablement, autrement que par ses intentions affichées, à l'appel au livre total lancé par Rousseau. Il se présente en effet comme une forme inclusive, capable de mettre en œuvre une éducation complète : il permet d'évaluer d'autres textes, d'autres méthodes et d'opérer une constante mise en discussion des matériaux éducatifs. Il se donne ainsi comme une forme totalisante.

D'un point de vue textuel, cette qualité du dialogue d'être une forme intégratrice et inclusive[2] lui permet de « recycler » une technique pédagogique ancienne, celle de la critique et de la « réflexion » imposée après les lectures : il faut encadrer les apprentissages par un discours servant à vérifier la juste compréhension du texte. Le dialogue mime alors la pratique de l'enseignant ou du parent lecteur, souvent de la mère lectrice, figure de femme passeuse de connaissances livresques[3]. La forme offre à une époque en quête d'exhaustivité une forme ouverte et encadrante, qui nous permettra d'interroger le texte comme réservoir de données encyclopédiques.

De plus, si nos dialogues s'épanouissent en même temps que les lexiques, dictionnaires et autres instruments définitionnels[4], ils répondent à une interrogation presque antagoniste sur ce qu'il faut donner à lire aux enfants. Le dialogue veut en effet faire la synthèse entre

[1] Le Noir, *Conversations d'Ernestine*, Londres, B. Dulau, 1798, *Avertissement* de la seconde édition, 1809, n.p. La première édition n'a pas été retrouvée.

[2] Dont nous verrons les multiples implications dans le chapitre intitulé « Le dialogue comme forme intégratrice ».

[3] Figure sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre « La relation éducative du dialogue éducatif des Lumières ».

[4] Notamment avec l'émergence d'une nouvelle culture lexicographique, attestée par la multiplication par quatre du nombre de dictionnaires entre 1740 et 1760, selon Marc J. Ratcliff, dans « "Un seul ne sçauroit tout faire". République des lettres et tournant linguistique du XVIIIe siècle », *Entre belles-lettres et disciplines : les savoirs au XVIIIe siècle*, Franck Salaün et Jean-Pierre Schandeler (éds), Centre international d'étude du XVIIIe siècle, Ferney-Voltaire, 2011, p. 61.

définitions premières, notamment religieuses, et histoires morales ou contes. De ce fait, apparaissent et se systématisent dans ce corpus un ensemble de sous-genres, censés proposer une éducation morale moins abstraite et plus efficace. Comme « l'enfant est jugé incapable de former des abstractions, de juger et de raisonner », les contes et les histoires sont placés au premier plan, afin de permettre au « tendre esprit » d'assembler, tant bien que mal, ses idées, et de réussir à « voir ce qu'on lui dit[1] ». C'est pourquoi la forme du dialogue est présentée comme la forme la mieux adaptée aux enfants : capable d'exhaustivité et de mise au premier plan de questions morales, elle est investie pour montrer des opérations de rénovation éducative.

Mais cette question morale appelle quelques précisions. Le préjugé courant voyant dans les Lumières un moment d'émancipation par rapport à toute forme de principes et de normes relève d'un contresens : le travail des philosophes tient en grande partie à la volonté de refonder les principes de compréhension et d'action, afin de se dégager du règne des préjugés qui entravent le juste exercice de la raison. À ce titre, la constitution d'une morale *pratique* est un enjeu clé de toute activité intellectuelle et humaine : le but affiché de nombre de textes théoriques est de perfectionner sa raison afin de pouvoir « prétendre au degré de bonheur auquel il nous est possible de parvenir[2] ». La morale, telle qu'elle est exposée dans nos œuvres, est également associée à une conception du bonheur plus spirituel que temporel et à une attention perpétuellement reconduite aux aspirations réalisables par les élèves, non seulement d'un point de vue social mais aussi du point de vue de leur sexe.

Autre malentendu, la question morale a servi à dévaloriser l'enseignement de cette période, ce que nous souhaitons, dans ce travail, discuter[3]. Au XVIIIe siècle, la « science » morale est considérée comme l'objet exclusif, de l'éducation : comme l'écrit Jean de Viguerie, ce qui caractérise cette période pour l'histoire de la théorie pédagogique, c'est la prééminence de la morale[4]. Mais ce qu'il nomme « la manie de moraliser à tout propos[5] », voire

[1] Jean de Viguerie, citant le texte « De l'éducation » que propose Pluche dans le Sixième tome du *Spectacle de la nature*, évoque cette idée d'une intelligence encore naissante à l'aide d'expressions telles que « le tendre esprit ne voit rien de ce qu'on lui dit », il « n'assemble point d'idées. » Jean de Viguerie, « Tableau de la théorie pédagogique pendant la première moitié du XVIIIe siècle », art. cit., p. 58.

[2] Saint-Lambert, *Principes des mœurs chez toutes les nations ou Catéchisme universel*, Paris, Agasse, 1798, Discours préliminaire, p. 45.

[3] Dévalorisation liée aux connotations du terme, et à son association au discours « moralisateur ». Nous aimerions montrer ici que la question morale est en fait bien plus large, en ce qu'elle touche à la science des comportements, et qu'elle est justement présentée comme un objet à rénover et à faire sortir du discours théorique et prescriptif, comme le montrent notamment Leprince de Beaumont et Épinay. Nous reprendrons notamment l'expression de « science des mœurs », synonyme du terme « morale » plus en vogue au XVIIIe siècle, afin d'exprimer ce déplacement.

[4] Jean de Viguerie, art. cit., p. 56.

[5] « Les traits principaux de la pédagogie des Lumières sont une attention nouvelle à la spécificité de l'enfance, un esprit de système, la manie de moraliser à tout propos, le goût de l'utile et une certaine hostilité à l'humanisme : tout cela est connu », Jean de Viguerie, « La pédagogie des Lumières considérée par rapport à son siècle » dans *Éducation et pédagogies au siècle des Lumières*, éd. Institut des sciences de l'éducation, Angers, Presses de l'Université catholique de l'ouest, 1985, p. 49. Le consensus anti-morale qui structure les analyses de la pédagogie des Lumières, associé à une prise de position partiale en faveur de Rousseau, a sensiblement orienté la réception de tous les textes éducatifs de la période.

l'« invasion du moralisme[1] », correspond à une conception rétrospective de l'époque qui tend à associer morale et discours moralisateur, alors même que les Lumières sont au cœur d'un vaste mouvement d'interrogation sur cette « science des mœurs », qu'elles estiment devoir être rénovée afin de mieux correspondre aux aspirations intellectuelles du siècle. Notre corpus s'inscrit au cœur de cette opération de refondation morale, en imaginant des voies qui sauront initier les enfants à une science considérée comme fondamentale. L'article de Jaucourt, dans l'*Encyclopédie*, désigne la « Morale » comme « la propre science des hommes », puisqu'elle relève de la « connaissance généralement proportionnée à leur capacité naturelle, & d'où dépend leur plus grand intérêt[2] ». C'est pourquoi elle se hisse au premier plan de l'éducation et fait en même temps l'objet d'une vaste reconsidération dans la seconde moitié du XVIIIe siècle.

Le dialogue se donne comme un lieu idéal pour l'enseignement moral, parce qu'il serait plus performant que les textes en forme de leçons et qu'il réussirait cet impératif de « se proportionner » à l'intelligence des enfants. Il trouve dans cette faculté sa principale nécessité et sa fonction première : il permet de montrer comment faire « descendre jusqu'au cœur » les maximes et les préceptes moraux sans lesquels il n'est pas d'éducation réussie, selon tous nos auteurs.

Par delà l'affirmation d'une nécessaire diffusion de la morale, on s'interroge sur les moyens les plus efficaces pour y parvenir. Dans le vaste mouvement de remise en question de l'éducation sous forme de leçons, on critique l'enseignement de la morale par préceptes, à la « manière antique », comme par exemple Saint-Lambert dans son Discours préliminaire au *Catéchisme universel* :

On resta longtemps à n'avoir que quelques lois, quelques maximes, quelques préceptes, dont l'utilité pût frapper les esprits les plus dépourvus de lumières : cette morale en maximes sans liaison, était souvent exprimée en emblèmes, dont plusieurs n'étaient entendus que des hommes les plus instruits[3].

Les lois, maximes et préceptes sont justement ce que nos auteurs s'appliquent à faire descendre de leur piédestal théorique, considéré comme péremptoire et inefficace. Martin Rueff souligne d'ailleurs la spécificité de la présentation narrative des textes à prétention morale au XVIIIe siècle[4], en montrant qu'à la différence du XVIIe siècle, où l'enjeu était de « décrire sans prescrire », l'« anthropologie morale des Lumières n'est pas le fait des

[1] « Le grand événement de cette période est l'invasion du moralisme. Toute l'éducation est désormais subordonnée à la morale. Pour longtemps. » Jean de Viguerie, « Tableau de la théorie pédagogique pendant la première moitié du XVIIIe siècle », art. cit., p. 60.

[2] *Encyclopédie*, article « Morale (Science des mœurs) » Jaucourt (10:699).

[3] Saint-Lambert, *op. cit.*, p. 4.

[4] Sous la forme d'enquêtes et d'aventures permettant de mieux cerner les raisons et les conséquences des choix, ce dont Prévost est un des représentants phare.

moralistes[1] », mais bien plutôt le fait de chaque homme se proposant de faire usage de sa raison afin de mieux comprendre ses devoirs[2].

Les apprentissages livresques d'une morale monolithique sont donc généralement décriés dans ce XVIIIe siècle et tout particulièrement par nos auteurs. Leprince de Beaumont en premier lieu met en avant l'importance de l'approfondissement des questions morales au détriment de l'enseignement par maximes, qu'elle juge négatif voire dangereux[3]. Cette proposition participe de ses revendications en faveur de textes appropriés à l'enfance d'une part, et correspond à sa conception de la morale religieuse d'autre part, morale qui doit être instillée profondément dans les cœurs de ses élèves, sans quoi celles-ci risqueraient de ne pas résister aux séductions du monde.

La remise en question des apprentissages livresques de la morale est encore plus tangible chez La Fite et Épinay : sans aller jusqu'à contester leur validité, elles en réévaluent complètement la place, notamment parce que les livres présentent des pensées qui ne sont pas encore appropriées à l'enfant. La forme dialoguée permet de mettre en scène une opération d'appropriation des pensées d'autrui, en faisant entrer le livre étranger dans le texte, en le discutant et en en proposant une interprétation plus expressive[4], mais aussi plus juste d'un point de vue pédagogique[5]. Notons que pour Jaucourt aussi, dans son article de l'*Encyclopédie*, la morale implique une simplicité d'expression car « si quelqu'un a besoin qu'on raisonne beaucoup pour l'en convaincre, c'est un esprit trop gâté pour être ramené par le raisonnement[6] ».

---

[1] Martin Rueff, Article « Morale », *Dictionnaire Européen des Lumières*.

[2] La morale est ainsi présentée par Jaucourt comme un lieu d'évidence qui permet même aux « personnes les plus simples » de comprendre leurs devoirs : « La science des mœurs peut être acquise jusqu'à un certain degré d'évidence, par tous ceux qui veulent faire usage de leur raison, dans quelque état qu'ils se trouvent. L'expérience la plus commune de la vie, & un peu de réflexion sur soi-même & sur les objets qui nous environnent de toutes parts, suffisent pour fournir aux personnes les plus simples, les idées générales de certains devoirs, sans lesquels la société ne saurait se maintenir. » *Encyclopédie*, Article « Morale (Science des mœurs) » Jaucourt (10:700).

[3] Elle s'écrie ainsi « n'allez pas leur alambiquer l'esprit de maximes outrées », Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., Avertissement, p. 23. Dans le cas de Leprince de Beaumont, la résurgence de plus en plus sensible au fil des textes de la défense de la religion induit une autre évolution : celle de la valorisation continuelle de la posture d'écoute du chrétien qui doit en appeler aux lumières du Saint-Esprit au cours de sa lecture, présentée notamment au début des *Instructions pour les Jeunes Dames qui entrent dans le monde et se marient, leurs devoirs dans cet état et envers leurs enfants, pour servir de suite au* Magasin des adolescentes, Desaint & Saillant, 1764, Première journée.

[4] La conclusion d'Émilie face à sa longue étude du livre intitulé *Premiers principes de la morale* signale l'adéquation entre ce qu'elle vit et ce qui y est écrit : « Cependant il n'y a rien de nouveau là dedans au moins. Je sais tout cela, Maman ; c'est ce que nous disons tous les jours, et ce que j'ai toujours éprouvé. Quand j'ai tort, je suis malheureuse ; quand je suis contente de moi, je sens le bonheur qui me court par tout le corps, et je sais pourquoi. (…) Eh bien, voilà en trois mots tout ce que je viens de lire, excepté que je ne dis pas si bien. » *Les Conversations d'Émilie*, Seizième conversation, *op. cit*., p. 335. Épinay propose ici l'image d'une conception pratique de la morale, qui, si elle est simple et intuitive, trouve chez l'enfant un champ d'application privilégié.

[5] La Mère chez Épinay explique ainsi son refus du général et les raisons de sa critique des préceptes et des maximes comme incapables de descendre jusqu'au cœur : « C'est dans l'application des maximes générales à notre situation particulière, que consiste la science de bien vivre. (...) Dire ou écrire, ou lire et répéter ces maximes générales et incontestables, c'est n'avoir rien fait pour l'avancement de cette science, la plus importante de toutes. » *Ibid*., p. 337.

[6] *Encyclopédie*, article « Morale [Science des mœurs] », Jaucourt (10:699).

Malgré ces ambitions affichées, nos œuvres relèvent néanmoins fréquemment de l'exposé dogmatique, attestant, par là, de la difficulté éprouvée par l'époque à se déprendre de ses habitudes d'enseignement moral, notamment lorsque l'on touche à l'éducation des filles. Les dialogues éducatifs offrent alors l'illustration d'une méthode désireuse d'estomper la part dirigiste et peu attractive[1] des éducations morales, tout en mettant en place des dynamiques de contrôle absolu relevant des aspirations dirigistes des Lumières. En mettant au premier plan l'échange dans l'éducation féminine, le dialogue se présente comme le lieu d'un enseignement moral conçu comme une science des comportements qui permet de « tout rapporter à la culture des mœurs[2] » par la mise en place d'une technique éducative en réseau.

Le dialogue comme réponse à la question de l'éducation des filles ?

La critique systématique des institutions scolaires qui court tout au long du XVIIIe siècle, ainsi que les programmes d'études qui voient le jour pendant cette période, visent avant tout les institutions que sont les petites écoles et les collèges destinés aux garçons. L'éducation conventuelle des jeunes filles est elle aussi sujette à de fortes critiques, mais les réformes envisagées ne concernent pas les institutions monastiques, qui restent des lieux privilégiés pour une éducation religieuse, bien plus courte, précédant le mariage. Ce qui est en jeu dans la réflexion sur l'éducation des filles depuis Fénelon, c'est plutôt un travail de moralisation de la sphère privée : le repli vers l'éducation domestique et la responsabilisation des mères sont au cœur d'un combat engagé dès la fin du XVIIe siècle.

La source des problèmes de moralité résiderait dans l'éducation : c'est là un des *leitmotive* des textes se donnant pour objet la question de l'éducation des filles, depuis les *Projets d'éducation des filles* par l'abbé Castel de Saint Pierre édité en 1730, jusqu'à Mme de Miremont, qui publie en 1779 son *Traité de l'éducation des femmes.* La faiblesse des femmes n'est plus considérée, comme elle l'était depuis Aristote, comme une donnée physiologique : la philosophie mécaniste de Descartes a apporté les arguments pour des causes sociales. Les défauts des femmes sont désormais attribués à l'influence néfaste de la société et à une éducation mal conçue. La position d'Épinay à ce sujet est extrêmement proche de celle de Condorcet quelques années plus tard :

[1] Comme le formule Leprince de Beaumont à l'ouverture des *Instructions pour les jeunes dames* – conçues comme la suite du *Magasin des adolescentes* : « Est-ce en qualité de maîtresse de morale que vous m'avez confié [vos enfants] ? Je me suis bien gardée de prendre ce titre ; je serais morte de faim », *op. cit*., Avertissement, n.p.

[2] Leprince de Beaumont, citée par Barbara Kaltz dans *Contes et autres écrits* [de Marie Leprince de Beaumont], Oxford, Voltaire foundation, 2000, p. 102.

Il paraît que [dans] tout ce qui tient à la finesse d'idées ou de sentiments, à la mémoire, à la justesse d'esprit, à la patience, à l'assiduité dans le travail, il n'y a pas d'autres différences que celles qui naissent de l'éducation[1].

Cette affirmation du pouvoir de l'éducation est cruciale dans l'élaboration des deux textes de notre corpus qui ont eu le plus d'influence et d'audience, le *Magasin des enfants* et les *Conversations d'Émilie*. Mais – nous le disions – les mentalités sont difficiles à faire évoluer, surtout dans ce domaine : Leprince de Beaumont campe sur une position dont nous verrons qu'elle est fort stratégique et Épinay revendique une éducation intellectuelle et critique qui respecte les bornes prescrites au sexe. Nous aurons à évaluer la part d'ambition pédagogique qui anime ces propositions éducatives. Il n'en reste pas moins que dans le monde réel du XVIIIe siècle, les jeunes filles reçoivent une éducation très limitée, dans laquelle les « inconvénients des éducations ordinaires[2] » sont encore identiques à ceux décriés par Fénelon en 1687. Nous verrons dans quelle mesure la forme dialoguée permet de repousser les limites de ces éducations ordinaires, en répondant à deux des principales critiques portées contre l'éducation féminine du temps : d'une part l'incapacité des acteurs de l'éducation, religieuses ou bonnes « indiscrètes et parfois déréglées », voire « mercenaires » de l'éducation, à faire face à une telle responsabilité[3], et l'inanité de l'enseignement qu'ils dispensent, d'autre part.

En effet, nous avons très rapidement constaté que le dialogue se présentait comme une forme plutôt consacrée à l'éducation des filles. Pour les jeunes filles, il semblerait qu'on ait des ambitions plus étendues que pour les jeunes garçons : le corpus qui s'adresse à elles dépasse l'acception d'« enseignement » pour couvrir celle, plus large, d'« éducation ». Comme le souligne Martine Sonnet, « avec les filles on se veut toujours plus éducatif qu'instructif[4] », et les ambitions éducatives féminines englobent certes certains types de savoirs, en expansion et en voie de redéfinition dans nos œuvres, mais visent aussi et surtout à une éducation religieuse et morale.

Au XVIIIe siècle, les institutions « scolaires » sont avant tout religieuses et, dans le cadre urbain, surtout fréquentées par des jeunes filles de bonne famille. Or, en analysant la fréquentation de ces institutions dans les décennies qui précèdent notre étude, Martine Sonnet y a montré, pour Paris, un raccourcissement drastique de la durée des placements. Sont en cause sans doute les critiques qui se développent au XVIIIe siècle contre l'enseignement par

[1] Condorcet, *Notes pour le discours de réception à l'Académie française*, cité par Rosena Davison, éd. cit., p. 33.

[2] Fénelon, *Éducation des filles*, Paris, P. Aubouin, 1687, titre du chapitre 2.

[3] Dans son combat contre les « mercenaires » de l'éducation, décriés dans tous ses paratextes, Leprince de Beaumont rejoint en tous points Locke dont elle reconduit la critique chez les jeunes filles, à la suite de Fénelon. La critique rousseauiste des mauvais gouverneurs puise à la même source. Mais Leprince de Beaumont lui donne une autre perspective : en écrivant ses textes éducatifs, elle déclare « chercher à se donner des collègues ». Leprince de Beaumont, Avertissement à l'*Éducation complète*, cité par Barbara Kaltz, *op. cit*., p. 97.

[4] Martine Sonnet, « L'Éducation des filles à Paris au XVIIIe siècle : Finalités et enjeux », art. cit., p. 54.

des religieuses, certes capables de former de futures chrétiennes mais inaptes à les préparer au commerce du monde, et même contre les couvents, suspectés et fantasmés comme lieux de perdition sexuelle. Par ailleurs, le contenu des programmes ne gagne que très peu en densité ; les jeunes filles sont encore, dans certains prospectus étudiés par Martine Sonnet, destinées aux savoirs premiers : rudiments de connaissances bibliques et acquisitions de « talents ». Elle fait le constat que finalement, le mouvement des Lumières n'agit que très peu sur l'éducation des jeunes filles dans les réseaux scolaires[1].

Toutefois, même si elles concernent plutôt le champ de l'éducation domestique, nos œuvres témoignent que d'autres ambitions sont possibles pour l'éducation féminine. Les dialogues éducatifs permettent de remettre en perspective les analyses de Martine Sonnet, quand elle dit que l'éducation des filles est une des zones d'ombre des Lumières, qu'elle appelle « les lumières modestes ». Le parti pris de notre étude est d'interroger ce qui existe *en puissance* pour l'éducation des filles : nous envisagerons cela en tenant de donner leur juste poids aux *potentialités* éducatives de la parole pédagogique, faite de promesses et de fantasmes, certes, mais qui nous semble pouvoir être exploitée comme une trace, ou des prémices, d'ambition féminine, même faible, même fictionnelle. Au terme de notre étude, et avec toute la prudence requise, il nous incombera un travail d'inférence afin d'extraire de certaines pratiques présentées dans nos œuvres une réflexion sur l'évolution de la « science des mœurs » à destination des filles. Nous aimerions montrer ici que ces éducations des filles attestent l'exploitation – même si c'est quelquefois *a minima* – des thèmes, des lexiques, et quelquefois des combats que les Lumières ont lancés pour l'homme.

Des finalités plus larges, qui touchent à l'éducation du comportement, trouvent de plus dans les dialogues un champ d'application privilégié. Si la nécessité de réformer l'enseignement moral des filles est de l'ordre du consensus au milieu du XVIIIe siècle, reste la question du type d'éducation à envisager pour elles. On s'accorde sur la nécessité d'apporter une nouvelle ossature morale à leur éducation, mais la définition des « bornes du savoir » féminin reste une question épineuse. Dans la mesure où le dialogue englobe une temporalité éducative étendue, qui peut mimer tous les aspects de la conversation éducative, il se prête parfaitement à ces opérations de mainmise sur tous les aspects de l'éducation des jeunes filles. Apparaît, dans notre corpus, une redéfinition des objets et du temps éducatif qui trouve, avec le dialogue d'éducation féminine, une forme d'aboutissement. Nous verrons comment il réactualise et élargit le patrimoine littéraire des conversations morales, sur le modèle de Mme de Maintenon, en exploitant les ressorts offerts par la fiction, et notamment la psychologie des personnages, pour proposer des éducations totales.

[1] « Le mouvement des Lumières, et les débats sur l'éducation qu'il entraîne dans son sillage à partir des années 1760, n'agissent pas sur les réseaux scolaires féminins de la capitale. Il contribue tout au plus à dépeupler les couvents, mais ses autres effets sont à chercher du côté des pratiques éducatives domestiques, non de celui des écoles. » *Ibid*., p. 73.

Enfin, il faudra donner la raison d'être d'une telle féminisation du discours : si l'encadrement des jeunes filles en est sans doute la fonction principale, nous verrons aussi à quel point le dialogue que nous étudions est tributaire d'une histoire littéraire qui a opéré une sorte de syncrétisme entre la forme la plus traditionnelle de présentation des connaissances, le catéchisme (dont la forme sœur, le corpus des textes « par demandes et réponses », peut être laïque) et la forme mondaine de la conversation. De cette double ascendance, scolaire et mondaine (domaines auxquels le religieux se mêle encore de façon consubstantielle) naît une forme qui se prête à une éducation féminine dans un corpus aux prétentions réformatrices assez fortes. Ces ambitions seront à approfondir en tentant de délimiter les objectifs éducatifs propres à chaque auteur. L'analyse de l'« ambition féminine » proposée par Elisabeth Badinter chez Mmes d'Épinay et du Châtelet avait pour objectif de montrer comment ces femmes ont ouvert la voie à de nombreuses éducatrices et intellectuelles, pour qui l'accès au savoir pour les femmes sera une revendication première. Nous verrons que les ambitions éducatives féminines qui relèvent de la *doxa* des Lumières incluent aussi l'amour de l'étude et la quête du bonheur, dans des constats de déterminisme social qui vont quelquefois de pair avec une conception profondément émancipatrice de l'éducation, comme chez Épinay qui met en place une éducation morale fondée sur l'exercice de la raison. Ce paradoxe apparent invite à distinguer le rôle social, définitivement mineur, joué par la femme, et les moyens proposés pour l'endurer : les ressources intellectuelles et/ou religieuses jouent alors un rôle clé qui, parfois, parvient à faire sortir ce corpus du déterminisme de genre. Mais ce dernier reste présent, en ce que pour endurer un état de minorité et de désœuvrement indépassables, il n'envisage que des palliatifs.

Présentation du corpus

Nous proposons de définir notre objet comme le *dialogue éducatif*, une forme littéraire mettant en scène un échange fictif entre des personnages d'éducateur et d'élève(s). Nous prenons ainsi nos distances avec la classification de ces textes dans le champ des dialogues « didactiques », pour deux raisons : la confusion liée à la polysémie du terme d'abord[1], le constat, ensuite, que l'opposition entre dialogue didactique et dialogue philosophique autour

[1] Le terme de « didactique », associé par la critique dialoguée à une forme reproduisant une situation d'enseignement sous la tutelle du modèle cicéronien, nous paraît beaucoup trop loin de son emploi contemporain, celui qui désigne la discipline qui s'intéresse aux conditions et aux intentions de l'enseignement, dans un objectif d'explication méthodique des processus de l'apprentissage. Nous avons donc choisi de ne pas conserver ce terme pour éviter toute confusion.

de laquelle s'organise souvent la littérature critique sur les textes dialogués[1] se révèle peu satisfaisante pour analyser notre corpus. De plus, l'adjectif « éducatif » qualifie bien le projet de transmission de savoirs et de connaissances qui donne sa cohérence à ce corpus. Nous le différencierons de l'adjectif « pédagogique », qui désigne, à l'intérieur de ce même projet, l'accent mis spécifiquement sur les *conditions* de cette transmission, sur les manières par lesquelles le propos éducatif est *mis en pratique*. Ce distinguo nous permettra de désigner plus clairement les projets respectifs de nos œuvres, tout en faisant allusion au degré de transformation fictionnelle que ce souci de la *pratique* permet de mesurer : quand les textes se cantonnent à l'exposé de savoirs, la transformation fictionnelle n'est pas nécessaire ; quand la pédagogie devient un enjeu, les personnages s'animent, le propos se complexifie et la *fiction* se met en marche. Enfin, la désignation de nos œuvres comme « littéraires » révèle notre posture face à ces textes : nous voulions les analyser à travers le prisme de leurs spécificités stylistiques ; nous souhaitions leur donner une place voire un statut – puisqu'elles ont été *a priori* évincées du champ des études universitaires[2]. Enfin, nous voulions pouvoir les travailler comme des œuvres littéraires, utilisant des stratégies fictionnelles.

Nos œuvres ont un rapport complexe à la fiction : elles refusent de se présenter comme des productions littéraires, en affirmant leur exacte reproduction d'une expérience déjà advenue ; dans le même temps, elles insistent sur leur capacité à agir sur un réel futur. Elles se présentent comme des *œuvres en apparence référentielles utilisant des dispositifs fictionnels*[3]. Prenant en main cette oscillation, nous aimerions analyser les dialogues éducatifs comme des fictions où se manifeste une *relation singulière à la référence*, tributaire de la polysémie initiale du terme de dialogue et de la fiction mimétique que la forme dialoguée adopte, afin de mieux saisir les stratégies d'illusions fictionnelles sur lesquelles notre corpus se fonde.

Enfin, nous avons fait le choix de ne pas traiter ici le dialogue éducatif comme un « genre », ce qui supposait d'identifier les modèles empruntant les mêmes caractéristiques formelles et d'en montrer les filiations littéraires. Après avoir cheminé dans cette voie, nous avons constaté que le dialogue éducatif empruntait bien plus aux autres formats éducatifs qu'aux autres dialogues, et qu'il se présentait davantage comme un parti pris stylistique que

[1] Littérature critique sur les textes dialogués que nous appellerons désormais, pour plus de simplicité, la critique dialoguée, afin de faire référence à l'immense corpus de littérature secondaire qui s'intéresse à la forme du dialogue.

[2] Parce qu'œuvres utiles, parce que littérature pour enfants, parce qu'écrits de femmes, ces textes sont restés dans l'ombre pour de nombreuses raisons, auxquelles s'ajoute celle, première, du caractère périssable des textes éducatifs. Nous refusons toutefois de les situer dans le champ des « *minores* », puisque nos œuvres ne relèvent absolument pas de cette catégorie littéraire, qui de surcroît ne saurait rendre compte de leur audience et de leur succès.

[3] L'énoncé « fictionnel », défini comme un énoncé fabulé qui ne prétend pas dire la vérité sur le réel, s'oppose à l'énoncé « référentiel » ou factuel selon les mots de Gérard Genette, qui montre dans *Fiction et diction* les ressemblances entre ces deux types d'énoncés. Il y montre aussi la difficulté à établir des critères *internes* à l'énoncé de fiction, qui peut osciller entre fiction et référence. Gérard Genette, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 2004 [1991], p. 141-168. La solution proposée par Jean-Marie Schaeffer est de refuser une définition interne du dispositif fictionnel, et de le définir d'un point de vue pragmatique : est fiction toute œuvre qui se désigne comme « modélisation fictionnelle » qui « n'est pas destinée à être utilisée comme une représentation à fonction référentielle (…), ni comme une injonction axiologique ». De ce point de vue, nos œuvres refusent leur conception pragmatique de « fiction », comme nous le verrons, par la multiplication de stratégies (que nous avons appelé des « dénis du littéraire ») visant à affirmer leur pouvoir sur le réel. Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999, p. 225.

comme un genre littéraire à proprement parler : nous parlerons donc de la « forme » du dialogue, souhaitant ainsi insister sur l'impossible distinction entre son format et son objet, celui de la mise en scène d'un échange éducatif.

État de la recherche

Notre corpus se situe à l'intersection de deux champs de recherche clairement distincts, celui des études d'histoire de l'éducation au temps des Lumières et celui des études d'une forme littéraire, le dialogue. Comme nous l'avons dit, le corpus secondaire s'attachant aux questions éducatives dans la seconde moitié du XVIIIe siècle est immense et hétérogène. L'intérêt pour les rénovations éducatives proposées à l'aube de la Révolution a connu plusieurs périodes clés, notamment la troisième République, les années soixante et les commémorations du bicentenaire de la Révolution française, qui chacune ont fourni de très nombreux travaux informés par les orientations politiques et éducatives de leur époque – constituant, en eux-mêmes, un champ de recherche. Ces « manières d'écrire » l'histoire de l'éducation se fondent sur un certain nombre de parti-pris[1], qui excluaient souvent les praticiens de l'éducation[2], sans compter les praticiennes[3]. Le fait de s'intéresser aux femmes traduit un mouvement contemporain d'études sur la « désinvisibilisation » de l'action des femmes dans l'histoire générale, courant dans lequel notre étude a l'ambition de s'inscrire[4].

Plus précisément, une partie de notre corpus, appréhendé jusqu'à aujourd'hui par un très petit nombre d'ouvrages critiques, fait l'objet d'une réévaluation dans le cadre des études sur les Lumières chrétiennes. Les pédagogues des Lumières, au premier chef Leprince de Beaumont, sont jugées dignes d'un intérêt nouveau pour ce qu'elles révèlent de conceptions éducatives et d'inventivité pédagogique : les chercheurs actuels, dans une dynamique européenne[5], interrogent ces pans autrefois délaissés des études dix-huitièmistes, l'éducation chrétienne et la part des femmes dans la dynamique de rénovation pédagogique des Lumières. Plusieurs ouvrages ont, depuis quelques années, nourri ce champ de recherche, sous l'angle

[1] Etudiés notamment par Marie-Madeleine Compère dans *L'Histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, *op. cit*.

[2] Mouvement lancé notamment par Guy Avanzini dans son *Histoire de la pédagogie : du XVIIe siècle à nos jours*, Toulouse, France, Privat, coll. Histoire contemporaine des sciences humaines, 1981.

[3] Dont Jean Houssaye donne une présentation éclairante dans son introduction à *Femmes pédagogues. Tome 1, De l'Antiquité au XIXe siècle*, Paris, Éditions Fabert, 2008. Il y rassemble 39 notices biographiques de femmes pédagogues, dont nos autrices sont toutefois absentes.

[4] Toutefois, nous avons choisi de ne pas inscrire notre travail dans des pistes biographiques. La question des carrières des auteurs ne nous a pas attachée – à l'exception peut-être de quelques remarques nécessaires sur Leprince de Beaumont – car cette piste ne nous a pas semblé pertinente : le dénominateur commun les regroupant étant avant tout l'utilisation du dialogue. Ce primat donné à la forme amène aussi une forme de déséquilibre dans ce travail : une importance très différente a été donnée aux œuvres, pour des raisons de démonstration. Nous avons privilégié dans l'analyse celles qui nous semblaient les plus pertinentes.

[5] À l'instar du projet ÉduLum « Éducatrices et Lumières : l'exemple de Marie Leprince de Beaumont », http://www.msh-lorraine.fr/index.php?id=765

des théories éducatives comme des mémoires féminins[1]. La question de la contribution des femmes à la pensée et aux actions des Lumières dépasse par ailleurs le champ éducatif, et s'étend à bien d'autres domaines[2].

Le reste de notre corpus reste pratiquement inconnu des études universitaires, comme frappé de l'oubli et du mépris réservés aux textes sans valeur parce qu'hybrides : aux frontières du littéraire parce qu'il est « pratique », aux frontières de l'intérêt intellectuel parce qu'il s'applique à des enfants. Il est même doublement oublié, car les textes éducatifs se trouvent exposés à une forme de péremption, due à l'obsolescence des matières étudiées ou des exigences pédagogiques qu'ils mettent en scène. Certains dialogues éducatifs furent d'ailleurs soumis à des réactualisations, et quelques textes présentent l'intérêt paradoxal d'avoir été réédités avec des mises à jour et des réécritures. L'étude précise de ces actualisations se révèle aussi fastidieuse qu'intéressante pour comprendre les évolutions des exigences éducatives telles qu'elles sont révélées par leurs supports textuels. C'est un travail que nous avons effectué sur trois textes, le *Magasin des enfants*, *Les Conversations d'Émilie* et *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse*, pour des raisons différentes[3]. Quoi qu'il en soit de leur valeur intrinsèque sur le plan littéraire, l'étude de ces textes oubliés fait aussi l'intérêt de notre travail, en ce qu'elle permet un regard plus diversifié et, partant, plus juste, sur les diverses exploitations d'une forme hautement révélatrice.

La forme dialoguée, en revanche, est l'objet d'un nombre très important d'études, historiques et/ou thématiques, où elle est appréhendée comme un « genre[4] ». Il nous est vite

[1] Notamment dans *La Fabrique de l'intime : mémoires et journaux de femmes du XVIIIe siècle*, éd. Catriona Seth, Paris, France, R. Laffont, 2012.

[2] Domaines que la SIEFAR, Société internationale pour l'étude pour les femmes d'Ancien Régime, s'attèle à recenser dans son Dictionnaire des femmes de l'ancienne France disponible en ligne. Le colloque « Arborescences : recherches actuelles sur les Femmes des Lumières (2010-2014) », organisé à Paris en octobre 2014, visait notamment à élaborer une cartographie des recherches actuelles sur les femmes des Lumières.

[3] Dans le cas des deux premiers textes, nous disposions d'une édition scientifique, incluant les réécritures et les transformations de ces deux textes primordiaux pour notre étude, grâce aux travaux l'Elisabeth Biancardi et de Rosena Davison. Les trois principales éditions des *Conversations d'Émilie* (Leipzig, Crucius, 1774, Paris, Belin, 1782 et Belin, 1788) ont été collationnées par Rosena Davison dans son édition aux *Studies on Voltaire* de 1996, et elle ajoute à la fin de ce volume le dernier état des cinq premières conversations, considérablement remaniées par Épinay avant sa mort en 1783, que l'on trouve dans l'édition Belin de 1788. Elisabeth Biancardi a proposé une édition scientifique des deux versions de *La Belle et la bête* dans Gabrielle-Suzanne de Villeneuve et Marie Leprince de Beaumont, *Madame de Villeneuve, La Jeune Américaine et les contes marins (La Belle et la Bête), Les Belles Solitaires – Madame Leprince de Beaumont, Magasin des enfants (La Belle et la Bête)*, éd. Elisa Biancardi, Paris, H. Champion, 2008 (désormais *Magasin des enfants*, éd. cit.). Pour le texte de Jean-Jacques Filassier, l'intérêt reposait en partie sur la version du début du XIXe siècle dont nous disposions, largement transformée. La première édition d'*Éraste, ou l'Ami de la jeunesse : entretiens familiers* (Paris, Vincent, 1773, 2 vol.) a en effet été considérablement amplifiée dans les rééditions postérieures à la Révolution. Dans *Éraste ou l'Ami de la jeunesse. Entretiens familiers*, Nouv. éd., rev., corr. avec soin, Alais Avignon, J. Martin L. Aubanel, 1818, 2 vol., nous avons pris soin de vérifier ce qui avait pu y être transformé, ce qui nous a permis quelques réflexions importantes sur l'évolution du dialogue éducatif.

[4] À la croisée des questions philosophiques et littéraires, le genre du dialogue est de surcroît investi, depuis une vingtaine d'années, par les travaux de pragmatique conversationnelle qui en enrichissent l'appréhension, tout en appelant une distinction claire entre dialogues littéraires et dialogues réels, pour laquelle Catherine Kerbrat-Orecchioni lance des pistes fructueuses dans son article « Dialogue littéraire *vs* conversations naturelles : le cas du dialogue romanesque », *Champs du signe*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1997, p. 207-224. Nous renvoyons, pour la bibliographie des ouvrages critiques sur la forme dialoguée, à la bibliographie exhaustive proposée par Claire Cazanave sur la critique de la forme dialoguée, *op. cit*., p. 595-604. Nous avons choisi de faire apparaître dans notre bibliographie uniquement les textes critiques

apparu que les études sur un temps long ou sur les différents usages de la forme se révélaient difficilement utilisables, tant ce genre est l'objet d'investissements divers. Les travaux qui ont été le plus utiles à notre réflexion ont été ceux qui se livraient à une analyse très précise des textes ou du rapport du dialogue à un objet particulier, comme ceux de Claire Cazanave[1] et de Fabrice Chassot[2], ainsi que le défrichage proposé par Stéphane Pujol sur les dialogues d'idées de notre siècle[3]. La singularité de notre corpus nous a aussi amenée à nous rapprocher des études sur les catéchismes, dont l'importance en termes d'audience et de modèle éducatif se révèle cruciale pour nos œuvres.

In fine, si nous avons choisi de ne pas nous cantonner à une étude des dialogues « pour les jeunes filles », c'est parce qu'il nous a semblé bien plus intéressant de comprendre les inflexions d'une forme en fonction d'un public nouveau, et d'en saisir les spécificités à l'intérieur d'un corpus mixte. Comme nous le verrons, le dialogue est une forme suffisamment ouverte pour faire tenir ensemble des ambitions pédagogiques et un conservatisme éducatif. Il permet de révéler ce qu'une forme « nouvelle » peut receler de pesanteurs idéologiques.

Délimitations de notre corpus

La sélection des textes de forme dialoguée consacrés à l'éducation des enfants posait de nombreux problèmes, d'identification d'abord, de délimitation ensuite, de datation enfin : cette forme « nouvelle » est en fait inscrite dans un immense patrimoine de textes didactiques qu'il nous a fallu identifier afin de mieux comprendre ce qui s'y jouait.

Nous avons en premier lieu procédé à une sélection formelle de notre corpus. Nous avons lancé une recherche pour identifier toutes les formes dialoguées utilisées à des fins éducatives dans la seconde moitié du siècle. Pour cela, nous avons répertorié et inclus toutes les œuvres mentionnant la forme dialoguée (entretiens, conversations, dialogues, colloques, devis[4]) dans leur titre ou leur sous-titre. Les ouvrages découverts indépendamment de ce critère lexical

que nous avions exploités dans ce travail final, en passant sous silence la multiplicité des lectures qui nous a occupée dans un premier temps, puisque nous étions nous-même prise dans l'illusion philosophique de la critique dialoguée, dont nous avons dû nous départir face à notre corpus.

[1] Claire Cazanave, *Le Dialogue à l'âge classique : étude de la littérature dialogique en France au XVIIe siècle*, Paris, Honoré Champion, 2007.

[2] Fabrice Chassot, *Le Dialogue scientifique au XVIIIe siècle : Postérité de Fontenelle et vulgarisation des sciences*, Paris, Classiques Garnier, 2011.

[3] Stéphane Pujol, *Le Dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, *Studies on Voltaire and the eighteenth century* n°333, 2005.

[4] Termes génériques divers dont nous analyserons les sens et les occurrences dans le premier développement du premier chapitre, « Sens et usages d'une forme féconde : le corpus des textes dialogués au XVIIIe siècle ».

l'ont été par rencontres de hasards, par citations internes[1] ou sur conseils[2]. Notre choix initial de nous limiter aux textes intégralement dialogués a été finalement modifié face à la mixité formelle constitutive des textes éducatifs de cette période : nous avons conservé quelques textes de forme mixte afin de voir comment les petits dialogues[3] rentraient en connivence, notamment thématique, avec les dialogues matriciels[4]. Ces derniers, parce qu'ils ont l'ambition de représenter une éducation en train de se faire, ont toutefois formé le cœur de notre corpus. Leur potentialité à intégrer des éléments divers, à laquelle nous consacrerons un chapitre de ce travail, est au cœur de l'esthétique des *Magasins*, et trouvera dans les publications de Campe un succès certain[5]. Cette potentialité intégratrice amène notre corpus aux frontières de l'hybridité générique, qui est constitutive des projets d'écriture de Berquin et de La Fite notamment : nous avons veillé à les intégrer à notre étude, tout en laissant de côté certaines questions que ce corpus posait[6].

Pour délimiter notre corpus, nous avons décidé de récuser la typologie courante dans les études sur le dialogue comme genre, distinguant dialogues philosophiques, dialogues didactiques et dialogues satiriques, notamment parce que nos textes empruntent, au moins, aux deux premières catégories. Nous verrons que la formule utilisée par les dialogues éducatifs consiste avant tout à mettre à distance le propos théorique. L'identification des dialogues philosophiques se révèlera un point important de notre étude : le genre, codifié du côté du masculin, est clairement mis à distance par Leprince de Beaumont pour mieux être

[1] Les dialogues éducatifs, par leur principe d'inclusion d'autres instruments éducatifs, proposent notamment des programmes de lectures, qui apportent des données importantes pour mieux comprendre les bibliothèques éducatives considérées comme idéales.

[2] Conseils qui ont été l'occasion de découvertes quelquefois précieuses : les conseils de Huguette Krief orientant nos recherches vers les *Réponses à démêler* de La Fite nous ont amenée à découvrir aussi d'autres ouvrages de La Fite, qui prend désormais une place cruciale dans cette étude. Qu'elle en soit chaleureusement remerciée.

[3] Cette suppression des dialogues inclus dans les formes mixtes nous aurait amenée à délaisser Berquin, dont l'importance dans les inflexions du genre est grande, tout comme elle nous avait initialement fait laisser de côté la majorité des ouvrages de La Fite, pourtant nécessaire(s) à la conduite de notre raisonnement, notamment les *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants*, La Haye, Detunes, 1778, *Eugénie et ses élèves, ou Lettres et dialogues à l'usage des jeunes personnes*, Onfroy & Née de la Rochelle, 1787 et les *Réponses à démêler, ou Essai d'une manière d'exercer l'attention*, Londres, J. Murray, 1790. Nous intégrerons donc à notre étude, de façon ponctuelle, les textes dialogués contenus dans les trois textes de Berquin que sont l'*Ami des enfants*, Paris, Pissot et Barrois, 1782-1783 (24 n° in-18), *L'Ami de l'adolescence*, Paris, au bureau de l'Ami des enfants, 1784, 12 vol., et *Le Livre de famille, suivi de la Bibliothèque des villages et d'un Choix de lectures extrait des meilleurs auteurs. Par Berquin. Nouvelle édition*, Paris, Didier, 1851, (1791). Nous ferons aussi quelques incursions du côté de l'Anonyme *Choix de petits contes, anecdotes, fables, comédies, dialogues, propres à être mis entre les mains des enfants*, Paris, Royer, 1789.

[4] Notre étude porte de plus sur une époque d'explosion de la presse périodique, qui trouve des retentissements importants dans la constitution d'une presse enfantine : Berquin en est une des instances importantes. De ce point de vue, la question de la diversité formelle devient un enjeu majeur, sur lequel nous reviendrons par moments, mais sans en faire un enjeu central de notre étude.

[5] Compte-tenu des bornes chronologiques de notre étude, nous n'avons conservé de Campe que *Le Nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfants de l'un et de l'autre sexe*, Londres et Versailles, Poinçot, 1785, 2 vol, alors que ses publications postérieures, notamment *Élise, ou Entretiens d'un père avec sa fille, sur la destination des femmes dans la société.* Paris, Cordier, 1820, sont passionnantes du point de vue de l'usage du dialogue : le père s'adresse à sa fille, mais celle-ci n'apparaît pas une seule fois dans ces « entretiens ».

[6] Nous avons ainsi dû délaisser de nombreuses questions naissant de cette hybridité formelle, notamment celle de la différenciation mise en place entre les genres, celle du genre même des « mélanges » et celle de la traduction, qui permet à La Fite d'intégrer à ses dialogues éducatifs de multiples genres (drames, contes, histoires morales) que la mère du dialogue présente comme tout juste traduits. Ouvrant des champs immenses, ces questions ont été laissées de côté.

réutilisé. Craignant toujours la critique dangereuse des « femmes savantes », les dialogues éducatifs font des choix formels et thématiques importants[1] pour se démarquer d'un corpus suspect. Enfin, la catégorie des dialogues satiriques sera nécessairement évincée de notre étude, qui ne pouvait intégrer les dialogues éducatifs amoraux, faute d'un « usage » et d'un public commun avec ceux de nos textes. Mais nous l'inclurons par la bande, parce qu'elle soulève une question intéressante, celle de la place des relations conflictuelles au sein des textes dialogués. Ces relations conflictuelles, qui tiennent à des mises en scène de type agônal[2], sont certes peu présentes dans notre corpus, mais nous verrons que ce type de rapport, s'il tient une place singulière dans les textes didactiques, est stratégiquement réinvesti par nos œuvres.

Il a fallu nous appuyer sur d'autres critères de délimitation, que nous avons définis à partir d'exigences formelles elles-mêmes adossées à des propositions théoriques. Nous avons ainsi concentré notre étude sur les textes affirmant emprunter une forme dialoguée[3] *au service* de la présentation d'une éducation « en action », pour reprendre les termes de Capinaud : dans ce type de présentation s'articule alors la question complexe de la *représentation* de la scène éducative, et des fonctions qu'elle revêt dans le monde des lecteurs.

Ce choix nous a contrainte à opérer l'ultime sélection des œuvres en fonction de leurs personnages-types : nous avons concentré notre étude sur les œuvres utilisant des personnages d'enfants et d'adolescents, afin de voir comment ce type de personnages, associés à l'éducation intellectuelle et morale, était susceptible de transformer la pratique du dialogue et/ou de l'éducation elle-même[4].

Suivant la même logique, nous avons choisi de resserrer notre choix de dialogues autour de ceux qui se proclamaient clairement « à destination des enfants » ou du personnel chargé de son éducation. Nous ferons quelques écarts du côté des dialogues rejouant des échanges éducatifs, notamment pour en montrer l'intérêt comparatif ou la connivence d'imaginaire. Mais le choix de nous focaliser sur des textes écrits pour servir à l'éducation nous permettra

[1] Que nous analyserons à la fin de notre second chapitre interrogeant les filiations littéraires de notre corpus.

[2] Tradition que nous avons écartée de notre étude, après avoir constaté l'absence quasi totale de ce schéma dynamique dans notre corpus, clairement fondé sur une relation didactique qui suppose une hiérarchie fixe et incontestée entre les personnages. Les rares exceptions que nous avons observées relèvent de la mise en scène de défis éducatifs, comme dans les cas de Leprince de Beaumont, La Fite, Épinay, Loquet et Le Noir notamment, dont *L'Institutrice et son élève* retranscrit les échanges avec une élève intempérante voire violente. Le cas des dialogues contre-révolutionnaires révèle un cas à part, dans lequel les jeunes filles sont utilisées comme des personnages prises dans une querelle politico-religieuse : les anonymes *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule, par l'auteur de L'Entretien d'une mère avec ses filles*, Paris, Crapart, 1792, et *Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses. Par l'auteur des Entretiens d'une mère avec ses filles et d'une tante avec sa nièce et sa filleule*, Paris, Pecquereau, 1792, seront analysés à la fin de ce travail. Nous n'avons pu mettre la main sur l'*Entretien d'une mère avec ses filles* auquel ces deux textes font référence.

[3] Cette « affirmation » fera l'objet de notre analyse initiale : les titres et les sous-titres sont une première clé, les paratextes en sont une seconde.

[4] Ce choix nous a amenée à évincer de notre étude les dialogues de Diderot, dont nous conservons toutefois, pour le soin de la démonstration, l'*Entretien d'un père avec ses enfants, ou du danger de se mettre au-dessus des lois*, dans *Contes et romans*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2004 [1771] – malgré le fait que ces « enfants » soient des adultes. Nous utiliserons certains dialogues de Voltaire afin de montrer les évolutions potentielles de la forme catéchétique. Nous les évoquons dans notre bibliographie au détour des « textes génériquement proches ».

de voir dans quelle mesure leur usage pose problème, et à quel point le dialogue est en quête d'un public. C'est – comme nous le disions – l'un des intérêts majeurs de ce corpus que de révéler par quelles stratégies et quels biais s'est constituée la librairie éducative : le mouvement de *spécialisation* des œuvres pour le public enfantin ne va pas sans une démarche de séduction parentale et sans un estompement progressif du véritable public, celui des éducateurs, donc celui des acheteurs, que Blanchard aura le souci de masquer complètement dans ses publications « à destination des enfants » au début du XIXe siècle. Nous verrons que nos œuvres entérinent progressivement l'existence d'un public enfantin à partir de cette adresse double, voire duplice. Ce destinataire en évolution atteste aussi d'une évolution des modes de lecture : la librairie éducative va progressivement dans le sens des *livres que l'on pourra offrir aux enfants*, alors que notre corpus s'ouvre sur une période pendant laquelle on n'imagine pas de laisser lire l'enfant sans une tutelle parentale ou adulte. Cette évolution est clairement formulée dans les dialogues éducatifs de la fin du siècle, sous la forme notamment d'un paratexte progressivement dédoublé, qu'adresse Cœurderoy, par exemple, aux enfants puis aux parents.

Il fallait statuer enfin sur les bornes chronologiques de notre étude. Nous avions initialement choisi de délimiter notre période d'étude par les dates de première publication des deux œuvres les plus rééditées de notre corpus : le *Magasin des enfants* de Leprince de Beaumont, publié pour la première fois en 1756, semblait ouvrir une vogue qui trouvait dans la première publication du *Manuel de l'adolescence*[1] une ultime illustration en 1798. Tous deux, réédités un nombre incalculable[2] de fois, semblaient attester de la plus grande période de succès de la forme. Cette période nous avait semblé adéquate pour rendre compte de l'expansion et de l'évolution du dialogue éducatif des Lumières, et pour jeter un regard cohérent sur un pan suffisamment large de publications ayant pour objectif l'éducation des enfants en dialogues.

Mais au cours de notre travail, la limite basse de 1798 s'est avérée problématique et nous l'avons étendue de quelques années pour deux raisons. Tout d'abord, la forme dialoguée connaît encore un grand succès dans la première décennie du XIXe siècle : les traductions de Campe trouvent un large public, attestant de l'audience et de la diffusion européenne d'une forme dont Berquin s'était déjà inspiré en créant son *Ami des enfants* en 1782. Cette diffusion

[1] Anonyme, *Manuel de l'adolescence, ou entretiens d'un père avec ses enfants, sur la morale, la politique, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, la mythologie, la révolution française, la constitution, à l'usage des deux sexes*, Paris, Veuve Fournier, 1798.

[2] Incalculable car il est évident que nous ne pouvons nous fier, en l'absence d'un inventaire exact du nombre de rééditions du *Manuel de l'adolescence*, sur cette affirmation de l'éditeur d'une « 45e édition » en 1840 chez Th. Le Clerc jeune. Participant des stratégies de promotion du texte, ces affirmations éditoriales ne peuvent être prises au pied de la lettre, mais contribuent à notre analyse de textes à la recherche d'un public et éclairant les stratégies de cette recherche. Dans le cas du *Magasin des enfants* de Leprince de Beaumont, les rééditions européennes ont été travaillées par Geneviève Artigas-Menant et Patricia Clancy notamment, avant de l'être dans la thèse de Beatriz Onandia intitulée « Transferts culturels, traductions et adaptations féminines France/Espagne au XVIIIe siècle », soutenue en juin 2016.

européenne est notamment anglaise[1] et allemande, et le corpus français joue un rôle à la fois de réceptacle et de rediffusion, comme en témoignent les publications européennes des *Magasins* qui serviront de manuels de langue à l'Europe de la fin du XVIIIe siècle[2]. La deuxième raison est que, dans ce début du XIXe siècle, on assiste à des exploitations de la forme tout à fait intéressantes, notamment sous la plume de deux auteurs sur lesquels nous nous attarderons, Capinaud et Le Noir. La rédaction de ses *Étrennes à la jeunesse*[3], publiées à partir de 1797, amène Capinaud à réviser la formule dialoguée dans son *Éducation essentielle mise en action*[4] en 1804, qui prend la forme de publications périodiques qui pourraient servir de récompenses aux enfants studieux. De son côté, Le Noir[5], forte du succès de son ouvrage *La Compagne de la jeunesse*[6] édité en 1791, publie en 1798 *L'Institutrice et son élève*[7], ainsi qu'une réédition de *La Compagne de la jeunesse* sous une forme abrégée, intitulée désormais *Les Conversations d'Ernestine*[8], puis publie en 1804 *Les Promenades de Victorine*[9], quatre *opus* qui montrent une évolution très intéressante de la forme vers un dialogue monologué[10].

Mais nous avons constaté, dans les publications recensées à la BNF sous l'appellation de « dialogues » ou d'« entretiens », un net déclin après 1804. Quelques textes reconduisent la

[1] Travail européen auquel nous n'avons malheureusement pu nous atteler, alors même qu'il est fondamental : l'inspiration anglaise de Leprince de Beaumont n'est pas seulement « réaliste », elle qui a enseigné à des élèves anglaises. Il est aussi au cœur de ses sources, Fielding notamment, mais aussi la forme du magazine, dont elle s'inspire pour les dialogues que nous étudions après en avoir fait l'essai dans une publication périodique en Angleterre, le *Nouveau Magasin français*, édité en 1751-52, dans lequel elle veut diffuser le plus largement possible des nouvelles découvertes en physique, en médecine et en anatomie, en plus de proposer déjà des articles sur l'éducation. Mais ce tropisme anglais est aussi important pour comprendre ses positions dans l'enseignement religieux : l'inspiration anglicane et protestante lui offre une liberté de présentation dont elle se targue dans de nombreux textes, et notamment dans son ultime ouvrage, nettement apologétique*, Les Américaines, ou La preuve de la religion chrétienne par les lumières naturelles* (Lyon, P. Bruyset-Ponthus, 1770) que nous avons choisi d'inclure à notre étude, parce qu'il marque l'ultime retour des personnages créés pour les *Magasins*. L'influence anglaise se décèle aussi dans la traduction que fait Berquin de l'ouvrage de Sarah Trimmer, *Introduction familière à la connaissance de la nature, traduction libre de l'anglais de Mrs. Trimmer*, trad. Arnaud Berquin, Paris, au bureau de l'Ami des enfants, 1784, que nous avons intégré à notre étude.

[2] Les traductions de Leprince de Beaumont font l'objet de nombreux travaux, notamment en Espagne et aux Pays-Bas ; Catriona Seth en propose une bibliographie synthétique au début de son introduction à l'ouvrage collectif *Leprince de Beaumont. De l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, éds. Jeanne Chiron et Catriona Seth, Paris, Classiques Garnier, coll. « Masculin / féminin dans l'Europe moderne », 2013, p. 8.

[3] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse ou Entretiens familiers en forme d'exercice [sic] sur la grammaire, la rhétorique, la logique, la mythologie, la géographie et l'histoire*, s.l., 1797. 3 vol.

[4] Capinaud, *Éducation essentielle mise en action. Cet ouvrage dialogué renferme un traité complet des principes de la langue française, d'après les anciennes et nouvelles méthodes*, Lyon, A. Leroy, J. Ayné, 1804. 2 vol.

[5] Marie-Antoinette Le Noir, fille du polygraphe Alexandre Le Noir, créateur et conservateur du Musée des monuments français, membre de nombreuses sociétés savantes et auteur prolixe, selon Monglond, *La France révolutionnaire et impériale. Annales de bibliographie méthodique et description des livres illustrés*, Grenoble-Paris, 1930 à 1965, tome X, p. 165-168.

[6] *La Compagne de la jeunesse, ou entretiens d'une institutrice avec son élève*, Londres, Dulau, 1791, 2 vol. in-12.

[7] *L'Institutrice et son élève, ou Dialogues à l'usage des jeunes personnes*, Londres, Dulau, 1798, 2 vol. in-12.

[8] *Conversations d'Ernestine, à l'usage de la jeunesse*, Londres, Dulau, 1798, 2 vol. in-12, réédité en in-8 dans une « seconde édition » en 1809, qui est notre édition de travail, puisque nous n'avons pas pu mettre la main sur la première édition. Aucun paratexte ne précise si le texte a été transformé depuis la première réédition de la *Compagne de la jeunesse*, de laquelle « on a fait des retranchements considérables afin de mettre [le texte] à la portée de toutes les intelligences », Avertissement de la seconde édition, *op. cit*. (1809), p. vii. Le texte est effectivement réduit de moitié.

[9] *Les Promenades de Victorine, ou la morale de l'enfance. Ouvrage à l'usage des jeunes demoiselles, propre à leur former l'esprit et le cœur*, Londres, Dulau, 1804, in-12.

[10] La configuration est celle du dialogue, puisque nous assistons à la parole de la Mère en présence de sa fille, mais cette dernière n'a jamais la parole. Le texte prend ainsi une forme étonnante, marquant les prises de parole de la mère, et donc implicitement les réactions de la jeune Victorine, à l'aide de tirets droits mais sans reconduire la forme de présentation dramatique de l'échange des répliques, utilisée dans les textes antérieurs. Nous en montrons un exemple en Annexe II-6.

forme du dialogue familial et enjoué sous le titre de *Récréations*, de *Trésors des enfants*[1] ou de *Promenades*. Nous avons inclus dans notre étude certains de ceux-ci[2] mais ils nous ont semblé être des succédanés de la forme dialoguée inventée dans notre période d'étude. La librairie des textes à destination des enfants est alors en train de naître, et use déjà de mille stratégies pour vendre des œuvres aussi séduisantes que moralement irréprochables. L'attrait du dialogue ira déclinant au fil du XIXe siècle, comme en attestent deux faits éditoriaux : d'une part, la réédition des œuvres de Leprince de Beaumont sans les passages dialogués ; d'autre part, la vogue des entretiens monologués, qui exploitent à leur tour la forme didactique du dialogue mais sans s'encombrer de la création du personnage de l'interlocuteur. La fiction dialoguée se transforme en un discours adressé à son lecteur, dans une logique qu'il serait tout à fait intéressant d'étudier du point de vue des stratégies rhétoriques mises en œuvre, notamment à cause de leur destination : les enfants, le peuple ou les femmes sont en effet le public cible de ces textes qui puisent à l'éloquence de la chaire[3].

Notre étude se concentrera donc sur la période 1756-1804, en s'autorisant quelques écarts, puisque des dates ne sauraient englober de façon exhaustive l'exploitation d'une forme aux si multiples facettes. Toutefois, cette période marque clairement l'essor et l'exploitation intensive d'une *recette*, le dialogue éducatif, dont nous tenterons de montrer la complexité et l'intérêt, à la fois comme forme et comme révélateur d'une pratique à la fois littéraire et éducative de la fiction. D'une part, il traduit l'idéal d'une éducation réussie, et, par la distance qu'il nous impose par rapport aux usages contemporains, peut servir à mieux comprendre certains aspects des fantasmes éducatifs des Lumières. La distance, les difficultés de compréhension qu'il présente parfois, montrent aussi dans ces éducations morales et

[1] Ces « Trésors » semblent appartenir à une autre tradition que nous n'avons pas étudiée, mais dont nous voyons une trace avec une réédition du *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne*, publié par Leprince de Beaumont en 1768 à Lyon chez Bruyset-Ponthus, transformé en *Trésor des artisans, domestiques et gens de la campagne,* dans une édition de Lyon par P. Rivet, s.d. On retrouve ce titre modifié dans d'autres éditions, chez Lefort à Lille en 1819 ainsi que dans la « Petite bibliothèque catholique » en 1827. Ce texte a été exclu de notre corpus car il s'intéresse à un auditoire autre qu'enfantin, mais nous nous sommes en revanche appuyée sur le *Trésor des enfants, ouvrage classique, divisé en trois parties : 1°la morale, 2°la vertu, 3°la civilité* de Pierre Blanchard, publié à Paris chez Le Prieur en 1802.

[2] Notamment le texte de Marie-Victorine Perrier, *Récréations d'une Bonne Mère avec ses Filles*, Paris, Capelle et Renand, 1805, mais nous n'avons pas approfondi cet hypothétique genre des « récréations morales » qui connaît de nombreuses publications dans la première moitié du XIXe siècle, notamment, de Sophie de Maraise, *L'Amie de tous les enfants, ou Récréations morales de l'enfance, contenant des contes moraux, des historiettes amusantes et instructives, des conseils à la jeunesse sur les défauts et les préjugés ordinaires à cet âge*, Paris, Belin-Le Prieur, 1819, ainsi que, d'Henri Lemaire, les *Récréations morales de l'enfance ou Entretiens de plusieurs enfants avec leur père, sur ce qui fait le fond de l'éducation de la jeunesse*, Paris, Belin-Mandar, 1823. Nous avons aussi délibérément laissé de côté la traduction du texte anglais à succès d'Élisabeth Helme, les *Promenades instructives d'un père et de ses enfants. trad. P.-L. Lebas*, 5 vols, Paris, Tavernier, 1801, pour sa taille et pour son héritage fort différent. Nous avons toutefois intégré le texte de Le Noir précédemment cité, *Les Promenades de Victorine ou Morale de l'enfance* mais avons laissé de côté, malgré son intérêt, l'édition des *Promenades instructives et morales de Mme de Maintenon avec deux demoiselles élèves de Saint-Cyr. Ouvrage en forme d'Entretiens nécessaire à la jeunesse*, Paris, H. Nicolle, 1809.

[3] Nous avons trouvé dans les premières décennies du siècle des publications en feuillets peu chers, intitulés *Entretiens*, qui proposent des conseils moraux voire quelquefois déontologiques, aux domestiques par exemple : les *Entretiens sur la morale, par M., ancien élève de l'école polytechnique*, s.l., 1832, ou les *Entretiens pour les domestiques*, s.l.n.d, sont intégralement monocordes et sans aucune marque énonciative se rattachant à l'esthétique dialoguée. Notre étude appelle donc sa continuation au XIXe siècle, qui interrogerait les formes dialoguées du discours moral.

religieuses la part d'aveuglement propre à toute œuvre éducative, qu'elle soit littéraire ou pratique. À ce titre, notre corpus est un passionnant instrument heuristique pour la définition de pratiques éducatives présentes et futures, conscientes de leurs limites.

D'autre part, ces dialogues éducatifs qui se présentent comme la réalité – déjà vécue ou à vivre – et refusent, quelquefois violemment, l'ancrage littéraire de la fiction, mettent au jour la part de tromperie qui réside nécessairement dans les œuvres de l'esprit. Ils permettent alors de mieux comprendre l'efficacité de certains ressorts fictionnels. On saisit là, nous semble-t-il, la richesse de cet espace de compromis permanent qu'est l'éducation, travail pratique fondé sur des enjeux théoriques, travail réel fondé sur des représentations fictionnelles. Dans cet effort littéraire pour donner à des rêves éducatifs une apparence de réalité, les dialogues des Lumières contribuent à une histoire de l'éducation qui prend en compte à la fois la pratique, la *doxa* et les rêves d'une époque en matière d'éducation.

Filiations littéraires

Il nous reste à définir plus finement la forme qui est au cœur de notre corpus. Notre hypothèse est que la forme littéraire qu'est le dialogue d'éducation joue, dans l'histoire des textes didactiques, un rôle majeur : héritière d'une très longue tradition, elle s'est transformée, déplacée et rénovée afin de s'imposer comme la forme parfaite pour rendre compte d'une éducation en action.

Nous partirons de l'existence de quelques formes proches encore utilisées dans notre période d'étude, celle des instructions pour les princes et celle des dialogues à orientation philosophique[1] destinés aux jeunes hommes[2] : hérités des formes du dialogue didactique *ad usum delphini*[3], aux prétentions morales et quelquefois philosophiques, ces textes continuent d'être publiés dans un souci d'explication des grandes questions morales et des savoirs que doit maîtriser un Prince. Comme nous le verrons avec La Fite en particulier, qui propose avec *Eugénie et ses élèves* une version féminisée de ce type d'ouvrages, ils s'inscrivent dans un patrimoine de textes éducatifs d'inspiration et de matière antiques, qui a connu des inflexions notables sous l'influence des grands succès du XVIIe siècle : Fénelon et Fontenelle en

[1] Nous montrerons dans la première partie dans quelle mesure on peut fédérer les différents types de dialogues autour d'une intention didactique, et à quel point le dialogue dit philosophique bénéficie de la primeur des analyses – et de la plus grande considération, ce qui témoigne à notre avis d'un biais certain de la critique : les formes dialoguées, dans leurs formes les plus normatives, on bénéficié d'une audience et d'un prestige que nous tenterons d'évaluer.

[2] Nous utilisons à dessein ce terme d'hommes et non de garçons car l'effort d'explicitation didactique est, dans ces textes, en grande partie destinée à un jeune homme dont l'intelligence est mature, alors même que ses désirs sont encore dans l'intempérance. L'adolescent dont il est fréquemment question dans les textes *ad usum delphini*, qu'il faut réussir à intéresser, ne suscite que peu de réflexions sur la naissance de l'intelligence et de la parole éducative qui doit s'y adapter – interrogations auxquelles nos textes se confrontent.

[3] Dont le collectif dirigé par Catherine Volpilhac-Auger, *La Collection Ad usum Delphini : l'Antiquité au miroir du Grand Siècle*, Grenoble, Ellug, Université Stendhal, 2000, montre à quel point il s'agit là d'une « collection » s'offrant comme un immense champ de recherche en cours d'exploitation.

proposent des illustrations mémorables – exploitant notamment les potentialités didactiques et morales[1] des dialogues des morts[2].

Le regain d'intérêt pour les éducations du prince dans la seconde moitié du siècle, lié à la question fondamentale qui anime les Philosophes, d'une éducation destinée au bien public donnée par un homme éclairé, transforme le format choisi : les éducations du prince deviennent des textes prescriptifs, non dialogués, dans lesquels le philosophe conseille le monarque[3]. Nous n'avons repéré, sauf erreur de notre part, aucun dialogue à destination du prince pendant la période 1775-1802[4] : la forme dialoguée semble plutôt s'orienter vers les femmes et les enfants, ce qui est peut-être la cause de certaines critiques[5], et le succès du *Voyage du jeune Anacharsis*, dès sa publication en 1788, n'est peut-être pas sans influence sur ce déplacement : *Télémaque* a, d'une certaine manière, trouvé son successeur, et le modèle princier se range du côté sage et savant[6]. Mais la forme du dialogue à destination du prince réapparaît dans les ouvrages de l'Abbé Millot, précepteur du Duc d'Enghien, dont le frère publie, en 1816, les *Dialogues et Vie du duc de Bourgogne, Père de Louis XV*[7]. La préface dramatise l'impossibilité de publier l'ouvrage plus tôt[8], pour des raisons politiques mais aussi parce qu'« avant la Révolution, l'éducation du jeune prince n'était pas terminée, et on ne pouvait imprimer les dialogues dans lesquels ses défauts ne sont pas épargnés, que lorsqu'il les aurait rachetés par de grandes vertus » : le dialogue se fonde là aussi sur une adéquation entre un projet éducatif et sa réalisation pratique.

Une autre forme côtoie notre corpus, celle des dialogues proprement philosophiques, dont nos œuvres s'inspirent parfois et se différencient toujours. Créés à destination des jeunes

---

[1] Quelquefois à prétention satirique, les dialogues des morts permettent de poser des éléments de controverse historique à des fins de réflexion morale. Les grandes questions de gouvernement, de postérité ou d'*hybris* y sont traitées, parce qu'elles sont susceptibles d'offrir aux futurs responsables politiques le spectacle des vertus récompensées et des vices châtiés, dans une forme agréable qui emprunte souvent à l'humour.

[2] Dialogues des morts que nous avons exclus de notre étude, parce qu'ils se constituent en forme autonome et clairement envisageable comme un sous-genre fortement codé du dialogue, sous la tutelle antique de Lucien. Les rééditions de Fontenelle (*Nouveaux dialogues des morts*, premier *opus* publié en 1683) et de Fénelon (*Dialogues des morts composés pour l'éducation d'un Prince*, 1712) dans la seconde moitié du XVIIIe siècle côtoient les œuvres qui s'en inspirent, à l'instar des *Nouveaux Dialogues des Morts* de Pesselier en 1753 et des nombreuses traductions des ouvrages notamment anglais, comme ceux de Milord Littleton qui auront du succès dans les années 1760. Leprince de Beaumont, en parfaite arbitre de ce qui « se vend », en produit un qui est publié dans le cinquième tome du recueil d'œuvres mêlées d'Eidous, « Entre Maclaine et un Marquis français ». *Œuvres mêlées de Mme Le Prince [« sic »] de Beaumont, extraites des journaux et feuilles périodiques qui ont paru en Angleterre pendant le séjour qu'elle y a fait, rassemblées et imprimées pour la première fois en forme de recueil [par Marc-Antoine Eidous] pour servir de suite à ses autres ouvrages...* Édité par Marc-Antoine Eidous, Maestricht, J. E. Dufour et P. Roux, 1775, 6 vol, vol. 5, p. 297.

[3] À l'instar du *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie* de Diderot, commandé par Catherine II en 1775, ou du *Cours d'étude pour l'instruction pour le Prince de Parme* de Condillac, publié lui aussi en 1775.

[4] A l'exception du texte non fini de Marivaux, *L'Éducation d'un prince, dialogue, dans Œuvres complètes de M. de Marivaux*, Paris, Vve Duchesne, 1781, dont la datation est problématique, et que nous intégrons à notre étude.

[5] Romans d'éducation proprement dits, dont Leprince de Beaumont et Charrières donnent des exemples, mais roman libertin aussi : peut-être la formation libertine du prince, comme elle peut apparaître dans *Ah ! quel conte !* de Crébillon fils, n'est-elle pas sans influence sur le déplacement du champ éducatif vers des lieux plus réalistes et plus… moraux.

[6] La figure d'Anacharsis présente un savant composé de naïveté et de sagesse, et la systématisation des notes de l'Abbé Barthélémy fait du texte un instrument pédagogique dont le succès est attesté par les innombrables rééditions du XIXe siècle.

[7] Dont le sous-titre précise : *Ouvrages composés par l'abbé Millot, de l'Académie Française, pour l'éducation de S. A. S. Mgr. le duc d'Enghien, son élève*, Paris, Petit, 1816.

[8] Pourtant, l'ouvrage aurait été écrit « trente ans plus tôt ». « Aujourd'hui » il est enfin possible de publier « ces véritables richesses littéraires, extraites du portefeuille de l'abbé Millot, et imprimées sur son manuscrit autographe. » *Ibid*., p. 2-3.

hommes, inscrits dans un patrimoine de textes qui empruntent aux dialogues didactiques antiques sur le modèle de Cicéron, les dialogues philosophiques ne sont pas ceux que l'on imagine au premier abord, orientés que nous sommes par les stéréotypes scolaires en vigueur sur le XVIIIe siècle et qui placent au premier plan ceux de Voltaire ou de Diderot. Nous verrons que leur forme est sensiblement didactique, et prend pour objet la philosophie afin de proposer une propédeutique à la réflexion pour un jeune garçon. Leur cheminement pédagogique est profondément lié à la forme de l'entretien, et subit les influences des textes *ad usum delphini*[1] : la relation pédagogique au Mentor est posée dans le premier dialogue, avant de laisser place à une présentation des données fondamentales de la réflexion. Nous avons choisi d'inclure dans notre étude le texte de Maubert de Gouvest, l'*École du gentilhomme*[2] afin de montrer les caractéristiques de ce type d'ouvrages à l'orée de notre période d'étude. Le texte propose une éducation aristocratique pour un jeune homme initialement réticent ; ce faisant, il reconduit nombre de lieux communs du genre, ce qui nous permettra de voir les inflexions de la forme dans les œuvres qui s'attellent au même projet, une fois les *Magasins* entrés dans le patrimoine des textes connus. Sicard, en 1797, dans son *Manuel de l'enfance*, proposera dans une ultime partie un échange pédagogique entre Massieu et Sicard avec une même orientation didactico-philosophique, mais informé de toute évidence par la tradition des conversations familières[3].

Ces conversations familières constituent l'essentiel de notre corpus. Un premier modèle s'impose, en 1756 : les *Magasins*. Cette forme prend l'apparence de l'itinéraire pédagogique d'un groupe de jeunes filles en compagnie d'une gouvernante sage, Mlle Bonne, qui envisage la totalité des instruments éducatifs nécessaires à leur formation : histoire biblique et païenne, contes, éléments de morale, questions « pratiques », rudiments des sciences… Cette diversité est traduite par le terme de « magasins » que Leprince de Beaumont justifie selon le principe du florilège de connaissances nécessaires à une éducation chrétienne. Alletz, quelques années plus tard, donne lui aussi à son ouvrage le titre de *Magasin des Adolescents*, mais il se démarque immédiatement de son modèle :

L'arrangement des matières y est en forme de Dialogue, comme dans le [texte de Leprince de Beaumont]. C'est là toute la ressemblance ; car nous ne croyons pas, comme le pense sans doute Mme le Prince, qu'il soit nécessaire d'amuser la jeunesse par des contes de Fées, ou de petits romans, placés assez bizarrement à côté des traits de l'Histoire Sacrée, &

[1] Par rapport auxquels la distinction est quelquefois difficile à faire autrement que par la figure de l'élève mis en scène.

[2] *École du gentilhomme, ou Entretiens de feu Mr. le chevalier de B... avec le comte son neveu sur l'héroïsme et le héros*, Lausanne, P.A. Verney, 1754.

[3] Roch-Amboise Sicard, *Manuel de l'enfance, contenant des éléments de lecture et des dialogues instructifs et moraux*, Paris, Le Clère, 1797. Par la complexité de sa structure, ce texte témoigne des recherches pédagogiques de Sicard, mais aussi des impasses formelles du dialogue. Il divise son ouvrage en trois parties qui ne sont pas nettement distinctes, oscillant entre texte théorique, dialogues familiers à personnages divers et dialogue philosophique entre Massieu et Sicard. Nous nous attarderons maintes fois sur ce texte complexe et riche.

dans lesquels, sous le beau prétexte d'inspirer de la prudence & de la sagesse, on fait naître en des cœurs qui ont encore toute leur innocence, des idées dont la nature les instruit assez tôt. Ne peut-on pas employer à des leçons moins frivoles un style aisé & naturel, une narration charmante ; dons que possède Mme le Prince[1] ?

Ce sont à la fois ce florilège de données mêlées et ce « style aisé et naturel » de Leprince de Beaumont qui feront école. Au point que nombre d'auteurs, souvent pour profiter du retentissement éditorial des *Magasins*, y feront allusion dans leur titre ou dans leur préface. Les *Magasins* représentent un véritable repère, dont nous examinerons les réinvestissements thématiques et formels au fil des quatre décennies qui en suivent la publication.

Un second pôle s'impose dans notre corpus, qui nous intéressera pour des raisons autant objectives que subjectives : *Les Conversations d'Émilie*, publiées par Épinay en 1774, rééditées de nombreuses fois, et qui seront citées par la majorité des autrices de textes dialogués jusqu'au milieu du XIXe siècle. Cet ouvrage, qui a obtenu le prix Montyon d'utilité publique face à *Adèle et Théodore* de Genlis, en 1783, se tient par la force interne de son style, par l'intérêt de ses propositions éducatives, à forte coloration rousseauiste, par la richesse de ses réécritures et, surtout, par l'intérêt du personnage principal, Émilie, qui grandit de 5 à 10 ans au fil des vingt conversations. Ce texte se distingue du corpus qui le précède, en offrant une nouvelle voie, plus fictionnelle, au corpus des dialogues éducatifs[2]. Nous l'utiliserons à de très nombreuses reprises, souvent pour tempérer certaines analyses générales, quelquefois pour lui-même, et aussi parce qu'il propose une éducation proprement philosophique de l'enfant. De fait, il ouvre une autre proposition au sein des textes éducatifs : montrer comment véritablement s'adapter à l'enfance et comment réussir à retranscrire les caractéristiques intellectuelles de cet Autre qu'est le jeune enfant. Autre langage, autre perception, autre rapport au langage et au corps qu'Épinay tente, au fur et à mesure de ses rééditions, de traduire le plus fidèlement possible en saisissant de façon poignante ces moments de conversation avec sa petite fille ; mais aussi altérité riche de potentiel intellectuel, qui propose des images et des comparaisons enfantines à certains problèmes cruciaux auxquels se sont confrontés les intellectuels des Lumières.

[1] Pons-Augustin Alletz, *Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève, dans lesquels on retrace aux jeunes gens qui sortent de rhétorique 1° les règles de la langue française dans la plupart des cas douteux ; 2° les principes de l'éloquence et les divers genres de style ; 3° des exemples servant d'application aux Règles et tirés soit de Cicéron, soit des orateurs français les plus estimés, tant de la chaire que du barreau : le tout entremêlé de réflexions propres à former le cœur et le goût,* Paris, Guillyn, 1764, In-12, p. iii-iv.

[2] Voie qui sera suivie par plusieurs ouvrages envisagés dans notre étude : les textes de Le Noir, de La Fite, ainsi que le texte de Claudine Cœurderoy intitulé *Dialogues d'une mère avec sa fille, par Mme Coeurderoy, ancienne élève de Saint-Cyr, sous le nom de Claudine Berthier de Grandry*, Paris, Rondonneau, 1801.

Enfin, le dialogue prend en charge des éducations scientifiques, dans des œuvres qui revendiquent parfois la tutelle des magasins[1] et qui s'orientent clairement vers une réécriture de l'ouvrage de Pluche, le *Spectacle de la nature*, au succès sans précédent dans la première moitié du siècle. Par leur souci d'investir la forme dialoguée et leur ambition d'éducation scientifique, ces textes, notamment ceux de Dubroca[2] et de Perrault[3], constitueront une part importante de notre étude. Les réutilisations révolutionnaires de la forme nous attacheront aussi, en ce qu'elles exploitent les questions morales auxquelles les dialogues éducatifs offrent un lieu d'épanouissement[4].

Classification du corpus

Il nous fallait alors, face à une telle diversité d'utilisation de la forme dialoguée dans les textes éducatifs, nous repérer au moyen d'une typologie ou, au moins, d'une formulation des différentes catégories d'œuvres auxquelles nous étions confrontée. Ces distinctions ont été en premier lieu formelles, puis elles ont évolué vers des données thématiques, des données de genre, et des données fictionnelles.

Les distinctions formelles concernent, très simplement, les œuvres majoritairement dialoguées et celles qui ne font qu'un usage partiel du dialogue. À l'intérieur d'une telle distinction, la question était moins de distinguer ces textes par la forme que par la fréquence de l'emploi de la dynamique questions/réponses. Nous avons constaté que cette fréquence orientait la nature du texte : le dialogue se révèle souvent n'être qu'un simulacre enrobant des textes théoriques. Les questions de l'enfant se substituent alors à des intitulés de questions, et nous verrons à quel point la forme dialoguée se fait, de ce point de vue, héritière du catéchisme. Elle est de surcroît un lieu où peut être reconduit l'un des stéréotypes enfantins les plus féconds, celui de la naïveté : les questions définitionnelles sont alors l'apanage des figures d'enfants les plus jeunes, comme si l'énigme intellectuelle posée par les enfants dans leur plus jeune âge était résolue par une valorisation systématique de la curiosité. Nous

[1] Johann Heinrich Samuel Formey, *Magazin des sciences et des beaux-arts, à l'usage des adolescens, ou Dialogues entre un gouverneur et son élève*, Amsterdam, Magerus, 1768.

[2] Jean-François Dubroca, *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle, ornés de quatre cents figures. Ouvrage élémentaire*, Paris, Des Essarts, 1797,

[3] Personnalité dont nous n'avons pu retrouver ni la trace ni le prénom dans aucun dictionnaire biographique, ce Perrault traduit et adapte l'ouvrage de Georg Christian Raff, *Naturgeschichte für kinder : mit elf kupffer-tafeln*, Göttingen, 1778, dans son *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse, imité de l'Allemand de M. Raff*, Strasbourg, Koenig, 1786.

[4] Notamment le texte que la Citoyenne Cavaillon présente face à la Convention en 1789, « Dialogue de la Bonne Mère et des Enfants », publié par Elke et Hans-Christian Harten dans *Femmes, culture et Révolution*, Paris, des Femmes, 1989. Nous nous attarderons aussi sur le texte anonyme intitulé *Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer, aux enfants du deuxième âge, les vertus civiques et à les préparer à bien entendre la déclaration des droits*, Paris, Aubry, 1794, ainsi que sur le texte de Louis-Marin Henriquez, *Principes de civilité républicaine, dédiés à l'enfance et à la jeunesse ; sous les auspices de J.-J. Rousseau ; présentés à la Convention Nationale, Par Henriquez, auteur de plusieurs ouvrages élémentaires*, Paris, Hugand, 1795.

tenterons d'analyser comment se manifestent dans nos œuvres ces lieux communs de l'échange éducatif[1].

Mais par delà ces questions de forme, que nous analyserons en nous penchant sur les échanges dialogués et les configurations de personnages, les données thématiques se révèlent plus structurantes encore. Il nous fallait parvenir à classer les objets des dialogues éducatifs, en approfondissant le mouvement de spécialisation que nous avions perçu au premier abord. La forme du *Magasin* révèle une quête d'exhaustivité dans les connaissances présentées, ce dont les textes postérieurs se souviendront. La vogue des *Magasins* relance en effet un mouvement de publication d'*Éducations complètes* qui sauraient répondre au désir de « livre total » que nous présentions à l'orée de ce travail. Mais cette relance est singulière, et concerne spécifiquement les jeunes filles et leur éducation morale. D'autres textes dialogués, en revanche, se spécialisent dans leur objet, et se donnent pour but de parcourir une science ou une question précise : les dialogues sur la géographie, la physique ou les sciences naturelles[2] se développent au cours du siècle, signes à la fois d'un intérêt pour ces disciplines et d'une quête de renouvellement des modèles incontournables que sont les ouvrages de Pluche et de Fontenelle. Un autre objet de spécialisation continue d'investir les dialogues, de façon de plus en plus « familière », ce sont les éducations religieuses, qui s'appuient sur le succès de Leprince de Beaumont et sur l'attractivité de la forme dialoguée pour proposer des éducations religieuses renouvelées[3].

La forme dialoguée, prise dans cet entre-deux de généralisation et de spécialisation, offre pourtant une véritable communauté de traitement des objets : sont systématiquement mises au premier plan les données sensibles permettant de présenter tous ces types de connaissances de manière « familière ».

---

[1] Dans cette dynamique, une inflexion intéressante apparaît : celle de la création de groupes d'enfants, aux personnalités plus ou moins singularisées. Le modèle des *Magasins* est de ce point de vue intéressant, car il permet de mettre en scène une communauté de savoirs en train de se former, et d'évoluer. Chez Leprince de Beaumont, on analysera ce travail à partir d'une étude approfondie des relations et des temporalités éducatives. Ces données nous semblent devoir être ajoutées aux éléments qui font que la critique actuelle lui reconnaît son statut d'éducatrice novatrice – notamment à partir de sa prise en compte des caractères et des âges de l'enfance.

[2] Fabrice Chassot a consacré sa thèse à ces deux dernières : la forme dialoguée en montre la constitution comme disciplines. Il serait nécessaire de proposer une monographie sur l'enseignement de la géographie en dialogues, tant son usage est important et excède les bornes chronologiques que nous nous sommes fixées.

[3] Ces éducations religieuses, pour lesquelles un des modèles essentiels est l'ouvrage de Collot, Conversations sur plusieurs sujets de morale propres à former les jeunes demoiselles à la piété, publié en 1738 chez Ganeau. Réédité et augmenté en 1756, il influence certainement dialogues religieux qui se concentrent (à la différence de Leprince de Beaumont qui élargit son champ d'études) sur la préparation de la communion ou sur la réforme morale de certains personnages. Ces textes forgent une part substantielle de notre corpus, représenté par les ouvrages anonymes que sont le *Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues, sur les principaux points de la religion... qui peut faire suite au Magasin des Adolescentes de Madame Le Prince de Beaumont*, Paris, Fournier, 1771, et l'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants*, Paris, Guerbart, 1797. De Marie Leprince de Beaumont, nous joindrons à notre étude *La Dévotion éclairée, ou Magasin des dévotes,* Lyon, P. Bruyset-Ponthus, 1779. Enfin, nous examinerons les deux ouvrages de Marie-Françoise Loquet, *Entretiens d'Angélique pour exciter les jeunes personnes du sexe à l'amour et à la pratique de la vertu, par une jeune demoiselle*, Paris, B. Morin, 1781 ainsi que les *Entretiens de Clotilde, pour exciter les jeunes personnes du sexe à la vertu et servir de suite aux Entretiens d'Angélique*, Paris, B. Morin, 1788.

De surcroît, ces objets éducatifs sont marqués par le genre des élèves envisagés : les dialogues éducatifs ne sont pas les mêmes lorsqu'il s'agit d'éducation des filles ou des garçons, et l'importance du modèle domestique et moral développé pour les premières révèle son succès au moment révolutionnaire. Les éducations mixtes sont alors clairement inspirées de ce corpus, privilégiant les objets du monde moral et les comportements à réformer, et se démarquant progressivement des éducations philosophiques, certes à prétention morale, mais marquées par une activité de spéculation intellectuelle qui était tout droit héritée des éducations masculines offertes dans les collèges. Les textes d'Henriquez[1], de Capinaud[2] et de Sicard[3] – auxquels il faut ajouter le *Manuel de l'adolescence*[4], prouvent l'influence du modèle des *Magasins* dans les objets traités par le dialogue : le monde est entré dans les textes éducatifs, et le dialogue endosse la responsabilité de présenter le monde quotidien dans toute sa diversité.

Enfin, l'ultime distinction qui nous a paru nécessaire était de mesurer le degré de fiction endossé par ces textes. Ces ouvrages oscillent entre deux grandes prétentions, contradictoires et source d'un véritable dilemme. D'une part ils visent à servir de manuels, de réservoir de connaissances éducatives, à une époque où la distinction entre manuels et textes de divertissement n'est pas encore acquise. Dans le même temps, certains d'entre eux, obéissant à l'esthétique du dialogue ou l'utilisant à dessein, veulent mettre en scène des situations éducatives et des personnages mémorables. Certaines œuvres font très clairement un choix, et se concentrent sur la matière à enseigner ; d'autres évoluent dans ce choix, et délaissent progressivement la forme dialoguée[5] ; d'autres insistent avant tout sur les circonstances de l'éducation, et créent de véritables fictions éducatives. Mais la majorité des textes de notre corpus est prise dans ce hiatus insoluble, celui de dialogues qui se veulent à la fois « familiers » et encyclopédiques, à la fois utiles et singuliers, à la fois exemplaires et exemples d'éducation véritable[6]. Cette double destination de nos œuvres est à la source de plusieurs spécificités de notre corpus : son caractère inclassable, d'abord, aux limites du champ littéraire. Ses caractéristiques polymorphes, ensuite. Enfin, ce jeu constant entre réalité et fiction qui forge le pacte esthétique du dialogue et qui, dans nos textes, est poussé à son

[1] Henriquez, *Principes de civilité républicaine*, *op. cit.*

[2] Les *Étrennes à la jeunesse* (1797) et l'*Éducation essentielle mise en action* (1804) déjà citées.

[3] Nous étudions avant tout, de Roch-Ambroise Sicard, le *Manuel de l'enfance, contenant des élémens de lecture et des dialogues instructifs et moraux*, Paris, Le Clère, 1797, mais nous nous appuierons aussi sur son *Catéchisme ou Instruction chrétienne à l'usage des sourds-muets*, Paris, Institution Nationale de Sourds-Muets, 1792.

[4] Anonyme de 1798, déjà cité.

[5] Ce qui explique le déséquilibre qui apparaît dans le traitement de certaines œuvres : les *Entretiens d'un père avec ses enfants* de Dubroca, par exemple, ne contiennent plus d'interventions dialoguées à partir du troisième volume ; l'*Abrégé d'histoire naturelle* de Perrault voit de même les séquences dialoguées s'amenuiser, et disparaître totalement dans la présentation du règne minéral, qui constitue la fin du second volume (dont nous donnons la table en Annexe III-2).

[6] Une remarque s'impose : ces textes créent des effets de lecture différents. Dans les fictions, des personnages d'enfants ou d'éducateurs ressortent : Émilie, Clotilde, Félicité, Mlle Bonne même deviennent des figures-repères. Nous en proposons en Annexe I un tableau récapitulatif, qui voudrait servir à un repérage plus aisé dans nos œuvres.

acmé. Ce jeu est peut-être à la base d'une ultime singularité de notre corpus, celui de ses paratextes. Nos auteurs font un usage presque systématique des préfaces, avertissements et dédicaces *auto-référencés*, à la différence des autres textes dialogués qui utilisent fréquemment la préface allographe[1]. Ces préfaces, dans lesquelles la forme utilisée fait traditionnellement l'objet d'une justification, nous permettront d'appréhender plusieurs points importants : poétiques, bien sûr, mais aussi fictionnels et rhétoriques. Par les possibilités formelles multiples qu'offre le dialogue, les textes éducatifs se forgent une nouvelle stature, un nouveau champ et un nouveau public.

Plan

Dans la première partie de notre étude, nous nous attacherons aux différentes formes de dialogues dans la librairie éducative du XVIIIe siècle : l'ambition première de notre travail étant de proposer un tableau représentatif, à défaut d'être exhaustif, de l'emploi de cette forme, nous en montrerons à la fois la diversité et la communauté de poétique. Nous verrons aussi qu'aucune forme ne se fixe véritablement : le « genre » du dialogue est en fait un choix stylistique, que nous analyserons comme un phénomène complexe exploité pour des raisons extrinsèques à sa forme. L'histoire de cette forme ressemble en effet à celle d'un long préjugé en faveur de la parole vive, déniant au texte toute forme de transformation littéraire : nous verrons comment ce préjugé irrigue nos textes et en fait un corpus où la posture éducative peut prendre des accents singuliers, à mi-chemin entre l'exemple et l'exemplaire, entre le pratique et le prescriptif. La notion de *mimesis* nous servira à expliquer la complexité de ce qu'implique cette poétique, pourtant fondée sur la simple adéquation entre le réel et la fiction. Nous envisagerons ensuite comment cette forme s'émancipe progressivement de ses filiations littéraires, en analysant les inflexions contemporaines de la poétique du catéchisme et les transformations qui s'y opèrent, marquant certaines des exigences des dialogues éducatifs. La recherche d'autres filiations dans notre corpus nous amènera à soupeser la part de références éducatives et de refus de la filiation littéraire qui s'y développent.

Notre deuxième partie nous servira à appréhender plus précisément ce que la forme dialoguée permet d'apporter aux textes éducatifs : en se différenciant des textes théoriques et prescriptifs, les dialogues éducatifs proposent une éducation en pratique, notamment par l'intégration de nouvelles données. Avant tout, ils donnent un corps et des voix à une éducation en train de se faire. Nous tenterons de cerner, à partir des différentes exploitations qu'ils font des repères de temps et de lieu, quelles scénographies éducatives ils proposent :

[1] Ioana Galleron (dir.), *L'Art de la préface au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

plus ou moins approfondies, elles dessinent parfois de véritables itinéraires d'apprentissage, qui prennent en compte l'évolution de l'intelligence enfantine et le *crescendo* nécessaire aux difficultés. De plus, les dialogues s'ancrent dans une mise en scène poussée des relations éducatives : nous consacrerons un chapitre à analyser la teneur de ces relations, conçues, dans certains textes, comme le cadre nécessaire à une éducation réussie. Enfin, dans un ultime chapitre tentant de rendre compte de la spécificité thématique et formelle de ces textes, nous verrons comment ils peuvent inclure d'autres œuvres, d'autres techniques, d'autres pédagogies même, afin de se constituer en œuvres totales : cette démarche intégratrice des dialogues éducatifs singularise ce corpus et en fonde la nécessité, au sein du corpus des textes à destination des enfants et de leurs éducateurs. Elle en fait aussi une forme déchirée entre prétentions totalisantes et modèle d'interaction éducative.

Dans une troisième partie, nous appréhenderons ce qui fait, à notre avis, la spécificité la plus importante de ces textes, en ce qu'ils rendent compte de certaines aspirations éducatives du siècle des Lumières. Tout d'abord, en réévaluant la place de la morale et en en faisant une science des mœurs omniprésente, le dialogue rend possible une éducation totale. De ce point de vue, l'éducation des jeunes filles se révèle un sujet privilégié pour analyser le désir de puissance des éducateurs en charge de forger une femme chrétienne – ou, dans certains cas, une figure féminine idéale par son activité intellectuelle. Ces ambitions éducatives passent par un des socles de la pensée éducative du siècle, dont nos dialogues permettent de mieux saisir l'importance et l'application relative : la place des affects, des sentiments et des « sens » dans l'éducation. Nous appréhenderons alors nos textes dans une perspective empiriste, en tentant de voir comment ils exploitent, entérinent ou simplement mentionnent les principes d'une éducation qui se veut rénovée, plus consciente des spécificités de la nature et de l'intelligence enfantine.

Nous voudrions conclure ce travail en prenant de la distance par rapport à cette forme et ce qu'elle propose comme itinéraires ou comme options éducatives : le dialogue nous a séduite et puis trompée à plus d'un titre, et ce travail s'est révélé une constante confrontation heureuse ou déçue aux stratégies démonstratives des auteurs de notre corpus, plus ou moins efficacement menées, plus ou moins vives, plus ou moins honnêtes. Nous consacrerons donc notre ultime chapitre aux manœuvres rhétoriques et éditoriales du dialogue éducatif. Une des possibilités les plus intéressantes de l'esthétique dialoguée est que celle-ci contient, dans sa forme même, les instruments de sa force démonstrative et de sa critique.

Principes de présentation

Nous avons choisi de moderniser l'orthographe de toutes nos références et citations, en ne conservant que les divergences orthographiques présentes dans les titres, à l'exception du terme d'« enfant » dont la graphie a été modernisée dans toutes ses occurrences (*L'Ami des enfants*, le *Magasin des enfants*).

Nous avons pris le parti d'harmoniser les noms d'auteurs en les réduisant à leur seul patronyme, y compris pour les femmes (Épinay, Leprince de Beaumont) et avons utilisé, dans le cas des patronymes problématiques, la notice d'autorité de la BNF (Le Noir).

Nous avons abrégé les titres des textes de notre corpus d'étude, à l'instar des *Premières leçons de morale, ou Dialogues propres à inspirer, aux enfants du deuxième âge, les vertus civiques et à les préparer à bien entendre la déclaration des droits*, qui est devenu *Premières leçons de morale.* De la même manière, nous nous permettons d'abréger, pour des commodités évidentes, le titre d'*Éraste* ou du *Magasin des enfants*. L'intégralité des titres peut être retrouvée dans la bibliographie sélective ainsi que dans l'annexe I. Nous avons usé des mêmes libertés dans les abréviations des titres des ouvrages de référence que sont le *Trésor de la langue française*, les *Dictionnaires de l'Académie* ou l'*Encyclopédie*, que nous avons consultés *via* le site de l'ARTFL project.

Enfin, nous avons tenté, dans la mesure du possible, de rendre compte des formes typographiques du dialogue : nous avons conservé, lorsque nous y avions accès, les mises en pages des premières éditions, en reproduisant les majuscules ou italiques des noms, ainsi que les mises en pages de ceux-ci, centrés ou agrémentés d'éléments de ponctuation ou de style. Nous avons aussi conservé très exactement les noms choisis pour les personnages (« Mère » chez Épinay par exemple) et les noms donnés aux dialogues (notamment la forme de leur numérotation), ce qui amène une diversité volontairement non harmonisée dans nos citations.

PREMIERE PARTIE.
Les dialogues éducatifs des Lumières : poétiques et modèles

Aux origines d'un terme : transparence et polysémies

La définition du terme de dialogue ne pose *a priori* pas problème, mais révèle de nombreuses imprécisions riches de variations potentielles. On peut en effet lui conserver, par simplicité, cette double présentation formulée ainsi dans la première livraison du *Dictionnaire de l'Académie* : « Entretien de deux ou plusieurs personnes (…) il se prend particulièrement pour un entretien par écrit de deux ou plusieurs personnes. *Les dialogues de Platon. Les dialogues de Lucien. Les dialogues de Cicéron. Faire un dialogue. Composer un dialogue* ». Le dialogue est à la fois cette communication verbale entre deux ou plusieurs personnes, et par métonymie le contenu de cette communication ; mais il est aussi cette forme littéraire placée sous les auspices des plus grands noms antiques, incitant à prendre le terme dans une de ses acceptions particulières, sa forme littéraire. C'est même cette deuxième acception, seule, qui est proposée par Jean Nicot dans son *Thresor de la langue française* de 1606, où il définit le dialogue comme un « Livre où plusieurs parlent ensemble ».

On voit là que l'analogie entre le dialogue oral et sa version écrite est fondatrice, mais que le dialogue ne désigne pas uniquement une création littéraire dont le modèle serait la conversation réelle ; il se place aussi dans un système de filiations et d'attentes littéraires, impliquant une analyse des modèles antiques et la mesure de leurs influences.

Posons immédiatement le problème du nombre d'interlocuteurs, puisqu'on trouve souvent l'idée que le terme de dialogue en impliquerait seulement deux. Il s'agit là d'une dérive étymologique : la compréhension du *dia-* grec est en fait calquée sur le préfixe latin *duo-*, alors que les deux ne sont en aucun cas similaires. Si la version latine incite à comprendre que le dialogue correspondrait à un entretien entre deux personnes, le *dia* grec sert à exprimer l'agent, l'instrument, la manière lorsqu'il est encore productif[1]. De plus, avant d'être associé au processus de l'interlocution à l'aide du radical *légo*, le terme *dialogos* désignait une activité de réflexion. Sa première occurrence, dans le chant XI de l'*Iliade*, est mise par Homère dans la bouche d'Ulysse, resté seul au combat après la blessure de Diomède.

[1] *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, Pierre Chantraine, 2009 (1968).

Hésitant face à la honte de fuir épouvanté, rassemblant ses forces, il s'interroge sur les hésitations de son courage[1] : le terme est associé au fait de réfléchir, de s'interroger soi-même. La délibération, ou plus exactement l'investigation, est au cœur de l'étymon verbal *dialegein*. Irina Vulcan montre qu'il existe une véritable compétition sémantique entre l'acception « commune », où le dialogue est opposé au monologue ou au plurilogue[2], et la lexie grecque qui « révèle la nature philosophique du dialogue[3] ». Elle montre ainsi qu'à l'origine, le verbe *dialegein*, où l'on décèle plusieurs sens[4], implique un double aspect d'analyse et de synthèse, une activité à la fois réflexive et discursive, qui se retrouve dans les multiples emplois du terme *dialegesthai*. Celui-ci, qui désigne avant tout la critique serrée des termes d'un débat, est le verbe qui caractérise l'activité des interlocuteurs des dialogues socratiques, pris dans une *pratique* associée à la fois à Socrate et à sa posture philosophique.

Certes, le terme est peu présent dans les dialogues platoniciens, et s'interprète, selon les contextes, au sens de « dialoguer » ou de « dialectiser ». Cependant, l'étude de « l'énigme du *dialegesthai*[5] » permet de comprendre à quel point le dialogue associe inextricablement une forme et une pratique littéraire, éducative et philosophique.

Ainsi s'explique peut-être le fait que la polysémie du terme de dialogue soit fortement orientée par son patrimoine antique, ce que Sandrine Dubel synthétise ainsi :

> Le terme grec *dialogos*, comme le mot moderne qui en est issu, est doté d'une polysémie certaine : pratique réelle de la conversation, mais aussi du débat, ou bien la représentation textuelle d'une situation d'interlocution, dans tout type d'œuvre, ou encore la pratique philosophique de la dialectique, réfutation d'arguments par deux interlocuteurs qui se répondent, ce n'est qu'autour du IIème s. av. J.-C. qu'il paraît pouvoir qualifier le genre du dialogue autonome et les textes qui en relèvent[6].

L'émancipation du terme vers un hypothétique « genre » se fait donc fort tardivement, c'est-à-dire bien après ses manifestations de référence : il faut en effet attendre l'époque hellénistique pour que le terme *dialogos* désigne le texte littéraire autonome[7]. De plus, une des caractéristiques importantes de ce genre est qu'il se définit, bien sûr, par la dynamique

---

[1] Au vers 407, « *alla ti è moi tauta philos dielexato thumos* », trad. Leconte de Lisle : « Mais qu'a besoin mon cœur de disputer ainsi ? », trad. Dugas-Montbel : « Mais pourquoi mon cœur balance-t-il encore ? ».

[2] Elle montre ainsi la fortune que l'étymologie faussée du « *dia* » a eue à la Renaissance, évoquant des textes intitulés *Trialogue* ou *Quadrilogue* (dont Claire Cazanave montre d'ailleurs l'effacement progressif au XVIIe siècle), et expliquant par ce « flottement étymologique » la graphie « *dyalogus* », attestée à la fin du XVe siècle. Ruxandra Irina Vulcan, *Savoir et rhétorique dans les dialogues français entre 1515 et 1550*, Hamburg, 1996, p. 33-34.

[3] *Ibid*., p. 33.

[4] Sens qui ressortissent donc à la fois de l'interlocution et, avant cela, de l'investigation: associé à la quête de vérité, à la recherche de sens, le verbe désigne le fait de sélectionner et d'analyser, et fluctue dans ses acceptions entre le fait de parler clairement et le fait de débattre : « il dénote donc une activité réflexive et discursive », *ibidem*.

[5] Selon l'expression de Danielle Montet qui synthétise l'évolution de l'analyse du terme depuis les travaux de Schleiermacher, ainsi que leurs occurrences dans les dialogues platoniciens, « Platon et les enjeux du *dialegesthai* ».

[6] Sandrine Dubel, « Définir le dialogue antique comme mimésis, entre forme théâtrale et conversation : des *sokratikoi logoi* (Aristote) au style du dialogue (Ps.-Démétrios) », dans *Representations in Dialogue, Dialogue in Representations*, Proceedings of the 13th conference of the International Association for Dialogue Analysis, 26-30 avril 2011, Université de Montréal, F. Cooren, A. Létourneau et N. Bencherki éds., p. 249-264.

[7] Sandrine Dubel constate en effet le « décalage temporel important entre la pratique du dialogue, florissante jusque dans les années 370 au moins, et sa reconnaissance terminologique, qui semble avoir pris deux siècles. » Il est donc nécessaire, dans un travail d'analyse de cette forme, de dissocier les modèles des éléments de poétique édictés *a posteriori*.

d'interlocution reconduisant les principes de la méthode dialectique, mais aussi par un certain nombre de lieux communs, aux nombres desquels le personnage de Socrate lui-même. Les dialogues socratiques qui nous sont parvenus, ceux de Platon et de Xénophon, ne sont en effet qu'une partie des réalisations d'un genre littéraire qui exploitait la figure, riche de potentialités tant intellectuelles qu'expressives, d'un maître prenant forme et parole de Socrate[1]. Toutes proportions gardées, notre corpus met en place ce type de figures types, qui n'ont certes pas eu la même audience ni la même importance, mais qui illustrent comment le dialogue permet de *faire école* autour de lieux communs littéraires[2] et de figures éducatives dont l'objectif est de devenir consensuelles[3].

Le dialogue implique donc une histoire littéraire et réflexive, exploitée à de multiples fins. Notre travail devait donc s'ouvrir sur l'analyse de *l'appréhension de cette forme par un projet*, celui de la représentation d'une éducation en dialogues. Comme nous le verrons, c'est en prenant ses distances avec la forme littéraire que le dialogue éducatif se construit et s'invente.

Le travail de cette première partie se déclinera en deux temps : à partir d'une interrogation sur l'utilisation de la forme dialoguée au XVIIIe siècle et des significations qui lui sont associées, on s'interrogera sur les éléments de poétique auxquels elle souscrit. Cette mise en place nous permettra de saisir la grande singularité de notre corpus dans ce patrimoine de textes dialogués : refusant toute filiation littéraire, les dialogues éducatifs s'inscrivent dans l'illusion de la parole vive, tout en sélectionnant soigneusement leurs modèles et leurs filiations littéraires. Ils se mettent en scène comme des textes réalistes, pratiques, et donc « vendeurs ».

[1] Livio Rossetti a ainsi consacré sa carrière à essayer de retracer la richesse de ce corpus des *logoi sokratikoi*, qui rassembleraient environ trois cent dialogues sur une quinzaine d'années, travaux qu'il synthétise dans « Le dialogue socratique *in statu nascendi* », *Philosophie antique,* 2003, n°1, p. 11-35.

[2] Livio Rossetti montre en effet que certains processus de standardisation du dialogue apparaissent dans ces œuvres, attestant donc d'un genre à alimenter.

[3] Une des hypothèses proposées à cette vogue de *logoi sokratikoi* sur une période si courte est la nécessité de promouvoir une école philosophique devant subsister, et ainsi conjurer la mauvaise presse que le procès de Socrate avait pu faire auprès des futurs impétrants.

Chapitre 1 – LES DIALOGUES DES LUMIERES : ÉLEMENTS DE POETIQUE POUR DES TEXTES DIDACTIQUES

Nous voudrions montrer ici que les dialogues éducatifs des Lumières entretiennent un rapport problématique avec le corpus des textes dialogués qui les a précédés. Nous faisons le pari que l'absence quasi totale de références aux dialogues antérieurs n'est pas juste de l'ignorance, mais plutôt un refus volontaire de la filiation dialoguée.

En effet, pourtant profondément ancrés dans un patrimoine culturel formé de textes éducatifs et de textes dialogués, les dialogues éducatifs des Lumières se caractérisent par une prise de distance par rapport aux textes qui les ont inspirés, au profit d'une valorisation de l'expérience éducative seule, celle que le texte tâche de retranscrire. Ces dialogues se font présentent de plus en plus clairement comme le théâtre d'une éducation autonome, où les références littéraires, quand elles apparaissent, sont présentées comme des sources éducatives filtrées par l'expérience mise en scène dans le texte, et où les références aux textes dialogués antérieurs n'existent plus. Certaines de nos œuvres vont même jusqu'à supprimer toute référence à une quelconque filiation littéraire. La valeur du texte est comme absolue et autoproclamée, et réside uniquement dans la fiction d'une expérience éducative véritable et pratique : c'est cette promotion, à la fois rhétorique et éthique, qui forge le pacte littéraire de ces textes au statut ambivalent, à la fois littéraire et pédagogique.

Nous commencerons donc cette analyse par un état des lieux du corpus des textes dialogués au XVIIIe siècle. Loin de faire ici une présentation exhaustive de tous les textes dialogués qui ont été publiés pendant ce siècle, nous proposerons plutôt un regard transversal, qui envisagera les différents types de textes auxquels le dialogue éducatif s'apparente – lui qui a pu être considéré comme représentatif de l'esprit des Lumières – pour ensuite interroger les significations des différents termes désignant la forme dialoguée. Cette entrée en matière à la fois sémantique et historique servira de contextualisation pour nos textes, qui se dégagent nettement à l'intérieur de ce champ, tout en en partageant certaines caractéristiques.

Nous reviendrons ensuite sur la communauté d'écriture qui fonde notre corpus, dans une approche poétique : malgré leur diversité, ces textes dialogués nous semblent obéir à un ensemble cohérent de considérations esthétiques au moment où ils sont créés. Notre thèse est en effet que la poétique du dialogue charrie des questions que nos auteurs prennent en main – avec une pâte personnelle quelquefois – à l'intérieur d'un ensemble de problèmes qui sont de

l'ordre de l'invariant. Questions poétiques, rhétoriques et narratives, qui fond du choix du dialogue un *choix littéraire*. Bien que ces choix ne se constituent pas en une théorie littéraire singulière, qui permettrait d'y voir l'existence d'un genre, ils nous semblent cependant s'inscrire dans une longue tradition de conception du dialogue comme archi-genre, ou comme cadre très général d'un projet éducatif soucieux d'allier, ou de prétendre allier, l'utile à l'agréable.

I - Sens et usages d'une forme féconde : le corpus des textes dialogués au XVIIIe siècle

Reconnue comme omniprésente, voire considérée comme représentative de l'« esprit des Lumières[1] », la forme dialoguée au XVIIIe siècle s'apparente à un objet instable dès que l'on en envisage une analyse précise. Les dialogues éducatifs n'en sont d'ailleurs qu'une forme singulière. Appliquée à la question très en vogue de l'éducation dans la seconde moitié du siècle, cette forme impose de prendre en compte le contexte de la librairie générale de la seconde moitié du XVIIIe siècle, où les dialogues sont l'objet d'un succès certain. Stéphane Pujol ose même l'expression de « siècle du dialogue[2] ».

Avant même de tenter de cerner la pluralité des formes que le dialogue recouvre, notons qu'il charrie plusieurs illusions de perspective. La première, que l'on pourrait qualifier de « scolaire », est due à l'importance de la conception rétroactive de cette forme comme une des formes littéraires clé des Lumières, en ce qu'elle serait représentative de la remise en question des préjugés et de la formation de l'esprit critique. Forme éloquente, dont l'usage permettrait la démolition des certitudes, elle est même considérée comme la forme des Lumières par excellence par certains manuels scolaires. Ceci, cause et conséquence d'une *doxa* sur les Lumières, crée une illusion d'unité que la critique universitaire française a longtemps entretenue en privilégiant l'étude des grands dialogues du XVIIIe siècle et en laissant dans l'ombre la diversité des productions didactiques. La seconde illusion nous semble justement due à certains chefs-d'œuvre des Lumières, dont la qualité tant littéraire que philosophique incite à assimiler étroitement l'usage du dialogue à une posture critique, voire sceptique. La conséquence principale, pour le chercheur, est de réduire une forme littéraire à un de ses

[1] Pour reprendre l'expression choisie par Todorov sur l'essai dans lequel il insiste sur la mise en question systématique qui caractérise cet esprit, Tzvetan Todorov, *L'Esprit des Lumières*, Paris, Laffont, 2006, notamment p. 20 *sq*. Stéphane Pujol en fait « une forme privilégiée d'expression pour les hommes des Lumières », *Le Dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, *op. cit*., Introduction, p. x.

[2] *Ibid*., p. 51.

usages spécifiques et d'utiliser les spécificités de certains textes-clés comme des critères d'analyse pour l'ensemble[1].

Il nous a semblé nécessaire, avant d'exposer les critères à l'aide desquels nous analyserons le corpus spécifique des textes éducatifs de forme dialoguée, de dresser le tableau, complexe et peu homogène, des publications de textes dialogués dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. Partant de l'idée qu'il y aurait, au tournant du siècle, une évolution de la « réputation » du dialogue[2] qui aurait amené une démultiplication de l'emploi de la forme, nous nous concentrerons sur ses multiples avatars, sur la question de leurs dénominations, des définitions des termes-clés que ces textes emploient, et sur la question de leur classification, afin d'évaluer la place du dialogue éducatif dans cette production[3].

A – Le « genre de dialogue » au XVIIIe siècle : diversités formelles et multiplicité des usages

Envisager l'intégralité des textes dialogués au XVIIIe siècle est une gageure ; notre analyse se limitera à essayer de dégager certains traits dominants de l'usage du dialogue en cette seconde moitié de siècle. Ce faisant, on est amené à relativiser l'importance numérique des dialogues philosophiques au sein du corpus dialogué, que Stéphane Pujol présente pourtant comme primordiaux. Certes l'influence des grands textes – et des figures – de Fénelon, de Fontenelle, de Voltaire puis de Diderot est prépondérante, mais elle doit être tempérée par une prise en compte des multiples champs littéraires dans lesquels la forme dialoguée est utilisée et des innombrables formes qu'elle emprunte.

On ne peut en effet proposer une analyse du dialogue comme une forme autonome en faisant l'économie des très nombreux textes où il est utilisé à l'appui de la fiction et détient un rôle essentiel. Il nous semble que la vogue dont le dialogue est l'objet participe d'une

[1] Il est par exemple extrêmement fréquent de juger de la qualité tant littéraire que philosophique de textes dialogués à l'aune des dialogues pourtant atypiques de Diderot, et de les trouver fatalement moins bons. Ainsi en vient-on à juger sévèrement certains textes, parce qu'ils manquent des trésors polyphoniques de Diderot ou de la verve satirique voltairienne. Nous souhaiterions adopter ici une autre perspective, en tentant d'évincer *a priori* de notre propos tout jugement esthétique et toute classification évaluatrice.

[2] Daniel J. Adams, dans sa *Bibliographie d'ouvrages français en forme de dialogue : 1700-1750*, argumente cette idée par le fait que Montesquieu ou Voltaire font paraître au milieu du siècle des dialogues qu'ils gardaient en chantier, parfois depuis de longues années. *Bibliographie d'ouvrages français en forme de dialogue : 1700-1750*, Oxford, Voltaire foundation, *Studies on Voltaire and the eighteenth century* n° 293, 1992, p. 18.

[3] Il s'agit ici de prêter une attention spécifique aux termes employés pour désigner les textes mettant en scène des échanges, termes considérés comme des clés pour une approche formelle. Le cas des textes empruntant cette forme sans le spécifier, s'il persiste à nous poser problème, est relativisé par le parti pris de départ de ce travail, qui était d'analyser les revendications formelles portées par ces textes. Ce travail est donc à concevoir comme un coup de sonde, nécessairement non exhaustif, mais représentatif, de l'état des publications dialoguées pendant cette période. Cette approche générale de la forme a pour prétention de nous aider à cerner la spécificité d'un corpus éducatif : les quelques pistes avancées ici nous semblent constituer un socle relativement stable sur lequel fonder nos analyses d'un corpus qui nous semblait ne pouvoir prendre toute sa cohérence que grâce à cette mise en perspective.

tendance esthétique à l'hybridation que connaît tout le XVIIIe siècle, et qui a pour conséquence, dans le cas de notre corpus, que les associations formelles sont *a priori* considérées comme fécondes. L'approfondissement de cet *a priori* est nécessaire pour mieux comprendre la tendance de nos textes à l'hybridation et clarifier les usages de la forme dialoguée.

Un fait qui atteste du succès du dialogue au XVIIIe siècle est l'intégration d'éléments dialogués à un très grand nombre de textes, de tout genre et en tous genres. Il est notamment utilisé comme un instrument de critique sociale dans la mouvance des œuvres qui ont donné la parole à l'« autre », au premier chef Montesquieu. Dans son travail sur la représentation de l'altérité dans le corpus romanesque des Lumières, Audrey Guitton envisage le dialogue comme un *outil* pouvant s'intégrer à plusieurs genres[1], comme une forme voire une *formule* singulière permettant la mise en scène d'un discours direct au cœur d'un texte narratif. Si cette analyse va de soi, elle devient éclairante quand on examine l'« illusion de la présence[2] » ainsi créée. La parole au discours direct du sauvage, construite et judicieuse, saura casser les certitudes assenées par l'autorité en présence : de Jean de Léry[3] aux *Essais*[4], de l'*Ingénu* au *Supplément au voyage de Bougainville*, la parole du sauvage apparaît comme une parole sage, qui permet d'augmenter la puissance critique du texte. Instrument du relativisme, le dialogue est une manière de faire parler celui qui est sans voix, et de lui donner à la fois la présence et la puissance conceptuelle que son infantilisation[5] l'empêche d'acquérir[6].

Les parties dialoguées des textes romanesques ne peuvent être incluses dans notre analyse, mais on remarquera qu'elles ne se limitent pas à une simple subordination au récit : lorsque l'on tente d'analyser leur insertion dans les segments narratifs, on constate à quel point le dialogue se fait envahissant et endosse des fonctions clés dans l'évolution du récit. Cet usage nous semble lié à la fois à l'hybridité narrative fort prisée par les auteurs du XVIIIe siècle, pour lesquels l'esthétique de la variation est essentielle, mais aussi au fait que le dialogue est reconnu comme une excellente *technique* pour dresser le portrait de quelqu'un.

---

[1] Audrey Guitton, *L'Autre lointain en dialogue : la quête de la voix idéale au siècle des Lumières*, Paris, Classiques Garnier, 2012, p. 139.

[2] L'expression est d'Audrey Guitton, qui montre ainsi que le dialogue, à la différence du texte narratif, se donne comme la négation du truchement de l'écriture. Son leurre littéraire repose en effet sur l'illusion qu'il n'y a plus de scripteur : « Le dialogue se fait le lieu d'une présence qui respecterait la transparence recherchée. » *Ibid*., p. 116.

[3] Chez qui la parole du Toupi se présente comme une forte critique des habitudes de vie des Européens, comme le raconte le narrateur qui lui laisse exprimer son étonnement, notamment dans le chapitre XIII : « Que veut dire que vous autres *Mairs* et *Peros*, c'est-à-dire Français et Portugais, veniez de si loin querir du bois pour vous chauffer ? n'en y a-t-il point en votre pays ? (…) Voire, mais vous en faut-il tant ? (…) Ha, ha, dit mon sauvage, tu me contes merveilles. » Jean de Léry, *Histoire d'un voyage faict en la terre du Brésil*, Paris, Librairie générale française, 1994 (1578 ; 2e éd. 1580), p. 310-311.

[4] Notamment dans « Des Cannibales », I, 31.

[5] Nous utilisons ce terme avant tout pour ses connotations – l'infantilisation étant un des ressors clés de l'ethnocentrisme et du racisme – mais aussi pour l'étymologie d'*infans*, celui qui est sans voix.

[6] La stratégie est d'ailleurs essentielle à tous les combats pour l'émancipation (on pense notamment à certains extraits du *Cahier d'un retour au pays natal* de Césaire) ou pour l'incitation à la solidarité – à tel point qu'elle est largement utilisée par les théories marketing contemporaines pour servir de *punchline* dans les campagnes de dons humanitaires, notamment représenter un Autre qui dit « je », réduisant ainsi la distance et permettant l'empathie.

Dans *Le Sopha*, la Sultane défend ainsi le « fait dialogué » auprès d'Amanzéi :

> Ce n'est point une dissertation inutile, et qui ne porte sur rien (...). Cette façon de traiter les choses (...) est agréable, elle peint mieux, et plus universellement, les caractères qu'on met sur la scène[1].

Comparé à une peinture de l'individu, une « manière de crayonner son portrait[2] », le dialogue bénéficie de l'illusion littéraire qui fait assimiler la parole vive à la parole vraie. Celle-ci est exploitée pour les mêmes raisons esthétiques dans la littérature épistolaire. Nul étonnement si La Fite utilise à maintes reprises les lettres, comme l'ont fait Reyre ou Genlis, pour peindre des caractères de façon agréable, précise et « vraie ».

Le dialogue est donc un des outils favoris de ces peintures vivantes de caractères dont les textes narratifs ont besoin pour apporter une autre lumière sur les personnages auxquels ils donnent vie. Vivienne Mylne, dans son travail sur les usages du dialogue dans les textes narratifs[3], montre que la transformation de ces usages date des premières décennies du XVIIIe siècle, sous l'influence de quelques auteurs essentiels, au nombre desquels Challes, Marivaux et, plus tard, Crébillon fils. Selon elle, alors qu'auparavant les conversations intégrées aux romans étaient plutôt formelles et stylisées, se déployant dans des discours relativement longs[4], ces auteurs

> *developed a more familiar or naturalistic style of dialogue, with briefer exchanges between the characters, and in certain cases conversation became noticeably more important as an aspect of the whole work*[5].

Cette analyse est séduisante, d'autant qu'elle permet de justifier l'appel à la vivacité et au naturel que l'on trouve, dans la seconde moitié du siècle, structurellement associée aux discours de justification de la forme dialoguée. Toutefois on constate, selon Vivienne Mylne, une étonnante absence de discussion théorique[6]. L'esthétique du dialogue au XVIIIe siècle est celle d'un outil efficace voire nécessaire dans tous les genres, dont les caractéristiques restent implicites : qu'il soit vivant et naturel est un consensus tacite sur lequel nous reviendrons. Dans cette citation, Vivienne Mylne souligne aussi la tendance du dialogue à prendre une place de plus en plus importante au sein du texte lui-même, ce qui expliquerait, selon elle, l'essor des textes narratifs de forme intégralement (ou quasi-intégralement) dialoguée.

---

[1] Crébillon, *Le Sopha*, XXX, p. 61.

[2] La Fite, *Eugénie et ses élèves*, *op. cit*., p. 3, qui reprend ainsi un des éléments de poétique du dialogue primordiaux depuis l'Antiquité : il est défini conjointement avec la lettre dans le traité *Du Style*, et celle-ci « doit faire une large place à l'expression des caractères, comme d'ailleurs le dialogue. Car c'est presque l'image de son âme que chacun trace dans une lettre. » Ps.-Démétrios de Phalère, *Du Style*, trad. Pierre Chiron, Paris, Les Belles lettres, 1993, §227, p. 64. La proximité de ces deux esthétiques est rendue évidente par les jeux d'écriture, enchâssant dialogues et lettres, que propose La Fite dans *Eugénie et ses élèves*.

[3] Vivienne Mylne, « Dialogue as narrative in 18th century french fiction », dans *Studies in eighteenth-century french literature presented to Robert Niklaus*, Exeter, 1975, p. 173-192.

[4] « *Up to about 1700, conversation in serious novels - as distinct from comic fiction - tended to be formal and stylised, with relatively long speeches* », art. cit., p. 173.

[5] *Ibidem*.

[6] « *This increase of the scope and liveliness of dialogue in fiction took place without much theorical discussion* », *ibid*., p. 175.

Vivienne Mylne, en s'intéressant au corpus dit « narratif », cite quarante-trois titres qu'elle a recensés entre 1754 et 1798[1], et au nombre desquels se trouvent sept des œuvres de notre corpus[2]. Il faut noter que nombre d'œuvres romanesques dialoguées sont absentes de cette bibliographie, notamment parce qu'elles posent des problèmes de datation dus à une publication tardive ou à un choix de non publication par leurs auteurs. Ainsi, on doit ajouter à cette liste le *Supplément au voyage de Bougainville* (écrit en 1772), les *Entretiens du sauvage et du bachelier de Voltaire* (publiés en 1761), ou le conte moral *Le Sauvage en contradiction*[3]. De plus, la bibliographie de Vivienne Mylne n'atteste pas assez de la faveur du dialogue à l'intérieur des contes, dont certains sont intégralement dialogués, notamment chez Crébillon et chez Diderot – quoique nombre de ce dernier n'aient pas été publiés.

La forme dialoguée comme cadre narratif est bel et bien valorisée dans nombre de textes, y compris des œuvres phares et considérées par la critique comme de grandes réussites littéraires du XVIIIe siècle – au nombre desquelles *Jacques le fataliste*, le *Dictionnaire philosophique* ou *La Philosophie dans le boudoir*. Mais elle peut aussi être considérée comme le révélateur d'un système de pensée. En tentant de comparer l'emploi de la forme dialoguée par Diderot et par Sade, Florence Lotterie a été amenée à se demander comment, chez ces deux auteurs, « la forme pense ». À partir d'une hypothèse fort séduisante[4], elle oppose deux conceptions du dialogue : celle, « dynamique-organique » de Diderot, et celle du texte sadien, « qui ne cesse de donner des leçons ». Le raisonnement de Florence Lotterie montre comment le dialogue permet de « donner au matérialisme les moyens poétiques d'une ouverture audacieuse au règne de la conjecture[5] », grâce à l'emploi tout à fait singulier que Diderot fait du dialogue. Cette forme lui permet de donner à ses théories et à ses postures philosophiques les moyens poétiques d'une revendication philosophique. Deux aspirations du dialogue sont clairement opposées, celles de la leçon et celle de la pensée. Cette opposition est fondamentale pour l'appréhension de la forme dialoguée à travers l'histoire : elle structure en grande partie l'opposition tripartite entre dialogue philosophique, dialogue didactique et dialogue satirique, qui organise la réception des textes dialogués depuis la Renaissance, en prenant appui sur l'autorité des grands modèles antiques[6]. Nous verrons, dans la suite de ce

[1] Bibliographie des « Narrative works written wholly on largely in dialog-form and published between 1750 et 1800 », *ibid*., p. 190.

[2] En l'occurrence La Fite, Loquet (deux œuvres chacune), Berquin, Genlis, Bret, auxquels il faudrait ajouter les ouvrages de Campe cités dans la seconde bibliographie des œuvres traduites. La notion de « *narrative* », le titre choisi par Leprince de Beaumont, ou le lieu de publication, ont fait évincer ou oublier, dans ce relevé bibliographique, les nombreux *opus* des *Magasins* et toutes leurs filiations.

[3] Ce conte moral, parfois attribué à Rabelleau, est plus vraisemblablement dû à Antoine-Fabio Sticotti.

[4] Qu'elle tire de l'article de Colas Duflo, « Pourquoi des dialogues en des temps de système ? » Diderot Studies, XXVIII, 2000. Il incite dans sa conclusion à relier la vision matérialiste de Diderot à la modalité dialogique, afin de montrer qu'il existe une nette « distinction entre l'écriture mécanique, celle des systèmes et des traités, qui est à l'image du réel que les auteurs y décrivent, et l'écriture dynamique-organique de Diderot », p. 109.

[5] Florence Lotterie, « Hybrides philosophiques : Quelques enjeux du dialogue matérialiste dans *Le Rêve de D'Alembert* et *La Philosophie dans le boudoir* », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie* n°42, avril 2007, p. 60.

[6] La forme est en effet sujette à des exploitations de types extrêmement divers, dont nous ne pouvons donner ici d'aperçu, par ailleurs déjà proposé dans le travail de recension des textes de forme dialoguée opéré par Stéphane Pujol. Il s'est

travail, comment cette distinction a pu servir de biais, voire de leurre, dans la réception des dialogues : nous approfondirons les origines et les conséquences de ce préjugé concernant la valeur philosophique du dialogue pour essayer d'en montrer les conséquences dans notre corpus. Mais avant cela, il nous faut évaluer la diversité, les sens et l'importance des termes utilisés pour désigner cette forme.

B – Dialogues, entretiens, conversations au XVIIIe siècle

Claire Cazanave montre, dans son travail sur le dialogue à l'âge classique, à quel point les textes qui utilisent la forme dialoguée sont divers : des manuels de conversation aux catéchismes, dans la très longue tradition des *arts de faire*[1], ces textes se fondent sur une présentation systématique des connaissances par questions et réponses, le plus fréquemment sous l'appellation « par demandes et réponses » – quelquefois alliée à la mention « en forme de dialogue ».

Une histoire du nom permet de voir quels sont les usages du dialogue qui se maintiennent au cours du XVIIIe siècle[2], et quelles sont les évolutions de l'emploi des termes désignant les formes dialoguées. Nous partirons donc des différents termes utilisés pour désigner ces formes, et évincerons progressivement ceux qui sont en perte d'usage, en prenant en compte les données quantitatives de la librairie dialoguée dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. Ensuite, nous approfondirons les termes les plus importants, à partir des définitions proposées par les dictionnaires de l'époque. Enfin, nous proposerons des remarques sur l'inventivité lexicale qui nous semble caractériser la librairie des textes dialogués tout au long du siècle.

---

concentré sur le « dialogue d'idées », acception lui permettant d'inclure tous les textes empruntant ce format, des plus « philosophiques » aux plus didactiques – à l'exclusion des textes théâtraux et catéchétiques. Le *Dictionnaire européen des Lumières*, à l'article « dialogue », tente une synthèse de ses usages européens en y incluant, quoique de façon très elliptique, le corpus philosophique anglais et allemand.

[1] Claire Cazanave, *Le Dialogue à l'âge classique*, *op. cit.*, p. 102 *sq*.

[2] Cette enquête sémantique a eu pour origine une enquête lexicale sous forme de recherche bibliométrique opérée d'abord dans le catalogue numérisé de la BNF, confirmée et vérifiée dans les bibliographies de Monglond et de Colon. Nous avons systématiquement élargi la découverte d'un auteur de texte dialogué par la vérification de ses autres publications dans la *Biographie universelle* de Michaud et dans le *Dictionnaire des journalistes* édité par Jean Sgard. Nos requêtes furent conditionnées par notre projet premier : analyser un « genre », qui se serait en partie manifesté par le titre ou le sous-titre, où s'affirme une forme reconnaissable immédiatement. Cette approche s'est révélée limitée, parce qu'elle prenait au rebours ce qui nous semble apparaître dans les dialogues éducatifs : un refus de la forme littéraire au profit d'une affirmation d'une forme vive.

1. *Des formes perdues ? Devis, colloques et conférences au XVIIIe siècle*

Les termes qui renvoient à la mise en scène de plusieurs personnages en situation d'interaction, rapportée au discours direct, sont fort divers[1] : ils correspondent tous à une forme dialoguée, et ont une grande importance jusqu'au milieu du XVIIe siècle. Mais si les termes de « dialogue », de « conversation » et d' « entretien » semblent avoir un succès constant, certains autres perdent de leur actualité, ou se spécialisent.

C'est le cas pour le terme de « DEVIS », déverbal du verbe deviser. Dans son sens de « propos, discours », Richelet le qualifiait déjà de « bas et vieux » en 1680 et la première édition du *Dictionnaire de l'Académie française* le disait hors d'usage :

> DEVIS. s. m. Propos, discours, entretien familier. *Joyeux devis*. Il n'est plus guère en usage[2].

La quatrième édition du *Dictionnaire de l'Académie*, en 1762, réduit le « guère en usage » à un lapidaire « Il est vieux[3] ». D'ailleurs Féraud transforme les deux sens du terme notés jusque là[4], en un seul sens qui aurait évolué de « autrefois » à « aujourd'hui » :

> DEVIS, s. m. [1re e muet : on pron. l' s.] 1°. Aûtrefois, propôs, discours, entretien familier. Sans s'arrêter les uns avec les autres *en devis*, ne parlant que pour choses nécessaires. *S. Fr. de S.* = 2°. Aujourd'hui, état par le menu des ouvrages qu'il faut faire pour bâtir une maison, etc., et de ce qu'il en doit coûter. Faire *un devis* : doner *le devis* général. *Devis du* menuisier, *du* serrurier, *du* maçon, etc.[5].

Ces définitions sont en accord avec le fait qu'aucun texte n'est publié entre 1750 et 1809 sous ce terme, si l'on met de côté les occurrences de « devis » désignant des actes juridiques et financiers, voire des recensements géographiques. L'évolution signalée par Claire Cazanave pour la période 1550-1669[6], où elle ne comptabilise que quatre « devis » pour le premier demi-siècle et seulement trois pour les années 1630-1669, se confirme bien : le terme,

---

[1] Nous sommes partie de la liste, qui nous a semblé exhaustive, proposée par Claire Cazanave dans les très riches annexes de son travail, en l'occurrence dans l'Annexe VI de son ouvrage, *op. cit*., p. 583-586. Nous avons ensuite réalisé une analyse sur le modèle de la sienne, parce qu'elle nous a semblé fort probante. À partir des occurrences de ces termes dans une enquête bibliographique, elle propose des analyses intéressantes sur les raisons, à la fois sémantiques et littéraires, des occurrences de ces termes, qui se répartissent le champ des textes dialogués d'une manière structurale : les connotations d'un terme semblent influer sur la réception des autres, comme nous le verrons dans le cas de l'usage du terme de « dialogue » dans notre corpus.

[2] *Dictionnaire de l'Académie française*, 1ère édition, 1694.

[3] « DEVIS, s.m. Propos, discours, entretien familier. *Joyeux devis.* Il est vieux ». Nous supprimons de notre analyse le second sens, « Se dit aussi d'un état par le menu des ouvrages d'Architecture, de Menuiserie, de Maçonnerie, &c. & de la dépense qu'il y faut faire. *Devis exact. Faire un devis. Donner le devis d'une maison à bâtir*. (…) ».

[4] Voir la note précédente.

[5] Jean-François Féraud, *Dictionnaire critique de la langue française*, Marseille, Mossy, 1787-1788, désormais disponible en ligne sur le site de l'*ARTFL Project*, grâce au projet de numérisation mené par le G.E.H.L.F. et le C.N.R.S.

[6] À la fois dans le tableau synthétique qu'elle propose en Annexe IV, « Volumes comparatifs des titres des ouvrages de forme dialogique 1550-1699 », *op. cit*., p. 571, et dans sa présentation initiale où elle affirme qu'il « tend à disparaître totalement », *op. cit*., p. 58.

vieilli, n'est plus en usage dans les titres, même de façon exceptionnelle. On ne le retrouve dans notre corpus que sous la forme verbale « deviser ensemble ».

L'évolution est différente pour le terme de « colloque » qui, lui, est réinvesti. Ce terme était tout aussi peu usité que « devis » au XVIIe siècle mais il a persisté grâce aux rééditions des *Colloques* d'Érasme au XVIIIe siècle. Les *Colloques choisis d'Érasme* sont en effet publiés chez quatre éditeurs différents entre 1763 et 1807, dans une version à succès[1] qui contient le texte latin en vis-à-vis de la traduction française et un précis de la vie d'Érasme suivi de trois dialogues moraux. Mais à part ce *best-seller*, on ne trouve que quatre colloques publiés entre 1750 et 1809, ce dont la définition du *Dictionnaire de l'Académie Française* de 1799 rend assez bien compte :

> COLLOQUE, s. m. Dialogue, entretien de deux ou plusieurs personnes. Il n'est guère en usage qu'au titre de certains livres, *Les Colloques d'Érasme* ; ou dans le style familier, *Ils ont ensemble de fréquens colloques*. *Ils ont tenu un long colloque.*
> COLLOQUE, se dit aussi de la Conférence tenue à Poissy entre les Catholiques et les gens de la religion prétendue Réformée. *Le Colloque de Poissy*[2].

Cette définition signale également la spécialisation religieuse du terme « colloque ». On la retrouve dans la publication de deux colloques en 1758 puis en 1770 par le curé de Meaux, intitulés *Colloque de Jésus-Christ avec une âme fidelle*[3]. À l'usage du croyant, ces textes visent à « porter l'esprit à des considérations qui intéressent le cœur[4] », en proposant un format systématique où la parole est donnée à Dieu puis à l'« âme fidèle », à la première personne et dans une rhétorique sensible et fortement expressive. Cet usage nous semble important pour envisager comment la forme dialoguée peut être réinvestie à des fins de prosélytisme – ce sur quoi nous reviendrons à l'occasion de Leprince de Beaumont et de certains dialogues contre-révolutionnaires[5]. Cette conception avant tout religieuse du colloque est la seule répertoriée dans l'*Encyclopédie,* dans l'article « Conversation, Entretien » de d'Alembert, en opposition au dialogue :

> Dialogue est propre aux conversations dramatiques, & colloque aux conversations polémiques & publiques qui ont pour objet des matières de doctrine, comme le colloque de Poissy[6].

---

[1] L'intégralité des *Colloques*, publiée entre 1518 et 1533, a été traduite en français en 1653 par Samuel Chappuzeau. Nous utilisons pour notre part l'édition intégrale traduite et présentée par Étienne Wolff, Paris, Imprimerie nationale, 1992.

[2] *Dictionnaire de l'Académie Française*, 5e édition, 1799.

[3] Le second augmente le titre d'une précision sur les objets traités : *Colloque de Jésus-Christ avec une âme fidelle. Sur toutes les Fêtes de l'année, sur les neuf Antiennes Solemnelles qui précèdent la Fête de Noël, avec une paraphrase du Cantique d'Ezéchias, en faveur des malades, & une du Te Deum, par M. D**, Docteur en théologie de la Faculté de Paris, Prieur, Curé à Meaux*, Paris et Meaux, de Lormel et veuve Charles, 1770. L'édition de 1758 avait été publiée à Paris chez Claude Hérissant. L'évolution du ton de l'auteur, notamment dans ses Avertissements, mériterait une étude spécifique sur ce type de publications dont nous n'avons pas trouvé une trace aussi importante que celle que nous avions un temps envisagée.

[4] Avertissement de l'édition de 1770, *op. cit*., p. i.

[5] Ou plus exactement contre la constitution civile du clergé votée par l'Assemblé constituante en 1790.

[6] *Encyclopédie*, article « Conversation, Entretien » [Grammaire] par d'Alembert (4:165).

Dans la définition proposée par *Les Synonymes français*, l'attention est aussi portée l'autorité des « personnes » en jeu :

> Le mot de colloque caractérise particulièrement les discours prémédités sur des matières de doctrine et de controverse et conséquemment entre des personnes instruites et autorisées par les partis opposés[1].

Cette notion d'autorité est essentielle pour comprendre un autre type de publications qui réemploie le terme de « colloque » à des fins autres que religieuses. Le *Colloque entre un rentier de l'État et un citoyen, déjeunant ensemble au café de Foy, le 17 août 1787*[2] joue de l'effet d'attente du discours d'autorité sur un sujet – cette fois politiquement controversé. La discussion entre un « rentier » et un « citoyen » sur l'approbation des lits de Justice par les Parlements s'ouvre sur une présentation des rôles des institutions par rapport au pouvoir royal. La posture d'autorité du rentier, qui explique la complexité de la relation tumultueuse entre les Parlements et l'autorité royale telle qu'elle s'exprime dans les lits de justice, permet de mettre en scène un consensus avec le citoyen qui aura le dernier mot : « où la légalité finit, le chaos commence[3] ».

Cette parole d'autorité apparaissait déjà de façon parodique, ou du moins burlesque, en 1769, dans le *Colloque scientifique de maitre Tirepied et de Richard Sangouidimi*[4], qui traite des croyances populaires et notamment de la question des Revenants : utilisé par antiphrase, le terme de « scientifique » entre en résonance avec la décision des deux personnages de « raisonner phisolophiquement [sic][5] » afin de « débrouiller » certaines erreurs populaires. Le terme de « colloque » peut lui aussi être compris par antiphrase, car les deux personnages se payent de mots sans les maîtriser, erreurs soulignées par la police en italique du texte[6], qui emploie par ailleurs de nombreux éléments de sociolecte.

La spécialisation du terme de « colloque » dans le champ de la controverse se confirme à l'orée de la Révolution, notamment par le succès obtenu par Joseph-Michel-Antoine Servan pour son *Petit Colloque élémentaire entre Mr. A. et Mr. B., sur les abus, le droit, la raison, les États-généraux, les parlemens, et tout ce qui s'ensuit, par un vieux jurisconsulte allobroge*[7]. Les termes désignant la forme dialoguée, notamment ses inflexions religieuses,

---

[1] *Les Synonymes français*, version augmentée par Nicolas de Beauzée (Paris, Le Breton, 1769) suite à sa première version établie par G. Girard en 1718.

[2] *Colloque entre un rentier de l'État et un citoyen, déjeunant ensemble au café de Foy, le 17 août 1787*, s.l.n.d.

[3] *Ibid*., p. 12.

[4] Dont le titre de départ précise : *Colloque scientifique de Maître Charles tirepied, réparateur de la chaussure humaine, Orfèvre en cuir, établi en la Ville de Paris, et de Richard Sangouidimi, Porteur et Fournisseur d'eau, quartier Saint-Denis, pour servir de suite à l'Histoire de la Hyenne*, Paris, Vallade, 1769.

[5] *Ibid*., p. 11.

[6] Ils discutent ainsi de « *vertu Magrétique* » et évoquent la femme de Tirepied qui connaît « *un peu d'aricmétique* ». *Ibid*., p. 4-5.

[7] Publié de façon anonyme en 1788, il est disponible en ligne dans la collection des *Archives de la Révolution française*. Le terme d'allobroge signifie certes un habitant de la région du Dauphiné, mais est aussi attesté par le dictionnaire de l'Académie de 1798, au figuré et de façon péjorative, dans le sens d'un « homme rustre et inculte. *C'est un franc allobroge. Traiter quelqu'un d'allobroge* ». Ce terme sert la caractérisation de ce « vieux jurisconsulte » qu'est le personnage « B », par ailleurs non défini dans le texte, selon la formule catéchistique.

sont réexploitées sous la Révolution dans ce corpus innombrable de feuillets qui en exploitent le nom, les références et la forme, attestant à la fois d'un emploi courant et de potentialités parodiques[1]. Ainsi, le terme de colloque semble jouer, malgré le peu de publications, un rôle important dans la conception des textes dialogués, recouvrant une part de son usage dans les controverses religieuses et politiques, et une part de son affiliation au patrimoine scolaire.

Le terme de « conférences », quant à lui, semble s'être spécialisé depuis plus d'un siècle, et n'apparaît plus, dans notre période, que dans sa spécialisation religieuse[2].

Les termes qui recueillent le plus d'occurrences sont les « entretiens », les « conversations » et les « dialogues ». Nous n'avons pu faire que quelques incursions dans ce corpus gigantesque, sans pouvoir épuiser l'immense chantier du recensement exhaustif des textes dialogués publiés dans la seconde moitié du siècle, pour certains déjà balisés par des études de sous-genres dialogués[3]. Il nous a de plus semblé plus révélateur, dans l'étude spécifique de notre corpus, de nous concentrer sur les données lexicologiques.

2. *Définitions des dictionnaires du XVIIIe siècle*

Si les définitions des dictionnaires de l'époque et leurs évolutions sont instructives, ce sont surtout la comparaison des termes et leurs évolutions sémantiques qui donnent les clés les plus intéressantes. Nous nous sommes appuyée sur la présentation synthétique par Claire Cazanave de « l'apparition de la conversation et de l'entretien[4] » au XVIIe siècle. Bien que ces termes soient déjà en usage plus tôt, elle montre leur importance croissante dans la somme des textes dialogués et conclut qu'« il semblerait donc que le développement du dialogue au XVIIe siècle se fasse par l'investissement de l'entretien – et dans une moindre mesure, de la

[1] Corpus que nous avions initialement envisagé d'intégrer à cette étude afin de lui proposer un pendant chiffré, afin de répondre à la requête de David J. Adams de comptabiliser les textes de forme dialoguée dans la seconde moitié du XVIIIe siècle comme il l'avait fait dans la première moitié du siècle. Mais la difficulté éditoriale et l'immensité de cette étude nous ont finalement arrêtée, après avoir recensé un corpus de « dialogues » excédant 400 titres, et constaté que les « entretiens » recevaient un succès comparable.

[2] Déjà au XVIIe siècle les conférences « affichent des taux très faibles », Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 58. Le terme n'apparaît que dans une seule occurrence de la bibliographie proposée par Daniel J. Adams pour la période 1700-1750, dans la *Conférence agréable de deux paysans de saint Ouen & de Montmorency sur les affaires du temps (...) dressée exprès pour divertir les esprits mélancoliques*, Troyes, Oudot, 1705, et se déploie en une vaste parodie dialectale. *Bibliographie d'ouvrages français en forme de dialogue : 1700-1750*, *op. cit.*, p. 48.

[3] On pense notamment, après le travail descriptif de Stéphane Pujol dont la bibliographie de travail n'est malheureusement pas publiée dans son édition du *Dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, aux synthèses de Fabrice Chassot sur le *Dialogue scientifique*, et à celle de Malcolm Cook sur les *Dialogues révolutionnaires* – quoique le choix de datation que ce dernier ait choisi, 1789-1793, nous semble quelque peu estomper les limites formelles d'un genre qui a été aussi exploité par l'esprit contre-révolutionnaire. Mais le projet de Malcolm Cook s'intéresse avant tout aux aspects linguistiques de ces dialogues, conçus comme des textes qui « donnent un aperçu vivant de la réalité de l'époque », *Dialogues révolutionnaires*, éd. Malcolm Cook, Exeter, University of Exeter press, 1994, p. v.

[4] *Op. cit.*, chapitre 2, p. 57 *sq*.

conversation[1]. » Nous nous plaçons dans la perspective de cette étude qui tente de percevoir les différences sémantiques et formelles entre ces termes, à la différence de la position de Suzanne Guellouz qui opte pour une quasi-équivalence dans l'usage des termes[2]. Il nous semble que la distinction entre les termes ne relève pas d'une « vue de l'esprit », et ne saurait de surcroît se résumer à un problème simplement connotatif. L'évolution des publications, si elle est profondément marquée par un effet de mode qui n'est pas toujours interprétable, nous paraît aussi liée à des enjeux poétiques importants qu'il est nécessaire d'appréhender dans leur complexité.

Nous aimerions aussi dépasser l'analyse de Fabrice Chassot qui affirme que « le dialogue est devenu un nom générique pour trois formes littéraires différentes, l'entretien, la conversation et le colloque[3] ». Si cette analyse est valide pour le dialogue scientifique[4], elle nous semble discutable pour notre corpus. Nous commencerons donc par l'analyse des témoignages sémantiques les plus précis que nous ayons, ceux des dictionnaires de l'époque, pour ensuite nous intéresser au témoignage « en acte » proposé par l'*Encyclopédie*.

2.1. Permanences définitionnelles des dictionnaires

Au sein d'une stabilité définitionnelle peu surprenante entre les différentes éditions des dictionnaires créés au XVIIe siècle, quelques évolutions sont pourtant notables.

La quatrième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* de 1762 propose une définition du dialogue quasiment identique à celle de 1694 :

> DIALOGUE. s.m. Entretien de deux ou de plusieurs personnes. *Ils ont eu un long dialogue ensemble. Je n'aime pas tous ces dialogues*. En ce sens il ne se dit guère que dans le style familier.
>
> Il se prend particulièrement pour un entretien par écrit de deux ou plusieurs personnes. *Les dialogues de Platon. Les dialogues de Cicéron. Les dialogues de Lucien. Les dialogues des Morts. Les dialogues des Courtisanes. Faire un dialogue. Composer des dialogues. Il entend bien l'art du dialogue*[5].

Dans la deuxième partie de la définition, consacrée à l'emploi spécifique du terme en littérature auquel ses grands modèles antiques servent d'exemples, deux exemples ont été ajoutés : « *Les dialogues des Courtisanes.* » et « *Il entend bien l'art du dialogue.* » Le premier est un élargissement aux dialogues de mœurs : les *Dialogues des courtisanes*[6] de Lucien font

[1] *Ibid*., p. 59.

[2] « Tout en admettant que « conversation » a une connotation plus familière qu'« entretien », lequel est, à son tour plus familier que « dialogue », nous ne pensons pas qu'il faille s'obstiner à chercher des nuances notables pour différencier ces trois termes, du moins dans les écrits de l'époque où se situe notre corpus. (…) Cette vue de l'esprit, d'ailleurs séduisante, n'avait pas cours dans la seconde moitié du XVIIe siècle. » Suzanne Guellouz, *La Critique en dialogue ou le Parnasse en crise* (1671-1687), Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, 1990, p. 53. Citée par Claire Cazanave, *op. cit*., p. 60.

[3] Fabrice Chassot, *op. cit*., p. 69.

[4] Dont la diversité formelle des titres est, selon Fabrice Chassot, plus tributaire de références intertextuelles que d'ancrage générique.

[5] *Dictionnaire de l'Académie française*, 1762.

[6] *Hetairokoi logoi*, composés vers 160.

apparaître des personnages d'hétaïres athéniennes de l'époque impériale. Le deuxième introduit un enjeu de poétique : le dialogue, seul terme dont l'appartenance littéraire soit incluse dans la définition, est présenté comme un objet littéraire recelant des exigences d'écriture singulières, signifiées par l'expression « *l'art du dialogue* ».

Chez Richelet seule la définition générique du terme persiste :

> DIALOGUE : ouvrage qui est ordinairement en prose, & quelquefois en vers, où des personnes s'entretiennent avec esprit sur un sujet grave ou plaisant. [Les dialogues de Lucien sont beaux].

Soulignant moins ses enjeux poétiques, et le définissant seulement comme un texte et non pas comme une pratique sociale, Richelet semble privilégier le sens écrit du dialogue, alors qu'il était partagé avec le sens oral dans le *Dictionnaire de l'Académie*.

En revanche, la mention du rapport au texte littéraire est totalement absente des définitions de l'« Entretien ». Dans la même édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, on trouve comme seconde définition du terme[1] :

> ENTRETIEN, signifie aussi, Conversation, les discours, les propos dont on s'entretient dans la conversation. *Entretien familier. Entretien sérieux. Il eut un grand entretien avec lui. Nous eûmes un long entretien ensemble. Il interrompit notre entretien. Il troubla notre entretien.* On dit d'une personne, d'une chose dont tout le monde parle, qu'*Elle fait l'entretien de toutes les compagnies*. On appelle *Entretiens spirituels*, Des discours de piété que des Ecclésiastiques font dans les assemblées convoquées pour cet effet. Et on dit quelquefois, qu'*Un homme fait les entretiens dans une Congrégation, dans un Séminaire*, pour dire, qu'il y fait des discours spirituels, des instructions, des exhortations spirituelles.

Les seules données interprétables d'un point de vue littéraire sont les exemples d'« *Entretien familier. Entretien sérieux* », mais qui sont liés autant au type de compagnie et de sujet qu'à d'hypothétiques caractéristiques littéraires. La définition proposée par le *Dictionnaire de l'Académie* de 1798[2] est quasiment similaire, si l'on laisse de côté la suppression de la dernière phrase et l'actualisation de l'exemple « *Elle fait l'entretien de toutes les compagnies* » en « *Elle fait l'entretien du public, de toutes les sociétés* ». Y apparaît toutefois une précision importante : « les propos dont on s'entretient dans la conversation » deviennent « les propos qui *sont la matière* de la conversation[3] ». Cette transformation apporte un sens nouveau au terme d'entretien, préalablement défini de manière tautologique (*via* le verbe « s'entretenir ») : il recouvre maintenant le contenu de la conversation, sa « matière », en termes thématiques peut-être.

---

[1] Après celle de « Subsistance, ce qu'on donne à quelqu'un pour vivre & pour s'habiller. (…) Il signifie aussi Ce que l'on dépense pour maintenir une chose en État. », *Dictionnaire de l'Académie française*, 1762.

[2] « Entretien, signifie aussi, Conversation, les discours, les propos qui sont la matière de la conversation. *Entretien familier. Entretien sérieux. Il eut un grand entretien avec lui. Nous eûmes un long entretien ensemble. Il interrompit notre entretien. Il troubla notre entretien*. On dit d'Une personne, d'une chose dont tout le monde parle, qu'*Elle fait l'entretien du public, de toutes les sociétés*. On appelle *Entretiens spirituels*, Des discours de piété que les Ecclésiastiques font dans les assemblées convoquées pour cet effet. »

[3] *Dictionnaire de l'Académie française*, 1798, nous soulignons.

Reste que l'extension du terme est stable : elle semble aller de soi, et ne pas être, à la différence du dialogue, sujette à précision littéraire, à l'exception du terme d'« entretiens spirituels ». *Les Vrayes entretiens spirituels* de François de Sales, qui sont un succès littéraire en 1629 et feront l'objet d'une seconde édition augmentée chez Claude Hérissant en 1745[1], semblent être à la source de nombre de textes utilisant la forme dialoguée pour proposer des manuels de pratique d'introspection religieuse, à la façon de l'*Introduction à la vie intérieure en forme d'entretien*[2].

Il n'en reste pas moins que la définition du terme d'« entretien » est inextricablement liée à celle de « conversation », terme avec lequel il garde un rapport *quasi* synonymique récurrent. L'apparition de l'expression « sur le mode de la conversation », que l'on trouve dans les dictionnaires contemporains[3], participe à mieux définir la différence entre les deux termes, l'un se situant plutôt du côté de la matière et l'autre du côté du format, la « conversation » se définissant ici comme la mise en scène d'une interaction.

Le terme de « Conversation » fait en effet fortement référence à l'interaction, et sa définition est, de toutes, la plus immuable et la plus simple. Elle s'appuie sur une myriade d'exemples, dont nous montrons ci-dessous l'évolution – en gras, les nouveautés de l'édition de 1798, barrées, les suppressions du texte de 1762 :

> CONVERSATION. s. f. Entretien familier. *Conversation agréable, douce, aisée, enjouée, badine, sérieuse, galante,* ***intéressante.*** *Conversation ennuyeuse, longue, sèche, aride, ~~guindée~~. Entrer en conversation. Être en conversation. Lier conversation.* ***Re****nouer conversation.* ***Reprendre la conversation où elle en était. Relever la conversation.*** *Se plaire à la conversation.* ***Être à la conversation, pour dire, Y prendre part.*** *Par forme, par manière de conversation. C'est un homme de bonne conversation. Nous avons eu une longue conversation. Rompre, interrompre une conversation. La conversation tourna, tomba sur telle chose. La conversation commençait à languir, à mourir, il la réchauffa, la ranima, la soutint. Il fournit beaucoup à la conversation. ~~Sa conversation fait beaucoup de plaisir~~.* ***Cette plaisanterie peut passer en conversation. Le ton de la conversation. Le style de la conversation***[4].

Mis à part des ajouts qui relèvent de la posture dans la conversation, il est intéressant de noter que la définition se voit amplifiée en 1798 de deux exemples, avec les termes de « ton » et de « style », qui s'emploieront beaucoup plus au tournant du XIXe siècle. Ils attestent d'un souci de caractériser une forme dont les exigences mondaines et esthétiques sont de l'ordre du consensus, comme nous le verrons plus loin.

---

[1] Mais n'atteignent pas encore le succès qu'ils auront au XIXe siècle, avec les nombreuses éditions de ses œuvres complètes.

[2] Signée par l'abbé Courbon, *Introduction à la vie intérieure en forme d'entretien, ou Explication familière des dispositions nécessaires au chrétien*, Paris, A. Vuarin, 1749, et de petit format, in-16.

[3] « Entretiens spirituels, propos tenus sur le mode de la conversation par un philosophe ou un homme d'Église, devant un auditoire restreint » définition proposée par le *Trésor de la Langue Française*.

[4] *Dictionnaire de l'Académie française*, 5e édition, 1798.

Notons d'ailleurs dès à présent la confusion que la définition du dictionnaire de l'*Académie* introduit avec le terme « familier » :

> Librement et sans façon, sans cérémonie (…). On appelle *Discours familier, style familier*, un discours, un style naturel et aisé, tel que celui dont on se sert ordinairement dans la conversation entre honnêtes gens, et dans les lettres qu'on écrit à ses amis[1].

Le modèle est ici celui des lettres familières de Cicéron : la familiarité consiste en une absence de cérémonie dans des discours adressés à une communauté choisie. Nous reviendrons sur cette équivalence entre conversation et familiarité, qui a des résonances fondamentales dans notre corpus.

Il faut enfin insister sur le fait que, mis à part ces deux exemples placés *in fine*, le terme de conversation n'est jamais associé à un emploi littéraire, et que les potentialités littéraires de la conversation ne sont évoquées que dans un seul exemple : « *par forme, par manière de conversation* ».

Dans l'*Encyclopédie*, les deux termes d'« entretien » et de « conversation » sont traités de pair, avec d'abord une définition commune puis une différenciation[2] :

> Ces deux mots désignent en général un discours mutuel entre deux ou plusieurs personnes ; avec cette différence, que conversation se dit en général de quelque discours mutuel que ce puisse être, au lieu qu'entretien se dit d'un discours mutuel qui roule sur quelque objet déterminé[3].

La distinction relève ici de la précision du propos et de la thématique couverte par l'entretien, qui sont ensuite précisés ainsi : « entretien se dit de supérieur à inférieur », « quand le discours roule sur une matière importante » ; l'exemple donné est politique. La définition se poursuit sur le type de publication. Sont alors juxtaposés les différents termes désignant la forme dialoguée, et des spécificités leur sont attribuées :

> Entretien se dit pour l'ordinaire des conversations imprimées, à moins que le sujet de la conversation ne soit pas sérieux ; on dit les entretiens de Cicéron sur la nature des dieux, & la conversation du P. Canaye avec le maréchal d'Hocquincourt. Dialogue est propre aux conversations dramatiques, & colloque aux conversations polémiques & publiques qui ont pour objet des matières de doctrine, comme le colloque de Poissy. Lorsque plusieurs personnes, surtout au nombre de plus de deux, sont rassemblées & parlent entr'elles, on dit qu'elles sont en conversation, & non pas en entretien[4].

Ce développement atteste du fait que seul le terme de conversation est utilisé pour désigner l'activité réelle de l'échange. De plus, les différents termes recouvrent des champs

[1] *Ibid.*
[2] *Encyclopédie*, « Conversation, Entretien » [Grammaire] par d'Alembert (4:165).
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*

relativement clairs : ton sérieux pour l'entretien, familier pour la conversation, registre dramatique pour le dialogue, polémique pour le colloque. Cette répartition explique la part importante qui sera attribuée à la forme dramatique dans l'article « dialogue » de l'*Encyclopédie*[1]. Elle indique aussi qu'il y a, même si elle est fluctuante au vu des œuvres elles-mêmes, une conception différenciée de ces formes.

Enfin, l'analyse des dictionnaires des synonymes que propose Claire Cazanave est éclairante[2], notamment pour l'entretien, qui est censé renvoyer plus clairement aux circonstances qui ont nourri l'écriture que le dialogue, mais qui est reconnu comme un genre à part entière au XVIIIe siècle, en ce qu'il fait référence à « des discours sur des matières sérieuses, choisies exprès pour être discutées, & par conséquent par des personnes dont quelqu'une a assez de lumières ou d'autorité pour décider[3] ». Il résulte de cette enquête une difficulté certaine pour l'analyse différenciée de ces termes, ce qui nous a incitée à consulter d'autres sources.

2.2. Différenciations empiriques

La question du sens de ces différents termes doit dépasser une enquête purement lexicale. Leur usage ou la critique de leur usage révèle de nombreuses données plus précises, quoique souvent moins stables. La littérature critique a en effet tendance à se saisir de certaines des affirmations que nous verrons ici, émanant souvent d'un praticien du dialogue, et à l'attribuer à l'ensemble de la production, quand il nous semble au contraire que ces différentes assertions doivent être mises en regard.

La première donnée relève de l'hypothétique synonymie entre ces termes proches. Stéphane Pujol utilise ainsi quelques titres d'œuvres pour montrer qu'il existe un « flottement dans les désignations[4] », qu'il considère comme la « preuve que les distinctions sémantiques établies par les dictionnaires entre chacun des termes ne sont pas toujours prises en compte par les auteurs. Certains ouvrages, en effet, se présentent dans le titre comme des « dialogues », et deviennent dans le cours des préfaces des « entretiens » ou des « conversations[5] » ».

Or ce flottement, même s'il est fréquent, ne prouve par pour autant l'équivalence des termes. Cela n'empêche pas que ces termes recouvrent des champs différents, même s'ils se

[1] Nous avons décidé de traiter à part l'article « dialogue » de l'*Encyclopédie*, car il nous semble nécessaire de l'analyser de manière plus approfondie.

[2] Elle s'y attèle à la fois dans le chapitre 2, « l'apparition de la conversation et de l'entretien », de son ouvrage déjà cité, en propose des citations *in extenso* dans l'Annexe VI p. 583 *sq* de cet ouvrage, et en propose une analyse autrement orientée dans l'article « Le Dialogue au XVIIe siècle en France : un genre français moderne ? », *Dix-septième siècle*, n° 228, juillet 2005, p. 43-58.

[3] Nicolas Beauzée, *Synonymes français : leurs différentes significations et le choix qu'il en faut faire pour parler avec justesse*, Paris, Le Breton, 1769, t. II, p. 162, cité par Claire Cazanave, *op. cit*., p. 65.

[4] Stéphane Pujol, *op. cit*., p. 51.

[5] *Ibidem*.

recoupent. Dans sa tentative pour montrer les qualités littéraires requises pour écrire des dialogues réussis, Pellisson définit ainsi l'« art du dialogue » :

> Il faut posséder l'art du dialogue, pour faire que cette conversation, qu'on représente, quoique plus savante et plus soutenue que les conversations ordinaires, soit pourtant une conversation ; c'est-à-dire un entretien libre, familier, et naturel, semé partout des jeux, de la gaieté et de la civilité des honnêtes gens, qu'on y distingue le caractère particulier de chacun de ceux qui parlent, qu'on les y connaisse, qu'on les y aime[1].

À première lecture, les termes se recoupent, mais il ne nous semble pas anodin que le terme « art du dialogue » serve de cadre définitionnel à une esthétique qui ne pourrait pas être formulée comme « art de la conversation » ; de même, l'adjectif utilisé dans l'expression de « conversation ordinaire » ne saurait être attribué au terme d'« entretiens », en ce qu'il ne semble pas recouvrir le même type de sujets. De surcroît, les deux termes que l'on trouve insérés sous l'expression « en forme de » dans les seconds niveaux de titre des textes dialogués sont *dialogue* et *conversation*, mais jamais *entretien,* dans notre étude sur la seconde moitié du XVIIIe siècle du moins. L'« art du dialogue », comme art d'écrire, se définit par la capacité à retranscrire au plus juste une activité d'échange réelle, qui sache stimuler chez le lecteur des sentiments et une implication émotionnelle. Cette question de l'*effet* est un élément essentiel de la poétique des dialogues éducatifs.

Les connotations des termes se référant au dialogue sont elles aussi intéressantes à étudier. L'injonction formulée par Joseph de Maistre dans le Huitième entretien des *Soirées de Saint-Pétersbourg* vers 1808 (le texte ne sera publié qu'en 1821 mais a été rédigé nettement plus tôt) nous éclaire sur leur état au début du XIXe siècle :

> LE CHEVALIER
>
> Vous me disiez il y a peu de temps qu'une conversation valait mieux qu'un livre.
>
> LE COMTE
>
> Elle vaut sans doute mieux pour s'instruire, puisqu'elle permet l'interruption, l'interrogation et l'explication ; mais il ne s'ensuit pas qu'elle soit faite pour être imprimée.
>
> LE CHEVALIER
>
> Ne confondons pas les termes : ceux de conversation, de dialogue et d'entretien ne sont pas synonymes. La conversation divague de sa nature : elle n'a jamais de but antérieur : elle dépend des circonstances ; elle admet un nombre illimité d'interlocuteurs. […] Mais l'entretien est beaucoup plus sage : il suppose un sujet, et si ce sujet est grave, il me semble que l'entretien est subordonné aux règles de l'art dramatique, qui n'admettent point un quatrième interlocuteur(…) *Quant au dialogue, ce mot ne représente qu'une fiction ; car il suppose une conversation qui n'a jamais existé. C'est une œuvre purement artificielle* : ainsi on peut en écrire autant qu'on voudra : c'est une composition comme une autre, qui

[1] Pellisson, *L'Esthétique galante : « Discours sur les Œuvres de Monsieur Sarasin » et autres textes*, éd. Alain Viala, Toulouse, Société de littératures classiques, « Collection des rééditions de textes du XVIIe siècle », 1989, p. 55.

> part toute formée, comme Minerve, du cerveau de l'écrivain ; et les dialogues des morts, qui ont illustré plus d'une plume, sont aussi réels, et même aussi probables, que ceux des vivants publiés par d'autres auteurs. Ce genre nous est donc absolument étranger[1].

La « conversation » est clairement ici le seul et unique référent : sans plan *a priori*, faite d'adaptations et d'incertitudes, elle est la plus à même d'évoquer la réalité de la situation de discussion ; elle est un objet de qualité justement parce qu'elle est insaisissable – Maistre justifiant ici l'esthétique empruntée par ses *Soirées*. En revanche, l'entretien traite d'un sujet sérieux dans une assemblée réduite et impose des règles d'écriture sur lesquelles nous reviendrons – qui ne sont d'ailleurs pas adoptées par l'auteur. Le dialogue, lui, n'est que factice, ce dont témoigne la référence à l'aberration, en termes de vraisemblance, du dialogue des morts. Cette « œuvre purement artificielle » est évincée pour son caractère seulement littéraire et pleinement monologique.

Grâce à la formulation synthétique de Maistre, qui porte un regard très négatif sur le dialogue comme forme littéraire car il ne sait cacher son caractère artificiel, on comprend mieux les raisons de la répartition de nos œuvres en fonction des termes susceptibles de désigner la forme dialoguée. Leurs connotations sont en effet tangibles : le « dialogue » désigne une forme immédiatement indexée du côté du littéraire, quand la conversation et l'entretien se placent dans une plus grande parenté avec le réel. Dans l'hypothèse que nous soutenons plus loin que nos œuvres désireront se démarquer de cette connotation littéraire, ou du moins refuser la référence à celle-ci, on comprend l'emploi qu'elles feront de ce terme de conversation.

2.3. L'Encyclopédie ou le dialogue en réseau

L'article « Dialogue » de l'*Encyclopédie* invite à une lecture plus approfondie. Il recouvre deux termes successifs, d'abord l'entrée « Dialogue [Belles lettres][2] » rédigée par Mallet et Marmontel, puis l'entrée Dialogue [Musique][3] rédigée par Rousseau, fort courte. Nous nous cantonnerons à la première entrée ici. Il est notable pour nous que le terme soit immédiatement référencé dans son champ technique, les Belles-lettres, ce qui correspond certes au projet même de l'*Encyclopédie*, mais permet surtout de faire l'impasse sur une définition courante qui occulterait sa spécificité littéraire. Les auteurs s'attachent donc uniquement à son emploi spécialisé, dans un article dont le plan consiste en une généalogie des modèles (chrétiens, profanes puis modernes) puis en la définition du dialogue dramatique.

[1] Joseph de Maistre, *Les Soirées de Saint-Pétersbourg*, *Les Soirées de Saint-Pétersbourg : ou entretiens sur le gouvernement temporal de la providence. Suivies d'un traité sur les sacrifices*, Lyon, Paris, J. B. Pélagaud, 1854 [1821], t. II, p. 104. Nous soulignons.

[2] *Encyclopédie* (4:936-937).

[3] *Ibid*. (4:937).

L'article s'ouvre sur une généalogie de la forme, considérée comme « la plus ancienne façon d'écrire », avec comme sources citées ici les « premiers auteurs » chrétiens et, assez paradoxalement comme première référence, Fénelon, qui « a très bien fait sentir le pouvoir & les avantages du dialogue dans le mandement qui est à la tête de son instruction pastorale en forme de dialogue ». La référence à ce texte n'est pas anodine : c'est une indication importante donnée sur l'utilité première de la forme dialoguée. Ses potentialités combattives, « tant contre les Juifs & les Payens, que contre les hérétiques de leur siècle » pour les Pères de l'église, que contre le jansénisme pour Fénelon, sont mises en avant pour définir la forme.

Si l'on suit la référence donnée par Mallet, on découvre un texte de Fénelon, trop peu souvent cité, alors qu'il contient des clés essentielles pour mieux comprendre l'horizon d'attente qui imprègne la forme du dialogue chez les lettrés du XVIIIe siècle. L'introduction de l'*Instruction pastorale* prononcée en chaire par l'archevêque de Cambrai le 27 octobre 1697, et publiée dès 1698, montre en effet les atouts de la forme dialoguée, après avoir développé dans une longue amplification les risques de souscrire à la position intellectuelle et morale du « parti » qui « conclut que le jansénisme n'est qu'un fantôme ridicule » : ce « genre d'écrire si insinuant » est bien plus efficace qu'une « longue et uniforme discussion sur les dogmes subtils et abstraits », puisque « le lecteur s'imagine faire une véritable conversation, & non pas une étude[1] ». Fénelon prend ensuite pour exemple le succès des *Provinciales*, insistant sur la parenté conceptuelle qui existe entre la forme dialoguée et la forme épistolaire, ainsi que sur le poids de celle-ci dans les controverses religieuses. Nous reviendrons plus loin sur l'importance, dans notre corpus, de ce que l'on pourrait appeler la puissance rhétorique du dialogue : ce « genre d'écrire si insinuant » est une manière de dépassement des formes théoriques, au profit d'une *impression* digne d'une véritable conversation.

Pour en revenir à l'article de l'*Encyclopédie*, cette entrée en matière, qui place les auteurs de l'Antiquité profane au second plan, rend compte des potentialités du dialogue telles qu'elles sont envisagées au XVIIIe siècle, à l'appui des lectures de l'époque qui sont sensiblement différentes des nôtres. Instrument d'instruction chrétienne et de prosélytisme, et forme phare des combats contre les adversaires de l'Église, le dialogue prend alors une toute autre consistance. Puisque la forme est étroitement associée à l'instruction, l'abbé Mallet peut déclarer que « Le saint Esprit même n'a pas dédaigné de nous enseigner par des dialogues », faisant ainsi référence à la *mimesis* de l'interrogation biblique en laquelle consiste, en théorie,

[1] Fénelon, Préface (« Mandement ») à l'*Instruction pastorale de Mgr l'archevesque duc de Cambray au clergé et au peuple de son diocèse, en forme de dialogues*, éd. N. J. Douilliez, 1714 [1697], p. 12.

le catéchisme[1]. La première partie de la définition posée par l'*Encyclopédie* révèle donc la pesanteur du corpus religieux et scolaire pour cette forme, sur laquelle nous reviendrons.

S'ensuit une référence plus approfondie aux dialogues de Platon et de Lucien, par lesquels Mallet trace une « possible esthétique du dialogue philosophique[2] » : esthétique en fait fort limitée, puisqu'elle se réduit à des remarques de ton et de sujet, « badins ou plus graves », que recouvre la bi-partition entre Platon et Lucien[3]. Opposés par leur objet, ils le sont donc par le type de parole qu'ils mettent en scène : ainsi Platon

> Ne songe en vrai philosophe qu'à donner de la force à ses raisonnements, & n'affecte jamais d'autre langage que celui d'une conversation ordinaire ; tout est net, simple, familier. Lucien au contraire met de l'esprit partout ; tous les dieux, tous les hommes qu'il fait parler, sont des gens d'une imagination vive & délicate. (…) Lucien se moquait des hommes avec finesse, avec agrément ; mais Platon les instruisait avec gravité & sagesse[4].

L'opposition stylistique rejoint l'opposition thématique, et les auteurs de l'*Encyclopédie* confrontent à ces auteurs antiques le Moderne Fénelon, qui a su les « imiter tous les deux, selon la diversité de ses sujets[5] ». D'autres modèles sont ensuite évoqués, Cicéron, Érasme, « Laurent Valle[6], Textor & d'autres », sans plus de précision, avant d'en arriver à Fontenelle : « parmi les modernes, personne ne s'est tant distingué en ce genre que M. de Fontenelle, dont tout le monde connait les dialogues des morts ». La comparaison avec les dictionnaires précédemment cités est fort intéressante, bien qu'attendue : ce sont ici les modèles modernes qui sont mis en avant, parce qu'ils ont su imiter, continuer voire synthétiser les modèles antiques.

S'ensuit alors une distinction au sein des dialogues, de type théâtral ou non. Au lieu d'une différenciation formelle, la distinction proposée ici est pratique :

> Quoique toute espèce de *dialogue* soit une scène, il ne s'ensuit pas que tout dialogue soit dramatique. Le *dialogue* oratoire ou philosophique n'est que le développement des opinions ou des sentiments de deux ou plusieurs personnages ; le *dialogue* dramatique forme le tissu d'une action. Le premier ne tend qu'à établir une vérité, le second a pour objet un événement.

Cette distinction permet d'opposer les deux types de dialogue par leur rapport à l'action. C'est là ce qui définit le dialogue dramatique : il est tendu vers une réalisation. En revanche,

---

[1] Jean-Claude Dhôtel évoque ainsi le dialogue comme « l'objet propre de la théologie pastorale (…) par lequel, traduite et adaptée, la Parole de Dieu peut être entendue, reçue et recevoir une réponse » dans *Les Origines du catéchisme moderne : d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, p. 10.

[2] Expression de Colas Duflo dans « Et pourquoi des dialogues en des temps de systèmes ? », art. cit., p. 96.

[3] « L'Antiquité profane avait aussi employé l'art du dialogue, non-seulement dans les sujets badins, mais encore pour les matières les plus graves. Du premier genre sont les dialogues de Lucien, & du second ceux de Platon. » S'ensuit une définition des styles de chacun. *Encyclopédie* (4:936).

[4] *Ibid.*

[5] « Dans ses dialogues des morts on trouve toute la délicatesse & l'enjouement de Lucien ; dans ses dialogues sur l'éloquence il imite Platon : tout y est naturel, tout est ramené à l'instruction ; l'esprit disparaît, pour ne laisser parler que la sagesse & la vérité. » *Ibid*.

[6] Ou Lorenzo Valla, auteur de la Renaissance ayant notamment écrit le *Dialogue sur le Libre-arbitre*, réédité chez Vrin en 1983.

le dialogue « oratoire ou philosophique », s'il partage avec le premier les exigences d'une scénographie, ne se soucie pas de la temporalité dramatique, puisque son objet réside dans les « opinions ou les sentiments » des personnages. C'est grâce à cette distinction que peut se mettre en place tout un système de renvois, au cœur même de l'*Encyclopédie*, à des champs d'application philosophiques : les articles « dialectique », « logique », « dispute », « raisonnement », font du dialogue une forme ramifiée.

L'article se clôt sur des considérations esthétiques d'abord générales pour toutes les formes de dialogue (le dialogue se doit de proposer des réponses exactes aux questions posées, tout doit montrer que le « dialogue tend à son but »), puis particulières pour le dialogue de théâtre, sous la tutelle de Corneille et de Molière (la constitution des caractères et leur opposition, la question du style qui doit être naturel et éviter les jeux de mots inappropriés[1]), et enfin sur une leçon de poétique théâtrale, qui énonce comment résorber les « écarts » dans une esthétique du dialogue qui se doit d'être organisée tout entière vers son dénouement[2].

Le dialogue est bel est bien traité, à l'instar de ce qui était annoncé dans l'article « conversation, entretien », comme un objet d'esthétique avant tout théâtrale, et imposant une connaissance livresque qui remonte jusqu'à la *Poétique* d'Aristote[3]. Mais le dialogue comme genre littéraire, profondément marqué par une culture livresque et par un patrimoine tant philosophique qu'esthétique, ne correspond en fait qu'à une partie de la multiplicité des formes auxquelles les textes dialogués ont recours. C'est aussi sans doute une des raisons de la disparité lexicale croissante dans les textes dialogués de cette seconde moitié du siècle : si la forme est de plus en plus employée[4], elle est aussi désignée de façon de plus en plus diverse.

3. *Inventivité lexicale et instabilité des nominations*

Une des premières difficultés des textes dialogués, ce qui rend leur constitution en corpus si compliquée et si discutable, est la diversité même des termes génériques auxquels ils se réfèrent, en plus des trois principaux sus-mentionnés. On pourrait à première vue interpréter cela comme le signe d'une absence de cohérence dans l'esthétique des textes empruntant la forme dialoguée. Nous faisons le pari inverse : nous postulons qu'il existe au contraire un ensemble cohérent dans ce corpus, qui se subdivise en différentes options, liées aux différentes connotations du terme générique employé. De plus, la forme se prête à toutes formes d'appropriations et de modulations, visibles dans l'inventivité lexicale des titres.

[1] « Un amant reproche à sa maîtresse d'être coquette ; elle répond par une définition de la coquetterie. C'est sur le mot qu'on répond, & presque jamais sur la chose. » *Encyclopédie* (4:936).

[2] « Ces écarts du dialogue viennent communément de la stérilité du fond de la scène, & d'un vice de constitution dans le sujet (…) » : cette leçon de poétique dramatique laisse tout naturellement la place à un renvoi vers l'article « Intrigue ».

[3] Comme en attestent le souci des « chaînons de l'intrigue » et l'appel à l'organisation de cette dernière en fonction du dénouement, forme de *digest* des principes fondamentaux du Livre II de la *Poétique* d'Aristote.

[4] Comme l'attestent les analyses des occurrences de la forme du XVIIe siècle au XVIIIe siècle par Claire Cazanave, Daniel J. Adams, Stéphane Pujol et Vivienne Mylne notamment, auxquelles s'ajoute notre chiffrage quelque peu empirique.

Cette approche lexicale a cependant plusieurs limites, la première étant qu'elle ne repère bien sûr que les textes dans lesquels la mention de la forme dialoguée apparaît[1]. Une seconde difficulté réside dans le cas, relativement fréquent, des œuvres qui différencient le titre placé sur la couverture et le faux titre ou titre de départ, à cause de données d'histoire du livre ou de stratégies éditoriales. Dans certains cas, le titre de couverture mentionne le genre dialogué mais plus le titre de départ, comme le *Dialogue entre la goutte et M. F.* [Franklin][2], dont le faux titre est « *Bagatelles* ». Dans d'autres cas au contraire, le terme générique n'apparaît que dans le titre de départ, comme *Le Litterateur au sallon ou l'examen du paresseux, suivi de la critique des critiques*, dont le faux titre explicite l'objet : « *Dialogue sur le Sallon des tableaux de 1779*[3] ». Un troisième biais réside dans une forte propension à mentionner la forme dialoguée en place secondaire, en apposition ou à la suite d'un « ou », dans la deuxième partie du titre, là où sont précisés à la fois la forme employée, les interlocuteurs et l'objet du dialogue (*ou* conversation, dialogue, entretien *entre*…). Cette mention est fréquemment placée entre deux prépositions et permet une présentation précise du contenu de l'œuvre, comme dans les *Magasins* par exemple. Stéphane Pujol considère cette place secondaire comme une place adventice : quand le mot « dialogue » est placé en apposition, « on peut considérer que le mot ne fait pas complètement partie du titre, et qu'il est comme un *addendum* que le libraire – ou l'écrivain lui-même – ajoute pour satisfaire la curiosité du lecteur[4]. » Nous ne sommes pas convaincue par cette explication : il nous semble plutôt que la mention de la forme est une donnée essentielle de la compréhension du titre, en ce qu'elle permet peut-être moins d'annoncer un hypothétique genre que de présenter, par le biais de l'objet du dialogue et de ses personnages, des indices concernant le ton de l'ouvrage. C'est ainsi que nous pouvons comprendre la floraison de termes énigmatiques dans les dialogues révolutionnaires, où la première partie du titre peut se présenter comme une énigme que la seconde partie du titre va élucider.

On trouve en effet dans le corpus révolutionnaire une tendance très importante à l'apposition, qui fait succéder à un titre aguicheur une précision sur la forme dialoguée et les personnages en présence, comme dans *Le Secret dévoilé, dialogue entre l'évêque Y et l'abbé Z*[5], ou *Gare la lanterne ou Dialogue entre quelques bons citoyens, Dom Tenace, Sangsue et Pain-Gâté*[6]. L'inventivité de ces titres, souvent humoristiques, n'est pas exclusive de la période révolutionnaire ; on trouve plus tôt des titres similaires, notamment dans les critiques

[1] Problème redoublé par la complexité posée par la suppression du *numerus clausus* des libraires parisiens, consécutive à l'affirmation de la liberté de la presse dans la Déclaration des Droits de l'Homme, suppression suivie par l'abolition du dépôt légal et des corporations en 1789-1790. Les recensions de corpus en sont d'autant plus complexes.

[2] *Dialogue entre la goutte et M. F.* [Franklin], [Passy], impr. de B. Franklin, *ca* 1781.

[3] Anonyme, *Le Littérateur au Sallon, ou l'examen du paresseux, suivi de la critique des critiques*, Paris, Hardouin, 1779, 47 p.

[4] Stéphane Pujol, *op. cit*., p. 50.

[5] *Le Secret dévoilé, dialogue entre l'évêque Y et l'abbé Z* [par F. Sautereau], [S.l.], 1789, 24 p.

[6] Richard Du Pin, *Gare la lanterne ou Dialogue entre quelques bons citoyens, Dom Tenace, Sangsue et Pain-Gâté*, Paris, Garnery et Volland, 1789.

artistiques en forme de dialogue, comme dans *Les Peintres volants, ou Dialogue entre un François et un Anglois*, publié en 1783, ou *Le Triumvirat des arts, ou Dialogue entre un peintre, un musicien et un poëte*[1].

La proportion de cette place seconde est importante, mais elle devrait faire l'objet d'une étude comparative dans un corpus significatif de textes autres que dialogués pour tenter de voir si cette pratique n'est pas une pratique généralisable à tous les genres, dans une époque où se combinent la nécessité d'un l'ancrage générique et une tendance à la mise à distance des formes. Selon Stéphane Pujol encore, il semblerait que « cette pratique, courante à partir du XIXe siècle (exemple : *Les Chouans*, roman…) est encore l'exception un siècle plus tôt[2] », mais nous n'avons pu vérifier cette proposition. Il nous semble plutôt que cette pratique dans l'usage des titres relève à la fois d'une habitude linguistique[3] et d'une nécessité dans la présentation des œuvres, dont le contenu se doit d'être explicite.

Les pages de titres se présentent en effet comme de véritables synthèses des objets que l'on peut trouver à l'intérieur du texte, souci d'autant plus grand quand le texte veut proclamer son utilité – ce qui est le cas des textes éducatifs. On évoque souvent la longueur du titre du *Magasin des enfants* mais d'autres œuvres éducatives partagent ce même trait d'exhaustivité, comme *Éraste* ou le *Manuel de l'adolescence*[4]. L'effet de liste est d'ailleurs sensible dans la syntaxe étonnante du titre de l'*Éducation essentielle mise en action* de Capinaud[5], dans laquelle aucun verbe n'apparaît, ce qui gêne notre lecture, alors que la page de garde n'est en fait là que pour lister les éléments présents dans le texte – qui s'apparente ainsi progressivement à un manuel ; elle vient concurrencer ou dédoubler les tables des matières et les sommaires qui apparaissent de plus en plus fréquemment dans les textes éducatifs.

Enfin, vers la fin du siècle, l'estompement des termes révélateurs de la forme dans les textes dialogués est fréquent. Fréquemment engagés dans une entreprise de vulgarisation, ces textes empruntent la forme dialoguée, sans la mentionner. C'est par exemple le cas des *Droits et devoirs du citoyen* de Mably, écrit en 1789, qui, pour rendre accessible la déclaration à tous,

[1] 1783, par Carmontelle, d'après Conlon.

[2] Stéphane Pujol, *op. cit*., p. 50.

[3] Assimilable à ce trait des publications scientifiques actuelles où les titres en deux temps séparés par deux points sont de l'ordre de l'habitude linguistique.

[4] Nous renvoyons ici à la bibliographie de notre corpus primaire, qui est de ce point de vue révélatrice de la densité des pages de garde des œuvres éducatives.

[5] Antoine Capinaud, *Éducation essentielle mise en action, par M. Capinaud.* La page de titre poursuit ainsi sa présentation : *Cet ouvrage dialogué renferme un traité complet des principes de la langue française, d'après les anciennes et nouvelles méthodes, où la plupart des difficultés grammaticales sont vaincues. Cette première partie de l'instruction est aussi mise en vers pour en faciliter l'étude. La rhétorique unie à la logique et rendue applicable à l'éloquence du Barreau, d'après les préceptes de Cicéron, de d'Aguesseau, de Cochin et autres orateurs. L'histoire de l'éloquence d'Athènes et de Rome ; la cause de ses progrès et de sa décadence. Belles-Lettres, etc.*

utilise cette forme traditionnellement associée, par le biais des catéchismes, à l'enseignement[1]. Un autre cas de figure est de faire appel à un terme d'une référence générique autre, à la manière de la *Relation du bannissement des Jésuites de la Chine, ou l'Empereur de Chine et frère Rigolet* publiée en 1768 par Voltaire : l'écart dans cet exemple est fort notable, puisque Voltaire utilise à dessein un terme littéralement opposé à ce que l'on pourrait attendre d'un texte dialogué. Certes, la seconde partie du titre laisse entendre la possibilité d'un échange, mais la connotation de discours monocorde du terme de « relation » crée un effet d'antiphrase. De fait, frère Rigolet transformera progressivement l'échange face à l'empereur en exposé dogmatique.

Néanmoins une immense majorité de textes précisent leur ancrage générique. Le terme de « dialogue » peut alors être considéré comme une information rhématique, dans le sens où il sert à désigner une « méthode » simple et un mode de présentation des idées clair, qui peut alors servir d'argument commercial. C'est le cas de tous les dialogues qui relèvent des manuels de langues étrangères et des arts de faire, qui sont des publications constantes depuis la fin du XVIe siècle[2] et ne connaissent pas d'inflexion sérieuse dans notre période. Ils se retrouvent associés à des expressions rhématiques comme « par demandes et réponses » ou « en forme de dialogue », expressions qui ont, selon Claire Cazanave, le rôle de glose de « l'art d'apprendre aisément[3] ».

De même, les dialogues des domaines des sciences et techniques continuent de se présenter avec une référence explicite à la forme dialoguée. Leur multiplication est notable, et les inflexions de cette forme, que Fabrice Chassot a travaillée dans le cas des dialogues de vulgarisation scientifique, mériteraient une étude plus approfondie. En effet, leur répartition entre catéchismes et fictions dialoguées n'apparaît pas clairement dans leurs titres, qui utilisent de préférence le terme d'« Entretiens » ou la locution « en forme d'entretiens[4] », à la manière des *Entretiens ou leçons mathématiques* de Benjamin Panchaud[5], ou de la *Logique en forme d'entretiens* de Noël Régnault[6]. Ils réutilisent ainsi les connotations didactiques et sérieuses du terme que nous avons vues plus haut. Toutefois la référence au terme d'entretien semble moins systématique dans la seconde moitié du siècle, comme le montre le corpus sélectionné par Fabrice Chassot : les textes dialogués peuvent aussi s'intituler « Dissertation »,

[1] Relation sur laquelle nous reviendrons plus loin dans la question des modèles : le catéchisme s'inscrit en effet en toile de fond des créations dialoguées pendant toute cette période.

[2] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 106 *sq*.

[3] *Ibid*.

[4] Termes utilisés largement depuis le XVIIe siècle, et dont l'usage se démultiplie à la suite des *Entretiens sur la pluralité des mondes* de Fontenelle publiés en 1686, dont le succès se fait sentir dans la majorité des textes dialogués prenant pour objet la science dans la première moitié du XVIIIe siècle. Voir Fabrice Chassot, « Imiter les *Entretiens sur la pluralité des mondes* », *op. cit.*, p. 243-262.

[5] Panchaud, *Entretiens ou leçons mathématiques*, Lausanne, Bousquet, 1743.

[6] Régnault, *Logique en forme d'entretiens, ou l'Art de trouver la vérité*, Paris, Clousier, 1742.

« Instructions » ou « Abrégés ». Nombre de ces textes ne font plus mention de la forme dialoguée dans leurs titres, comme la *Dissertation sur les vapeurs et sur les pertes de sang* de Pierre Hunauld, qui prend intégralement la forme d'un catéchisme, les *Nouvelles vues sur le système de l'univers*, de Breil de Pontbriand[1] ou la *Physique à la portée de tout le monde* d'Aimé-Henri Paulian[2]. Pour ceux qui continuent à y faire référence, les termes employés sont plus clairement éducatifs, et là encore placés dans la seconde partie du titre, à l'image de la locution « par demandes et réponses » qui signale explicitement la forme catéchétique, à l'instar des trois *Leçons élémentaires* de Louis Cotte[3], qui précise dès les textes liminaires le rapport à la forme du catéchisme qu'il propose.

Ainsi, dans les textes dialogués en général et tout particulièrement dans les dialogues éducatifs, on constate une double tendance : explicitation de la forme dialoguée en seconde position et tendance à l'estompement du terme de « dialogue » au profit d'une myriade d'autres termes et de locutions signifiant une variante plus ou moins spécifique de la forme dialoguée, depuis les catéchismes jusqu'aux fictions dialoguées.

Notre corpus de dialogues éducatifs forme alors, par delà la diversité voire l'instabilité des termes le désignant, un sous-ensemble cohérent. Ils font souvent preuve d'une grande inventivité lexicale, qui est suffisamment fréquente dans notre corpus pour pouvoir en être considérée comme une caractéristique. Nos *Magasins*, *Récréations*, *Étrennes*, *Amis* ou *Trésors* choisissent de ne pas être directement associés à des formes littéraires, tout en soulignant leur ancrage ludique, éducatif et/ou conversationnel : nous verrons, après avoir analysé la poétique « réaliste » du dialogue, à quel point cela sert, pour nombre de nos auteurs, à marquer un déplacement du côté de la poétique de la relation. On observe en particulier une inflexion des titres vers des situations d'énonciation, que l'on retrouve dans la fréquente mention des lieux dans lesquels ont lieu les échanges des dialogues révolutionnaires[4], ainsi que dans le corpus des promenades. C'est une caractéristique des dialogues éducatifs au sein du corpus dialogué du XVIIIe siècle, qui déjà marquait progressivement son appartenance à la parole vive, et qui dans les textes éducatifs en systématise l'identification. Il nous faut donc tenter une incursion du côté des éléments de poétique qui informent nos textes, afin de mieux comprendre les socles esthétiques et imaginaires sur lesquels ils s'élaborent, ou sont reçus.

---

[1] Breil de Pontbriand, *Nouvelles vues sur le système de l'univers*, Paris, Chaubert, 1751.

[2] Paulian, *Physique à la portée de tout le monde*, Nîmes, Gaude, 1790.

[3] Louis Cotte, *Leçons élémentaires d'histoire naturelle par demandes et réponses, à l'usage des enfants*, Paris, Barbou, 1787 ; *Leçons élémentaires de physique, d'astronomie et de météorologie par D. et R., à l'usage des enfants*, Paris, Barbou, 1788 ; *Leçons élémentaires d'agriculture par D. et R. à l'usage des enfants*, Paris, Barbou, 1790.

[4] Au premier chef desquels le succès des différents *opus* du *Dîner du restaurateur : dialogue patriotique*, ou du *Diné du grenadier à Brest*, suivi d'ailleurs de *La Table d'hôte à Provins ou la croisée des diligences : dialogue politico-tragi-comique*, tous sans lieu ni date de publication, et caractérisés par leur faible nombre de pages : ils correspondent à cette floraison des petites pièces et des brochures qui caractérisent la période révolutionnaire.

II - Poétiques du dialogue : questions esthétiques et patrimoine antique

Nous faisons l'hypothèse que les textes dialogués présument un choix d'écriture, et donc une confrontation, par leurs auteurs, à des questions de poétique incontournables. En effet, le dialogue, à défaut d'être constitué comme « genre » dans nos œuvres, appartient toutefois à une histoire des pratiques : s'il n'y a pas de poétique clairement constituée du genre avant la Renaissance italienne et les textes poétiques de Boileau en France, dont l'audience est fort relative, Claire Cazanave remarque que ce sont les textes dialogués eux-mêmes qui contiennent des remarques poétiques :

> Tout semble se passer comme si chaque texte était sans cesse obligé de ressaisir pour lui-même les règles du genre ; comme si celles-ci étaient si lâches, si souples, que chaque dialogue se devait de forger son propre pacte poétique[1].

Dans les dialogues éducatifs du XVIIIe siècle, ce n'est pas la règle : ils sont plutôt économes, voire arides, en remarques de poétique. Nous faisons à ce propos deux hypothèses.

Dans la première, la forme dialoguée appartiendrait si consubstantiellement à notre patrimoine culturel commun qu'elle ne nécessiterait pas de précisions sur sa forme, autres que celles, topiques, sur sa clarté et sa vivacité. Cette forme serait « naturellement » employée pour un ensemble de sujets, au nombre desquels les débats d'idées ou les situations d'échanges notables qu'il faudrait retranscrire pour le bien du public ou pour faire œuvre utile. Il s'agit là en fait d'une des formes de l'illusion littéraire telle qu'elle se déploie aux siècles classiques, où la légitimité du texte relève à la fois de la situation qui l'a vu naître et de la fidélité de l'auteur à sa source[2]. Les remarques formelles ou génériques sur le texte iraient alors à l'encontre de cet effet de « naturel », et devraient donc en être évincées.

L'autre hypothèse a trait à ce même refus de la transformation littéraire, mais qui dans le cas du dialogue, relève de l'illusion mimétique : le dialogue[3] se présente, par sa forme même,

---

[1] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 91.

[2] Fidélité soulignée dans les textes romanesques par le *topos* du manuscrit retrouvé, qui tente de réduire à néant la part de transformation littéraire. Nos œuvres choisissent de façon privilégiée, voire systématique, le *topos* de l'ami qui, après avoir lu le manuscrit, aurait vivement appuyé sa publication. Les inflexions de ce *topos* sont intéressantes : l'ami est remplacé, chez Leprince de Beaumont et Loquet, par une ou plusieurs élèves ; chez Épinay, il s'agit d'autres mères…

[3] Notamment dans sa forme dramatique, qui permet une entrée *in medias res* dans l'échange, quand la forme narrative offre, avant que l'échange proprement dit ne commence, un cadre, qui convoque fréquemment un personnage affirmant qu'il fera la restitution exacte d'un échange ayant précédemment eu lieu – sur le modèle des ouvertures de maints dialogues antiques. Ces entrées en matières sont analysées dans le dialogue cicéronien par Michel Ruch dans *Le Préambule dans les œuvres philosophiques de Cicéron : essai sur la genèse et l'art du dialogue*, Paris, les Belles lettres, 1958, dans lequel il montre que le *proemium*, cet espace d'encadrement large des dialogues qui débute dès la dédicace et s'achève quand les personnages prennent la parole, obéit à des normes à la fois oratoires (par leur ancrage dans la rhétorique de l'épître dédicatoire), dramatiques (par la mise en scène) et historiques (par les données offertes dans l'entretien préliminaire) : cette approche multifonctionnelle du paratexte et de l'ouverture nous semble riche pour analyser les dialogues narratifs – qui sont cependant peu représentés dans notre corpus.

comme un relevé presque sténographique des échanges qui ont eu lieu entre des personnes véritables. Ancré dans une tradition de transcription des paroles de personnes ayant existé, il joue sur cette frontière avec le réel pour en imposer les valeurs – qui sont celles de la légitimité et de l'expérience. Nous verrons que, dans le cas des dialogues éducatifs, cette hypothèse se révèle fort fructueuse, puisque le texte littéraire, fictionnel, *s'autorise* de l'expérience réelle pour acquérir sa légitimité.

Nous proposerons ici une analyse des éléments de poétiques des textes dialogués auxquelles nos textes se plient – en partant de l'idée que les choix stylistiques auxquels ils se confrontent peuvent être éclairés par ceux d'autres usages de la forme. Il nous semble que ce choix d'écriture, cantonné quelquefois à un simple procédé stylistique[1], impose dans tous les cas à l'auteur d'affronter des problèmes récurrents : c'est à ces questions d'écriture (stylistiques et plus largement littéraires), aux possibles fonctions du texte dialogué à finalité didactique, et à ses ambitions de réussites pragmatiques[2] que nous voudrions nous consacrer à présent.

A – Aux fondements du dialogue : transparence, ancienneté et plaisir

1. Un genre sans fards

Dès l'ouverture de son *Discours sur la nature du dialogue*, en 1711, et avant même de faire référence aux sources antiques, Rémond de Saint-Mard inscrit le dialogue dans ce que l'on pourrait appeler une conception immémorielle du langage :

> Quant à ce qui regarde ma conjecture sur l'ancienneté du Dialogue, je n'en rabattrai rien ; à consulter l'allure de l'esprit humain, il me paraît clair que la manière d'écrire en Dialogue, comme la plus naturelle, est la plus ancienne. L'esprit humain, tout vain qu'il est, quand il fait pour la première fois une chose, ne choisit pas la manière la plus difficile de faire. On sait d'ailleurs combien nous sommes nés imitateurs, & le Dialogue n'étant autre chose que l'imitation de nos conversations, ou pour mieux dire n'étant que nos conversations écrites, il est vraisemblable que l'esprit humain a commencé par là quand il a voulu se faire une manière d'écrire[3].

[1] Mustapha Kémal Bénouis, dans *Le Dialogue philosophique dans la littérature française du seizième siècle*, The Hague, Paris, Mouton, 1976, évoque ainsi un « procédé stylistique qui a toujours existé », p. 17.

[2] Dans le sens de la prise en compte « des faits réels, de l'action et du comportement que leur observation et leur étude enseignent », revendication de nos dialogues, par opposition avec les enjeux définissant la théorie et la spéculation : c'est là très exactement la définition de la « pragmatique » donnée par le *Trésor de la Langue Française*.

[3] Toussaint Rémond de Saint-Mard, *Nouveaux dialogues des dieux, ou Réflexions sur les passions, avec un Discours sur la nature du dialogue*, Amsterdam, E. Roger, 1711, p. 4-6.

L'idée qu'il puisse y avoir une transposition poétique de la conversation réelle est littéralement absente de ce propos : sa conception du dialogue se fonde, de manière péremptoire, sur un principe d'équivalence entre la conversation réelle et la conversation fictive. De plus, la notion d'imitation ne pose aucun problème ici, « le Dialogue n'étant autre chose que l'imitation de nos conversations ». Ce qui pose problème, c'est la chose imitée : le raisonnement de Rémond de Saint-Mard continue sur l'idée que les premiers dialogues ont dû perdre leurs « grâces naïves » et leur « belle simplicité » au moment où les hommes ont été séduits par le merveilleux, qui attisa chez eux l'envie de « grands mots ». Cette généalogie rapide se clôt sur le sauveur et restaurateur de la vérité, Platon, qui, « au rapport de Diogène Laërce, retrouva cette belle simplicité & rétablit la manière d'écrire du Dialogue. »

Le verbe « retrouver » est ici éloquent : le dialogue serait une forme qui attesterait de la nature originelle de la parole, définie par sa simplicité[1]. Ces références utilisent la nature même de l'homme et sa sociabilité première pour expliquer l'emploi de cette forme. Nous pourrions aller jusqu'à parler d'une sorte de naturalisation de la forme littéraire, dans le sens où sa justification est liée à une conception de la parole originelle, à laquelle est bien sûr associé un réseau de connotations chrétiennes d'avant la Chute. Pure, intègre et sans fard, cette parole se dote ainsi de caractéristiques éthiques positives, à l'instar de la revendication systématique du « naturel », sur laquelle nous reviendrons. Elle fait de plus référence à la parole transparente chrétienne qui est celle de la confession ; certains de nos textes font de la prise de parole, dans le dialogue, un instrument de révélation de l'intériorité, auquel répond la qualité éthique des interlocuteurs – et notamment celle de la figure d'autorité qui endosse la responsabilité de la circulation des voix. C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre la multiplicité des références, chez le personnage de Mlle Bonne dans les *Magasins*, à la qualité de sa parole, conçue comme un lieu de confiance, de fidélité et de foi. Dans une posture clairement mystagogue, la gouvernante dit à Lady Lucie :

> Fiez-vous à ma parole, je vous rendrai heureuse. Je veux même faire plus. Je n'exige point que vous me croyiez sans preuve. Je m'offre à vous faire comprendre qu'il n'y a point d'autre chemin pour aller au bonheur, que celui dans lequel je prétends vous faire entrer[2].

Le fait que cette parole soit le principal lieu d'autorité du dialogue éducatif a des conséquences importantes sur la conception même de la fiction qui y est déployée : associée à un préjugé de véracité et à des caractéristiques éthiques, la parole d'autorité du le dialogue

[1] Cette notion d'origine et de transparence est d'autant plus séduisante au XVIIIe siècle qu'elle obtient les faveurs de Rousseau, qu'il décline dans le *Discours sur l'origine des langues*, dans lequel la transparence originelle des mots et des choses aurait été rompue par l'acrimonie des hommes. Les fictions rousseauistes tentent de ressaisir cette transparence originelle, dans des échanges simples qui ne sont pas pollués par la méchanceté des hommes en société, comme dans la petite communauté de Clarens de *La Nouvelle Héloïse*. Cette aspiration à la transparence et à la vérité des êtres, qui imprègne fortement les imaginaires de Lumières, est très sensible dans nos œuvres.

[2] *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 1, p. 127.

éducatif peut se faire l'incarnation d'une perfection pédagogique. La forme dialoguée nourrit alors des enjeux importants de construction du discours éducatif[1].

De surcroît, cette mythologie de la parole originelle croise le refus de la parole apprêtée, qui se retrouve dans les affirmations marquées de ne pas transformer l'expérience réelle : les dialogues se présentent fréquemment comme une retranscription immédiate de véritables conversations, très similaires à celles qui ont véritablement eu lieu. Ces proclamations visent à associer le texte à ce qui est vrai. Elles font l'objet de constantes revendications dans les préfaces, notamment de Leprince de Beaumont : la construction de ses personnages est faite « d'après nature[2] », les prises de parole de la fiction sont de strictes retranscriptions des dires des élèves réelles[3]. Sicard, Épinay, Le Noir et Loquet le revendiquent également. Les dialogues éducatifs sont, comme par définition, marqués par une identification de la fiction au réel, soulignée tant par leurs auteurs que par leurs critiques, comme si la caution du réel en était le principal facteur de légitimité.

Ainsi le choix du dialogue se présente-t-il souvent comme un non-choix : en niant la distance entre le texte et la réalité, dont il serait la parfaite reproduction, le dialogue en arrive à nier sa propre qualité littéraire. Dans le cas des dialogues didactiques, cette négation – qui confine au déni tant elle est récurrente et relève d'un mode de défense contre une réalité pourtant évidente – passe par deux éléments principaux : le style et la véracité.

Le style dialogué, que l'on pourrait appeler pour nos textes dialogués un déni de style, concerne avant tout des données esthétiques[4], puisqu'il n'est presque jamais fait référence à l'écriture, ou au travail du texte. Cette question esthétique a en fait trait à la question du style simple, un style avant tout défini par sa clarté. C'est à cette clarté qu'il est continuellement fait référence dans les déclarations liminaires de nos œuvres, clarté qui est certes de l'ordre du lieu commun lorsque l'on parle du « style de dialogue », mais qui a des implications importantes en termes esthétiques.

C'est d'abord parce que le dialogue est clair qu'il est une forme parfaite pour l'éducation. Genlis, dans la préface qu'elle écrit pour *Eugénie et ses élèves* de La Fite, note que les dialogues sont une « forme d'ouvrages qui donne tant d'agrément et de clarté aux

[1] Enjeux qui recoupent notamment les notions clés d'autorité et d'axiologie.

[2] « Je travaille d'après nature ; mes élèves me fournissent des originaux dans tous les genres, & c'est ce qui abrège mon travail », Avertissement au *Magasin des adolescentes* cité par Barbara Kaltz, *op. cit.,* p. 125. Cette posture est aussi celle qui refuse la posture d'écrivaine, que l'on retrouve dans la position aristocratique de Mme de Maintenon par exemple.

[3] Exigence d'« exactitude » de la retranscription des propos, qui est évoquée dans l'Avertissement au *Magasin des adolescentes* en ces termes : « Je ne mettrai ici que ce qui aura été compris par plus de huit dames de cet âge. Les objections qu'elles me font y seront mises avec exactitude. » *Ibid.,* p. 126. On remarquera l'étonnant usage du présent qui sert à créer cette illusion de retranscription exacte, voire de sténographie des échanges éducatifs, sur laquelle reposent les *Magasins*.

[4] Mais nous verrons plus loin qu'il semblerait que l'on pourrait aller jusqu'à parler, pour certains de nos auteurs, d'un déni de style polymorphe dans ces textes : ce déni concerne en effet l'écriture (esthétique), mais aussi l'ordre et l'organisation des dialogues (organisationnel ou intellectuel) et un déni de fiction (ontologique). Nous reviendrons sur cette question dans le dernier chapitre de ce travail.

raisonnements[1] » qu'elle aurait souhaité que l'intégralité du texte de La Fite fût en forme de dialogue. Mais cette clarté suppose quelques sacrifices stylistiques, comme le déclare Louise Belloc, quand elle publie à nouveau en 1865 le *Magasin des enfants* :

> Si les pensées sont irréprochables, la forme laisse quelquefois à désirer. Le style, souvent diffus, n'a pas la vive et brillante allure des écrivains modernes ; en revanche, il est toujours simple, naturel, et parfaitement intelligible. J'ai dû respecter ces rares qualités et sacrifier l'élégance à la clarté, au risque de laisser subsister de trop fréquentes redites[2].

Cette expression de « sacrifier l'élégance à la clarté » résume bien l'idée que, la clarté étant la condition *sine qua non* de l'enseignement en dialogues, tout le reste est littérature : le dialogue éducatif fonctionne à partir d'une négation du style littéraire, et va jusqu'à associer sa qualité éducative à cette négation même.

La négation d'un style travaillé se fait aussi au nom de la véracité. Cette valorisation du « vrai » a comme corollaire un refus de la fausseté et de la fiction. Déceler ce qui est « faux » revient comme un *leitmotiv* dans nos textes : il faut former les élèves à discerner les fausses vertus, les idées fausses, les raisonnements faux, le tout dans la perspective des lumières éducatives[3]. Il faut aussi s'attaquer à la fausseté des expressions, dans une perspective soit simplement langagière[4], soit plus philosophique, à la manière d'Épinay, dont la réflexion sur la fausseté des expressions et le langage outré relève d'une conception de la fausseté sociale aux accents rousseauistes.

Mais ce qui rapproche le plus l'usage du dialogue de la question de la véracité est le refus de l'art, associé à une fausseté qui irradie sur toutes les données de l'éducation, que ce soit sa qualité, son expression, son esthétique et, à terme, sa nécessité même. Cette dimension quasiment ontologique de la véracité, que l'on décèle à chaque page des écrits de Leprince de Beaumont notamment, est parfaitement exprimée par Mary Wollstonecraft dans la préface de *Marie et Caroline, ou Entretiens d'une institutrice avec ses élèves*[5]. Elle y reprend l'axiologie qui oppose l'art et le naturel pour en faire le fondement de la morale proposée par le texte. Elle justifie alors l'absence de style dans les dialogues par la nécessité éducative :

---

[1] La Fite, *Eugénie et ses élèves*, *op. cit*., Préface de l'éditeur, p. ix.

[2] *Le Magasin des enfants, Édition de Louise Sw. Belloc, illustrations de G. Staal*, Paris, Garnier Frères, 1865, « Notice sur Madame Leprince de Beaumont et ses ouvrages », reproduite dans *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, *op. cit*., p. 338.

[3] Lumières éducatives qu'il faut envisager comme un combat contre les préjugés, qui emprunte le même type d'argumentation et de lexique chez les philosophes comme chez les antiphilosophes ou chez les éducateurs chrétiens : nous verrons plus loin à quel point l'éducation « éclairée » prend source dans des affirmations pédagogiques qui sont fort similaires d'un point de vue théorique.

[4] Capinaud consacre ainsi une grande partie du premier cahier des *Étrennes à la jeunesse* à remettre droit les expressions erronées, telles qu'elles sont employées par Auguste et Mélanie. C'est là même le contrat qui est proposé par Ariste à l'ouverture du texte : « Mes chers enfants, livrez-vous avec confiance à exercer votre imagination ; soyez libres avec moi ; que la gaieté règne entre nous ; et croyez que toutes les expressions vicieuses dont vous vous servirez, seront rectifiées avec la douceur d'un ami tendre qui veille à votre instruction. » *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit*., Premier cahier, p. 4.

[5] Traduction de *Original Stories from Real Life ; with Conversations Calculated to Regulate the Affections, and Form the Mind to Truth and Goodness*, London, Joseph Johnson, 1788.

> Je me suis attachée, dans la composition de ces entretiens, à une grande clarté et simplicité de style. J'en ai écarté avec soin ce ton complimenteur, si fort étranger aux véritables affections du cœur. Par cette fausse politesse, la sincérité est sacrifiée, la vérité violée, et l'on apprend aux enfants à mettre l'art à la place de la nature. La vraie politesse a une expression simple, elle naît avec nous plutôt qu'elle ne s'enseigne[1].

On voit remarquablement bien ici la logique associative de négation de la dimension littéraire du texte, essentielle dans la stratégie éditoriale de Wollstonecraft (et actée par la double référence au réel dans le titre anglais, *Original Stories from Real Life*) : au naturel sont associées des valeurs morales et sociales, à la clarté du dialogue est associée la pureté d'une langue qui n'est pas encore pervertie par la fausseté de la société – incarnée par le « ton complimenteur » et la « fausse politesse ». Cet idéal de transparence et de naturel trouve dans le dialogue sa réalisation esthétique idéale : c'est cette forme qui saura retranscrire avec vérité la simplicité des échanges dits « naturels ».

À l'inverse, la notion d'artifice est taxée de la plus haute critique : elle acquiert un statut de repoussoir dans la majorité de nos textes, et fédère un ensemble très large de discours moraux qui s'attachent autant à la coquetterie qu'au mensonge[2] – et au merveilleux.

La perspective éducative de nos textes se nourrit donc de l'esthétique du dialogue pour affirmer une qualité spécifique de la parole qui s'y déploie. D'une certaine manière, le dialogue éducatif refuse la fiction : tout ce qui sonne « faux », tous les traits fictionnels sont supprimés des scénographies éducatives, afin d'offrir des textes qui refusent l'artifice. Le genre du dialogue se présente ainsi comme un lieu où la parole peut se prévaloir d'une illusion de transparence[3].

2. *Plaisir et agrément*

La forme dialoguée est aussi régulièrement associée à la revendication de l'emploi d'une forme divertissante, afin de rendre la lecture aisée. Le plaisir de lecture est ainsi associé *a priori* à la forme, définie par sa simplicité et son « naturel ». Cette association, qui se trouve dans l'immense corpus des textes dialogués et a toutes les caractéristiques d'un lieu commun semblant aller de soi, mérite un regard plus approfondi, notamment parce qu'elle nourrit le projet d'utilité de ces textes.

---

[1] Marie Wollstonecraft, *Marie et Caroline, ou Entretiens d'une institutrice avec ses élèves*. Traduit de l'anglais de Marie Wollstonecraft Godwin par Antoine-Jean-Noël Lallemant, Paris, Dentu, 1799, 256 p., p. viii-ix.

[2] Une illustration éloquente de la négativité associée au mensonge apparaît dans le *Mentor moderne* : après que le maître a longuement insisté sur la nécessité de bannir les châtiments corporels dans l'éducation, une exception est faite : « Je vous l'ai déjà dit, & je vous le répète : je pardonne tout, excepté le mensonge ; pour ce péché là je fouette sans miséricorde. » Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne*, *op. cit.*, tome 2, p. 4.

[3] Transparence qui fonde une des qualités éthiques fondamentales des dialogues éducatifs, la sincérité, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre sur « Les relations éducatives du dialogue des Lumières ».

2.1. Plaisirs de la lecture

Ce *topos* se divise en plusieurs aspects, d'importance inégale pour notre propos. Tout d'abord, le plaisir né de la lecture d'un texte léger, caractérisé par une « sorte de négligence qui n'en rendra peut-être la lecture que plus agréable » qu'évoque Galiani dans ses *Dialogues sur le commerce des blés*, fait écho à un enjeu essentiel de la forme dialoguée, qui est le refus du mode d'exposition didactique. Le plaisir est en effet associé à la présentation d'un texte de manière apparemment négligée, à l'encontre de la présentation suivie qui caractérise les exposés didactiques. Dans la littérature éducative, ceux-ci sont régulièrement taxés de connotations péjoratives, et associés à des sentiments négatifs, comme le fait par exemple Pluche dans sa Préface au *Spectacle de la Nature* :

> Quant à la forme de l'ouvrage, nous avons essayé d'en écarter la *tristesse* ; & au lieu d'un discours suivi, ou d'un enchaînement de dissertations qui amènent souvent le *dégoût* & l'*ennui*, nous avons pris le style de Dialogue, qui est de tous le plus naturel, & le plus propre à attacher toutes sortes de lecteurs[1].

« Prendre le style de Dialogue », c'est ainsi avant tout s'inscrire dans une opposition tant formelle qu'affective, dans laquelle la dichotomie entre dialogue et « dissertations » recoupe celle du plaisir et de l'ennui, comme celle du naturel et de l'artificiel ou de la « tristesse » et de la gaieté. Nos dialogues éducatifs jouent ainsi de façon récurrente sur leur opposition de nature à des leçons sèches et arides, eux qui peuvent être, à l'inverse, conçus comme une « espèce de délassement[2] ».

Ce plaisir rend possible l'instruction parce que la forme est spécialement capable d'« impressions » sur le lecteur, induites par la vivacité du texte. Ainsi Le Noir justifie-t-elle son emploi de la forme dialoguée par le constat que c'est un texte dialogué qui a eu le plus d'efficacité sur sa fille :

> De tous les livres qui ont paru depuis peu, à l'usage des jeunes personnes, les *Conversations d'Émilie* est celui qui m'a semblé devoir faire le plus d'impression sur l'enfance. Ce livre mis entre les mains d'une jeune demoiselle remplie d'esprit et de vivacité, lu par elle plusieurs fois, et toujours avec un nouveau plaisir, m'a fait juger que c'était le genre le plus amusant, et peut-être le plus instructif. Voilà le modèle de mon ouvrage[3].

C'est bien le plaisir de la lecture, d'ailleurs « toujours » renouvelé, qui rend possible une instruction superlative : la forme se voit attribuer une compétence supérieure à « faire impression sur l'enfance », comme le montre l'emploi de deux superlatifs absolus, qui

[1] Pluche, *Le Spectacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'Histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit*, Paris, Vve Estienne, 1732, vol. 1, p. xj-xij. Nous soulignons ici les termes qui nous semblent montrer la composante profondément affective de cette esthétique.

[2] Le Noir, *Conversations d'Ernestine*, *op. cit*., p. 32.

[3] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse, ou Entretiens d'une institutrice avec son élève*, *op. cit*., vol. I, Avertissement, n.p.

annulent même la nécessité de prendre un comparant. Nous reviendrons sur ces éléments qui font du dialogue une forme capable de diffuser une éducation « sensible », mais il faut dès à présent noter à quel point le dialogue fonctionne, là encore, sur un principe d'équivalence entre la fiction et le réel : le genre est amusant et instructif en ce qu'il montre une instruction en train d'être faite de façon gaie. Cette prétention relève d'une conception mimétique de l'éducation, dans laquelle ce que l'on voit est immédiatement adopté. La forme dialoguée acquiert, par ce type de raisonnement, une légitimité éducative et littéraire : le texte, puisqu'il est agréable, peut devenir un instrument éducatif.

2.2. Un genre « agréable »

La démultiplication du vocabulaire du plaisir dans les préfaces de nos textes serait d'ailleurs un objet d'étude à lui seul : le dialogue est, *a priori*, un genre « agréable », pour plusieurs raisons. Cet agrément s'associe d'abord à la clarté que nous avons précédemment évoquée, et permet ainsi de faire aisément passer des leçons. Mais il s'associe aussi à la notion d'utilité, dans une expression quasiment lexicalisée de l'alliance de l'utile et de l'agréable, principe intangible hérité de l'*Art poétique* d'Horace. Inscrit dans l'imaginaire culturel et argument constant des Belles Lettres, il se retrouve dans les textes dialogués de façon attendue. Il y acquiert toutefois une nouvelle force grâce au champ éducatif dans lequel le dialogue s'inscrit. L'Avertissement aux *Principes de civilité républicaine* d'Henriquez formule d'ailleurs cette association de l'utile et de l'agréable comme un implicite :

> Les pères & mères, les instituteurs & institutrices devineront sans peine le motif qui donne à cet ouvrage la forme d'entretiens. L'austérité de la morale républicaine ne rejette point un mode agréable et utile[1].

Le dialogue peut ainsi accueillir des éléments « austères » et les transformer en éducations heureuses, en transcendant ainsi la leçon aride en conversation agréable, selon une association approfondie, et constamment rappelée[2], entre instruire et plaire.

Il est intéressant de voir que va être associée à cette idée, certes attendue, que le dialogue est un genre agréable, toute une théorisation du plaisir qui irriguera nombre de textes de la période révolutionnaire. Fréville, dans la préface du *Domino-Mentor*, justifie ainsi l'appel qu'il fait à la société civile pour qu'elle rivalise d'inventivité dans la recherche d'objets d'instruction pour les enfants : « ce qui s'apprend par la voie des sens et du plaisir, ce père du monde, ne tarde guère à germer dans notre entendement, et se fixe volontiers dans notre mémoire[3] ». La conception du plaisir, combinée à une philosophie de l'entendement

[1] Henriquez, *Principes de civilité républicaine, dédiés à l'enfance et à la jeunesse*, *op. cit.*, Avertissement, n.p.

[2] Association qui structure la relation éducative, à tel point que son personnel se fait « sensible ». Nous insisterons sur cette association dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? » de la troisième partie.

[3] Anne-François-Joachim Fréville, *Domino-Mentor, ou moyen d'enseigner par le simple attrait du jeu, à plusieurs disciples à la fois, les lettres, les chiffres, les nombres et la lecture*, Paris, Gueffier, 1795, p. 13.

profondément liée aux apports de l'empirisme et, plus tard, aux propositions séduisantes d'Helvétius, prend une part importante dans les justifications des formes nouvelles associées à la dynamique de rénovation de l'éducation de l'époque : la forme dialoguée y tient une place qu'il faudra mesurer.

Le dialogue s'appuie ainsi sur ce que l'on pourrait appeler une poétique du plaisir dédoublée, représentée à l'intérieur du texte à la fois par la gaieté des interlocuteurs et par l'image de la lecture agréable que le dialogue engendre. Un autre élément apparaît alors comme crucial dans cette poétique du plaisir : l'illusion de vivre en compagnie des personnages du dialogue. Or, ce n'est pas en termes d'illusion qu'est formulé ce plaisir de lecture, mais en termes d'expérience. Pellisson, dans son *Dialogue sur les œuvres de M. Sarasin*, formule cet idéal, dont le parangon reste les grands auteurs de l'Antiquité. Reprenons cette injonction qu'il formule après avoir défini l'« art du dialogue » :

> [Il faut] qu'on y distingue le caractère particulier de chacun de ceux qui parlent, qu'on les y connaisse, qu'on les y aime. Ainsi, les Dialogues de Platon et de Xénophon ne nous instruisent pas seulement par les discours de leur Socrate ; mais ils nous font souhaiter d'avoir vécu avec lui et d'avoir vu de nos propres yeux, je ne dis pas ce philosophe, je dis cette philosophie vivante et animée, si sublime et si rabaissée, si divine et si humaine tout ensemble[1].

À l'aide de cette qualité proprement littéraire d'un dialogue, dans lequel on aura pu « distinguer le caractère particulier de chacun de ceux qui parlent », le lecteur semble pouvoir passer à un autre degré d'adhésion aux personnages, formulé à l'aide de termes à la fois intellectuels et affectifs (« qu'on les y connaisse, qu'on les y aime »). Cette citation montre de manière très efficace le saut qualitatif qui s'opère à la lecture du dialogue : ce ne sont pas seulement les discours de Socrate que l'on apprend dans ces œuvres ; on y découvre plus encore une tension, un désir existentiel formulé par ce « souhait d'avoir vécu avec lui ». Le plaisir naît ainsi d'une adhésion affective liée à l'expérience quasiment sensorielle de cette lecture, qui a permis « d'avoir vu de nos propres yeux » une philosophie en action. Par delà l'enthousiasme de cette déclaration, il nous semble qu'elle atteste d'une conception profondément positive des potentialités de la forme dialoguée, en ce qu'elle inclut des critères esthétiques combinés à des enjeux affectifs. Pellisson présente ainsi, dans les dialogues de Platon et de Cicéron, une potentialité d'enseignement d'un niveau supérieur, puisque l'adhésion est créée par le plaisir du dialogue grâce à une expérience « vivante et animée ».

[1] Le second exemple est, bien sûr, Cicéron : « Ainsi, l'inimitable dialogue que Cicéron nous a laissé de *L'Orateur* ne nous enseigne pas seulement la rhétorique du monde et des affaires, toute différente de celle du collège, mais nous montre en même temps toutes les grâces de la conversation des Romains, et de cette *urbanité* que les mots de *civilité*, de *galanterie* et de *politesse* n'expliquent qu'imparfaitement, et à qui notre langue n'a point encore trouvé de nom assez propre. » Paul Pellisson, *L'Esthétique galante : « Discours sur les Œuvres de Monsieur Sarasin »*, *op. cit.*, p. 54-55.

C'est à cette expérience « totale[1] », qui a des avantages tant intellectuels et culturels[2] qu'affectifs, que nous semblent se référer maints dialogues, comme à une image tacite des qualités de la forme elle-même. Ainsi, le plaisir de la lecture naîtrait des charmes de l'entretien, dans lequel le lecteur serait comme convié, et le comble de la réussite du dialogue serait de créer une adhésion si forte que la distance littéraire serait niée dans cette expérience dialoguée. C'est à cette croyance, ou plus exactement à ce *topos* profondément installé dans l'imaginaire du lecteur, que fait par exemple référence Berquin, lorsqu'il affirme qu'il faut proposer aux enfants des histoires dans lesquelles ils puissent se reconnaître, selon une logique de proximité qui est celle de la famille :

> Au lieu de ces fictions extravagantes et de ce merveilleux bizarre dans lesquels on a si longtemps égaré leur imagination, on ne leur présente ici que des aventures dont ils pourraient être témoins chaque jour dans leurs familles[3].

Il déclare ainsi s'émanciper des fictions précédemment utilisées pour l'éducation des enfants, au profit d'une mise en scène de situations courantes, permettant de représenter d'« utiles leçons cachées sous le prestige de scènes familières[4] ». La logique affective contribue à faire le reste : « par le seul instinct de la nature », ces mises en scènes familières sont considérées comme capables de transmettre le « besoin de bien faire et de devenir meilleur ». Ainsi, par les voies de l'agrément traditionnellement associées à la poétique du dialogue, les dialogues éducatifs acquièrent un « prestige » qui se nourrit d'une expérience morale mimétique – donc supposément efficace[5].

3. *Le « genre le mieux autorisé » ? Modèles antiques*

La négation de la distance littéraire portée par le dialogue s'allie à un autre *topos* : le dialogue, comme forme, est avant tout un « genre d'écrire » qui a ses sources dans les formes les plus anciennes de la présentation des enseignements. À ce titre, il s'autorise, et tire son agrément, des grands auteurs qui l'ont illustré, et grâce auxquels il existe comme forme

[1] Nous justifierons l'emploi de ce terme dans la troisième partie. Associé à la fois à l'orientation encyclopédique de nos dialogues et à leur orientation morale, cette notion de totalité correspond à l'idéal pédagogique des Lumières – que l'on peut caractériser par la propension à un encadrement et à une maîtrise généralisée de l'élève et de la relation éducative, que rend tangibles le dialogue éducatif.

[2] La présentation des apports des dialogues de Cicéron évoque ainsi, dans la citation de Pellisson, une expérience quasiment linguistique.

[3] Berquin, *L'Ami des enfants*, *op. cit.*, Avertissement de l'auteur, n.p.

[4] *Ibid*.

[5] Cette équivalence, posée comme une règle, entre éducation mimétique et efficacité pédagogique repose sur l'idée que l'exemple du bien entraîne le bien, dans une dynamique de reproduction mimétique. Diversement adoptée par nos auteurs, cette conception pose des questions intéressantes sur la part donnée aux éléments négatifs dans les textes éducatifs.

clairement reconnaissable[1]. Le dialogue peut ainsi apparaître comme le « genre d'écrire le plus ancien, le mieux autorisé, et le plus agréable[2] ».

3.1. L'importance du modèle platonicien

Si la forme du dialogue est utilisée, selon Diogène Laërce[3] et Aristote[4], depuis bien avant Platon, c'est pourtant ce dernier qui a poussé le genre dialogué à son expression la plus parfaite. Il est même considéré par les modernes comme le premier des auteurs en dialogues, ce qui permet à Stéphane Pujol d'affirmer que l'invention du genre coïncide avec sa perfection.

La forme du dialogue est inextricablement liée à cette figure tutélaire, mais elle informe beaucoup plus notre analyse qu'elle n'a influencé les dialogues éducatifs eux-mêmes. Ceux-ci, comme nous le verrons, font une très rapide référence, voire quelquefois aucune référence, à ce corpus philosophique qui est pourtant omniprésent dans les justifications paratextuelles des textes empruntant la forme dialoguée au XVIIIe siècle[5]. Certes, les objets en sont sensiblement différents : la « philosophie », comme pratique sociale et intellectuelle masculine, n'a, *a priori*, que fort peu de liens avec nos œuvres. Mais il faut tempérer ce jugement par deux remarques : d'une part, certaines de nos œuvres revendiquent une posture « philosophique », pour les femmes notamment[6] – et la philosophie, comme pratique de la réflexion, est une des

[1] Forme à la fois reconnaissable et associée à un corpus, le dialogue doit bien être ici considéré comme un « genre », comme le définit Jean-Marie Schaeffer dans *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, p. 12-15.

[2] Le Père Le Moyne, dans l'Avertissement à ses *Peintures morales*, synthétise ainsi les raisons de sa prédilection pour le dialogue, en en résumant les autorités et les qualités : « Ç'a été encore pour le divertissement du lecteur, que j'ai choisi le Dialogisme, qui est le genre d'écrire le plus ancien, le mieux autorisé, et le plus agréable. Il est aussi ancien que la Philosophie, et a l'autorité de Platon, de Cicéron, de Boèce, et de tous les autres fameux écrivains, qui ont prêté leurs paroles et leur sentiments à d'autres, et qui ont fait comme les Prêtres du Paganisme, qui s'enfermaient dans les Idoles de leurs Dieux, et parlaient au Peuple par leurs bouches, afin d'avoir plus d'autorité, et de se faire écouter religieusement, et avec quelque sorte de culte. Quant aux agréments, il est certain que cette façon d'écrire en doit avoir plus que toutes les autres. Elle a les grâces de la Poésie, et n'est pas chargée de ses chaînes ; elle a les diversités et les événements de l'Histoire, et n'a pas ses servitudes ni ses contraintes ; elle est composée de la construction Oratoire et de la Dramatique ; et l'on peut dire que c'est une Scène civile et sérieuse, où la conversation des Honnêtes Gens est représentée, pour l'instruction et le divertissement de ceux qui veulent leur ressembler. » *Les Peintures morales, où les passions sont représentées par tableaux, par caractères, et par questions nouvelles et curieuses*, Paris, Cramoisy, 1640, Avertissement cité par Bernard Bray, « Le Dialogue comme forme littéraire au XVIIe siècle », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1972, p. 28-29.

[3] « On dit que c'est Zénon d'Elée qui le premier écrivit des dialogues. Mais Aristote au livre I de son ouvrage *Sur les poètes* dit que c'est Alexamène de Styrée ou de Téos, suivant Favorinus dans ses *Mémorables*. À mon avis cependant, parce qu'il a porté à sa perfection cette forme littéraire, Platon doit aussi recevoir le premier prix aussi bien pour la beauté que pour l'invention. » Diogène Laërce, *Vies des philosophes illustres*, III, 48, tr. Goulet-Cazé (1999).

[4] Dans la *Poétique*, Aristote rapproche aussi les *sokratikoi logoi*, les « propos, ou discours, socratiques », du genre du mime en prose fondé par le Sicilien Sophron, *Poétique*, chap. 1, 47b10.

[5] Nous verrons plus loin que ces filiations littéraires antiques sont en fait sujettes à caution dans notre corpus, puisqu'elles n'apparaissent qu'à titre exceptionnel : parce qu'elles sont représentatives d'un corpus éducatif scolaire dont nos dialogues se distinguent, ou parce qu'elles seraient des signes explicites du caractère littéraire des dialogues, dont nos textes tentent de se détacher ? Nous reviendrons sur cette interrogation dans la sous-partie « Un refus de la filiation dialoguée ? » dans le prochain chapitre.

[6] La revendication philosophique chez Leprince de Beaumont est en effet un sujet d'importance, qui place cette éducatrice dans le combat intellectuel, épistémologique et *lexical* des Lumières chrétiennes : que ses élèves puissent acquérir le nom de « philosophes » est un enjeu clé de la démarche apologétique qui fonde, et donne un sens, à son travail tant de pédagogue que d'écrivaine.

pistes éducatives essentielles de certaines de nos œuvres[1] ; d'autre part, les questions dites « philosophiques » posées par Socrate touchent autant à la morale qu'à la vie sociale, parcourant le vaste champ des expériences de l'homme libre susceptible d'errer dans ses usages et sa compréhension du monde – à la manière de certaines prétentions morales et sociales de nos œuvres. Le corpus platonicien est donc bien un modèle potentiel pour nos auteurs, même s'il est présent dans un patrimoine culturel quasiment inconscient ; nous voudrions nous en servir ici pour ses vertus heuristiques : il nous a permis de mieux comprendre comment classer nos œuvres, et aussi comment en envisager les caractéristiques et les qualités stylistiques.

Classification des « caractères essentiels » des dialogues platoniciens

Tous les dialogues socratiques sont, d'une certaine manière, didactiques, dans le sens où la démarche de Socrate est une démarche d'apprentissage par la conversation. Mais cette démarche prend deux aspects différents : enseignement ou recherche de la vérité. En appréhendant ces textes ainsi, à la manière de Diogène Laërce, on dépasse la description formelle des œuvres[2] au profit d'une description de leurs « caractères essentiels », description qui nous semble la meilleure pour parvenir à préciser les enjeux de nos textes.

Diogène Laërce dégage une typologie élaborée pour classer les dialogues platoniciens :

> Les dialogues de Platon se partagent en deux classes, d'après leurs caractères essentiels, selon qu'ils ont pour objet l'enseignement ou la recherche de la vérité ; les dialogues d'enseignement se divisent eux-mêmes en théoriques et pratiques ; les dialogues théoriques se subdivisent en physiques et logiques ; les dialogues pratiques en moraux et politiques.[3].

Le but avoué de Diogène Laërce est une recatégorisation des dialogues platoniciens, en refusant le classement formel au profit d'un classement en fonction des « caractères essentiels » de chaque dialogue. Les deux caractères essentiels, enseignement ou philosophie, sont ensuite déclinés en fonction de leurs objectifs, de leurs thématiques et de leurs méthodes – les deux derniers critères étant mélangés. On comprend mieux cette taxinomie sous la forme d'un tableau qui en explicite les niveaux :

---

[1] Notamment dans son acception de « philosophie morale », permettant d'apparier la démarche de remise en question des certitudes, fondatrice de l'enseignement socratique, avec celle, intellectuelle, de remise en question des préjugés – que les éducatrices chrétiennes infléchissent du côté de la réforme morale.

[2] Diogène Laërce affirme proposer un classement des œuvres platoniciennes qui ne soit plus celui qui est traditionnellement employé, qui les opposait en fonction de leur forme : « Je n'ignore pas que l'on a quelquefois classé autrement les dialogues de Platon ; ainsi on les a distingués en dramatiques, narratifs et mixtes ; mais c'est là une classification plutôt théâtrale que philosophique », *Vies et doctrines des philosophes de l'antiquité suivies de la vie de Plotin par Porphyre*, trad. C. Zevort, Tome premier, Paris, Charpentier, 1847, Livre III, [50].

[3] Les dialogues qui ont pour but la recherche de la vérité sont présentés ainsi : « Ceux qui ont pour but la recherche du vrai, ou dialogues zététiques, se divisent en gymnastiques et agonistiques, suivant qu'ils ont pour objet l'étude proprement dite, ou l'attaque des autres systèmes ; le genre gymnastique comprend deux subdivisions : dialogues méeutiques (ou d'accouchement), et dialogues pirastiques (ou d'expérimentation) ; le genre agonistique se subdivise également en deux classes : dialogues démonstratifs et dialogues destructifs. » *Ibid*, Livre III, [49].

Critères de classement	Dialogues platoniciens							
« Caractères essentiels »	Enseignement				Recherche de la vérité			
Objectifs	Théoriques		Pratiques		Gymnastiques (étude)		Agonistiques (attaque)	
Thématiques	Physiques	Logiques	Moraux	Politiques	Méeutiques	Pirastiques	Démonstratifs	Destructifs

Classement des dialogues platoniciens, d'après Diogène Laërce, *Vies et doctrines des philosophes de l'antiquité suivies de la vie de Plotin par Porphyre*, trad. C. Zevort, Tome premier, Paris, Charpentier, 1847, Livre III, [50].

Cette classification crée des traits pertinents d'opposition entre les textes, et non une opposition entre des textes définis par des déterminations formelles. Ainsi la méthode maïeutique est-elle présente dans peu de textes (l'*Alcibiade* notamment) à l'inverse du dialogue « pirastique » qui fédère le *Théethète*, l'*Ion* et le *Ménon* – envisagés ici hors de leurs enjeux d'enseignement, alors que c'est pourtant la perspective de l'enseignement qui organise la fin du *Ménon*. Il s'agit là d'un problème posé par toutes les classifications, elles sont nécessairement exclusives. Mais pour le dialogue, cette taxinomie s'avère féconde : si l'on place en amont de toute catégorisation l'alternative entre enseignement et recherche de la vérité, les dialogues de notre corpus se situent du côté de l'enseignement ; mais si on tente de distinguer leurs objectifs, on découvre qu'ils ont une perspective théorique, pratique ou encore gymnastique. C'est grâce à ce dernier terme que nous avons réussi à mieux comprendre la spécificité de certains de nos dialogues, qui semblaient se dégager de l'ensemble de notre corpus, pourtant relativement cohérent car constitué autour d'un « caractère essentiel » d'enseignement à objectif pratique. Nous avons donc exploité cette distinction entre « caractères essentiels » et « objectifs » afin de mieux cerner la spécificité de certains de nos dialogues qui se donnaient un objectif pratique plutôt que théorique, que nous avons interrogés d'un point de vue pédagogique.

Importance stylistique du modèle platonicien

L'autre atout fondamental du corpus platonicien dans notre perspective est la diversité de ses schémas d'interlocution, qui peut servir de modèle pour l'analyse de nos textes éducatifs. Nous reviendrons sur les schémas d'interlocutions qui structurent nos dialogues, notamment *via* les questions de la prise de parole et du format des questions. Ce modèle platonicien, par

sa diversité formelle et par le corpus d'études innombrables qui en ont nourri la réception, permet d'appréhender avec précision les caractéristiques de l'échange[1].

D'un point de vue stylistique, les dialogues platoniciens sont considérés comme des modèles du genre, parvenant à traduire exactement la « musique[2] » de la conversation : la métaphore vise à évoquer un échange vivant, qui sait retranscrire la parole dans ses méandres. Ces échanges parviennent à restituer ce « délicieux et subtil festin de paroles, d'émotions, de pensées » qui caractérise, selon Fumaroli, la conversation, conçue à la fois comme un « délassement supérieur entre hommes libres » mais aussi, dans le même temps, comme « la méthode pédagogique la plus subtile, et la forme d'*Encyclopédie* la plus complète sous son apparence discontinue ». L'aspiration de certaines de nos œuvres, spécifiquement celles d'Épinay, de La Fite et de Cœurderoy, est d'accéder à cette musique de la conversation, quand elle est spécifiquement engagée avec des enfants. Cela suppose non pas une simplification du texte, mais un travail stylistique d'autant plus grand qu'il s'expose à une double difficulté : retranscrire un échange et ses méandres, et aussi retranscrire les spécificités d'une parole d'enfant. Cette parole de l'autre, s'il en est, pousse au maximum le curseur de « l'enfance de l'esprit » à laquelle veut se confronter Socrate.

Nous faisons donc l'hypothèse que les dialogues éducatifs des Lumières conservent certaines des caractéristiques des dialogues platoniciens, au premier rang desquelles le travail stylistique sur la musicalité du texte, mais aussi l'importance accordée à la prise en compte de l'ignorance de l'interlocuteur pour l'amener, par degrés, à une connaissance effective et libérée des préjugés de la « caverne » dans laquelle il est amené à évoluer.

3.2. Un modèle didactique ?

La poétique du dialogue est informée de toute une tradition critique qui distingue clairement, comme une évidence, les trois types de dialogues qui seraient didactiques, philosophiques ou satiriques. Cette subdivision a une histoire longue qui permet de mieux comprendre les distinctions qui la fondent et les préjugés qui la nourrissent. La Renaissance italienne a fourni plusieurs textes à orientation pratique qui se sont appliqués à en présenter les différences. Le Tasse, dans son *Discours sur le dialogue*, montre ainsi que la naissance du dialogue didactique serait due à Cicéron qui, dans ses *Divisions de l'art oratoire*, aurait subverti la dialectique socratique[3]. Le modèle philosophique serait fondé sur un modèle

[1] Comme nous le verrons dans le chapitre « La relation éducative du dialogue des Lumières », et notamment dans la partie sur « Schémas d'interlocutions & enjeux des relations ».

[2] Marc Fumaroli, *Trois Institutions littéraires*, Paris, Gallimard, 1994, « La conversation », p. 115 *sq*.

[3] Le Tasse, *Discours sur le dialogue [Dell'Arte del dialogo]*, trad. Florence Vuilleumier Laurens, éds. Guido Baldassarri et Nuccio Ordine, Paris, les Belles lettres, 1992, p. 78.

d'interlocution coopératif[1], qui n'est pas nécessairement maïeutique, mais où le savoir se construit grâce à l'échange, à ses variations et à ses approfondissements. Le Tasse lui oppose le modèle didactique, où le dialogue repose sur une hiérarchisation des positions énonciatives : le dialogue fonctionne alors par questions et réponses, organisées de manière systématique dans une répartition des fonctions épistémiques. Le Tasse utilise comme modèle de l'interlocution didactique, tout en le critiquant, les *Divisions de l'art oratoire*. Cicéron père explique, en grec, à Cicéron fils les préceptes de l'éloquence ; le fils demande :

> Veux-tu donc qu'inversant les rôles je te demande, en langue latine, les mêmes choses qu'à l'habitude tu me demandes, toi, en langue grecque[2] ?

Le Tasse suggère par là qu'il existe une différence de nature entre les dialogues grecs et romains, ces derniers mettant « la question dans la bouche non de celui qui enseigne, mais de celui qui apprend » : cette distinction fonde la différence entre les deux types de dialogues, puisque le dialogue romain ne saurait plus alors être heuristique. Le savoir préexiste au dialogue dans le dialogue didactique, alors qu'il est en voie de construction (ou semble l'être) dans le dialogue philosophique. Le dialogue didactique ne serait qu'un « outil de transmission du savoir[3] », qui sert à présenter des traités en forme de dialogue[4].

La tradition du dialogue didactique, qui « forme la part la plus constante et la plus massive de la production dialogique au XVIIe siècle[5] », sert avant tout à l'enseignement doctrinal, et est largement représenté par le corpus pléthorique des catéchismes[6]. Pourtant, nos dialogues éducatifs du XVIIIe siècle se développent d'une façon que l'on pourrait dire plus « littéraire », en caractérisant les personnages et en empruntant des schémas d'interlocution plus approfondis. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la validité de cette bipartition entre dialogues philosophiques et dialogues didactiques pour notre corpus, donc de revenir aux fondements didactiques de la forme dialoguée. Certains théoriciens ont en effet proposé d'autres types de classifications qui se révèlent éclairants.

En partant de l'objectif nécessairement didactique de tout type de présentation dialoguée[7], Pellisson, dans son essai sur les dialogues de Sarasin, montre que tous les types de dialogues

---

[1] Le texte de Claire Cazanave propose une synthèse très claire sur la diversité des modèles d'interlocutions, qu'elle distingue entre « modes dialogiques », à savoir l'opposition entre dialogue dramatique et dialogue narratif, et « catégories d'interlocutions », dans lesquelles elle présente les trois modèles, agônal, coopératif et didactique, *op. cit*., p. 82 *sq*.

[2] *Partitiones orationes* citées par Le Tasse dans son *Discours sur le dialogue*, Paris, Les Belles-Lettres, coll. « Le corps éloquent », 1992, p. 78, cité par Claire Cazanave, *op. cit*., p. 83.

[3] Claire Cazanave, *ibid*., p. 84.

[4] Mais on ne peut en rester à cette approche qui, par l'analyse formelle, semble faire des dialogues didactiques une somme de textes sans qualités intellectuelles – la « qualité » étant réservée, dans un *a priori* auquel nous avons longtemps souscrit, à la réflexion et à la mise en scène de la pensée en marche.

[5] *Ibid*., p. 97.

[6] Sur lequel nous nous concentrerons dans le chapitre suivant.

[7] Part didactique qui est affirmée par la critique des œuvres, notamment philosophique, ce qui incite à revoir notre préjugé sur les qualités intrinsèquement philosophiques du dialogue. Ainsi Stéphane Pujol, comme Fabrice Chassot, à

visent à instruire. Il organise en revanche sa classification sur des critères de tonalité et de réussite des dialogues :

> Il me semble qu'il y en a trois espèces, dont chacune a son caractère et son usage différent. Les premiers sont les dialogues qu'on peut appeler proprement *didactiques*, qui n'ont pour but que d'instruire, et se contentent de joindre à la solidité de la doctrine la clarté et l'élégance des expressions. Ils sont principalement utiles en ceci que, représentant au naturel les doutes d'un disciple ingénieux et les décisions d'un maître plein de savoir, ils montrent par l'ordre des demandes et des réponses l'ordre des connaissances et le progrès de la raison, plus nettement et d'une manière plus vive et plus animée que ne ferait un simple discours. La seconde espèce de dialogues est comme opposée à cette première : car on peut mettre en ce rang-là les *dialogues de raillerie*, qui ne prennent que la fleur des choses, qui n'instruisent jamais qu'en riant et ne vont à l'utilité que par le plaisir. Ils y vont pourtant, et leurs traits ingénieux, vifs, subtils, fins et délicats descendent quelquefois plus avant dans l'âme que les préceptes les plus sérieux et les plus graves. Mais entre ces deux espèces il y en a une troisième, qu'on doit estimer la plus parfaite et qui, n'ayant toute l'austérité de la première ni tout l'enjouement de la seconde, tient pourtant quelque chose de l'une et de l'autre ; car elle traite de choses solides et en traite solidement, mais elle y apporte mille sortes d'ornements pour les rendre plus agréables[1].

Les « doutes d'un disciple ingénieux et les décisions d'un maître plein de savoir » conviennent très clairement aux dialogues platoniciens, rangés ainsi au cœur des dialogues didactiques. Par opposition, les dialogues satiriques, « qui n'instruisent jamais qu'en riant » visent à redonner du corps, selon l'image de Lucien[2], à ces squelettes de dialogues dont on s'ennuie aisément : l'enjeu est celui du ton de l'échange. Les dialogues véritablement réussis sont, pour Pellisson, une juste mesure entre les deux : ils sont capables de créer une vie à l'intérieur du dialogue indépendamment des thématiques qu'ils abordent, ils se caractérisent par un style équilibré, ni trop austère ni trop enjoué, par des objets « solides », et par des qualités esthétiques qui les rendent agréables. Le caractère allusif de cette définition nous amène à envisager ce qui pourrait fonder un modèle éducatif pour nos dialogues : un style moyen allié à une instruction solide mais qui n'a pourtant pas l'ordre contraignant des dialogues didactiques. On voit à quel point la stabilité de répartition entre les trois types de dialogues peut être sujette à caution, et laisser la place à une invitation créatrice. Le dialogue, comme forme ouverte, se révèle une forme difficile à classer en sous-genres étanches.

---

l'ouverture de leurs études, montrent que les dialogues sont presque toujours une manière de présenter des connaissances stables. Les seuls cas limites seraient les dialogues heuristiques et les dialogues insolubles, au nombre desquels compter quelques rares dialogues socratiques et les dialogues de Diderot.

[1] Paul Pellisson, *L'Esthétique galante : « Discours sur les Œuvres de Monsieur Sarasin »*, *op. cit*., p. 54-56.

[2] Qui met ainsi en scène, dans son *Bis accusatus*, son arrivée dans ce corpus de textes empruntant la forme du dialogue : « Quand je l'ai pris, il paraissait rechigné à la plupart des gens et il était réduit à l'état de squelette par ses fréquentes interrogations. Par-là, il avait sans doute un air vénérable, mais il n'était pas du tout plaisant ni agréable au public. Alors je commençai par l'habituer à marcher sur la terre à la façon des hommes, puis je lavai la crasse épaisse donc il était couvert et, le forçant à sourire, je le rendis plus agréable à voir ; enfin je lui adjoignis la comédie et par là je le mis en grande faveur auprès des auditeurs, qui jusque-là redoutaient les épines dont il était hérissé et se gardaient de le prendre dans leurs mains, comme s'il eût été un hérisson. » Lucien de Samosate, *Bis accusatus* dans *Œuvres complètes*, trad. Émile Chambry, Paris, Garnier, 1933-1934, t. II, p. 475, cité par Irina Vulcan, *op. cit*. p. 36.

3.3. Contre les éristiques : dialogue et *ethos*

Une distinction est toutefois nécessaire et instructive : la distinction entre dialogue satirique et dialogue didactique, qui est prégnante depuis les œuvres de Lucien, et reconduite encore aujourd'hui, selon nombre de théoriciens de la forme dialoguée[1]. On caractérise alors les personnages du dialogue par opposition à un autre groupe, défini comme l'image négative de la société créée par le dialogue. Cette opposition, qui a des sources philosophiques, se retrouve aussi dans nos dialogues éducatifs.

Socrate définit en maints endroits la communauté de parole et de pensée qui est nécessaire à l'échange philosophique. Cette définition se fait par opposition à ce qui a cours chez les « éristiques ». L'*eristiké*, celui/le caractère de ce « qui aime la controverse » est définie dans le *Philèbe*[2] comme l'art de la controverse philosophique, qui s'opposerait à la dialectique. La dialectique valorisée par les écrits platoniciens s'astreint à traverser les étapes intermédiaires (*mésa*) de l'échange, à la différence de « l'éristique qui veut faire Un ou Plusieurs immédiatement (*euthus*), vole au but tout droit et d'un seul coup d'aile, et se dispense de passer *Per gradus debitos*[3] ». La première conséquence de ce parti-pris démonstratif tient à la mise en scène de la relation de savoir entre les personnages : la logique d'opposition ne saurait être la même entre un groupe construit sur un consensus de cordialité voire d'amitié, et un groupe porté à la controverse.

Ce rapprochement permet de voir qu'à l'origine, le ton et l'*ethos* participent de la définition d'une « méthode » pédagogique, qui se fonde sur la définition d'un groupe ou d'un couple qui se constitue par opposition à un type de relation et d'usage de la parole. Dans notre corpus on décèle cette même exigence de définition du groupe dans lequel se déploie la parole[4]. Cela nous amène à l'idée que nos dialogues ne pourront jamais être satiriques : s'ils font intervenir des figures de chicaneurs ou d'adversaires dans ce qui serait sans eux une discussion cordiale, c'est pour mieux les rejeter à l'extérieur du texte – à la manière des

[1] Si la distinction est présentée comme fondamentale par Suzanne Guellouz dans *Le Dialogue*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, p. 90, elle semble en revanche bien moins discriminante dans une analyse approfondie de corpus. Irina Vulcan montre ainsi que de nombreux textes forment des ensembles de controverses ou d'enseignements, ou bien les deux ensembles, et que cette distinction sert surtout à la définition de la relation au savoir, souvent fluctuante, présentée dans chaque dialogue. Irina Vulcan, *Savoir et rhétorique dans les dialogues français entre 1515 et 1550*, Hamburg, 1996, p. 5.

[2] En 57e7, elle est définie par opposition à la fameuse formule du « *hè tou dialegesthai dunamis* » (la puissance du *dialegesthai*), que l'on retrouve à deux reprises dans *La République*, en VI, 511b4 et en VII, 532d8. Dans le discours de Glaucon au livre VI, elle devient « *hè tou dialegesthaiépistèmè* », science inaccessible à ceux qui se piquent seulement de controverse : la pratique éristique sert de contre-modèle à la fois intellectuel et politique. D'après les relevés lexicaux proposés par Bernard Suzanne sur la page « Platon et ses dialogues », http://plato-dialogues.org/fr/plato.htm.

[3] Jankélévitch, *Je-ne-sais-quoi* (1957) cité dans le *TLF* à l'article « dialectique ».

[4] Les groupes pédagogiques formés dans nos dialogues, sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre sur « Les relations éducatives du dialogue des Lumières », sont l'objet d'une définition approfondie chez certains auteurs comme Leprince de Beaumont, mais ne sont pas toujours autant singularisés dans les autres textes dialogués, voire ne sont quelquefois désignés que par leur qualité éthique : « les jeunes amis » chez Perrault, ou les « bons enfants » sont parfois les seules désignations du groupe d'enfants défini par sa bonté et son enthousiasme.

références aux situations mondaines d'échec ou de honte[1] de Leprince de Beaumont et La Fite – ou pour les incorporer progressivement au groupe, comme Lady Violente dans les *Magasins*[2].

Nos textes s'attachent de façon insistante à définir un espace éthique du dialogue, qui fonctionne sur une adéquation entre les qualités éthiques des interlocuteurs et la méthode même de l'enseignement. En termes platoniciens, nos textes ne sauraient donc être « éristiques » : dans le *Ménon*, 75 d-e, Socrate distingue sa – bonne – manière de procéder de celle des « éristiques » qui « cherchent disputes et combats » ; il revendique le rapport amical du *dialegesthai* qui « chemine de manière plus conforme à l'esprit de la conversation ». Cette précision suppose à la fois une qualité de parole entre les interlocuteurs, qui ne pourront s'en réduire à la chicane, mais aussi une qualité intellectuelle : les interlocuteurs doivent, dans le dialogue socratique, ne pas se satisfaire de propos rapportés mais se fonder sur un savoir dont ils seront capables de répondre. Cette exigence intellectuelle est elle aussi constamment rappelée dans notre corpus : la parole doit s'appuyer sur des références solides ou, si elle décide de s'en dispenser, le justifier explicitement par la dimension de magasin ou de synthèse du texte[3].

Dans cette thématique récurrente du groupe soudé et forgé en opposition avec des pratiques négatives, le souci éthique montre que les dialogues éducatifs ne se résument pas à une approche simplificatrice de l'écriture du dialogue à destination des enfants. La création de ces groupes est liée à des parti-pris fondamentaux de l'écriture du dialogue : le genre même présuppose une communauté de parole marquée par un consensus intellectuel – qui aura des résonances éthiques et morales. Le dialogue révèle ainsi une des ses fortes raisons d'être dans la littérature didactique : l'interlocution permet de se manifester *a priori* comme un signe de la qualité de l'éducation proposée.

[1] On pense à ces salons mondains où l'on rit de l'humiliation de certaines élèves, comme dans le cas de cette jeune fille qui ne sait pas qu'il faut prendre un bateau pour Londres – argument clé pour justifier de l'importance de l'étude de la géographie.

[2] Avant ce personnage du *Magasin des adolescentes*, le personnage programmatique de Lady Babiole ouvrait le texte du *Magasin des enfants* en se riant des livres – son adhésion, rapidement emportée, à la dynamique d'apprentissage offerte par Mlle Bonne constitue l'enjeu du second dialogue.

[3] Filassier, par exemple, se refuse à mentionner systématiquement ses sources, en s'en justifie ainsi dans sa préface : « Nous nous sommes servis, sans scrupules, de tout ce que nous avons trouvé de bon dans les meilleurs écrivains (…). Cet avertissement suffira pour nous passer de citation. » Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit.*, p. viii. D'une certaine manière, la qualité éthique du Maître, en l'occurrence Éraste, permet de redoubler la fiabilité du texte. Leprince de Beaumont joue sur le même registre, à l'intérieur de ses fictions dialoguées, en faisant répéter à l'envi, par les élèves ou par Bonne elle-même, que la bonté de Bonne implique une exactitude de ses apprentissages. L'équivalence intellectuelle et éthique est au cœur de la fiction dialoguée, ce qui explique peut-être l'importance accordée à la construction des personnages.

B – « Représenter au naturel » : enjeux de la *mimèsis*

Le dialogue se définit aussi par la négative, comme un texte qui doit repousser sa nature d'écrit, afin de donner l'impression de naturel et de simplicité, à la manière des lettres, qui doivent elles aussi se faire « imitation d'une parole improvisée[1] » – afin de conjurer leur distance avec le réel. De plus, le dialogue doit réussir à conjurer son artificialité consubstantielle, en adoptant un style « scénique », plus « mimétique », pour reprendre les termes de leur première théorisation.

Ce défi d'écriture fait que la question de la *mimèsis* se pose de manière aiguë pour les textes dialogués. En effet, les multiples théorisations de la forme dialoguée convergent sur le fait qu'un des enjeux du dialogue est de parvenir à faire oublier son style ; selon Denys d'Halicarnasse, c'est la grâce ultime du dialogue : faire oublier qu'il est dialogue[2]. Il faut, pour tenter de cerner cette question, faire une incursion du côté des théories de la représentation, et en premier lieu de la *mimèsis*. Il est en effet intéressant d'envisager nos textes à travers la question de la *représentation de la parole*, car dans les enjeux de la *mimesis* se jouent à la fois le plaisir du texte et sa recevabilité.

1. Quelle mimèsis ?

En premier lieu, cette notion permet, grâce à son sémantisme et son histoire, de s'interroger sur la dimension ontologique de la représentation du monde. Cette question prend une importance singulière dans le cas des dialogues éducatifs, toujours en quête de la légitimité qu'apporte une inscription dans la réalité.

La définition platonicienne de la *mimèsis* dans le livre III de la *République* serait idéale pour caractériser nos textes : après avoir montré ce que devraient être les contenus de l'éducation des gardiens de la Cité idéale, Platon distingue les cas où le poète peut présenter son exposé (*diégèsis*) comme un narrateur (dans le cas de l'exposition simple, *haplè diègèsis*), ou bien parler comme s'il était un autre, imiter (dans le cas de la *mimèsis*), ou bien enfin utiliser les deux méthodes à la fois, dans le mode dit « mixte » (392c-394c). L'expression permet ainsi de catégoriser les œuvres et, à terme, de décréter que celles qui relèvent de la catégorie de l'imitation seront inaptes à être intégrées à la Cité idéale, puisqu'elles fonctionnent sur un principe de dissimulation :

> Si donc un homme en apparence capable, par son habileté, de prendre toutes les formes et de tout imiter, venait dans notre ville pour s'y produire (…) nous lui

[1] Ps.-Démétrios de Phalère, *Du Style*, *op. cit.*, §224, p. 63.

[2] Denys d'Halicarnasse, VI, 19, 11, cité par Jean-Pierre Aygon, « Le Dialogue comme genre dans la rhétorique antique », *Pallas*, vol. 60, 2002, p. 197-208.

> dirions qu'il n'y a point d'homme comme lui dans notre cité, et qu'il ne peut y en avoir[1].

À partir de cette citation si souvent utilisée pour expliquer l'éviction des poètes de la cité, et en forçant un peu le trait[2], on pourrait aller jusqu'à dire que dans les textes dialogués réside toujours, au XVIIIe siècle, cette conception de l'imitation frauduleuse. La dissimulation sanctionnée par Platon-Socrate est exactement celle qui fait l'objet du non-dit des auteurs qui se réclament d'une adéquation exacte avec la réalité.

Aristote, en revanche, intègre ces deux cas de figure de la création poétique platonicienne (« *haplè diègèsis* » et « *mimèsis* ») dans le cadre plus large de la représentation, elle-même définie comme activité mimétique dès l'ouverture de la *Poétique*. Aristote part ainsi de la notion de *mimèsis*, qui n'est d'ailleurs pas précisément définie, comme si elle allait de soi (47a13), pour définir tous les arts, « l'épopée et la poésie tragique, comme aussi la comédie, l'art du dithyrambe » … et même l'art de la flûte et de la cithare (47a16). Ainsi, il n'y a création (*poièsis*) que s'il y a *mimèsis*, représentation, simulation d'actions. Le propos se déploie ensuite sur la fécondité de l'activité mimétique, quand elle s'accompagne d'une transformation éthique ou esthétique du modèle.

Après la définition que l'on peut qualifier de « formelle » de la *mimèsis* chez Platon, elle devient proprement poétique chez Aristote. La *mimèsis* sert alors à définir l'activité de la *poiètikè* en tant que telle : traduite traditionnellement par imitation, elle l'a été plus récemment traduite par « représentation » par R. Dupont-Roc et J. Lallot[3], voire par « fiction » par Jean-Marie Schaeffer à la suite de Gérard Genette[4]. Or, c'est exactement dans ce déplacement que nous semblent se situer nos textes : partant d'une acception formelle du dialogue comme *mimèsis*, comme représentation exacte des discours possiblement tenus dans la réalité, ils jouent d'une conception profondément platonicienne de l'œuvre littéraire, dans le sens où la dissimulation pose problème. La tension entre ces deux définitions de la *mimèsis* peut aider à situer nos textes les uns par rapport aux autres, en tentant de cerner la part de « fiction », de *mimèsis* aristotélicienne, qu'ils assument – ou qu'ils refusent. Elle permet aussi d'appréhender un point clé dans l'esthétique du dialogue : la question du « naturel », qui implique celle de la vraisemblance.

---

[1] Platon, *La République*, éd. R. Bacou, Paris, GF, 1966, p. 149, 398a.

[2] En excluant de cette réflexion sa dimension de censure et d'interdiction, et en gardant l'idée que dans toute forme de classification des genres il y a un enjeu normatif.

[3] Aristote, *La Poétique*, éd. R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Éditions du Seuil, 1980.

[4] Jean-Marie Schaeffer, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, *op. cit.*, p. 14.

2. *Créer l'illusion du naturel : vers une poétique de la simplicité*

La forme du dialogue permet, grâce à cette revendication mimétique, d'adopter – ou de prétendre adopter – un ton naturel. Pour le définir, Saint-Mard parle d'un ton qu'« on ne saurait avoir trop familier[1] ». Mais lorsque l'on tente d'étudier ce qui se cache sous le qualificatif, voire l'impératif, de « naturel », qui apparaît comme un refrain dès que l'écriture en forme de dialogue doit justifier le choix du genre, on touche à un problème complexe.

Dans les textes dialogués, plus qu'une simple stratégie de *captatio*, l'affirmation réitérée de conformité du texte avec le « naturel » fait apparaître des questions multiples : questions littéraires (de vraisemblance et de constitution d'une autorité narrative), enjeux spécifiquement stylistiques (conformité du style avec la langue qui serait « naturelle ») et questions ontologiques[2] (quel est, *in fine*, le statut du texte littéraire par rapport à l'expérience humaine). Ces problèmes permettent de mieux comprendre les visées pragmatiques du dialogue d'éducation, puisque celui-ci veut, par l'argument du naturel, agir sur le monde : si ce qu'il reproduit est exact, il peut, avec plus de légitimité, prétendre agir sur les éducations à venir.

La règle de la vraisemblance, telle qu'elle structure la pensée littéraire occidentale depuis (ou à l'appui de) la *Poétique* d'Aristote, et qui est essentielle dans la poétique classique, structure aussi de façon décisive notre corpus. En obligeant les fictions à être conformes aux attentes du public (au détriment du « vrai[3] »), cette règle fait dépendre les textes des codes sociaux et des valeurs dans lesquelles les œuvres s'inscrivent. En ce sens, l'impératif de vraisemblance conditionne ce qui est moralement et pédagogiquement acceptable dans les textes éducatifs. C'est dans ce sens que nos œuvres présentent un aperçu, certes idéalisé, mais révélateur, de la *doxa* pédagogique d'une époque : les dialogues, par leur poétique même, sont obligés de souscrire à des obligations formelles, redoublées par la recherche d'une forme de consensus éducatif nécessaire à des textes en quête d'un public. C'est dans cette perspective, doublement conservatrice, qu'ils nous semblent pouvoir contribuer à une histoire des idées éducatives.

L'injonction de vraisemblance crée aussi des obligations esthétiques pour les auteurs de dialogues. Dans notre corpus, la vraisemblance se spécialise dans le style « familier » :

---

[1] Cité par Daniel J. Adams, *op. cit.*, p. 13.

[2] Georges Molinié, dans son article sur « La question du style naturel », affirme que « ce naturel n'est qu'une impression de naturel », et qu'il s'agit d'« un artifice qu'il serait peut-être plus solide de penser du point de vue de l'ontologique », « La question du style naturel », dans *Littératures classiques. L'idée de nature au début du XVIIe siècle*, vol. 17, 1992, p. 203.

[3] Comme le formule Boileau : « Jamais au spectateur n'offrez rien d'incroyable/ Le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable », *Art poétique*, chant III, vers 47-48.

> libre et sans façon, sans cérémonie (…). On appelle *Discours familier*, *style familier*, un discours, un style naturel et aisé, tel que celui dont on se sert ordinairement dans la conversation entre honnêtes gens, et dans les lettres qu'on écrit à ses amis[1].

Il ne faut pas se méprendre sur le sens du terme d'« entretien familier » qui apparaît dans les titres de quelques uns de nos textes : il désigne un style simple qui s'adresse à des personnes spécialement proches[2], sur le modèle des lettres familières de Cicéron, où la familiarité est celle de l'absence de cérémonie dans des discours adressés à une communauté choisie, à qui l'on est lié par des liens affectifs forts – avant tout amicaux[3].

La question du style familier va de pair, dans nos textes, avec une double revendication, à la fois de simplicité du style et d'inscription de la parole dans un registre qui laisse une place de choix à l'affection et à la sensibilité[4]. Le style simple impose une réforme de la manière de parler et de présenter des connaissances à des enfants, soutenue par tous nos auteurs : Perrault affirme qu'« on ne parle pas à des jeunes têtes comme à des savants[5] », Leprince de Beaumont qu'il faut adopter un style simple, Épinay que cette application qu'ont les adultes à proportionner leur intelligence à celle des enfants n'est pas si fréquente[6]… les dialogues éducatifs permettent d'approfondir les conditions de cette esthétique du naturel, quand elle est confrontée à un nouveau personnage qu'il s'agit de représenter, l'enfant, et auquel il faut essayer d'adapter sa parole. Le style « sensible » est une forme de réponse à cela, et nous tenterons d'en évaluer plus loin les différents usages.

De plus, le refus de l'effet de style rejoint celui de la sobriété et de la transparence des relations quotidiennes, placées dans un rapport de simplicité et de connivence. Or il s'agit là d'un travail sur le texte qui ne va pas de soi : les « enfantillages » et les « barbouillages » d'une enfant comme Émilie sont par exemple l'objet d'un travail d'écriture approfondi de la part d'Épinay. Cela est spécialement visible dans les corrections que fait l'écrivaine de ses manuscrits ; comme ici au début de la Deuxième conversation. La première version du texte 1774, reconduite en 1782, soulignait déjà les hésitations d'Émilie :

---

[1] *Dictionnaire de l'Académie française*, 5e édition, 1798.

[2] Terme qui ne saurait être pris dans une acception moderne, cette familiarité que nous entendons comme un excès de liberté dans les comportements, à la limite donc du péjoratif.

[3] Et dans une définition bien spécifique de l'amitié, que Cicéron développe dans le *De Amicitia*, qui propose une relation exigeante entre « hommes de bien », qui se fonde sur une « unanimité en toutes choses, divines et humaines, assortie d'affection et de bienveillance », *De Amicitia*, §20, trad. Charles Appuhn.

[4] Question sur laquelle nous reviendrons de façon approfondie, parce qu'elle atteste d'une des caractéristiques les plus importantes de notre corpus, dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? ».

[5] Perrault, Abrégé d'histoire naturelle, *op. cit.*, p. 21. Ce faisant, il se place sous le patronage de Pluche : « Le célèbre M. Pluche en a donné l'exemple, et c'est assez mal à propos que certains écrivains ont prétendu tourner en ridicule son prieur et sa comtesse avec leurs petits dialogues familiers ; ces critiques inconsidérées ont oublié que l'ouvrage avait aussi pour but l'instruction de la jeunesse, & qu'on ne parle pas à de jeunes têtes comme à des savants, à des philosophes, à des académiciens. »

[6] Comme elle l'explique dans l'Avertissement à la seconde édition des *Conversations d'Émilie*.

> ÉMILIE – Maman, comment s'appelle… Ce n'est pas cela que je voulais dire… A propos, vous m'avez promis de me dire une chose, voulez-vous bien me la dire ?
> MERE – Qu'est-ce que c'est mon enfant ?
> ÉMILIE – Mais pourquoi, si je ne suis pas jolie, me dit-on toujours que je suis charmante[1] ?

Dans l'édition Belin de 1788, des ajouts (notés en italiques) amplifient ces hésitations, dans la première réplique tout d'abord, puis en créant un nouveau doublet de question/réponse. De surcroît, la Mère souligne ces hésitations avec une remarque humoristique :

> ÉMILIE – Maman, comment s'appelle… Ce n'est pas ce que je voulais dire… *En quel temps, Maman… Mais non…* A propos, vous m'avez promis de me dire une chose, voulez-vous bien me la dire ?
> MERE – Laquelle d'entre les cent qui vous passent par la tête à la fois ?
> ÉMILIE – *Ah, j'y suis !* Pourquoi, maman, si je ne suis pas jolie, me dit-on toujours que je suis charmante[2] ?

Ce jeu sur les hésitations et sur la frivolité de l'esprit d'Émilie n'est pas uniquement lié à un souci de vraisemblance et de familiarité du ton chez Épinay. Il relève d'une conception de l'éducation comme adaptation à un caractère, et les hésitations de la parole d'Émilie servent à créer cette fiction d'enfant singulier. Mais la plume d'Épinay permet aussi de révéler à quel point le style simple est avant tout une construction, qui s'attache à clarifier et à alléger les répliques, afin de compenser par un dialogue rapide la pesanteur d'exposition didactique qui caractérisait le texte dans son état antérieur[3].

L'exemple est révélateur ; l'exigence de simplicité s'attache d'abord à la langue utilisée, et les esquisses de ce qu'on pourrait analyser comme un *style enfantin*, fortement travaillé, se font jour dans notre corpus, qui porte la trace d'un engouement croissant pour la spécificité de la parole enfantine. Ces effets de style naïf apparaissent progressivement, et semblent se généraliser dans les textes des années 1780, jusqu'à culminer pendant la Révolution – et caractériser ensuite les textes qui mettront en scène la parole enfantine dans la première moitié du XIXe siècle. Une étude systématique des occurrences serait nécessaire pour confirmer ce point, mais on peut déjà noter, à la lecture, une tendance à l'évolution vers des syntagmes enfantins types. Dans notre corpus, l'usage de ce que nous appellerons un style enfantin se révèle double : il montre d'une part diverses manières d'adapter l'éducation aux particularités de l'enfance ; il est aussi de l'ordre du lieu commun, puisque le style naïf devient le signe d'une nouvelle vraisemblance, qui a évolué avec les goûts sensibles : un

[1] Épinay, *Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, Deuxième conversation, p. 61.
[2] *Ibid.*, réécriture de la Deuxième conversation, p. 443.
[3] Pesanteur dont Épinay déclare vouloir se départir dans sa seconde édition du texte, comme elle le note dans l'Avertissement : les conversations sont désormais « dépouill[ées] du ton impératif et didactique que l'autorité et la supériorité d'âge et de raison prennent si aisément, sans même s'en apercevoir ». *Ibid.*, Avertissement de la seconde édition, p. 48.

consensus s'est semble-t-il créé autour de la naïveté enfantine et des formes de son expression[1].

Dans cette représentation de la parole enfantine, on retrouve une des caractéristiques des textes dialogués : ils se prêtent à des jeux sur les idiolectes de leurs personnages – ce qui en fait, à la veille de la Révolution, un genre privilégié pour la mise en scène de la naïveté populaire, avec des ambitions politiques et idéologiques difficilement voilées. Nous notons ici la clôture de l'*Entretien d'une mère avec sa fille, sur le bonheur de la campagne*, dans laquelle le dernier remords de la jeune fille (ne pouvoir assister au mariage du Dauphin dans la capitale) est balayé par sa mère qui évoque les fêtes qui auront lieu à la campagne :

> FANCHON.
>
> Eh ! mon enfant, que dis-tu ! Va, va, nos fêtes vaudront mieux que celle de Paris. Elles ne seront point accompagnées de désordres, elles ne coûteront rien, personne n'y sera blessé, estropié, personne n'aura à s'en plaindre ; on se portera aussi bien le lendemain que la veille : nous boirons de tout notre cœur à la santé des jeunes mariés (a).
>
> (a) Fanchon, si elle était plus instruite aurait dit des augustes époux, ou telle autre chose ; mais elle parle le langage du cœur, & ce langage est toujours simple et familier[2].

Cette note placée en bas de page, de même que la promotion de la vie à la campagne par opposition à la vie viciée en ville, montrent bien ce que cette présentation « simple et familière » de la parole recèle d'enjeux politiques. Il s'agit ici de la même stratégie rhétorique du « naturel » que celle de Berquin, qui dans ses dialogues moraux, crée une axiologie par le biais d'une parole naïve. L'enthousiasme de l'enfant permet d'affirmer les valeurs liées à la famille : la « naïveté du style convenable aux enfants[3] » est le vecteur d'enjeux à la fois esthétiques, moraux et politiques[4].

Enfin, cette exigence de simplicité s'applique aussi aux sujets qui seront abordés. La question de la vraisemblance du texte pour les enfants rejoint là encore le projet éducatif qu'ils entendent promouvoir : l'attention des enfants en bas âge et leur aptitude à la

[1] Hypothèse que nous approfondirons dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? » Notre corpus dévoile ainsi un vaste éventail d'usages de ce style simple, depuis le *signe* naïf (exclamation, récurrence de certains termes et multiplication des hypocoristiques) jusqu'à *l'éducation* naïve, qui proportionne à la fois la parole, les sujets traités et les raisonnements proposés à une intelligence naissante.

[2] Anonyme, *Entretien d'une mère avec sa fille, sur le bonheur de la campagne*, Amsterdam, 1770, p. 10.

[3] Anonyme, *Le Miroir des jeunes Demoiselles*, Paris, A. Marrot, 1805, p. 31.

[4] Sur lesquels nous reviendrons dans la question de la mise en scène de la parole des personnages d'enfants, dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? » : la question du style enfantin touche en effet à des questions de *mimésis* : comment écrire de telle manière que la parole de l'enfant puisse être efficacement contrefaite ? Mais cette question touche aussi à une dimension politique au sens foucaldien : l'illusion de la prise de parole d'un être sans parole peut être analysée comme une stratégies de domination par l'endoctrinement ou l'empathie, ce qui contribuerait à un pan peu approfondi de la bio-politique.

compréhension de certains sujets est au cœur de quelques dialogues, sous la forme de scrupules du maître ou de figures de prétérition[1].

Une grande partie des textes de notre corpus s'affranchit volontairement des reproches qui avaient été faits au *Spectacle de la nature* de Pluche : le *Mercure de France* portait la trace de débats sur le fait qu'il était peu vraisemblable que des échanges aussi complexes aient « fait l'occupation régulière des vacances d'un jeune homme[2] ». Ces « dissertations » étaient décrédibilisées parce qu'elles étaient trop compliquées. Cet argument est très présent dans nos dialogues, qui accréditent le besoin de créer des textes qui tiennent compte du niveau de compréhension et de concentration des enfants[3].

Ainsi, qu'il s'agisse d'un réel souci d'adapter son propos à l'attention des enfants, ou d'une manière de se plier à l'esthétique dialoguée qui impose des segmentations dans les conversations[4], nos dialogues répondent à cette exigence de simplification. Différemment réalisée en fonction de nos textes, elle passe par un travail sur la formulation et sur la sélection des sujets proposés, par exemple en les subdivisant[5], mais aussi parfois par une mise en scène du refus de la complexité et de la densité des sujets abordés. Si l'on se souvient que toutes nos œuvres ont le désir de plaire pour servir leur objectif d'une « éducation réussie », la maxime générale des dialogues éducatifs pourrait être celle du Chevalier de Méré dans ses *Conversations* : « on ne peut séduire par des sujets qui sentent l'instruction[6] ».

---

[1] La valeur même de ces moments où l'échange s'arrête pour souligner une trop grande difficulté du propos est fort complexe : elle sert parfois à interroger la nécessité de ce savoir compte tenu de l'âge de l'enfant, mais elle peut aussi servir à mettre en scène un simple scrupule d'auteur, comme chez Leprince de Beaumont où la mise en scène de l'émulation entre les élèves sert à ne pas supprimer des éléments trop complexes, voire où la difficulté intellectuelle ou morale des enseignements est renvoyée à la source de l'enseignement lui-même, comme dans cette étonnante réaction aux personnes qui trouveraient au christianisme des « devoirs trop austères » : « si pourtant on continuait à les trouver tels, qu'on s'en prenne à Jésus-Christ ; c'est lui qui a donné l'Évangile : je n'ai fait qu'engager mes écolières à y faire attention. » *Instructions pour les jeunes dames*, *op. cit*., Avertissement, n.p.

[2] « Non je ne puis croire qu'un jeune homme dans le feu de l'âge, susceptible des plaisirs de la chasse, avide des jeux et des divertissements, ait volontairement sacrifié à la philosophie des plaisirs si doux, si désirés, si ennemis de toute application. Se peut-il faire qu'il ait écouté de sang-froid des dissertations sur cinquante mille choses auxquelles les jeunes gens ne sont pas si sensibles qu'on le voudrait faire croire. […] Quelques particularités expliquées en différentes occasions que présente le hasard peuvent plaire ; mais des conférences réglées, des assemblées académiques, et cela entre des personnes d'âge et de conditions si différentes, en vérité l'Auteur y a-t-il bien pensé ? » *Mercure de France*, novembre 1732, p. 2349-2350, cité par Fabrice Chassot, *op. cit*., p. 269.

[3] Qui implique que certains sujets soient retardés ou à peine abordés en fonction de l'âge des enfants, ce que théorise Épinay, ou ce que Leprince de Beaumont met en scène dans certains dialogues dont elle souligne la difficulté pour les plus jeunes de ses élèves : ce souci de la distinction des savoirs par âge est au cœur du travail que propose Leprince de Beaumont sur la forme dialoguée, ce sur quoi nous reviendrons dans la seconde partie de ce travail.

[4] Alternative sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre sur « Les relations éducatives du dialogue des Lumières ».

[5] Ces subdivisions, souvent narratives, par la répartition de différentes données entre plusieurs élèves ou entre plusieurs échanges à l'intérieur d'un duo dialogué, trouvent un point d'aboutissement formel intéressant dans l'expérimentation que fait La Fite dans ses *Réponses à démêler*, texte dans lequel elle choisit de subdiviser les connaissances acquises, dans le *Voyage du jeune Anacharsis* par exemple, en différentes questions successives, approfondissant ainsi la pédagogie des « révisions » que l'on trouve sous sa forme simple dans les questions thématiques du *Manuel de la jeunesse* ou chez Capinaud, textes dans lesquels les questions posées par les éducateurs subdivisent les connaissances dans les sous-catégories avec lesquelles elles ont été apprises (thématiques ou historiques notamment).

[6] « Car il ne faut pas s'imaginer que l'on puisse extrêmement plaire en des sujets qui sentent l'instruction, quelque adresse qu'on pût avoir. En effet discourir longtemps du vrai et du faux, c'est une sorte d'entretien qui agite l'esprit sans émouvoir le cœur ; et ce qui plaît ordinairement vient du contraire. », Méré, *Conversations*, citées par Fabrice Chassot, *op. cit*., p. 76.

C – Les dialogues didactiques : animation du propos et refus de « sentir l'instruction »

Alors, comme le dialogue est bien une forme ayant pour objectif de séduire à partir d'un sujet didactique traité de façon « naturelle », il faut désormais prendre la mesure de l'animation du propos qui y est proposée : de la simple enveloppe encadrant un discours dont la nature démonstrative n'a pas changé, jusqu'à la dynamisation de l'échange, les dialogues présentent des usages très divers qui attestent d'un commun refus de « sentir l'instruction ».

Tous nos dialogues, sans exception, affirment vouloir se dégager des formes sèches et monocordes que sont les traités ou les leçons en forme de dissertation. Ils déclarent s'opposer à la logique formelle de la démonstration[1]. Certes, cette posture peut n'être que de façade, et de nombreux textes adoptent la forme dialoguée pour mieux camoufler des exposés qui seraient, en l'état, trop indigestes : c'est le cas de certains dialogues de La Mothe le Vayer, qui peinent à masquer la lourdeur d'exposition d'un propos pré-construit. Dans nos œuvres, il en va de même : la forme du dialogue oscille entre une fonction de cache-misère et une forme signifiante.

Ainsi le dialogue éducatif refuse-t-il explicitement le « didactisme », si l'on définit le didactisme comme cette pesanteur d'exposition qui caractérise les présentations sous forme de leçons – incompatible avec les projets de nos œuvres, qui toutes signalent le désir de plaire à un lectorat ou aux élèves mis en scène. S'opère dans nos textes une collusion entre l'enseignement et l'agrément, que les potentialités agréables de la forme et sa moins grande sécheresse[2] sont censées rendre plus accessibles.

Ce refus d'un didactisme aride est présent sous de multiples formes dans nos œuvres : elles portent en effet presque toujours la trace d'une volonté de couper les propos trop longs, de diversifier les questions ou d'incarner l'échange, soit par des données expressives, soit par des configurations fictionnelles inventives.

Le dialogue, par sa logique interlocutive, casse la forme même du texte sur la page, et impose à la présentation le rythme de ses coupures. Elles s'adaptent alors au sujet, et en fonction de la matière traitée, les questions peuvent être plus ou moins proches : les questions lexicales courtes de Capinaud, par exemple, imposent un rythme soutenu que n'offrent pas les

[1] Et ce, depuis l'Antiquité : Stéphane Pujol montre comment le recours aux Anciens peut servir à expliquer le refus d'une forme « sèche et fatigante », pour citer de *Dictionnaire de Trévoux*, *op. cit.*, p. 80.

[2] Cette collusion entre agrément et enseignement est un des leitmotivs des discours critiques sur le dialogue, qui en montrent les potentialités d'« insinuation » par la séduction d'une forme agréable. Ainsi, le dialogue peut être considéré comme un « genre moins sec et plus insinuant que les autres » par Du Bois dans sa critique de Cicéron, citée par David J. Adams, *op. cit.*, p. 9.

longues questions d'histoire de Filassier, du *Manuel de l'adolescence*, ou des textes calqués sur les catéchismes[1].

Dans nos textes, les prises de paroles sont raccourcies, soit par des questions appelant des précisions – notamment définitionnelles – soit par le souci, de la part de celui qui parle, de ne pas être « trop long » – et cela même quand le sujet est de l'ordre de la distraction. Bonne, dans le *Magasin des enfants*, coupe plusieurs de ces narrations en les renvoyant à la leçon d'après, qui s'ouvrira sur l'endroit où l'histoire a été arrêtée[2]. Derrière cela, il y a un scrupule à la fois éditorial – il faut répartir chaque dialogue dans une « journée » – et pédagogique – il ne faut pas exposer l'enfant à l'ennui. Toutefois, les exposés tombent souvent, malgré cela, dans le piège de la longueur, notamment dans le *Magasin des Adolescentes*, au détour d'explications quelquefois fort longues et complexes.

Néanmoins, si l'on compare la mise en forme que permet le dialogue avec celle de l'exposé didactique, force est de constater que l'allègement de la densité du texte et la progression dans la présentation des idées résultent en une présentation plus aérée du texte sur la page, ce qui rend la lecture plus fluide. On pourrait aller jusqu'à utiliser la longueur des répliques comme mesure du didactisme irrépressible de certains dialogues éducatifs. En revanche, la densité des répliques est étonnamment faible dans les *Conversations d'Émilie*, et va en s'allégeant au fur et à mesure des éditions. Plus exactement, des échanges à bâtons rompus se déploient, suivis de la parole de la Mère en forme de synthèse[3]. Ce sont ces échanges, témoins de l'approfondissement systématique des sujets évoqués, qui créent la vivacité du dialogue. La souplesse de la forme est donc un atout important pour l'écriture de ces dialogues, qui peuvent ainsi mettre en scène le déploiement, pas à pas, d'une éducation. Cette idée de progressivité dans l'organisation du texte est fondatrice de l'esthétique du dialogue.

De plus, les termes d'adresse deviennent des ponctuations récurrentes des questions : l'adresse à « mon cher papa » scande ainsi le *Manuel de l'adolescence*, et l'adresse au « bon

---

[1] Les questions posées dans l'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants* (1797) sont ainsi exactement calquées sur les questions du catéchisme, entérinant les différents thèmes qui seront abordés dans la réponse – qui est une présentation exhaustive du sujet, sans que la question du réalisme de cette prise de parole ne se pose. On se situe là dans une tradition différente, celle du catéchisme, qui semble néanmoins se nourrir des apports des dialogues éducatifs pour rendre le texte plus animé – notamment par une caractérisation initiale du père, et par un souci de personnalisation du discours, adressé aux enfants et proclamant une forme d'affectivité. Mais le texte en reste à une présentation monocorde, et la longueur des répliques n'y est pas remise en question, alors qu'elle l'est dans la majorité de nos dialogues.

[2] À l'instar de la division du conte du Prince Tity, réparti entre le XXe dialogue, le XXIe dialogue où est repris le conte et le XXIIe dialogue où il s'achève : les éléments du conte sont ainsi répartis en prétextant une trop grande longueur : « Il nous reste à parler de la vie de Tity quand il fut roi, mais ce serait trop long pour cette fois », éd. cit., XXIe dialogue, p. 1251.

[3] De ce point de vue, les réécritures proposées par Épinay de la première conversation sont éloquentes : les trois versions, reproduites dans notre édition de travail, montrent un travail d'allègement et de cassure du propos didactique comme des développements narratifs. Par exemple, l'histoire de Julie (développée aux pages 51-60 et 433-442) évoquait l'exemple d'une jeune fille qui n'avait pas su se corriger à temps. La version de l'édition Belin de 1788 rajoute, au milieu de la narration, six nouvelles questions de la part d'Émilie (voir notamment l'évolution entre les pages 58-59 et 440-441) : le propos monocorde est brisé au profit d'une relance systématique de la dynamique questions/réponses, qui sert à la fois à mimer la curiosité de la jeune fille et à signifier à quel point l'échange est constitutif de la relation pédagogique.

Ami », agrémentée de force exclamations, ponctue l'*Abrégé d'histoire naturelle* de Perrault[1]. De la même manière, presque tous les échanges des Magasins sont adressés, comme si l'esthétique du dialogue, chez Leprince de Beaumont, imposait toujours de *situer* la parole.

C'est aussi par le biais de configurations inventives du dialogue et de mises en scènes plus réalistes que certains auteurs parviennent à sortir de présentations qui « sentent l'instruction ». Capinaud utilise par exemple la stratégie de l'erreur lexicale, placée dans la bouche d'un enfant, pour introduire le correctif dans la bouche d'un autre :

> AUGUSTE.
> Depuis que notre éducation a été confiée à vos soins, nous n'avons plus cet air guindé, nous sommes joyeux quoiqu'appliqués ; notre esprit n'est plus abstrait, et ma sœur se porte beaucoup mieux.
> ARISTE.
> Que dites-vous, Auguste ? votre esprit n'est plus *abstrait* ? Dites, distrait, et ne confondez pas ces deux mots[2].

S'ensuit une longue analyse du mot *abstrait*, son genre, sa nature, et son sens, avec un exemple et une anecdote historique, Archimède en « *homme abstrait* », puis la conclusion, par opposition à Archimède : « Mais vous n'étiez que distrait ; car un homme est distrait, quand il ne porte aucune attention à ce qu'on lui dit. » Cette stratégie de présentation des connaissances, qui confine chez Capinaud à la manie, puisqu'il l'utilise dans près d'une centaine de pages, traduit la volonté de dynamiser l'échange. Il semble nécessaire pour nos auteurs de faire sortir, par le dialogue, le texte didactique des longues présentations monocordes.

Mais c'est surtout la fiction qui sert à mettre en scène ce didactisme poussiéreux, et qui sert de contre-exemple éducatif. La petite Eudoxie affirme ainsi, au début de la réédition d'*Éraste*, son envie d'écouter parce que ce maître-là ne fait pas de leçons trop austères, contrairement à ce qu'elle craignait[3]. Un anti-modèle est, chez Capinaud, longuement présenté par Auguste :

> Il est vrai que [le maître] que j'avais avant vous n'avait pas l'art de se faire aimer. Il semblait que tous les mots qui sortaient de sa bouche imprimaient la crainte. Devant lui, je n'osais pas dire une parole ; j'étais triste, et lourd comme un montagnard ; j'apprenais tout machinalement ; jamais il ne me permettait la moindre question, et je ne pouvais rire que lorsqu'il dormait. Grimaçant sur tout, et

[1] Nous reviendrons dans la seconde partie sur ces termes d'adresses qui servent certes à dynamiser le dialogue, mais qui impliquent aussi une redéfinition de la relation éducative.

[2] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit.*, p. 5.

[3] « EUDOXIE. Vous avez l'art de persuader ; il n'y a qu'un instant que je redoutais vos instructions ; je me figurais qu'elles seraient trop austères, mais vous en montrez l'utilité avec tant de douceur, que je brûle de les entendre.» Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit.*, tome 1, p. 2.

> ne trouvant rien de bien dit que ce qu'il disait. Quel triste homme ! Aussi les personnes qui venaient ici l'appelaient M. l'Empesé[1].

Cette figure du maître grimaçant et effrayant – incapable de créer les conditions de l'échange éducatif (« jamais il ne me permettait la moindre question ») sert de contre-portrait des qualités du maître. Sa personnification en « M. L'Empesé », ici, participe de la dynamique d'incarnation des personnages que privilégie Capinaud, qui choisit de leur donner une densité affective et expressive importante. On la retrouve chez nos autres auteurs – quoique de façon moins affirmée. Chez Leprince de Beaumont, elle se limite d'abord à une valorisation récurrente de la figure de Bonne, et c'est dans son texte à destination des garçons, le *Mentor moderne*, qu'apparaîtra une figure repoussoir du Mentor en la personne d'un maître qui bat les enfants quand ils « manquent un mot[2] ». La figure de Dorante, apprenti maître, sert quant à elle de faire-valoir des techniques adoptées, et explicitées, par le Mentor – le texte se déployant à certains endroits comme un manuel d'éducation des éducateurs[3].

La valorisation de toutes ces techniques qui « refusent de sentir l'instruction » permet d'affirmer qu'il y a, dans les dialogues éducatifs, une transformation de nature dans l'éducation proposée : Capinaud, dans un des échanges entre Ariste et Eugène, souligne que ne sont plus des « leçons » mais des « entretiens familiers », avec leur part de « liberté » :

> ARISTE.
> Je vais vous expliquer de nouveau, puisque vous retenez mieux ce que je vous dis dans nos entretiens familiers, que lorsque nous suivons l'ordre des leçons.
> AUGUSTE.
> Cela est vrai. Ce n'est pas que nous ne soyons appliqués dans nos études ; mais il y a toujours moins de liberté. Une leçon se borne à un objet ; ici nous embrassons tout, et j'aime cela à la folie[4].

La nécessité même de ce changement éducatif est proclamée tant par le maître, qui en montre l'intérêt en termes de mémorisation, que par l'élève, qui exprime intensément son plaisir. Le texte est réorganisé, s'autorise des répétitions, des rappels et des entorses à l'ordre d'exposition attendu dans des « leçons », et permet ainsi d'« embrasser tout » : le dialogue

[1] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit.*, vol. 1, p. 28.

[2] Leprince de Beaumont, *Mentor moderne*, *op. cit.*, tome 2, p. 4. Ce propos est placé dans la bouche du jeune Pompée, âgé de sept ans, qui évoque la souffrance des enfants à l'étude, notamment du latin, et qui mentionne la situation de son cousin malheureux, à qui le maître « donne de grands coups dans la main avec un morceau de bois quand il manque un mot. Faudra-t-il aussi apprendre le latin dans votre maison, monsieur ? et me battrez-vous toutes les fois que je ferai une faute ? » Cette déclaration correspond au projet de l'écrivaine de se départir des pratiques éducatives qui ont cours par ailleurs – et dont elle s'emploie à se distinguer en la caricaturant quelque peu. Cette argumentation structurait déjà les analyses qu'elle propose dans la préface du *Magasin des adolescentes*, où sont longuement mentionnées les erreurs éducatives contemporaines à l'égard des jeunes filles.

[3] Notamment dans le dernier volume entièrement consacré aux échanges entre Mentor et Dorante, apprenti Maître.

[4] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit.*, p. 48-49.

peut alors prétendre être une forme totale, englobant tous les savoirs qu'il est nécessaire de connaître ou de découvrir[1].

Le dialogue est une forme qui se prête à la transmission des savoirs car cela a trait à sa nature : elle montre cette transmission en la mettant en scène. La forme est justifiée par la réalité pédagogique, comme le formule Diderot de façon laconique, « Le dialogue permet des repos et des écarts. Le dialogue est la vraie manière instructive ; car que font le maître et le disciple ? Ils dialoguent sans cesse[2] ». C'est bien un mode d'exposition qui permet la discussion, image même de la relation pédagogique réelle.

Le dialogue offre en effet à son auteur la possibilité de présenter de multiples facettes d'un sujet. De ce point de vue, le dialogue possède un « précieux avantage didactique » : il peut, comme le formule Bouhours dans l'*Avertissement* de sa *Manière de bien penser dans les ouvrages de l'esprit*[3], présenter quasi simultanément le pour et le contre d'un sujet, et se révèle donc propice à l'examen et à la discussion. En plus de créer du relief et du mouvement, il offre des ressources méthodologiques[4] importantes pour mettre en scène des situations de discussions dans lesquelles sont présentées toutes les données afférentes à un sujet. Dans le cas des dialogues éducatifs, cet avantage se manifeste par la juxtaposition d'éléments qui permettent de cerner totalement un objet ou un sujet moral.

Ainsi La Fite peut-elle emprunter toutes les données en sa possession pour cerner la question de l'amour-propre dans le troisième dialogue entre Eugénie et Ernestine : à la critique attendue de l'amour propre, suivie de l'exposé des jouissances éphémères auxquelles il conduit, succède sa revalorisation, suivant l'idée que l'amour-propre peut être bénéfique quand il amène à des comportements généreux et héroïques, à l'aide d'exemples tirés de l'histoire antique puis des histoires de saints. S'ensuit une définition approfondie qui distingue l'amour-propre de l'amour de nous-mêmes[5]. Ce travail d'approfondissement des données, qui fait aussi intervenir les souvenirs des connaissances de l'élève, étaye la présentation du sujet et permet d'en rendre compte avec diversité – voire exhaustivité. C'est avec ce même objectif d'exhaustivité que Leprince de Beaumont tente de cerner les questions morales qu'elle aborde, et la forme dialoguée le lui permet. Par exemple, au début du *Magasin des adolescentes*, le respect dû aux domestiques est traité sous de multiples aspects : il est d'abord évoqué par l'anecdote du soufflet donné à sa servante par Lady Charlotte, puis

[1] Nous avons choisi de consacrer un chapitre entier à cet enjeu, fondamental pour nos textes, de l'exhaustivité des leçons proposées, dans la troisième partie de ce travail.

[2] Diderot, *Apologie de l'abbé Galiani*, Marseille, Agone, 1998 [1770], p. 117.

[3] Cité par Bernard Bray, « Le dialogue comme forme littéraire au XVIIe siècle », art. cit., p. 12.

[4] Soulignées par tous les théoriciens de la forme, que ce soit Chapelain, Ménage, ou Sarrasin, comme le montre Bernard Bray dans l'article précédemment cité.

[5] Juxtaposant ainsi des références antiques que sont Codrus et Régulus et les références chrétiennes tirées des *Annales de la vertu* de Genlis, La Fite juxtapose des histoires ayant la même finalité philosophique. Elle choisit d'ailleurs de conclure ce long développement sur une analogie intéressante : « l'amour propre ressemble un peu à la fausse tendresse d'une mère insensée, qui gâte son enfant et le rend malheureux. » *Eugénie et ses élèves*, *op. cit.*, p. 32-35.

cette dernière renchérit sur l'histoire d'une Princesse qui avait elle aussi réparé sa faute en s'amendant – ce qui occasionne un long développement sur la nécessité de faire le bien. S'ensuit un développement sur le comportement à adopter à l'égard des domestiques, qui se solde par l'histoire de deux esclaves « lue dans un roman » et racontée par Lady Sensée, qui montre à quel point les Romains au temps de Néron traitaient bien leurs domestiques. Puis Bonne conclut : « Nous devons donc respecter les hommes vertueux dans tous les états, et même dans nos domestiques (…), car enfin, ils sont hommes[1] ». On voit bien à quel point ce principe de juxtaposition des données permet de mettre en scène une réflexion morale qui se veut transversale et universelle : le principe du lien entre des éléments *a priori* divers est au cœur de l'enseignement que déploient certaines de nos éducatrices[2].

Le dialogue est ainsi une méthode d'exposition féconde car il permet de diversifier la discussion sans avoir à justifier la nature de certains savoirs abordés : La Fite peut y faire entrer des analogies nouvelles, Épinay y intègre des extraits de textes qui n'ont pas vocation à être présents dans des textes éducatifs, comme la lettre d'un régisseur. La liberté de la discussion est donc un atout de la présentation dialoguée ; transférée dans le champ littéraire, elle offre un panel de ressources pédagogiques élargi. D'une certaine manière, le dialogue se révèle comme la « vraie manière instructive » parce qu'il permet de réaliser le devoir des éducateurs que Leprince de Beaumont formulait, quelques années avant de se lancer dans l'écriture dialoguée, dans l'Avertissement de l'*Éducation complète, ou Abrégé de l'histoire universelle*[3]. Il est de leur ressort de « tirer parti de tout » pour « faire des hommes vertueux », en se servant du texte proposé pour « échauffer le cœur, ainsi que pour former l'esprit[4] ». L'Abrégé recherchait déjà des techniques, mais demandait aux maîtres de suppléer aux manques ; les *Magasins* visent à réaliser cet élargissement des ressources éducatives, grâce aux possibilités qu'offre cette forme ouverte.

Ainsi, nos dialogues prennent clairement leurs distances avec le schéma catéchétique de l'interlocution didactique, dans laquelle les données sont exposées avec une stratégie simple de transformation de sujets en questions, qui permet de légèrement dynamiser la présentation des connaissances. Même si on trouve encore cette technique dans certains de nos textes, la majorité des dialogues éducatifs des Lumières se caractérise par le désir d'échapper à cette présentation jugée trop monocorde, au profit de la mise en scène d'un échange incarné.

---

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 1, p. 52. L'anecdote initiale du soufflet apparaissait p. 42.

[2] Ce sur quoi nous reviendrons dans le chapitre intitulé « Le dialogue comme forme intégratrice ».

[3] Texte que nous réutiliserons comme un des textes développant au mieux les théories pédagogiques de Leprince de Beaumont, et ayant l'avantage d'être formulé en son nom propre et non en celui de Mlle Bonne

[4] Avertissement de l'*Éducation complète, ou Abrégé de l'histoire universelle*, reproduit intégralement dans l'édition de Barbara Kaltz, *op. cit.*, p. 102.

Chapitre 2 – LES DIALOGUES EDUCATIFS DES LUMIERES : FILIATIONS LITTERAIRES ET USAGES PEDAGOGIQUES

Nos œuvres prennent place au sein d'un immense corpus de textes dialogués consacrés à l'éducation. Elles empruntent à ce long patrimoine un ensemble de traits poétiques et d'exigences critiques, dont elles font un usage plus ou moins approfondi, mais elles y restent liées par ces données esthétiques. En revanche, et c'est là l'un des traits les plus notables de notre corpus, elles font singulièrement peu de références à des modèles dialogués et elles refusent presque systématiquement les filiations littéraires[1]. Pourtant, cette mise à distance du caractère littéraire du texte relève du *topos* dans les textes dialogués, ce qui nous a incitée à approfondir les filiations implicites de nos œuvres. Nous aborderons en premier lieu la forme qui nous semble avoir laissé le plus de traces dans notre corpus, celle des catéchismes, notamment parce que cette forme institutionnelle et scolaire se présente à la fois comme la trame minimale des enseignements, comme la forme qui conditionne *a priori* l'échange didactique[2] et sa valeur, mais aussi parce que nos dialogues éducatifs vont tenter de s'en extraire, avec plus ou moins de réussite.

Nous nous interrogerons ensuite sur les modèles littéraires qui s'offrent à nos textes, à partir de l'étude des textes non dialogués dont ils s'inspirent et, parfois, notent la source. Nous poursuivrons par l'analyse des filiations internes de nos œuvres : se construit en effet un réseau qui exploite les modèles essentiels des *Magasins* puis des *Conversations d'Émilie*, afin de constituer un corpus nouveau de textes éducatifs pour la jeunesse, et notamment pour les filles.

Enfin, nous étudierons les filiations qui nous avaient en premier lieu attachée, puisqu'elles étaient incontournables pour une étude sur le genre du dialogue : les filiations avec le modèle didactique de l'entretien et les filiations avec la conversation conçue comme

[1] Cette affirmation concerne bien les « filiations », et non les références à d'autres textes littéraires : nos œuvres en sont gorgées, parce qu'elles ne font absolument pas l'économie des textes qui serviront à l'éducation des enfants. De ce point de vue, elles se proclament dans une position métatextuelle, chargées qu'elles sont d'évaluer les différentes techniques et instruments éducatifs par la posture réflexive rendue possible par l'échange dialogué – nous y reviendrons dans le chapitre sur l'éducation totale.

[2] À la fois par sa forme question/réponse mais aussi par son usage pédagogique, qui suppose une explicitation systématique. D'une certaine manière, certains de nos dialogues remplissent le vide laissé à remplir par les catéchismes.

idéal mondain et pédagogique[1], qui ne s'avèreront pertinentes que pour un nombre limité de textes de notre corpus.

I - Les catéchismes : entre librairie éducative et usages pédagogiques

L'enfant le plus vivant et le plus attachant de notre corpus, Émilie, apparaît, à l'ouverture des *Conversations d'Émilie*, en train de lire son catéchisme. Si à aucun moment cet instrument éducatif n'est clairement critiqué dans le texte d'Épinay, il est néanmoins remis en question par les conversations éducatives elles-mêmes : la répétition d'une réponse attendue à une question est l'inverse de ce que tente d'écrire Épinay.

Le catéchisme reste, à notre époque d'étude, une référence incontournable des textes éducatifs. Il se situe à l'arrière-plan de notre corpus[2] comme un ancrage formel et conceptuel de nos textes. Ils est encore, au XVIIIe siècle, la « toile de fond de l'essor des formes littérarisées du dialogue[3] ». D'ailleurs la limite chronologique que nous avons fixée pour notre corpus correspond aussi à deux emplois essentiels du catéchisme comme forme réinvestie : satirique avec Voltaire et éducative avec les catéchismes révolutionnaires. Le moins que l'on puisse affirmer, c'est que cette forme ne saurait être sans influence sur nos œuvres, et qu'elle continue de charrier pendant tout le siècle des enjeux éducatifs essentiels – par rapport auxquels nos textes se situent.

Les dialogues éducatifs se présentent pour certains comme des entreprises qui visent à rendre le catéchisme agréable et à en faire passer les enseignements[4]. D'autres le rejettent totalement, en le mettant à distance comme l'instrument de la « leçon de mots » insignifiante, voire l'agent de l'endoctrinement des prêtres[5]. Mais cette présentation ne tient pas

[1] La question de la définition de certaines de nos œuvres avant tout par rapport à une *praxis* éducative, passée et future, nous semble incarnée par la référence à la « conversation » pédagogique – modèle à la fois littéraire et ancré dans une histoire des pratiques.

[2] Voire qui en investit les formes : le cas de l'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants* atteste d'une permanence du format catéchétique à l'intérieur de textes qui affirment leur association explicite à un corpus de dialogues éducatifs.

[3] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 121.

[4] Le *Manuel de la jeunesse* s'ouvre ainsi sur le constat de l'ennui de la jeunesse face aux catéchismes : « On sait même d'ailleurs que le nom de livre de piété, et surtout de Catéchisme, a pour les jeunes gens un je-ne-sais-quoi qui les en éloigne. Il faut les contraindre à faire ces lectures ; et la nécessité qu'on leur impose d'en charger leur mémoire les rebute de façon, qu'il est rare que le cœur y prenne la moindre part, et même que l'esprit en soit éclairé. » Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit.*, p. II.

[5] Que l'on rencontre notamment dans les catéchismes ou les dialogues révolutionnaires, comme par exemple dans les *Premières notions de morale*, où est évoquée une répétition du catéchisme qui n'a fait qu'instiller des croyances erronées chez les enfants – ce que l'instituteur s'attèle à systématiquement décrédibiliser, afin de les « mettre au rancart, avec les cataractes du déluge, le plat de lentilles d'Esaü, la belle mâchoire d'âne de Samson, et le déjeuner friand d'Ezéchiel », *Premières notions de morale*, *op. cit.*, 2e dialogue, « Des devoirs sociaux », p. 37.

suffisamment compte de la diversité des formes et des usages des catéchismes, qui vont subir de nombreuses inflexions dès le XVIIe siècle.

Instrument privilégié des premiers apprentissages[1], la forme du catéchisme constitue le fond commun de tout enseignement depuis le XVIe siècle[2]. Elle repose sur le modèle de l'échange « par demandes et réponses » et ne manque donc pas d'influencer les textes éducatifs, *a fortiori* ceux qui empruntent un format dialogué.

Or, mettre au ban de notre étude ce type d'écrit parce qu'il ne saurait être considéré comme un dialogue selon la définition que nous avons choisie[3] ou parce qu'il se présente comme « un morceau assez fastidieux de didactisme[4] », serait une erreur de perspective : nous verrons ici que l'histoire même de la forme littéraire du catéchisme est profondément évolutive, et qu'elle contient en elle des ferments de rénovation constants. Nous avons fait le constat indéniable que le catéchisme demeure un repère essentiel, et non un simple repoussoir, pour tous nos auteurs.

De surcroît, « au temps des "philosophes" », « avec l'essor des Lumières, ce maillon essentiel de la culture religieuse classique est devenu un enjeu[5] » que l'on pourrait qualifier de *politique* : cela se traduit par la réappropriation du catéchisme à des fins polémiques, bien connue à travers les écrits de Voltaire. Cette réappropriation est aussi présente dans notre corpus, sous une forme plus ténue, mais non moins porteuse de revendications réformatrices, notamment à l'époque révolutionnaire.

A – Le catéchisme, modèle littéraire et pédagogique

Les catéchismes, avec les livres d'heures, « sont la forme stylistique dans laquelle se couleront les premiers ouvrages de la littérature de jeunesse[6] », ce sont les premiers « manuels ». Mais le terme de « catéchisme » a des implications plus larges : il recouvre à la fois un corpus de textes gigantesque, une forme littéraire progressivement fixée, une pratique

[1] Jean Hébrard en présente une introduction synthétique profondément marquée par des questions d'histoire éditoriale, cruciales dans ce corpus, dans « Les catéchismes de la première Révolution » dans Lise Andriès (éd.), *Colporter la Révolution*, Montreuil, Bibliothèque Robert-Desnos, 1989, p. 53-81.

[2] Nous nous appuyons pour cette approche historique de la forme du catéchisme sur le travail de Jean-Claude Dhôtel, *Les Origines du catéchisme moderne*, *op. cit.*, notamment sur les chapitres VI et VII, dans lesquels l'auteur insiste sur la spécialisation progressive d'une forme qui n'en perd pourtant pas sa stabilité, née de sa fonction d'œuvre de combat, faite pour la propagande ou l'apologétique : la forme du catéchisme semble cumuler l'intéressante double caractéristique d'une « forme quasiment universelle » et d'une capacité d'adaptation aux combats du temps, comme il le souligne déjà dans son Introduction, p. 18 *sq.*

[3] Le dialogue éducatif comme « forme littéraire mettant en scène un échange fictif entre des personnages d'éducateur et d'élève(s) ».

[4] Expression employée par Alain Sandrier en guise d'introduction séduisante à son article « Les catéchismes au temps des "philosophes" », *Dix-huitième siècle*, vol. 39 / 1, juillet 2007, p. 319.

[5] Alain Sandrier, art. cit., p. 322 puis 323.

[6] Michel Manson, *Rouen, Le Livre et l'enfant de 1700 à 1900 : la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse, Exposition du Musée national de l'éducation*, Rouen, 1993, p. 47.

éducative – fort diversement appliquée – et une conception de l'apprentissage, tous quatre en évolution depuis déjà plus de deux siècles.

1. Un corpus immense

Dans la banque de données d'histoire du manuel scolaire *Emmanuelle*, qui recense « l'intégralité » des éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789[1], la requête « catéchisme » enregistre 540 réponses contre 144 pour la requête « dialogue ». Au XVIIIe siècle, le catéchisme est avant tout inclus dans l'immense corpus des textes religieux, qui représentent près des deux tiers de la publication nationale française[2]. Ceux qui sont utilisés comme « livres de classe » ont deux caractéristiques : ils « restent tous à l'intérieur d'un même registre : le religieux[3] », et ils sont très hétéroclites[4].

Les catéchismes font l'objet d'un usage généralisé, on les trouve dans toutes les bibliothèques. Pourtant, ils sont impossibles à quantifier[5] : sans aucune valeur vénale, ils ne sont pas recensés dans les inventaires après décès ; massivement imprimés, ils sont mal conservés[6], d'où le paradoxe qu'« à des tirages qui ont atteint quelquefois plusieurs centaines de milliers d'exemplaires correspondent aujourd'hui un ou deux exemplaires connus[7]». Leur audience est donc très difficile à évaluer, bien qu'elle soit *a priori* immense.

---

[1] Emmanuelle, http://www.inrp.fr/emma/bar.php, page de présentation du site.

[2] Ces textes religieux représenteraient ainsi la « production la plus massive de l'Ancien Régime » : la carte des réimpressions provinciales de livres scolaires entre 1778 et 1789 met en évidence deux pôles majeurs de production : la Lorraine et la Normandie (et notamment les imprimeurs de Rouen et de Troyes), où sont publiés nombre d'alphabets, de civilités, de catéchismes, de recueils de cantiques et de livres d'heures. « Pour près des deux tiers, le livre réimprimé est un livre de religion ». Il dépasse certes le cadre éducatif « mais on peut estimer que le tiers de la réimpression religieuse est destiné à l'usage scolaire, aussi bien des petites écoles que des collèges. » Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », dans l'*Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant : 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 468-497, et notamment p. 471-473.

[3] *Ibid*., p. 469. Cette unique représentation du corpus religieux est une permanence jusqu'à la Révolution : « un siècle plus tard, l'orientation exclusivement religieuse des brochures maniées par les enfants ne s'est pas démentie. » *Ibid*., p. 470.

[4] Dominique Julia donne pour ces exemples de livres évoqués dans l'Enquête de l'abbé Grégoire lancée en 1791 sur l'enseignement élémentaire dans les campagnes : après la Bible et les gazettes, on trouve comme titres les plus cités à la fois des catéchismes, des livres « ascétiques », de piété ou de prières, des Heures, des psautiers, des offices de la Vierge, la Bible et le Nouveau Testament, des vies des saints, le *Chemin du Ciel*, les *Sept Trompettes*, ou des civilités.

[5] Évoquant la présence plus grande de catéchismes du diocèse et des fêtes, Dominique Julia insiste néanmoins sur le « caractère hétéroclite » des ouvrages employés dans les écoles, évoquant la « variété des livres employés qui restent pourtant tous à l'intérieur d'un même registre : le religieux », dans « Livres de classe et usages pédagogiques », art. cit., p. 469. Les études chiffrées de bibliothèques scolaires se révèlent d'ailleurs éloquentes : Dominique Julia cite ensuite le recensement, effectué par Martine Sonnet, de livres saisis entre 1770-90 dans une vingtaine d'écoles « buissonnières » (clandestines) de filles, par les envoyés du chantre de la cathédrale : plus d'un tiers de catéchismes, un cinquième d'abrégés de l'Ancien et du Nouveau Testament. Puis se succèdent Épîtres, Évangiles, Psautiers, Instruction chrétienne et civilités. La comparaison de cette bibliothèque scolaire avec les bibliothèques privées n'aurait cependant aucun sens : les ouvrages de théologie recensés par Daniel Mornet dans sa vaste étude recouvrent un champ éditorial fort différent, en termes bien sûr d'audience mais aussi de qualité de publication, loin de ces textes de très faible valeur vénale.

[6] Dominique Julia évoque ainsi la « gageure de tenter de brosser l'esquisse de la librairie scolaire » car il s'agit de « l'un des matériaux les plus massivement imprimés, l'un des plus inertes dans son contenu, est en même temps l'un des moins bien conservés », *ibid*., p. 468.

[7] *Ibid*.

Depuis le XVIIe siècle, le catéchisme est divisé en deux parties distinctes, l'une contenant des conseils pour l'instruction des petits enfants et s'adressant aux parents, l'autre, plus importante, contenant le catéchisme proprement dit, par demandes et réponses, s'adressant aux enfants dès l'âge de sept ans pour la préparation de la première communion[1]. Ils devaient mémoriser les réponses, et les femmes étaient supposées connaître aussi les questions pour pouvoir enseigner le catéchisme dans le cadre domestique[2]. En effet, si la répétition quotidienne du catéchisme est assurée par le prêtre, elle est aussi déléguée à des personnes pieuses et aux parents.

Le catéchisme touche tous les enfants « quel qu'ait été leur niveau d'instruction » et leur catégorie sociale. C'est un élément essentiel pour mieux comprendre l'importance symbolique de ce qui s'apparente à un schéma traditionnel d'apprentissage :

> On peut mesurer l'importance des catéchismes imprimés d'après cette simple question : quels livres ont été plus lus et plus retenus ? (…) C'est la grande majorité des Français, aussi bien et parfois davantage que les élites, qui a appris le contenu de ces manuels. C'est à partir de cette constatation qu'on peut mesurer à quel point (...) la méthode et le contenu de ces manuels ont façonné la pensée religieuse populaire[3].

La forme par demandes et réponses est profondément liée à ce corpus religieux et scolaire. Au début de l'article « Dialogue » de l'*Encyclopédie*[4], avant même d'être envisagé comme un patrimoine littéraire, le dialogue est une forme associée au catéchisme.

2. *Évolutions d'une forme littéraire*

Si la catéchèse est une pratique très ancienne de l'église, le catéchisme dans sa forme littéraire n'est apparu qu'au XVIe siècle, protestant d'abord[5], catholique ensuite avec les catéchismes de Canisius puis du père Auger[6], largement diffusés en France jusqu'aux temps

[1] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 32 et François Lebrun, Marc Venard et Jean Quéniart, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II 1480-1789*, Paris, Perrin, 1981, p. 113-114.

[2] *Ibid*., p. 115-116.

[3] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 425.

[4] « Le dialogue est la plus ancienne façon d'écrire, & c'est celle que les premiers auteurs ont employée dans la plupart de leurs traités. (…) Le Saint Esprit même n'a pas dédaigné de nous enseigner par des dialogues. Les saints pères ont suivi la même route ; saint Justin, saint Athanase, saint Basile, saint Chrysostome, &c. s'en sont servis très-utilement, tant contre les Juifs & les Payens, que contre les hérétiques de leur siècle. » *Encyclopédie*, article « Dialogue (Belles-Lettres) » (4:936).

[5] Le *Formulaire* est ainsi rendu d'usage obligatoire par les *Ordonnances ecclésiastiques* publiées par Calvin la même année que son *Formulaire*, en 1541 : le *Formulaire* est conçu comme un instrument pédagogique, et les connaissances doivent ensuite être vérifiées par un examen. Cette forme dialoguée est reprise par les catholiques, en 1555 dans le célèbre *Catechismus minor* de Pierre Canisius, en 1563 dans celui, en français, d'Edmond Auger et, à leur suite, dans tous les manuels ultérieurs, selon François Lebrun dans la présentation synthétique qu'il propose en prélude à sa réédition de *L'Enfant sage à 3 ans*, dans l'article « Le contenu idéologique de la littérature « populaire » du XVIe au XIXe siècle, d'après *L'Enfant sage à trois ans* », dans *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, p. 185 *sq*.

[6] *Catéchisme et Sommaire de la religion chrestienne, avec un Formulaire de prières et oraisons, composé par M. Emond Auger de la Compagnie de Jésus*, Paris, G. Buon, 1565. Le texte fera l'objet de plus de vingt rééditions entre 1565 et 1582.

modernes[1]. Cette formule, inventée par Calvin, « du manuel divisé en leçons, distribué par brèves questions et réponses, susceptibles d'être retenues et récitées de mémoire[2] », est considérée comme une « grande nouveauté pédagogique » au XVIe siècle, ce qui expliquerait son succès[3]. À partir de 1660, les évêques imposent l'utilisation du catéchisme dans chaque diocèse[4], avec l'objectif de diffuser la connaissance des dogmes par-delà les catégories sociales et les âges[5]. À la variété des ouvrages qui caractérisait le début du XVIIe siècle succèdera une « fabrication en série » pendant plusieurs siècles, « un peu monotone[6] ». Cette fixation intervient cependant au moment même où est publié, en 1683, un catéchisme novateur, le *Catéchisme historique* de Claude Fleury[7].

Les catéchismes pour enfants[8] sont avant tout voués à la mémorisation et la répétition : suivant le format de Calvin, le « couplet » du catéchisme se compose d'une question associée à une réponse, formulées de la manière la plus brève et la plus simple possible ; les couplets se construisent en leçons, brèves aussi, qui s'organisent en séquences, en fonction du plan[9] choisi par l'auteur. C'est la progression thématique qui prime[10], par juxtaposition des répliques au détriment de leur enchaînement[11]. Le catéchisme se présente comme une *forme totale*, fréquemment valorisée pour ses vertus de clarté et de facilité[12]. L'organisation en questions/réponses permet à la fois de décomposer le savoir, de le simplifier et de le mettre dans la situation même de l'interrogation faite par le maître : il ne reste donc plus qu'à

[1] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 18 : il y aurait ainsi moins de différence entre le Formulaire de Calvin 1541 et *Le Catéchisme à l'usage des diocèses de France* de 1937 qu'entre les catéchismes de Calvin et de Gerson.

[2] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 17.

[3] Selon François Lebrun dans *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, *op. cit*., p. 112.

[4] Les Catéchismes référencés dans le catalogue des frères Périsse, des numéros 706 à 748, sont ainsi fréquemment désignés par leurs diocèses d'origine, de Montpellier, de Bourges ou de Clermont par exemple, et doublent ainsi le corpus déjà très nombreux de Catéchismes désignés par leur auteur (*C. de Canisius*, *C. du P. Bougeant*, *C. du R. P. Jean*), par leur source institutionnelle (*C. dit des trois Évêques*, *C. du Concile de Trente*), par leur forme (*C. en vers*, *C. en Cantiques*), par leur destination spirituelle (*C. pour la vie intérieure*, *C. pour la première communion*, *C. de la pénitence*) ou par leur destination (*C. des curés*, *Le Catéchiste des peuples de la Campagne et des Villes*, *C. de l'écolier chrétien*), liste non exhaustive recueillie au sein du *Catalogue de livres sur toutes sortes de matières, qui se trouvent à Lyon chez les frères Périsse, libraires grande rue Mercière, à la Couronne d'or*, Lyon, Périsse, 1762.

[5] Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », art. cit., p. 468-497.

[6] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 277-278.

[7] Fleury, *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Paris, Veuve Clouzier, 1683. La première édition, sans lieu ni date, publiée la même année, fut mise à l'Index en 1723, « *donec corrigatur* », selon Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 355. Notre édition de travail est l'édition publiée chez Émery en 1721.

[8] Claire Cazanave, *op. cit*., p. 111-114.

[9] Plan lié au modèle choisi par l'auteur, que Jean-Claude Dhôtel synthétise ainsi : le modèle de Canisius, constitué de sagesse (foi, espérance, charité), sacrements, justice chrétienne ; celui de Calvin-Auger – ce dernier ayant repris termes à termes le catéchisme qu'il s'employait à combattre – composé de foi, loi, oraison, sacrements ; enfin le plan du *Catéchisme romain*, le Symbole, les sacrements, les commandements, la prière. *Op. cit*., p. 292.

[10] Jean-Claude Dhôtel consacre l'intégralité de son chapitre sur « la stabilité du plan et des proportions » de ces catéchismes à la question de l'ordre général et de la place prise par chacun des articles de foi, notamment au contenu du *Credo*. En revanche rien n'est dit de l'enchaînement des répliques, qui seront rapidement traitées dans le chapitre suivant autour de la question des définitions.

[11] « Ce qui manque aux premiers catéchismes, c'est le souci de marquer la liaison entre les différents mystères. (…) Une pédagogie à vue étroite a nui gravement au sens théologique. (…) Ne fallait-il pas décomposer le catéchisme en parties, les parties en leçons, les leçons en questions pour faciliter le travail de la mémoire ? Il aurait alors fallu recomposer l'ensemble pour faciliter le travail de la mémoire. » *Ibid*., p. 324.

[12] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 139 *sq*.

mémoriser la réponse. Jean-Claude Dhôtel souligne d'ailleurs l'implicite qui structure la forme dialoguée de ces textes : « Si elle facilite le travail de la mémoire, il n'est jamais dit qu'elle a été choisie de manière à être lue dans un livre et apprise par cœur. » Le dialogue, alors, « plus qu'un procédé mnémotechnique, est, pourrait-on dire, un procès verbal[1] ». Cet enjeu de l'apprentissage mnésique, que l'on retrouve dans toutes les religions du livre, est une question clé pour le passage du catéchisme au dialogue : la conception même du livre est en jeu, puisque celui-ci est conçu comme un support de mémorisation. Les usages du texte qui en découlent sont au cœur des problèmes posés par les dialogues éducatifs des Lumières, puisque ceux-ci semblent justement remettre en question, par la mise en fiction, cette dynamique d'apprentissage « par cœur ».

De plus, du point de vue de la vraisemblance, le catéchisme se heurte à une aberration : comment un enfant pourrait-il répondre ce qu'il est en train d'apprendre ? C'est pour répondre à cette critique que Claude Fleury propose que les questions/réponses soient désormais précédées d'une narration instructive. Dans le long « Discours du dessein et de l'usage de ce catéchisme » qui ouvre le *Catéchisme historique*[2], il critique le style « fort sec[3] » des catéchismes et ces divisions méthodiques invraisemblables[4] qui laissent de côté le sens en privilégiant la mémoire. Il lui semble préférable de faire précéder les questions d'une « histoire[5] » qui contienne la leçon :

> C'est pourquoi le plus raisonnable à mon avis, est qu'un père ou un maître prenne un enfant, quand il le trouve en état d'entendre ; qu'il lui raconte une histoire, ou lui explique un mystère ; et qu'ensuite il l'interroge, pour voir ce qu'il

[1] *Ibidem*.

[2] Dont le succès ne s'est pas démenti aux XVIIe et XVIIIe siècles : après sa première publication chez la Veuve Clouzier en 1683, il est réédité en 1686 chez Aubouin, Emery et Clouzier, avant d'être l'objet de rééditions régulières (chez Aubouin en 1690, 1695, 1700 et 1703 et chez Emery en 1715, 1721 et 1726). Le catalogue numérisé de la BNF, entre 1750 et 1815 compte 29 éditions différentes du *Catéchisme historique* de Fleury (qui est aussi publié aussi sous la forme unique du *Petit catéchisme*), ce qui est sensiblement le même résultat, 27 éditions, pour la période 1700-1749 (nous n'avons pas comptabilisé les éditions d'œuvres complètes de Fleury).

[3] « On ne peut nier que le style des catéchismes soit communément fort sec, et que les enfants n'aient beaucoup de peine à les retenir, & encore plus à les entendre. », Fleury, *op. cit*., p. 9.

[4] « Outre qu'il pourrait sembler étrange, d'interroger un enfant, avant que de lui avoir rien appris, et de lui faire dire toute la doctrine, comme s'il instruisait le maître qui l'interroge. Il semblerait plus naturel, que l'enfant, qui ne sait rien, fit des questions pour s'instruire. » *Ibid*., p. 39. C'est exactement cette question de la vraisemblance qui est soulevée par Rousseau dans l'*Émile*, question dont il fait un instrument de décrédibilisation totale des catéchismes : « Toutes les réponses du catéchisme sont à contre-sens, c'est l'écolier qui instruit le maître ; elles sont même des mensonges dans la bouche des enfants, puisqu'ils expliquent ce qu'ils n'entendent point, et qu'ils affirment ce qu'ils sont hors d'état de croire. Parmi les hommes les plus intelligents qu'on me montre ceux qui ne mentent pas en disant leur catéchisme ? » *Émile*, *OC IV*, Livre V, p. 722.

[5] « Cette manière d'instruire n'est pas seulement la plus sûre et la plus proportionnée à toutes sortes d'esprits, c'est encore la plus facile et la plus agréable. Tout le monde peut entendre et retenir une histoire, où la suite des faits engage insensiblement, et où l'imagination trouve prise : et quoique plusieurs se plaignent de leur mémoire, elle est toutefois moins rare que le jugement. De là vient la curiosité pour les nouvelles, l'amour des romans et des fables. Surtout, ce sont les enfants qui en sont les plus avides, parce que tout a pour eux l'agrément de la nouveauté : & comme d'ailleurs les personnes âgées aiment naturellement à raconter les faits, dont elles ont la mémoire pleine, rien ne serait si facile que d'instruire les enfants dans la religion, si les pères et les mères en étaient bien instruits. » Fleury, *op. cit*., p. 18-19.

> a retenu, et pour le redresser, s'il a mal entendu quelque chose, ou s'il ne s'est pas attaché au plus essentiel[1].

Cette proposition – avant tout logique et pédagogique – est très proche de celles que mettront en place Leprince de Beaumont ou Genlis : poser des questions à la suite de l'histoire, du conte ou de la parabole pour « voir ce que [l'élève] a retenu, et [à] le redresser, s'il a mal entendu quelque chose ». Le dialogue comme outil de vérification de la juste compréhension des connaissances diffusées par le récit : on retrouve cette dimension dans nombre de textes de notre corpus[2].

Nous ne mentionnerons pas ici l'immense corpus des catéchismes à destination des adultes, si ce n'est pour un point : l'évolution des formes de l'interlocution, et notamment l'attention portée à la vraisemblance de l'échange, qui ne sont pas des exceptions. Claire Cazanave rapporte plusieurs textes où le détenteur du savoir se trouve en position de répondre aux questions, « ce qui produit un effet moins dogmatique », et montre à quel point le catéchisme se dessine « comme toile de fond du développement du dialogue plus littéraire[3] ». Même si le catéchisme pour enfants est une forme plus brève et objet, semble-t-il, de moins de transformations que celui pour adultes, elle ne saurait être considérée comme figée. Elle est l'objet d'un souci d'amélioration voire de plaisir relatif, comme le propose Penny Brown qui va jusqu'à proposer l'idée d'un catéchisme « *more user friendly*[4] »

Ainsi, le corpus des catéchismes révèle une forme à la fois clairement identifiable, par sa forme et sa destination, mais aussi potentiellement sujette à maintes réappropriations : considérée comme la forme primordiale pour la conversion des masses[5], ainsi que comme un instrument apologétique majeur, le catéchisme montre, par son histoire complexe, les capacités d'adaptation et d'évolution d'une forme, notamment autour de la présentation des savoirs et de la dynamique d'interlocution.

---

[1] *Ibid*., p. 39.

[2] Cette technique pédagogique de répétition efficace est valorisée, dans notre corpus, par Leprince de Beaumont, La Fite et le *Manuel de l'Adolescence*, notamment. Les textes non-dialogués en font une même valorisation, comme par exemple Reyre qui dans son *Mentor des enfants, recueil d'instructions, de traits d'histoire et de fables nouvelles propres à former le cœur et l'esprit des enfants*, présente dès l'ouverture du texte les bénéfices, grâce à l'apprentissage par cœur, que l'on peut tirer de ses instructions.

[3] Claire Cazanave, *op. cit*., p. 115 et 121 : elle étudie ainsi notamment l'*Art de prêcher* de Nicolas de Hauteville, 1683, où c'est le détenteur du savoir qui est en position de répondant. De plus, ce ne sont plus seulement des voix, mais des identités minimales, ce qui tend à faire d'eux des personnages : le catéchisme se prête alors à maintes opérations de « littérarisation », approfondies par Claire Cazanave à l'âge classique, et qui sont l'objet de l'étude que nous envisageons dans la deuxième partie de ce travail.

[4] Penny Brown, *A critical history of French children's literature*, New-York, Routledge, 2007, p. 12. Dans cet ouvrage, Penny Brown insiste sur l'évolution graphique des catéchismes, dont les demandes et réponses sont progressivement introduites par des tirets. Nous n'avons malheureusement pas trouvé d'autres sources corroborant cette affirmation, non datée et sans sources précises dans le texte de Penny Brown.

[5] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 425.

3. *Usages du texte : places de la catéchèse*

Les catéchismes sont de plus profondément inscrits dans un *usage* pédagogique. La catéchèse se déroule en groupe et à l'oral[1], autour d'un maître qui fait réciter les leçons du catéchisme[2], puis les connaissances acquises sont vérifiées par une dispute entre deux élèves qui s'interrogent mutuellement sur une partie du catéchisme, reconduisant le schéma d'interlocution proposé par le texte. Ainsi, il serait réducteur de considérer les catéchismes comme un corpus stable et fermé : orientés vers une fin pédagogique, ils sont conçus comme des *supports* d'enseignement. Toutefois, comme ils contiennent des savoirs fixes, ils ne peuvent mettre en scène que des échanges dogmatiques, où toute forme de réflexion ou d'inventivité est nécessairement absente. Le catéchisme est une incarnation de l'institution religieuse dont il émane : « Il faut comprendre que le livre, jusque dans sa forme typographique, est précédé par l'institution dont il reproduit les caractéristiques[3] ».

On ne saurait donc y trouver quelque précision scénographique, quelque mise en scène d'échanges, quelque personnage que ce soit : n'y figurent en effet, à l'ouverture des répliques, que les termes de « Maître » et de « Disciple », ou plus simplement de « Demande » et de « Réponse », voire seulement « D. » et « R. ». Les « voix » ne sont désignées que par leur position hiérarchique dans l'échange, et se doivent d'être remplacées par des instances réelles. De ce fait, les critères d'analyse littéraire que nous utilisons, qui sont fortement orientés par les analyses énonciatives, sont inadaptés.

De plus, les échanges catéchétiques obéissent à un principe de progression étonnant[4] : les questions se suivent dans un ordre progressif pour ce qui est des « notions » mais font souvent des écarts conceptuels gigantesques d'une question à l'autre[5], ce qui influence directement le rapport au savoir :

---

[1] Comme l'évoque rapidement Claire Cazanave, *op. cit*., p. 112. Ce *modus operandi* est expliqué par François Lebrun dans son *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op. cit*., p. 116 *sq*.

[2] Jean-Claude Dhôtel note ainsi que « ce sont moins l'âge exact des élèves, [fluctuant en fonction des établissements], que les événement religieux qui marquent les étapes de la croissance et indiquent le passage d'un catéchisme à un autre ». Il analyse ainsi l'organisation des études à partir des règles de Saint-Nicolas-du-Chardonnet, formulées dans l'ouvrage de Jacques de Batencour intitulé *L'École paroissiale ou la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles, par un prêtre d'une paroisse de Paris*, Paris, P. Targa, 1654 : après les gestes élémentaires et « le petit abrégé de la foi » pour les plus jeunes, suivis par l'abrégé des mystères de la foi et des sacrements qui préparent à la confirmation de foi, la seconde étape est celle de la première communion, après laquelle les élèves doivent continuer d'aller au catéchisme pendant deux ou trois ans. S'impose alors, dans le milieu des petites écoles, vers 1660, la création d'un troisième catéchisme, créant ainsi « le chaînon qui manquait pour les adolescents », *op. cit*., p. 270.

[3] Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 139.

[4] Cet enjeu essentiel du principe à l'œuvre dans la succession des questions fait l'objet d'une grande partie de la critique que fait Rousseau des catéchismes dans le Livre V de l'*Émile*.

[5] Ce que souligne clairement Rousseau : « Ce n'est qu'après une longue suite de questions pareilles [à celles qui viennent d'être jouées entre « La bonne » et « La petite »] que la première question du catéchisme est suffisamment préparée. Alors seulement on peut la faire et l'enfant peut l'entendre. *Mais de là jusqu'à la deuxième réponse*, qui est, pour ainsi dire, la définition de l'essence divine, *quel saut immense* ! quand cet intervalle sera-t-il rempli ? Dieu est un esprit ! Et qu'est-ce qu'un esprit ? Irai-je embarquer celui d'un enfant dans cette obscure métaphysique dont les hommes ont tant de peine à se tirer ? Ce n'est pas à une petite fille à résoudre ces questions, c'est tout au plus à elle à les faire. » *Ibid*., p. 728. Nous soulignons.

> Le dialogue y perd sa dimension d'échange. Les questions ne se rattachent pas aux réponses qui les précèdent car elles ne sont pas fonction d'elles et l'enchaînement qui prévaut est la juxtaposition. Une telle pragmatique interactionnelle, dans laquelle le savoir est indiscuté et indiscutable, s'accorde au statut de *doxa* que prend la doctrine enseignée. Et on peut voir dans ce souci de « couler » dans l'esprit les préceptes de la foi un travail en propre sur l'*habitus* en formation chez les jeunes chrétiens[1].

Présentée comme une « perte » de la dimension d'échange, l'organisation même du catéchisme est analysée comme un tout clos. Or, il nous semble qu'il y a là une aberration théorique : on applique des critères d'analyse interactionnelle à des textes qui sont conçus comme des outils, voués à être dépassés par la pratique même de la catéchèse. Distinguer le texte de sa mise en pratique nous paraît capital. La confusion entre les deux est sûrement due à la syllepse de sens contenue dans le mot même de catéchisme.

Cette distinction s'impose d'ailleurs à la lecture des paratextes de catéchismes, qui contiennent une remarque récurrente : le texte devra être doublé du savoir-faire d'un maître. Jean-Baptiste de La Salle consacre, au cœur du chapitre « Sur le catéchisme » de la *Conduite des écoles chrétiennes*, un long développement à la manière de faire le catéchisme et aux devoirs du maître à cette occasion[2].

On illustrera ces incitations à la mise en pratique réfléchie du catéchisme[3] par l'entreprise de refonte du catéchisme chrétien de Saint-Lambert avec son *Catéchisme universel* : après avoir insisté sur l'importance d'apprentissages proportionnés à l'intelligence des enfants de moins de douze ans, qui ne sauraient donc emprunter la forme d'exposés dogmatiques, il en arrive à la question « Mais comment doit-on faire ce catéchisme ? » :

> Je voudrais le diviser en trois parties, les notions, les préceptes, et l'examen de soi-même.
>
> Ces notions seront renfermées dans un petit nombre de dialogues, dont les questions et les réponses seront courtes et précises.
>
> Les unes et les autres seront souvent des définitions, qui *alors arriveront à propos*, parce qu'elles ne contiendront guère que des idées connues de l'enfant ou que vous pouvez lui faire connaître. Elles ne seront que les *résultats* de ses propres découvertes, et ne feront que lui donner des idées plus exactes des mots qui composent son dictionnaire de morale[4].

---

[1] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 112.

[2] « Il ne se servira dans ses demandes, que d'expressions simples, et des mots très faciles à entendre, et qui n'aient pas besoin d'explication, si cela se peut, et fera les demandes et réponses les plus courtes qu'il lui sera possible ». Détaillées dans le chapitre qui détaille la manière d'enseigner l'Abrégé, ces instructions se déploient ensuite longuement sur la question de l'*ethos* du maître, qui « aura égard de parler fort peu et de beaucoup interroger », *Conduite des écoles chrétiennes*, Avignon, C. Chastanier, 1720 [1574], « Sur l'Abrégé », Chapitre IV, article II, p. 101-103.

[3] Qui pourrait d'ailleurs faire l'objet d'un travail exhaustif : l'évolution de ces textes prescriptifs qui introduisent les catéchismes serait intéressante, puisqu'ils font preuve d'un souci extrême de pédagogie, se formulant quelquefois sous la forme d'une pédagogie du cœur associant intelligence et sensibilité en des termes aux accents rousseauistes dès le début du XVIIIe siècle. La rigidité du corpus semble paradoxalement contrebalancée par l'étonnant lyrisme que l'on trouve parfois dans ces préfaces.

[4] Saint-Lambert, *Principes des mœurs chez toutes les nations ou Catéchisme universel*, *op. cit.*, t. II, p. 12-13. Nous soulignons.

La brièveté du catéchisme doit permettre de mettre de l'ordre dans un ensemble de connaissances éparses, déjà rencontrées au quotidien, et soulager voire créer le plaisir de « réduire en méthode » ses connaissances[1].

Ainsi, depuis sa naissance et dans ses multiples acceptions, le catéchisme se présente toujours comme un texte à dépasser, dont les usages doivent permettre de « faire réflexion », voire de « causer » avec l'enfant dans un second temps de l'enseignement. Ce moment d'*après* la leçon fait l'objet de quelques évocations dans notre corpus, par exemple dans le *Manuel de la jeunesse*, texte qui se présente comme écrit pour combattre le dégoût des enfants pour le catéchisme :

> On sait même d'ailleurs que le nom de livre de piété, et surtout de *Catéchisme*, a pour les jeunes gens un *je ne sais quoi* qui les en éloigne. Il faut les contraindre à faire ces lectures ; et la nécessité qu'on leur impose d'en charger leur mémoire les rebute de façon, qu'il est rare que le cœur y prenne la moindre part, et même que l'esprit en soit éclairé. (…) On admirera toujours l'abondance des lumières répandues dans le *Catéchisme de Montpellier* et dans les *Instructions théologiques et morales* de M. Nicole. Ce sont les sources les plus fécondes d'instructions ; mais plus propres pour ceux qui sont chargés de les faire, que pour les jeunes personnes qu'elles fatigueraient trop, *à moins qu'on ne les aide à les porter, par des explications courtes et proportionnées à leur capacité*[2].

Il faut donc mettre en pratique les catéchismes avec un souci pédagogique d'adaptation à l'élève. On trouve une même préconisation chez Épinay dans sa *Lettre à la gouvernante de ma fille* : « Vous choisirez un chapitre ou deux de son catéchisme pour lui conter, en causant et sans livre, ce qu'il contient[3] » et la « convaincre (...) par le raisonnement, par l'évidence, et non par les préceptes et les maximes[4] ».

Ces deux textes, malgré des objectifs inconciliables – la réussite de la Communion pour le *Manuel de la jeunesse*, l'éducation au bonheur pour les *Conversations d'Émilie* –, partagent pourtant le même constat : ils rejettent l'*usage* non réfléchi des catéchismes, qui amène nécessairement à des idées obscures, mais ils ne partagent pas la rigueur de la critique rousseauiste[5] ni sa conclusion qu'il faut supprimer la pratique de ces catéchismes et en récrire

---

[1] « Ce moment n'arrive guère pour les enfants les mieux élevés avant l'âge de douze ou treize ans, c'est alors seulement qu'ils sont en état d'entendre un catéchisme, c'est alors qu'ils le reçoivent avec une sorte de plaisir, parce qu'il est dans la nature de l'homme de se complaire à rassembler et à réduire en méthode des vérités qu'il juge utile, qu'il craint de perdre, et qu'il perdrait cependant si elles n'étaient pas enchaînées. » *Ibid*., p. 12.

[2] Anonyme, *Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues, sur les principaux points de la religion, qui peut faire suite au Magasin des Adolescentes de Madame Le Prince de Beaumont*, *op. cit*., p. II et III-IV.

[3] *Lettre à la gouvernante de ma fille*, dans *Œuvres de Mme d'Épinay* [Réimprimées sur l'édition de Genève, 1759], éd. Paul Challemel-Lacour, Paris, A. Sauton, 1869, p. 42.

[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit*., p. 40. Cette remise en question de la place des maximes et des préceptes généraux dans l'éducation est un enjeu clé qui excède le cadre du catéchisme, comme l'exprime Épinay dans l'Avertissement des *Conversations d'Émilie* : « Les préceptes généraux sont dans la science de l'éducation, comme dans toute autre science, de peu de ressource », *op. cit*., p. 48.

[5] Rigueur dont la sévérité est clairement exprimée au sujet des catéchismes : « La foi qu'on donne à des idées obscures est la première source du fanatisme, et celle qu'on exige pour des choses absurdes mène à la folie ou à l'incrédulité. Je ne sais à quoi nos catéchismes portent le plus, d'être impie ou fanatique, mais je sais bien qu'ils font nécessairement l'un ou l'autre. » *Émile*, *OC IV*, Livre V, p. 721.

un qui soit enfin « bon[1] ». Nous verrons plus loin que dans le cas d'Épinay, si le catéchisme est savamment évincé du texte, il est mentionné à deux reprises sans être remis en question[2], comme s'il s'agissait d'un devoir incontournable dont une jeune fille ne saurait pouvoir être libérée de crainte d'en faire une « merveille[3] ».

En guise de conclusion, il nous semble nécessaire de conserver le catéchisme dans le contexte de l'étude des dialogues éducatifs pour plusieurs raisons. Premièrement en raison de l'influence et de la pérennité de cette forme, qui s'impose comme un déjà-là incontournable des textes éducatifs, tant par son audience que par le simple fait que tous nos auteurs ont été éduqués à l'aide de ces textes. Deuxièmement, parce que le corpus catéchétique est un corpus-repère, dont les caractéristiques formelles sont aisément reproductibles et reconnaissables : nous allons voir dans une seconde partie à quel point la forme par demandes et réponses a des champs d'application divers. Le catéchisme est donc un hypotexte clé de tout texte éducatif, par rapport auquel nos œuvres se situent nécessairement.

Troisièmement, il nous semble nécessaire de bien distinguer la question du corpus de celle de ses usages. L'objet textuel qu'est le catéchisme est un objet non fini, auquel son utilisation va devoir suppléer. La critique du catéchisme recouvre donc souvent avant tout une critique de l'enseignement du catéchisme[4]. C'est à ce défaut d'enseignement que nombre de dialogues semblent vouloir suppléer, en montrant comment faire naître la réflexion dans un échange éducatif – prenant ainsi position contre les leçons de la catéchèse, de manière quelquefois fort explicite, comme Sicard dans l'Avertissement du *Manuel de l'enfance* :

> Les leçons n'avaient été jusqu'ici qu'un mécanisme insignifiant, plus propre à abrutir l'esprit qu'à l'éclairer. Ce n'était qu'une routine ennuyeuse pour des enfants qui n'en apercevaient pas l'utilité ; un effort pénible pour leur mémoire ; une

[1] « Je voudrais qu'un homme qui connaîtrait bien la marche de l'esprit des enfants, voulût faire pour eux un catéchisme. Ce serait peut-être le livre le plus utile qu'on eût jamais écrit, et ce ne serait pas, à mon avis, celui qui ferait le moins d'honneur à son Auteur. Ce qu'il y a de bien sûr, c'est que si ce livre était bon, il ne ressemblerait guère aux nôtres. » *Ibid*., p. 722.

[2] Le catéchisme d'Émilie est ainsi évoqué au tout début de la Première conversation, *op. cit*., p. 51, et son catéchisme historique l'est au milieu de la Cinquième Conversation, p. 99. Le parti-pris rousseauiste de l'éviction des livres jusqu'à douze ans, s'il est pris en compte et mesuré, n'est pas repris par Épinay. Comme évoqué dans la profession de foi éducative de la Douzième conversation, qui souligne l'importance de la juste mesure dans l'éducation et de la sagesse qui consiste à se plier aux institutions établies, le livre phare qu'est le catéchisme ne saurait être congédié. S'il est évoqué, au fil du texte, c'est peut-être comme la trace d'une adhésion à l'éducation des filles telle qu'elle se pratique au XVIIIe siècle.

[3] Expression utilisée par la Mère pour justifier ses choix éducatifs : « La crainte de me singulariser, et plus encore de faire un essai malheureux, vous a sauvée de ce danger [de repousser l'apprentissage de la lecture]. On peut courir de grands risques, en s'écartant de la route ordinaire. Il faut être bien confiante, pour croire à ces opinions qu'aucun succès n'a encore justifiées, de préférence aux institutions que la sagesse publique a consacrées. Il vaut mieux, sans doute, s'en tenir à l'expérience commune, que de s'exposer à un tort irréparable, en tentant sans succès une expérience nouvelle. La hardiesse ne sied à notre sexe dans aucun genre. Cette seule considération vous a peut-être préservée, ma chère amie, du danger d'être une merveille. » *Ibid*., Douzième conversation, p. 242.

[4] Critique que l'on trouve certes chez Rousseau, mais qui est suffisamment généralisée pour faire office d'ouverture au *Véritable Mentor* de Caraccioli, qui après un constat catastrophique de l'éducation de la jeunesse de son temps, faite de « papillotage » et de « flux de mots qui ne signifient rien », renchérit sur le « vernis » qui fait l'objet de l'éducation en soulignant : « Nous ne prenons des sciences qu'une superficie très légère, et nous n'apprenons que deux-trois phrases de catéchisme, sans en pénétrer le sens ni en approfondir les raisons », Caraccioli, *Le Véritable Mentor, ou l'Éducation de la noblesse*, Liège, Bassompierre, 1762, p. iv et v.

> habitude de se contenter de mots vides de sens et qui n'étaient propres qu'à leur faire adopter, sur parole, tout ce qu'un instituteur offrait à leur crédulité. Quel germe de servitude et de préjugés ! Fut-il de maxime plus absurde et plus nuisible aux progrès des sciences que celle d'une ancienne école, si longtemps dominante ! *Le maître l'a dit*. Il est temps de lui substituer celle-ci : *je crois parce que je comprends*. Quelle est la règle du Sage dans ses actions ? N'est-ce pas la connaissance et l'utilité sentie du bien qu'il se propose en agissant ? Faisons-la pratiquer, de bonne heure, à l'enfance[1].

Ce texte contient l'essentiel des critiques des Lumières sur la catéchèse : l'ennui générateur d'incompréhension, la routine de ces enseignements, le contre-sens de cette posture éducative qui inculque la crédulité. Taxée d'« ancienne école », elle sera, à la fin du XVIIIe siècle, assimilée à l'obscurité de l'Ancien Régime, conçu comme hostile aux progrès des sciences et de l'intelligence, dans une rhétorique révolutionnaire qui fera florès[2]. Reste que cette prise de position est éloquente pour nos dialogues : en prenant en charge la question de l'enseignement, ils se présentent comme des stratégies de comblement de ce qui manquait aux catéchismes, à savoir leur mise en pratique. Prétendant alors au statut d'éducations totales, certains dialogues peuvent être considérés comme des œuvres vouées à dépasser une conception traditionnaliste de l'enseignement fondé uniquement sur la répétition du texte[3].

B – Rénovations et transformations des catéchismes au XVIIIe siècle

Au XVIIIe siècle, le genre du catéchisme s'ouvre et « devient une forme extrêmement souple susceptible d'accueillir tous les discours. La polémique l'a emporté, à son corps défendant, loin de la simple transmission de l'orthodoxie[4]. » En particulier, sa forme initialement polémique est réactivée, comme en atteste son usage anti-philosophique dans la querelle contre *De l'Esprit*, par exemple :

> Le catéchisme redevient ainsi religieux, mais au second degré : c'est un catéchisme des ennemis de la religion. La veine polémique voire pamphlétaire détourne ce genre de son rôle traditionnel de discours des vérités autorisées : il se fait le catalogue des nouveautés impies[5].

[1] Sicard, *Manuel de l'Enfance*, *op. cit*., Avertissement, p. iii-iv.

[2] Et que l'on retrouve par exemple dans les *Premières leçons de morale*, comme nous le verrons plus loin : le dialogue se présente alors comme un dépassement véritablement *politique* de l'enseignement par demandes et réponses.

[3] En effet, la question de l'usage des catéchismes ne doit pas estomper la conception sous-jacente du savoir qu'ils contiennent : une technique d'apprentissage fondée sur une conception mimétique du savoir. Nés de l'exigence d'apprentissage exacte des articles de foi, longuement discutée et proclamée comme nécessité lors du Concile de Trente, ils se prêtent avant tout à un usage mémoriel du texte. C'est à cette conception du savoir que certains de nos auteurs s'affrontent. La forme catéchétique est donc l'objet d'une double remise en question : remise en question des conceptions éducatives inhérentes à un objet textuel et remise en question de ses usages.

[4] Alain Sandrier, « Les catéchismes au temps des "philosophes" », art. cit., p. 333.

[5] *Ibid*., p. 328.

En revanche, son usage par les « philosophes » se limite[1] aux mini-catéchismes de Voltaire et aux deux invitations de Rousseau et de D'Alembert à l'écriture de nouveaux catéchismes[2]. Considérer les catéchismes uniquement sous l'angle du combat philosophique nous semble donc réducteur – et atteste à nouveau de ce biais philosophique que nous avons déjà évoqué[3].

Deux grandes idées des Lumières se retrouveront en effet dans les catéchismes. D'abord la laïcisation de la morale, avec l'explosion des catéchismes politiques prérévolutionnaires[4] et révolutionnaires : ils déplaceront l'éducation à la religion vers une éducation au politique – conçue au sens large comme une éducation à la citoyenneté, comprenant morale, religion et conscience de sa classe politique. Ensuite l'éducation aux sciences et aux techniques[5] : le catéchisme y avait une place importante, plus tôt déjà dans le siècle. C'est au sein de ces deux ensembles qu'il faut considérer l'importance de Voltaire : il utilise certes la souplesse de la forme par demandes et réponses, mais il exploite surtout son association à l'éducation religieuse pour mieux démanteler les mécanismes de la domination ecclésiastique.

Nous voudrions ici insister sur la diversification des usages du catéchisme pendant tout le siècle, qui permet d'éclairer l'influence de la forme « par demandes et réponses » sur les textes éducatifs.

1. Vulgarisation et « rudiments »

Comme au siècle précédent, ce sont les catéchismes religieux qui priment, dans les bibliothèques privées comme les bibliothèques scolaires[6]. En revanche, ce serait un

[1] Si l'on se cantonne à l'usage du terme pour la génération de l'*Encyclopédie*. Les tentatives d'écriture de catéchismes se multiplient plus tard, et le *Catéchisme universel* de Saint-Lambert n'est alors qu'une des multiples tentatives de création d'un corpus de textes renouvelés.

[2] Qui aurait eu un projet de catéchisme, évoqué par Didier Masseau dans *Les Ennemis des Philosophes*, et repris sous de nombreuses plumes critiques, mais nous n'avons pu en retrouver la trace. En revanche, la *Correspondance Littéraire* propose l'« Essai d'un catéchisme pour les enfants » dans la livraison du 15 février 1755, éd. cit., tome II, p. 50-51, qui abandonne totalement le schéma par demandes et réponses.

[3] Alain Sandrier en note bien quelques exemples dans son article, mais ils nous semblent vraiment insuffisants compte-tenu de nos découvertes bibliographiques : la proportion d'usage et d'audience des textes éducatifs est sans commune mesure avec les textes, souvent non publiés ou à audience limitée, qu'évoque Alain Sandrier.

[4] Déjà, en 1982, Hans Robert Jauss regrettait l'absence d'études précises du catéchisme à l'époque des Lumières, qui pourraient faire comprendre ce qu'il appelle le « renversement du paradigme religieux de l'explication du monde ». Hans Robert Jauss, *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, Gallimard, 1988 [1982], p. 79, cité par Jean-Charles Buttier dans les « Bilan et perspectives du colloque » qui s'est tenu à Florence en 2009, *La Révolution française [En ligne], Les catéchismes républicains*, mis en ligne le 13 novembre 2009, Consulté le 25 février 2015. URL : http://lrf.revues.org/132.

[5] Étudiés notamment en France par Jean Hébrard, mais désormais objet d'une recherche internationale pour laquelle l'Introduction d'Émilie Delivre au colloque de Florence précédemment cité propose une contextualisation politique et institutionnelle fort intéressante. Elle explique ainsi ce regain d'intérêt pour ce semblant d'oxymore, « catéchisme religieux », comme un aspect d'un « renouveau du religieux comme sujet de recherche [qui] s'invite bientôt dans toutes les disciplines, et se plie avec bonheur à toutes les théories les plus récentes des sciences sociales, mais aussi des sciences naturelles. Cette redécouverte concerne non seulement le religieux comme sujet de recherche, mais aussi comme acteur et fonction dans la société », Émilie Delivre, « Introduction », *La Révolution française [En ligne], Les catéchismes républicains*, mis en ligne le 18 novembre 2009, Consulté le 25 février 2015. URL : http://lrf.revues.org/143.

[6] Comme nous l'avons évoqué plus haut à l'appui notamment des études de Dominique Julia dans dans « Livres de classe et usages pédagogiques », *Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant : 1660-1830*, *op. cit.*, p. 469 *sq.*

contresens d'imaginer que cette bibliothèque est de peu d'invention[1]. Grâce à sa définition relativement souple, nous l'avons vu, la forme du catéchisme se prête facilement à des adaptations ou des réorientations, morales par exemple[2].

En plus, elle s'ouvre à de multiples objets et devient une forme de vulgarisation[3]. Pour présenter une science ou d'une technique, nombre d'auteurs choisissent la formule « par demandes et réponses » et lui accolent le terme de catéchisme dans le titre. On voit ainsi apparaître des catéchismes techniques, dédiés par exemple à l'art des accouchements [4] ou à des points de médecine comme l'asphyxie[5]. La forme est choisie aussi bien pour présenter une partie – se développe un étonnant corpus de rudiments des sciences –, que toute une technique dans son exhaustivité – par exemple le jardinage[6].

On trouve même, dans le paratexte de certains de ces textes, une évolution pédagogique très intéressante, avec un rejet de l'apprentissage mimétique et une prise en compte de la *situation effective* de l'apprentissage très proche de certains textes de notre corpus :

> Je crois que l'instruction des gens de campagne est trop négligée : on ne leur dit presque rien de ce qui leur serait utile de savoir. C'est surtout aux jeunes gens, aux enfants de la campagne que cet ouvrage est destiné [...]. Dans cette vue nous avons choisi la forme d'instruction familière ou catéchisme ; mais en observant que c'est l'enfant qui fait les questions et le père dit les réponses. Cela est plus naturel ainsi. (…) *Il ne faut donc pas faire apprendre ce catéchisme, comme on dit, par*

[1] Il semble d'ailleurs s'agir d'un corpus si complexe que la bibliographie critique, comparée à la richesse du corpus, est étonnamment maigre. Apparaissent pourtant, dans la deuxième moitié du siècle, des titres qui laissent imaginer des éditions envisageant de rénover la forme, comme celle de M. de Monfraboeuf, *Premier catéchisme chrétien puisé dans la métaphysique*, La Haye, Neaume, 1783, ou le texte de Charles-François Champion de Nilon, *Catéchisme pratique*, Paris, J.-G. Mérigot le jeune, 1783. De surcroît, dans ce corpus encore religieux, apparaissent des œuvres signalant, bien avant la période révolutionnaire, des soucis d'élargissement du champ religieux au politique, comme le texte d'Achille-Nicolas Isnard, *Catéchisme social, ou Instructions élémentaires sur la morale sociale, à l'usage de la jeunesse*, Paris, Guillot, 1784. La concentration des études sur la période révolutionnaire ou le souci du prisme des « philosophes » nous semble limiter la compréhension d'un champ éditorial si large – pour lequel notre approche est sûrement réductrice.

[2] On a l'impression d'une inflation des termes moraux dans les titres : il faudrait le prouver par une recherche systématique, en prenant soin d'élargir le corpus aux publications européennes, ce qui permettrait de comprendre les enjeux de nombre de textes, notamment le *Catéchisme social* d'Isnard précédemment cité, ou le *Catéchisme de morale spécialement à l'usage de la jeunesse, contenant les devoirs de l'homme et du citoyen*, Bruxelles, 1783.

[3] Si comme le note Lise Andriès, le terme de « vulgariser » est encore un néologisme dans le Littré de 1881, la vaste entreprise de « partage des savoirs », consacrée au XVIIIe siècle à la vulgarisation de la culture scientifique auprès d'un public mondain, se transforme à la Révolution car elle devient l'élément essentiel d'une pédagogie qui s'adresse à tous, notamment autour des enjeux de la citoyenneté et de la laïcité. Lise Andriès cite comme prédécesseurs de cette mouvance les « philosophes » – avec force limitations autour de la question de l'enseignement populaire – mais il nous semble judicieux d'inclure dans cette dynamique ces catéchismes écrits par des professionnels d'une discipline. Lise Andriès (dir.), *Le Partage des savoirs, XVIIIe-XIXe siècles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, Introduction, p. 9-13.

[4] À l'instar du *Catéchisme sur l'art des accouchemens pour les sages-femmes de la campagne, fait par ordre et aux dépens du Gouvernement, par M. Augier Du Fot*, Soissons, 1775 ; du *Cours d'accouchemens, en forme de catéchisme*, de Jacques Telinge, Paris, d'Houry, 1776 ; cette période est notamment marquée par l'influence de Mme du Coudray, maîtresse sage-femme brevetée nommée par le roi pour enseigner l'art de l'accouchement à travers le royaume, qui, entre 1767 et 1785, parcourt la France. La « campagne bien orchestrée » en faveur de la santé du peuple est évoquée par François Lebrun, *op. cit.*, p. 60.

[5] Jacques-Joseph de Gardanne, *Catéchisme sur les morts apparentes dites asphyxies, ou instruction sur les manières de combattre les différents espèces de morts apparentes, par demandes et par réponses, fondée sur l'expérience et mise à la portée du peuple*, Paris, Valade, 1781.

[6] Projets éditoriaux d'ailleurs mentionnés dans l'*Encyclopédie*, par exemple à l'article « Cautère, [Jardinage] », (17:762) : « [M. l'abbé Roger] nous donnera incessamment sept vol. in-12. sur cette matière, compris un dictionnaire des termes du Jardinage & un catéchisme complet de cet art par demandes & par réponses. » Ces textes correspondent à la présentation des « rudiments » d'une science, et se définissent donc par leur objet. Mais ils se définissent aussi par leur destinataire : ils sont « mis à la portée du peuple », celui-ci étant fréquemment associé à l'enfance de l'intelligence.

> *cœur* : l'expérience apprend malheureusement que de tout ce qu'on apprend ainsi par cœur, très peu de chose influe sur l'esprit et la conduite de la vie. (…) Ainsi ce n'est pas un nouveau tourment qu'on prépare à l'enfance de l'homme ; *c'est comme par conversation, simplement, qu'il faut faire la leçon de ce catéchisme*[1].

Il ne faut cependant pas sous-estimer les enjeux éditoriaux : les catéchismes « techniques » se multiplient aussi parce que le format du catéchisme s'adapte parfaitement aux publications *in octavo*. Il s'agit d'un livre bon marché, accessible à tous et qui pourra assurer une grande propagation d'idées nouvelles[2]. D'une certaine manière, ce corpus atteste que la « leçon de pédagogie » proposée par l'*Encyclopédie*, qui « se place offensivement dans l'optique d'un renouvellement des modes de vulgarisation et de diffusion des connaissances[3] », n'a pas été entendue. Une forme traditionnelle est employée pour ses caractéristiques anciennes, la clarté et la simplicité d'exposition, dont l'efficacité semble perdurer dans l'esprit des auteurs et du public.

C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre l'effet d'annonce des titres : certains « catéchismes » ne sont en fait que des manuels ou des leçons élémentaires, sans la forme par questions/réponses. Effet de vente ou diversification de la forme ? En fait, les deux cohabitent dans la librairie générale, on trouve nombre de « catéchismes » non dialogués[4] avec la forme des « rudiments[5] ». Certains auteurs expliquent qu'ils préfèrent d'abord enseigner « par demandes et réponses » avant d'utiliser la forme de « leçons » : « les Leçons d'histoire naturelle en forme de catéchisme doivent servir de préliminaire à celles-ci[6] ». La forme du catéchisme correspond bien à un moment de l'éducation, quand il s'agit de mettre en place les premières définitions, comme celles qui feront l'objet de la réflexion du Comité d'Instruction publique autour de la distinction entre « élémentaires » et « abrégés » lors du Concours de l'An II[7].

---

[1] Abbé Bexon, *Catéchisme d'agriculture ou bibliothèque des gens de la campagne*, Paris, 1773, « Avertissement », p. ix-xxj, cité par Alain Sandrier, art. cit., p. 328. Nous soulignons.

[2] L'enjeu économique de cette librairie est rappelée par Jean Hébrard dans sa présentation des catéchismes révolutionnaires : les « intellectuels du ruisseau » qui les produisent sont mus par des motivations indécidables, aussi financières qu'idéologiques, comme il le montre dans « Les catéchismes de la première révolution », art. cit., p. 54. Écrire un catéchisme semble en effet une stratégie efficace pour être aisément publié, les rudiments correspondant à la fois à la demande et à la mouvance générale de diffusion des Lumières dans toutes les sciences et techniques.

[3] Alain Sandrier, art. cit., p. 323.

[4] Alain Sandrier cite ainsi le *Catéchisme élémentaire d'arithmétique, démontré et raisonné*, suivi d'un *Abrégé des sciences à l'usage de la jeunesse* du Sr Deck (Paris, 1786), et l'analyse ainsi : « Cela n'a de catéchisme que le nom : c'est plus simplement un manuel de mathématique élémentaire. Si ce titre a été préféré, c'est sans doute parce qu'en cette fin de siècle, la raison, dans son sens le plus scientifique et expérimental, est devenue une nouvelle religion. » *Ibid*., p. 327.

[5] Nous n'avons pu consacrer une étude suffisamment poussée sur cette question des « rudiments », qui nous a semblé, dans une approche à approfondir, être un type de textes à la forme évolutive, qui permettrait peut-être de mieux comprendre la constitution du corpus de manuels sous la Révolution. Alain Choppin, dans ses études sur la création des manuels scolaires au tournant du siècle, ne les évoque que rapidement, alors que leurs différentes formes mériteraient peut-être une étude systématique.

[6] Louis Cotte, *Leçons élémentaires d'histoire naturelle, à l'usage des jeunes gens*, *op. cit*., Préface, p. 6.

[7] Distinction expliquée par Luc Chalmel dans *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIIIe siècle*, *op. cit*., p. 236 *sq*, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre « Pour une éducation totale ».

Le terme de catéchisme est donc devenu, en cette seconde moitié de XVIIIe siècle, un terme polysémique, recouvrant soit le sens de « leçon faite pour endoctriner[1] », soit le sens d'« exposition abrégée d'une science ». La vogue des catéchismes non confessionnels est attestée par la mise au concours de cette forme en 1781 par l'Académie française.

2. *Les catéchismes comme enjeu polémique*

Le catéchisme est un vecteur de critique efficace et ses usages pédagogiques élargis en cette seconde moitié de siècle en augmentent la puissance. De surcroît, l'enjeu iconoclaste d'un catéchisme sceptique, ou à tout le moins critique, n'est pas sans délices ; en atteste le succès du *Catéchisme du curé Meslier*[2], qui, profondément blasphématoire, dévoile la principale raison d'être de la religion, l'intérêt personnel des Prêtres :

> *DEMANDE. Qu'est-ce que Dieu ?*
> RÉPONSE. Dieu est tout ce que veulent les Prêtres.
> *D. Pourquoi dit-on qu'il est un esprit ?*
> R. Pour faire peur à ceux qui sont toute matière.
> *D. Pourquoi éternel ?*
> R. Pour faire durer plus longtemps le pouvoir de l'Église.
> *D. Pourquoi indépendant ?*
> R. Parce que les Prêtres n'ont jamais voulu dépendre de personne.
> *D. Pourquoi infini ?*
> R. Parce que l'Église voudrait n'avoir point de bornes.
> *D. Pourquoi présent partout ?*
> R. Parce que les Prêtres en ont besoin partout.
> *D. Pourquoi peut-il tout ?*
> R. Il pourra tout tant qu'on voudra bien le croire.
> *D. Que veut dire qu'il a créé toutes choses ?*
> R. Cela ne veut rien dire.
> *D. Pourquoi Dieu nous a-t-il créé et mis au monde?*
> R. Pour le craindre & le servir dans la personne des Prêtres[3].

Ce catéchisme est véritablement parodique, en ce qu'il utilise tous les codes de la forme pour les réduire à néant, déconstruisant les anciennes définitions et rendant ainsi possible la destruction des préjugés. Il s'agit bien là d'une véritable « implosion du discours de vérité religieuse qui constituait l'essentiel de l'enseignement populaire au XVIIIe siècle[4] ».

---

[1] Stéphane Pujol, *Le Dialogue d'idées au siècle des Lumières*, *op. cit*., p. 254 *sq*.

[2] Objet d'un nombre étonnant de rééditions, sous ses nombreux titres : le Testament de Jean Meslier en étant une forme tout aussi diffusée. Édité par abbé Du Laurens dès 1765 dans l'*Évangile de la Raison*, accompagné du *Catéchisme de l'honnête homme*, du *Sermon des cinquante* et de *Saül et David* de Voltaire, ainsi que de l'*Examen de la religion* de La Serre (d'après Quérard), il est l'objet de rééditions révolutionnaires par Sylvain Maréchal notamment, avocat au parlement de Paris, babouviste et librettiste prolifique – connu pour ses publications de l'*Almanach des honnêtes gens* en 1789 et de l'*Almanach des Républicains, pour servir à l'instruction publique*, en 1793.

[3] Anonyme [Sylvain Maréchal], *Catéchisme du curé Meslier, mis au jour par l'éditeur de l'« Almanach des honnêtes gens »*, [s.n.], 1790, premières pages.

[4] Stéphane Pujol, *op. cit*., p. 250-251.

Ce mouvement parodique atteint d'ailleurs toutes les formes associées à l'enseignement et à la diffusion des savoirs. On le décèle aisément dans le corpus des « colloques », bien moins abondant, comme nous l'avons vu précédemment, et qui apparaît spécifiquement dans les domaines de la parodie et de la controverse. Les années prérévolutionnaires voient ainsi la publication de plusieurs textes qui jouent de la juxtaposition du terme de « colloque » et de la mention de personnages populaires[1]. Dans le domaine de la controverse, il faut rappeler le succès obtenu par Joseph-Michel-Antoine Servan pour son *Petit colloque élémentaire entre Mr. A. et Mr. B., sur les abus, le droit, la raison, les États-généraux, les parlemens, et tout ce qui s'ensuit, par un vieux jurisconsulte allobroge*[2]. Notons l'emploi du terme « élémentaire » : l'enjeu est ici d'utiliser les techniques éducatives traditionnelles, sous forme de questions/réponses et de définitions, pour mieux saper les fondements d'un ordre social inique à détruire.

Se déploie, dans la seconde moitié du siècle, un enjeu polémique autour des modes de présentation du discours de savoir, dans lequel Voltaire a une place primordiale. Nous souhaitons envisager ici les dialogues voltairiens dans une perspective inverse de celle de Stéphane Pujol : il s'attèle à montrer les caractéristiques du « dialogue d'idées » voltairien, c'est-à-dire en quoi ce dernier dépasse le simple exposé didactique au profit d'une quête plus intellectuelle, que l'auteur définit dans un entre-deux constant[3]. Nous considérons plutôt les dialogues voltairiens comme des jeux littéraires qui se nourrissent de la forme catéchétique, dans une vaste intention polémique. Il nous semble intéressant de montrer que, sous la plume de Voltaire, se multiplient des parodies de catéchismes dans toutes les formes dialoguées qu'il emploie[4]. En effet, en plus de jouer sur les plans formel et narratif, il joue aussi sur le plan des usages du catéchisme, et de sa symbolique pédagogique. En mettant en scène des situations de catéchèse, et en peaufinant ses figures d'élèves, remarquables par leur naïveté et leur bonté

[1] Comme nous l'avons vu dans la mention de certains titres de colloques au chapitre précédent, comme par exemple le *Colloque entre un rentier de l'État et un citoyen, déjeunant ensemble au café de Foy, le 17 août 1787*, ou le *Colloque scientifique de maître Charles Tirepied, réparateur de la chaussure humaine, orfèvre en cuir... et de Richard Sangouidimi, porteur et fournisseur d'eau.*

[2] « Colloque élémentaire » que nous avons mentionné dans le premier chapitre, et qui joue des codes du catéchisme en mettant en place des définitions hétérodoxes des termes clés sur lesquels le développement se fonde (« droit » et « force » par exemple), et se déploie dans une liste d'abus systématiquement décriés (la dîme et la vénalité des magistratures deviennent ainsi les dénonciations « élémentaires » de ce texte révolutionnaire aux allures de pamphlet.

[3] « Le dialogue n'est pas pour lui un instrument dogmatique, mais une forme où il peut exposer ses idées dans un mélange d'incertitude et de convictions, d'affirmations et de doutes, de passion et de raison. » Stéphane Pujol, *op. cit*., p. 156.

[4] Ayant commencé notre étude de Voltaire sur les simples textes intitulés « catéchismes », le caractère réducteur de cette étude s'est révélé à la lecture de nombre de dialogues où les figures d'autorité s'apparentent, par leurs caractéristiques (postures d'autorité et discours de savoir notamment), à des erzats de la catéchèse. L'usage même de la forme du « dialogue d'idées » par Voltaire ne nous semble pas formellement distincte des textes empruntant le titre de catéchisme, que ce soit le *Catéchisme de l'honnête homme* de 1763 ou les catéchismes du *Dictionnaire philosophique* de 1764, explicites dans les quatre catéchismes (« Catéchisme chinois », « Catéchisme du curé », « Catéchisme japonais » et « Catéchisme du jardinier »), mais aussi présents dans les articles « Dieu », « Fraude », « Liberté », « Liberté de penser », « Nécessaire », et « Papisme ». L'entreprise de décrédibilisation de l'Infâme est aussi politique et religieuse que formelle.

exemplaires[1], il crée les conditions d'une décrédibilisation irrémédiable du prêtre. Cet échange, qui appartient à l'article « Dieu » du *Dictionnaire philosophique*, en est un bon exemple :

> LOGOMACHOS
> (…) Quelle idée as-tu de Dieu ?
> DONDINDAC
> L'idée de mon créateur, de mon maître, qui me récompensera si je fais bien, et qui me punira si je fais mal.
> LOGOMACHOS
> Bagatelles, pauvretés que cela ! Venons à l'essentiel. Dieu est-il infini *secundum quid*, ou selon l'essence ?
> DONDINDAC
> Je ne vous entends pas.
> LOGOMACHOS
> Bête brute ! Dieu est-il en un lieu, ou hors de tout lieu, ou en tout lieu ?
> DONDINDAC
> Je n'en sais rien… tout comme il vous plaira.
> LOGOMACHOS
> Ignorant ! Peut-il faire que ce qui a été n'ait point été, et qu'un bâton n'ait pas deux bouts ? Voit-il le futur comme futur ou comme présent ? Comment fait-il pour tirer l'être du néant, et pour anéantir l'être ?
> DONDINDAC
> Je n'ai jamais examiné ces choses.
> LOGOMACHOS
> Quel lourdaud ! Allons, il faut s'abaisser, se proportionner[2].

La clôture de cet échange, aussi drôle que violent, sur ce qui s'apparente à un aparté de Logomachos sert à signifier ce qu'est véritablement la catéchèse : un opération d'*abaissement* pour transmettre un savoir à des « bêtes brutes ». La condescendance de ce maître *ès* combats de discours, et son souci monomaniaque des querelles théologiques au détriment d'un exposé simple des articles de foi, sont au cœur de la critique voltairienne : elle s'exprime ici dans la multiplication des insultes qui assaillent le pauvre ignorant, qui a pourtant posé en de simples mots l'enjeu premier, moral, de la religion. Devenue instrument de domination, l'institution religieuse est relayée par ces « prêtres idiots et cruels[3] » qui oublient la place qu'ils devraient tenir – que Voltaire décrit dans la comparaison avec les précepteurs qui ouvre l'article « Prêtres[4] » : celle d'un médecin des âmes qui se voue à être homme de bien et à protéger son petit troupeau, reconnaissant honnêtement et modestement sa « portion limitée d'intelligence et d'activité[5] », à l'instar de Théotime. Cette figure de « bon curé » compense à peine

[1] Utilisant bien sûr la figure du bon sauvage (« Un sauvage et un bachelier »), mais aussi toutes les formes possibles de la naïveté et de la faiblesse, allant jusqu'au « Mourant » dans le *Traité sur la Tolérance* au chapitre XVI intitulé « Dialogue entre un mourant et un homme qui se porte bien ». Ce dernier, exigeant l'abjuration au moment des derniers sacrements, sera ingénument nommé « Le Barbare » dans le dialogue.

[2] Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, article « Dieu », Folio classique, p. 232.

[3] Article « Carême », *ibid*., p. 111.

[4] « Les prêtres sont dans un État à peu près ce que sont les précepteurs dans les maisons des citoyens, faits pour enseigner, prier, donner l'exemple » : c'est bien à la question de leur autorité usurpée que s'attaque Voltaire, parfaitement incarnée par la répartition hiérarchique des rôles dans le catéchisme, *ibid*., p. 441.

[5] Article « Catéchisme du curé », *ibid*., p. 136-141. Les citations suivantes sont issues de cet article.

l'invasion des paroles d'autorité usurpée et tyrannique que représentent les figures de prêtres voltairiennes, et se déploie dans les cinq maigres pages du « Catéchisme du curé ». Représentant d'une « éloquence sage », il se refuse à parler de controverse : « je tâcherai de faire des gens de bien, et de l'être ; mais je ne ferai point de théologiens, et je le serai le moins que je pourrai ». L'enjeu n'est pas seulement de ne pas être théologien, c'est aussi de l'être « le moins » possible, de travailler à sortir de cette tendance catholique à la dispute et à la ratiocination. Perdant de vue ses objectifs, l'église devient un instrument de domination symbolique qui jargonne au moment même où elle doit enseigner les principes simples de la foi.

Ainsi, le catéchisme comme ses relais sont taxés d'incompétence totale : la forme dialoguée sert de cadre de décrédibilisation aux acteurs de la catéchèse et à l'usage dévoyé qu'ils font du catéchisme. L'usage libre que fait Voltaire d'une forme peu contraignante montre bien que le format dialogué est avant tout un cadre générique large qui sert parfaitement un projet critique. La forme se prête à merveille à l'intention militante, puisqu'elle rend possible la mise en scène de paroles vives où la confrontation des personnages peut aller jusqu'à la « logomachie », cultivant les plaisirs de l'invective et les expressions colorées. D'une certaine manière, l'*infâme* y est doublement décrédibilisé : par sa propre parole et par celle de son adversaire[1]. Il se dévoile dans une honnêteté étonnante, où Voltaire joue des codes du dialogue (honnêteté et naturel) au profit de la tombée des masques[2].

Cette satire morale est donc forgée sur une remise en question des stratégies d'autorité, par le biais d'un usage parodique du catéchisme. On retrouvera cet usage dans nombre de brochures révolutionnaires, qui se nourrissent à la fois de la forme catéchétique et de l'approfondissement des personnages et de leurs relations, caractéristiques du corpus des textes dialogués. La différence avec le catéchisme s'y révèle dans le choix des sujets et dans l'approfondissement des éléments narratifs. Les dialogues relèvent en effet d'une poétique plus complexe, qui se nourrit de cette vertu pédagogique de l'échange que l'on peut considérer comme un *a priori* des conceptions et de la librairie éducatives, mais qui l'enrichit de toute la densité poétique que nous avons analysée précédemment. Ainsi, les dialogues éducatifs des Lumières s'octroient une place singulière dans la librairie éducative de l'époque : à mi-chemin entre des textes théoriques et des mises en scènes de situations éducatives effectives.

[1] Encore plus clairement visible dans l'*ABC*.
[2] Dont Voltaire se joue explicitement dans l'article « Fraude ».

II - Filiations et modèles littéraires

Les dialogues éducatifs prennent assez généralement leur distance avec le catéchisme, dans une conception du texte dialogué qui le présente comme une garantie *a priori* de « nouveauté ». Nos œuvres font singulièrement peu référence à des modèles dialogués, comme si elles fondaient leur usage du dialogue sur une négation des textes sources. Pourtant, il s'agit là d'un *topos* des textes dialogués, qui nous a incitée à approfondir, d'une part les filiations de nos textes avec les textes non dialogués dont ils s'inspirent et d'autre part, les filiations implicites avec le modèle didactique de l'entretien. Nous nous intéresserons aussi à la filiation avec la conversation[1], notamment pour les jeunes filles.

A – Filiations littéraires

Le patrimoine de nos textes est avant tout éducatif. Leurs principaux modèles sont des œuvres pionnières qui ont su traiter d'éducation avec maîtrise. Mais les références de nos auteurs sont presque toujours contemporaines.

1. Les œuvres sources

Notre corpus emprunte un large spectre de références thématiques, qui s'inscrit dans la démarche de diffusion des connaissances que promeuvent les œuvres dialoguées. Comme ils se présentent souvent comme des compilations ou comme des abrégés de savoirs[2], ils se nourrissent nécessairement à des sources diverses.

Les dialogues éducatifs sont la caisse de résonnance des savoirs des Lumières, ils se doivent donc de contenir des données « actualisées ». Les dialogues sur l'histoire naturelle, par exemple, font certes une référence attendue à Pluche[3], mais s'attardent bien plus sur Buffon, dont l'immense *Histoire naturelle* est en cours de publication. Perrault évoque son « génie » avec emphase[4]. Dubroca le cite *in extenso* dans le premier entretien des *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle* ; ce texte se présente d'ailleurs comme le

[1] La question de la définition de certaines de nos œuvres avant tout par rapport à une *praxis* éducative, passée et future, nous semble incarnée par la référence à la « conversation » pédagogique – à la fois modèle littéraire et pratique sociale.

[2] C'est une des caractéristiques les plus importantes que l'on peut déceler dans les dialogues éducatifs ; Leprince de Beaumont la place au premier plan lorsqu'elle choisit le terme de « magasins ».

[3] Dont le *Spectacle de la nature* est une référence incontournable depuis la publication de son premier tome en 1732. Nous en approfondirons l'audience lorsque nous aborderons plus précisément la question de l'histoire naturelle dans le chapitre « Pour une éducation totale »

[4] L'évocation de Buffon est d'ailleurs intéressante pour la distance qui est mise entre ce texte présenté comme une source féconde et la simplification à destination des enfants que propose Perrault dans son *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit.*, Préface, p. 10.

testament d'un père, enfermé dans un cachot, ayant élaboré un cours à partir de ses souvenirs d'un Buffon perdu, car son ouvrage aurait été brûlé par « les agents de la tyrannie[1] ». Buffon est de surcroît une référence explicite dans les versions amplifiées d'*Éraste*, que l'auteur déclare même « copier[2] ».

Mais nos œuvres, dans leur ambition de vulgarisation scientifique, citent diversement leurs sources. Perrault est attentif à les donner de façon exhaustive dans sa préface[3], et à ne pas répéter les œuvres qui l'ont précédé, surtout si elles abordent un sujet qu'il a cru judicieux de ne pas aborder[4]… il donne une référence bibliographique précise, afin que les « maîtres qui auraient du goût pour cette méthode [de classification botanique] aussi agréable qu'utile » se la procurent. D'autres auteurs restent allusifs voire opaques sur leurs références : le libraire de Dubroca dit ainsi qu'« un ouvrage, traduit de l'Allemand, sur l'histoire Naturelle, qui venait d'être imprimé en Hollande, servit de modèle [au père][5] » ; *Éraste* se dédouane même de la nécessité de citer ses sources dès la préface :

> Nous nous sommes servis, sans scrupules, de tout ce que nous avons trouvé de bon dans les meilleurs écrivains (…). Cet avertissement suffira pour nous passer de citation. Au reste, les lecteurs instruits reconnaîtront, sans peine, les sources où nous avons puisé[6].

Pour ce projet pharaonique, qui condense l'intégralité de la connaissance « utile aux jeunes-gens de tous les ordres[7] », Filassier donnera certaines sources dans les éditions ultérieures… en les copiant littéralement. *Éraste* appartient cependant à une autre époque, celle des

[1] « Insensible au sort qui l'attendait, ce père, au milieu de ses fers, ne songeait qu'à ses enfants ; désespérant d'exécuter lui-même le projet qu'il avait conçu de les initier dans l'Histoire de la Nature, il résolut d'en composer un cours, afin de le leur adresser, avant sa mort, comme un dernier gage de sa tendresse. » Dubroca, *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle*, *op. cit*., p. iv.

[2] « Plus souple qu'aucun des animaux, dit le célèbre M. de Buffon, que je copie dans ce portrait du chien, non seulement il s'instruit en peu de temps, mais même il se conforme aux mouvements, aux manières, à toutes les habitudes de ceux qui lui commandent : il prend le ton de la maison qu'il habite ! », *Éraste* (éd. 1818), Tome 2, Entretien VIII, p. 137. Buffon est ensuite explicitement nommé pour le portrait du chat, et disparaît ensuite alors que la présentation des quadrupèdes suit l'ordre proposé par Buffon dans le VIIIe volume de son *Histoire naturelle*.

[3] Il cite ainsi sa principale référence, l'ouvrage de Georg Christian Raff, mais aussi le *Dictionnaire* de Valmont de Bomare avec les notes de Haller ; il évoque ensuite « les plus grands naturalistes de notre siècle » dont il s'est inspiré pour son texte, « tels que Buffon, Adanson, Linnée, Daubenton, Vosmaer, Brisson, Beckman, Pott, &tc, &tc. », attestant ainsi d'une vaste culture européenne sur les sciences naturelles les plus actuelles. *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit*., Préface, p. 40.

[4] « On sera peut-être surpris au premier abord de nous voir parler botanique, sans faire, en aucune manière que ce soit, mention du système sexuel des plantes, quoique nous n'ignorions pas que c'est l'un des principes fondamentaux de cette science : mais nous espérons qu'un instant de réflexion suffira aux lecteurs judicieux pour leur faire sentir les raisons prépondérantes qui nous ont empêchés d'entrer dans les détails circonstanciés de cette espèce. » *Ibid*., p. 41.

[5] Dubroca, *op. cit*., Avertissement, p. iv. La possibilité que ce texte source soit en fait celui de Perrault n'est pas inenvisageable, vues les parentés formelles et organisationnelles de ces textes, et au prix d'une erreur du libraire sur le lieu de publication, qui aurait été confondu entre celui de la traduction française (Londres) et celui de la première publication allemande (que le KVK mentionne comme une production de Raff)

[6] Filassier, *Éraste* (éd. 1773), *op. cit*., tome 1, Préface, p. viii.

[7] Le premier tome, constitué de tous les éléments des petit et grand catéchisme ainsi que d'un tableau historique de la religion chrétienne, est suivi d'un second, intitulé « De l'homme considéré par rapport à la société », qui ajoute à ces leçons premières « quelques détails », présentés ainsi : « Nous avons cru devoir ajouter à ces leçons de première nécessité, quelques détails sur la physique, l'histoire naturelle, la Mythologie, la Chronologie, la Géographie, l'histoire de France : sciences également propres à exercer l'esprit, à former le jugement, à embellir l'imagination, & à orner la mémoire ; en un mot nous avons été jaloux de remplir toute l'étendue de notre titre. » *Ibid*.

compilations totalisantes qui semblent, dans la période qui nous concerne, se spécialiser[1]. L'*Éducation complète* de Leprince de Beaumont s'ouvre ainsi sur la mention que le texte est une présentation abrégée, et adaptée aux jeunes filles, du « chef d'œuvre » de Rollin[2] – qui, quoiqu'indépassable, est effectivement dépassé, puisqu'il est rendu accessible, en seulement trois volumes. Cette référence est certes consensuelle, mais relativement récente pour un texte historique.

Pour les dialogues sur la rhétorique et la grammaire, nos auteurs citent leurs sources antiques : Capinaud place ainsi son *Éducation essentielle mise en action* sous l'égide des grands théoriciens de l'art oratoire, fidèle à l'idée de proposer un « traité complet (…) d'après les anciennes et nouvelles méthodes[3] ». Il annonce une grande synthèse, de l'Antiquité aux modernes, depuis Cicéron jusqu'à Cochin : le texte est un cours de rhétorique nourri d'exemples de toutes les époques, mais la présentation historique des différents âges de l'éloquence, au seizième entretien, ne concerne qu'Athènes et Rome.

Pour les dialogues religieux, les sources de nos auteurs sont citées mais comme des ressources inadaptées aux enfants, ce qui justifie aussi la logique de l'abrégé :

> On admirera toujours l'abondance des lumières répandues dans le *Catéchisme de Montpellier* et dans les *Instructions théologiques et morales* de M. Nicole. Ce sont les sources les plus fécondes d'instructions ; mais plus propres pour ceux qui sont chargés de les faire, que pour les jeunes personnes qu'elles fatigueraient trop, à moins qu'on ne les aide à les porter, par des explications courtes et proportionnées à leur capacité[4].

Dans le cas très spécifique de La Fite, les références littéraires sont extrêmement nombreuses et précises, avec des notes de bas de page, dans un souci d'honnêteté intellectuelle, mais aussi de mettre en chantier une bibliographie éducative critique. Dans ses *Réponses à démêler*, par exemple, les parties intitulées « divisions[5] » consistent à interroger les connaissances des enfants, notamment à partir du *Voyage du jeune Anacharsis*, support essentiel de l'enseignement. À ces textes proposés aux élèves, s'ajoutent ceux qui sont conseillés aux éducateurs, dans un apparat critique parfois fort riche[6]. La Fite donne aussi, au

[1] Spécialisation vers des disciplines que nous discuterons dans le chapitre « Pour une éducation totale ».

[2] Qui est ainsi évoqué : « Cet ouvrage, quelque excellent qu'il soit, n'est pas propre à tous les âges, les personnes du sexe surtout sont rebutées de sa longueur, et la plupart trop inappliquées pour conserver le fil de l'histoire, ne lisent qu'avec dégoût le quatrième ou cinquième tome, parce qu'elles ont absolument oublié ce qui y a rapport dans les premiers. C'est à cet inconvénient que je veux remédier dans ce petit ouvrage. » Leprince de Beaumont, *Éducation complète*, Avertissement, *op. cit*., p. i-ii.

[3] Comme le mentionne le titre de l'*Éducation essentielle mise en action.*

[4] Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., p. iii-iv.

[5] Ces « divisions» sont en fait les parties où sont subdivisées les questions et les réponses, placées dans le désordre, suivies d'une table de concordance, permettant de proposer un jeu de devinettes sur des textes historiques.

[6] Quelquefois destiné à l'enseignement, mais quelquefois aussi instrument servant à la précision des données avancées, notamment pour leur définition ou leur localisation, à la manière de notre usage scientifique des notes de bas de page. Par exemple, elle donne des précisions sur la localisation et l'usage initial (servir de modèles à des tapisseries) des « cartons de

moment de la lecture de morceaux choisis, des références précises à leurs auteurs[1], dans un souci citationnel qui relève du principe de la compilation et de la combinaison d'éléments ayant trait à un même sujet. Tout cela permet de provoquer des discussions approfondies sur des questions essentielles de morale, mais aussi d'inciter plus largement à la réflexion ou à l'exploitation pédagogique de ces textes sources. L'œuvre dialoguée est alors conçue comme un réservoir de données, que le lecteur est libre d'amplifier en allant glaner, dans les œuvres de référence, d'autres extraits[2] – mimant ainsi la pratique de l'écrivaine et de la mère lectrice, figure de la femme passeuse de connaissances livresques[3].

2. *Filiations internes*

Ces références concernent les références importées dans le dialogue, conçu comme un cadre servant à mettre en scène des textes éducatifs. Mais en ce qui concerne les références génériques et les filiations littéraires, elles sont étonnamment mises à distance.

À la source des *Magasins* de Leprince de Beaumont il y a un véritable trou noir en fait de références génériques : adepte de l'autopromotion et de la pratique littéraire de la terre brûlée, Leprince de Beaumont n'en cite aucune et proclame, à l'ouverture du *Magasin des enfants*, qu'elle est la première à proposer, enfin, un texte qui n'expose pas les enfants à l'ennui qu'ils ressentent à la lecture de textes trop difficiles[4]. En déclarant vouloir « proportionner son style » à l'intelligence d'enfants de cinq ans comme de jeunes filles de quinze ans qui apprennent le français, elle fait des livres réellement adaptés aux enfants – qualité qui lui a par ailleurs été reconnue[5]. Mais, si elle semble bel et bien inventer en France une forme nouvelle,

---

Raphaël », curiosité qui attira les foules anglaises au Château de Windsor, esquisses qu'elle a utilisées pour argumenter l'idée que les morceaux qui ne sont pas achevés peuvent être admirés pour les idées ou la « touche » qu'ils recèlent, *Réponses à démêler*, VI. Dialogue, *op. cit*., p. 88.

[1] Elle fait ainsi référence à maints auteurs contemporains qui ont ses faveurs, comme Zimmermann, dont elle propose un extrait de *La Solitude considérée relativement à l'esprit et au cœur*, avant de préciser en notes qu'il s'agit d'une traduction de M. J. B. Mercier, publiée à Paris chez Leroy en 1788. *Ibid*., IX. Dialogue, p. 220.

[2] Ainsi, après s'être vu expliquer la distinction entre honnête homme, homme de bien et homme d'honneur, la petite Sophie déclare qu'elle a besoin d'autres exemples pour mieux comprendre cette distinction. Madame de Sainval évoque alors « deux traits qui vous feront plaisir », avant qu'une note précise leur source : « Les traits qu'on vient de citer se trouvent dans *La Morale mise en action*, & dans l'ouvrage intitulé *Élite des faits mémorables* ». Cette précision bibliographique ouvre la possibilité d'une recherche, par les éducateurs, d'exemples autres. *Ibid*., p. 268-270.

[3] Figure qui nous semble être une des créations littéraires les plus importantes de notre corpus, sur laquelle nous reviendrons d'abord dans le chapitre envisageant « Les relations éducatives du dialogue éducatif des Lumières », et sur laquelle nous conclurons notre développement dans « Pour une éducation sensible ? » : la mère comme passeuse de connaissances se révèle être une des figures revendicatrices de notre corpus, dans un mouvement d'affirmation du féminin dans le champ domestique jusqu'à l'intellectuel.

[4] Ennui sur lequel elle fonde la nécessité de sa publication dans l'Avertissement au *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 968.

[5] Chaudon, dans la *Bibliothèque instructive d'un homme de goût*, déclare ainsi qu'« on a surtout admiré avec quel art elle sait se mettre à la portée des enfants qu'elle instruit, sans dégoûter les personnes raisonnables. Ses livres de morale renferment d'excellentes leçons ; on ne peut trop louer l'adresse de l'auteur à déguiser le sérieux de l'instruction, sous les agréments de la fable et de l'histoire, et son talent à fixer l'esprit des jeunes gens, par l'air simple, naturel, insinuant de son style. » Cité par Barbara Kaltz, *op. cit*., p. 35.

elle s'inspire en fait d'un ouvrage pionnier de la littérature anglaise[1], paru en 1749, *The Governess or, Little Female Academy* de Sarah Fielding.

Bien que ce texte ne soit pas intégralement dialogué, qu'il ait lieu dans une école, et que ses personnages soient, au début, nettement plus négatifs[2] que ceux de Leprince de Beaumont, la parenté entre les deux œuvres est évidente : le texte original met en scène des jeunes filles engagées dans une relation éducative aux accents moraux avec leur enseignante, Miss Teachum. Leurs noms sont d'ailleurs éloquents, les élèves les plus sages sont « Miss Jenny Peace » et « Miss Dolly Friendly » et celles qui posent le plus de problèmes sont « Miss Patty Lockit » et « Miss Polly Suckling » : ce jeu sur le déterminisme dans la signification des noms est reconduit, et accentué, dans les *Magasins*. De surcroît, le texte cumule plusieurs formats, histoires morales, fables, ou histoires de vies des élèves, qui servent à tirer des enseignements moraux. Enfin, les dialogues sont divisés en journées – reprenant d'ailleurs les jours de la semaine, ce que Leprince de Beaumont abandonne. Il est évident qu'il y a là un modèle intertextuel que Leprince de Beaumont s'approprie et déplace en fonction de ses ambitions éducatives et littéraires : elle amplifie ainsi la part de l'enseignement religieux dans les *Magasins*, tout en en faisant la promotion de l'éducation des filles aux sciences et à la réflexion.

Nombre de nos autres textes feront ensuite référence aux *Magasins* ou à Leprince de Beaumont comme à une source première, validée à la fois par ses qualités pédagogiques et esthétiques et/ou par son succès. Les *Magasins* ont en effet été l'objet d'un véritable « empressement[3] », Leprince de Beaumont y fait elle-même référence quand elle édite son second *opus*, le *Magasin des adolescentes*[4]. Ce succès, attesté par les rééditions du texte, est la cause de sa reprise par de nombreux auteurs. Le *Manuel de la jeunesse*, par exemple, présente explicitement Leprince de Beaumont comme un modèle :

> La manière naturelle et ingénieuse dont elle a donné ses leçons, l'ordre qu'elle y a observé, les différentes matières qu'elle a traitées familièrement par le moyen

[1] Cette pratique de l'importation de références littéraires européennes pour la littérature à destination des enfants est essentielle, et se retrouve notamment chez Berquin, qui importe à la fois un format, le périodique à destination des enfants, et des textes pour créer son succès éditorial, l'*Ami des enfants.*

[2] Le texte s'ouvre en effet sur une scène de combat à bras le corps entre les élèves, qui se déchirent pour obtenir la plus grosse pomme d'un panier qui leur a été laissé par leur enseignante, Miss Teachum (patronyme que Mme Campan reprendra pour sa pièce *Cécilia, ou la pension de Londres*). La scène initiale de Fielding est censée montrer les « *sad effects of rage and anger* », et cette colère occasionne des descriptions précises : « *Their anger by degrees became so high, that words could not vent half their rage ; and they fell to pulling of caps, tearing of hair, and dragging the clothes off one another's backs : though they did not so much strike, as endeavour to scratch and pinch their ennemies* », Sarah Fielding, *The Governess ; or, The little female academy. Calculated for the Entertainment and Instruction of young ladies in their education*, éd. Candace Ward, Peterborough, Broadview, 2005, [1749], p. 52. Texte original disponible sur le site du Projet Gutenberg.

[3] « L'empressement avec lequel on a reçu les Magasins d'instructions de Mme Leprince de Beaumont, les fruits abondants qu'en recueille la jeunesse qui les a entre les mains, ont engagé des personnes de piété à demander un supplément à ces ouvrages, mais spécialement destiné aux jeunes gens qu'on dispose à la première communion. » Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., p. i.

[4] Elle évoque en effet, avec une modestie qui n'est pas coutume, le « bon accueil qu'on a fait au *Magasin des Enfants*, tant à Londres que dans les pays étrangers », Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., Avertissement, p. i.

> de plusieurs interlocutrices, rendent ses instructions si agréables et si intéressantes, qu'on a peine à en quitter la lecture quand on l'a commencée[1].

L'organisation du texte autant que le style sont valorisés : les *Magasins* seraient une réussite éducative complète et permettraient une lecture aussi instructive qu'agréable. L'auteur reprend donc la configuration des magasins ainsi que la figure de Bonne pour proposer une instruction orientée vers la communion – se désolant au passage de ce que l'on en demande désormais trop aux enseignants[2]…

D'autres cependant ne partagent pas cet engouement. C'est le cas d'Alletz, qui déclare dans sa préface qu'il donne le nom de Magasin à son ouvrage uniquement parce qu'il s'adresse pareillement à des adolescents, et que « l'arrangement des matières y est en forme de dialogue » ; pour le reste, il rejette nettement le ton adopté par Leprince de Beaumont et affirme vouloir s'en détacher[3]. Ses critiques et quelques autres qui suivront concernent surtout les contes qu'elle a intégrés à son texte[4] et ce « merveilleux » qui devra être progressivement retranché des textes éducatifs[5]. La Fite explique que c'est la raison pour laquelle elle ne prend pas Leprince de Beaumont « entièrement pour modèle » : le merveilleux qu'elle a proposé dans ses contes serait « propre à leur donner des idées fausses[6] ».

La référence aux *Magasins* évolue donc avec le temps, et les *Conversations d'Émilie* acquièrent à leur tour une place de choix dans le champ des textes évoqués par les auteurs. Dans la décennie 1780, La Fite déclare que Les *Conversations d'Émilie* et les *Magasins* « sont presque les seuls ouvrages français où la morale soit mise à [la] portée [des enfants][7] ». Elle-même s'appliquera à mettre en pratique les injonctions pédagogiques d'un enseignement agréable et efficace. Elle exploitera ainsi les formes mixtes pour mieux capter l'intérêt des élèves et diminuer leur ennui potentiel.

---

[1] Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., p. ii.

[2] « Le plan que cette habile institutrice a été obligé de suivre dans l'éducation des enfants confiés à ses soins, ne lui a pas permis de traiter d'une manière suivie et suffisamment étendue tout ce que la jeunesse doit savoir pour faire avec avantage une action qui incluse si considérablement sur toute la suite de la vie. En effet, on ne se borne pas à présent à exiger des maîtres et des maîtresses des leçons de catéchisme, on veut qu'on en ajouter d'histoire sacrée et profane, et de géographie ; ce que Mme de Beaumont a si parfaitement exécuté, qu'elle a mérité une place distinguée dans le Catalogue historique et raisonné des femmes illustres. » *Ibid*.

[3] « L'arrangement des matières y est en forme de dialogue. C'est là toute la ressemblance ; car nous ne croyons pas, comme le pense sans doute Mme le Prince, qu'il soit nécessaire d'amuser la jeunesse par des contes de Fées, ou de petits romans, placés assez bizarrement à côté des traits de l'Histoire Sacrée, & dans lesquels, sous le beau prétexte d'inspirer de la prudence & de la sagesse, on fait naître en des cœurs qui ont encore toute leur innocence, des idées dont la nature les instruit assez tôt. Ne peut-on pas employer à des leçons moins frivoles un style aisé & naturel, une narration charmante ; dons que possède Mme le Prince ? » Alletz, *Magasin des adolescents*, *op. cit*., p. iii-iv.

[4] Alors même que Leprince de Beaumont se prémunit de l'accusation de « merveilleux », qu'elle cantonne au premier âge, proclamant une évolution rapide vers des contes moraux sans merveilleux dans l'Avertissement au *Magasin des enfants.*

[5] Berquin évince ainsi ce « merveilleux bizarre » au profit d'un réalisme, fait d'un imaginaire uniquement domestique, censé être plus efficace car plus proche des enfants. Il redouble ainsi l'esthétique vraisemblable, propre aux textes dialogués, par un refus d'y intégrer des textes marqués par un plus haut degré de fiction.

[6] « Les *Dialogues* de Mme de Beaumont ont eu sans doute un succès mérité : cependant, je n'ai pas cru devoir la prendre entièrement pour modèle. Le merveilleux qu'elle a mis dans presque tous ses contes, s'il est fait pour amuser de jeunes lecteurs, me paraît propre aussi à leur donner des idées fausses. » La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit*., Préface, p. vi.

[7] *Ibid*.

Au tournant du XIXe siècle, Cœurderoy incite les jeunes filles à lire Épinay et Berquin avant d'ouvrir son ouvrage, mais ne fait pas référence à Leprince de Beaumont. Il est vrai que les *Magasins* sont déjà datés, avec des analyses sociales associées à une société d'Ancien Régime. Mais la raison principale semble plutôt la distance que Cœurderoy prend avec la religion dans les *Dialogues d'une mère avec sa fille* ; elle s'en explique d'ailleurs dans son Avis en prétextant que son modèle est résolument autre ; la parenté du personnage de Félicité avec celui d'Émilie est en revanche revendiquée.

Le Noir aussi se démarque du modèle des *Magasins* dans *L'Institutrice et son élève*, en 1798, mais pour des raisons plutôt esthétiques et sociologiques : parce que « le style de ce livre est bas, & les histoires, dont il est rempli, n'offrent que des idées mesquines, plus propres à dégrader l'âme & à l'avilir, qu'à lui donner la grandeur & l'élévation qui conviennent à quiconque tient un rang dans le monde[1]. » Le Noir veut inciter sa jeune élève, trop insoumise, à avoir des références plus élevées.

Tous les textes sus-cités seront néanmoins présents dans les bibliothèques éducatives du XIXe siècle. Le Noir[2], comme Genlis[3], les évoquent et les incluent à leurs programmes de lectures utiles – quelquefois en mentionnant la pauvreté de la librairie éducative disponible, ce qui justifie l'intégration de ceux qui sont par ailleurs objet de critiques[4].

En revanche, le reste de nos dialogues ne contient pas de références explicites à des modèles littéraires qui orienteraient l'usage du dialogue – notamment dans les textes à destination des garçons. Les nombreuses filiations qui se font jour dans nos textes sont presque exclusivement celles de textes éducatifs.

3. *Un refus de la filiation dialoguée ?*

Sur la base d'une approche historique approfondie de la forme du dialogue, nous avions appréhendé les dialogues éducatifs en tentant de les rattacher à un lourd corpus critique, qui se nourrit presque systématiquement des sources du corpus de dialogues antiques[5]. Mais, la recherche de traces d'un patrimoine de textes dialogués s'est révélée peu fructueuse dans notre corpus.

---

[1] Raisons pour lesquelles il faut « rayer du catalogue [de lectures proposé à la jeune fille] le *Magazin des enfans* [sic] », Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, *op. cit*., t. II, p. 158.

[2] Le Noir propose ainsi un programme de lectures, en 1798, qui englobe, « depuis l'âge de huit ans jusqu'à douze », les *Conversations d'Émilie*, l'*Ami des enfants*, ainsi que des textes de Genlis et de Rollin notamment. Les *Entretiens d'Eugénie* sont placés dans le programme de lecture de treize ans (mais réapparaissent étonnamment à dix-sept ans), comme *Adèle et Théodore* et l'*Ami de l'adolescence*. Le *Spectacle de la nature* est quant à lui proposé à quinze ans. Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, *op. cit*., p. 178-185.

[3] Notamment dans le « Cours de lecture suivi par Adèle depuis l'âge de six ans jusqu'à celui de vingt-deux » proposé à la fin de l'ouvrage, *Adèle et Théodore*, éd. cit., p. 629-635.

[4] Comme on l'a vu précédemment avec Le Noir.

[5] Notamment parce que ce corpus s'impose pour revenir à la source des représentations de l'enseignement dans la culture gréco-latine.

Le modèle des dialogues platoniciens, incontournables en cette seconde moitié du XVIIIe siècle[1], nous semblait un repère nécessaire pour étudier nos textes qui, s'ils ne sont pas à prétention « philosophique », partagent avec les dialogues socratiques une même visée formelle et pédagogique : enseigner par le moyen de la reconstitution d'une parole vive. De surcroît, leur parenté formelle, voire éthique, avec le personnage de Cicéron dans ses dialogues – qui se présente comme un père aimant ou comme un ami fidèle – nous semblait éloquente. Pourtant, les limites de cette entreprise se sont progressivement imposées, notamment du fait de la quasi-absence de références au corpus philosophique dans nos œuvres, et de la présence d'autres modèles qui estompent voire évincent totalement les textes dialogués antiques.

Ce constat, alors que Cicéron et de Platon sont des références obligées dans les textes de forme dialoguée, amène plusieurs remarques. La première est qu'il faut certainement tenir compte de notre illusion de perspective, qui préjuge *a posteriori* d'une uniformité des références culturelles sur le dialogue.

La seconde tient à la réception de ces deux auteurs antiques, fort diverse au fil du XVIIIe siècle, et pour laquelle nous n'avons pas trouvé de propos convergent. En effet, dans le cas de Platon, certains auteurs proclament son relatif discrédit dans la première moitié du siècle, alors que d'autres soulignent à quel point il est incontournable[2]. La divergence de ces avis tient peut-être à la difficulté d'une généralisation sur un sujet si vaste que celui de la réception des dialogues platoniciens, qui reconduit, depuis l'Antiquité, un double jugement : celui de la perfection qu'il a su atteindre dans l'art du dialogue, doublée d'une critique sur la longueur et le style de certains des dialogues. La réception de Cicéron est, quant à elle, nettement positive et relativement régulière au fil des siècles classiques. Mais l'usage de ses textes est surtout le fait des collèges et des institutions scolaires : l'éducation domestique ne s'appuie pas sur les mêmes modèles. Il ne fait symptomatiquement pas partie des textes recensés par Leprince de Beaumont dans aucun de ses *Magasins*, ni même dans son *Éducation complète* – la rhétorique

[1] Ce caractère incontournable des œuvres philosophiques de Platon est argumenté par Stéphane Pujol, qui montre à quel point le XVIIIe siècle porte un jugement esthétique extrêmement positif sur le philosophe qui aurait non seulement inventé, mais aussi consacré la forme la plus aboutie du dialogue philosophique. Si ce jugement est partagé à toute époque, il est cependant temporisé par de nombreuses critiques des longueurs et des incohérences de Platon, chez ses admirateurs même, depuis Aristote, comme par exemple chez Diogène Laërce.

[2] Expliquer leur absence est à la fois une question d'histoire des idées éducatives (quels textes forgent le patrimoine éducatif à une époque donnée) et une question culturelle qui relève d'une approche en termes de sociologie de la lecture (en fonction des catégories sociales, des âges et des sexes) : il nous semble qu'elle devrait être possible en recoupant des enquêtes de corpus au sein des bibliothèques privées et des bibliothèques scolaires. À notre niveau, le patrimoine socio-culturel de nos auteurs, et notamment des femmes qui écrivent ces dialogues éducatifs, se révèle par le biais de ces références : l'éducation privée de très grande qualité qu'a reçue La Fite, fille d'un riche marchand éduquée dans le Refuge de Basse-Saxe, puis femme de pasteur, dépasse, par l'ambition intellectuelle de ses références, l'éducation riche mais avant tout religieuse qu'a reçue Leprince de Beaumont dans la congrégation enseignante des sœurs d'Ernemont. La figure d'autodidacte d'Épinay détonne dans ce paysage, et les références philosophiques qu'elle évoque dans *Les Conversations d'Émilie* renvoient souvent à des réflexions ou à des ouvrages dont on trouve trace dans la *Correspondance Littéraire* : ces deux productions littéraires dans lesquelles d'Épinay s'est longuement investie à la fin de sa vie mériteraient un travail d'appariement.

n'étant en effet pas considérée, telle quelle[1], comme un des champs éducatifs accessibles aux jeunes filles.

C'est là notre troisième réflexion, structurante pour certains de nos textes : celle de l'impropriété des références philosophiques pour les filles. Nous reviendrons sur la complexité du traitement de cet enjeu chez Leprince de Beaumont, mais il faut immédiatement noter que le préjugé négatif des femmes savantes irrigue notre corpus. Leprince de Beaumont, pourtant fervente défenderesse de la « réflexion » dans tous ses *Magasins*, prône une conservation sociale de l'ignorance des jeunes filles dans le *Magasin des adolescentes* :

> Un des préjugés le plus établi, est que les femmes doivent être ignorantes. Il faut bien se garder de suivre ce préjugé en particulier, c'est-à-dire de rester dans l'ignorance ; mais il ne faut pas contredire ceux qui l'ont adopté. Ainsi il faut cacher avec soin les petites études que nous faisons ensemble, et vous comporter avec les ignorants, comme si vous l'étiez vous-mêmes. (…) ne cherchez donc jamais à faire étalage d'esprit et de savoir ; c'est un si grand défaut, que je lui préfère l'ignorance[2].

Intérioriser le danger d'apparaître comme femme savante n'a pas pour conséquence, comme chez Épinay, de valoriser une société choisie dans laquelle ces stéréotypes n'auraient pas de place. Au contraire, la déclaration de Mlle Bonne s'ancre dans une conception de la nature féminine comme faible et intellectuellement faillible. Elle apparaît en effet après que Lady Lucie a souligné sa tendance au préjugé, puisqu'elle n'a jamais « cherché les raisons » de ses croyances. La déclaration qui introduit ce raisonnement sur l'ignorance est un rappel, par la Bonne, de la tendance des femmes à l'absence d'autonomie intellectuelle, entérinant ainsi certains stéréotypes de la querelle des femmes, notamment celui de la nature féminine « dissipée », qui ne saurait s'attacher, à cause de sa fragilité physique, à des réflexions suivies :

> Vous n'êtes pas la seule, ma chère ; nous sommes si paresseuses, si dissipées, que nous prenons la raison des autres, plutôt que de nous donner la peine de nous servir de la nôtre[3].

Si Leprince de Beaumont utilise ces préjugés, c'est pour promouvoir une voie d'émancipation, certes toute relative, mais qui fonde son combat pédagogique : partir de la reconnaissance des faiblesses de l'esprit féminin pour en assurer l'usage, et promouvoir une figure de la jeune fille combattante des Lumières comme elle la développera dans les

[1] Gaillard, dans sa *Rhétorique à l'usage des jeunes filles*, en fait une discipline spécialement consacrée aux pratiques épistolaires et mondaines, en évinçant soigneusement de son étude les possibilités dialectiques et philosophiques réservées aux hommes.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, t. 1, IIIe dialogue, p. 75.

[3] *Ibid.*

Américaines, où les jeunes élèves se haussent au niveau du combat apologétique face à des adversaires rompus au combat théologique ou libertin[1].

Il lui serait donc, dans cette perspective, problématique de faire référence aux dialogues philosophiques – même si l'hypothèse qu'ils soient juste inconnus de Leprince de Beaumont reste plausible. Néanmoins, du fait de ses revendications de philosophie et de réflexion, on s'étonne de ne trouver aucune référence au format des textes platoniciens, comme si Socrate n'était connu que par le prisme des vies des hommes illustres… Il est en effet utilisé à plusieurs reprises dans les *Magasins*, mais c'est hors de toute référence aux dialogues :

> *Lady* MARY
>
> Ma Bonne, pourquoi avez-vous appelé Mademoiselle Champêtre votre petite philosophe ; je croyais qu'il n'y avait que les hommes qui fussent philosophes ?
>
> *Madem*. BONNE.
>
> C'est que vous n'entendez pas ce que veut dire ce mot, ma chère. Il y a deux sortes de philosophie qu'il ne faut pas confondre. Autrefois on appelait philosophes, les gens qui s'appliquaient à connaître le cours des astres, à pénétrer dans les secrets de la nature. Cette étude paraît plus propre aux hommes qu'aux personnes du sexe, mais un homme de notre connaissance s'avisa de dire qu'il y avait trop longtemps qu'elle demeurait dans le Ciel, & qu'il fallait la faire descendre sur la terre. Cet homme était Socrate, ce philosophe qui avait une si méchante femme[2]. Il enseigna donc une nouvelle philosophie, qui consistait à savoir les moyens d'être heureux : il prouva par de bonnes raisons, que ces moyens consistaient à vaincre ses passions, & à devenir raisonnable. Cette science que Socrate enseignait, s'appelle la Philosophie morale, & vous voyez bien, mes enfants, qu'elle convient aux dames aussi bien qu'aux hommes : or, la première disposition nécessaire pour apprendre la philosophie, c'est de beaucoup réfléchir[3].

L'enjeu est pourtant de faire des jeunes filles de petites « philosophes ». On remarquera ici l'assimilation de Socrate à la philosophie morale : le modèle utilisé est celui du philosophe incitant à la réforme des passions et à la remise en question, stratégie reconduite par Leprince de Beaumont dans une perspective chrétienne. Cette valorisation de la réflexion, sur laquelle nous reviendrons, est utilisée par Leprince de Beaumont dans une perspective morale, dans laquelle le format du dialogue obéit plus à une tradition religieuse qu'à une tradition philosophique[4].

Seules deux de nos auteurs font une référence précise aux pratiques dialoguées antiques, mais de manière hautement signifiante : non pas dans les remarques liminaires mais dans le

[1] Les interlocuteurs seront alors Mr. Belesprit, un libre penseur rapidement évincé, puis des ministres Calviniste, Arien, Luthérien, Anglican et Tolérant (sic), ainsi qu'un Rabbin et un Arménien.

[2] Il s'agit là d'un rappel de l'anecdote par laquelle Socrate est présenté dans le *Magasin des enfants*, dans laquelle Xanthippe (qui n'est pas nommée – ce qui atteste peut-être de l'absence de connaissance du *Banquet* par Leprince de Beaumont), de rage, lui casse une cruche d'eau sale sur la tête, ce qui occasionne le rire du philosophe et son bon mot, « après le tonnerre vient toujours la pluie », éd. cit., VIe dialogue, p. 1050. Cette anecdote est utilisée pour montrer, par la négative, l'importance de ne pas rire d'autrui et de lui témoigner de la bonté en toute circonstance.

[3] *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 70-71.

[4] Nous montrerons d'ailleurs plus loin que ce schéma d'interaction relève plus de celui de la confession que de celui de la maïeutique, dans le chapitre « La relation éducative du dialogue des Lumières ».

texte même, non pas comme des citations obligées, mais comme des éléments intégrés à une dynamique créatrice.

La Fite s'inscrit dans tout un patrimoine philosophique d'exploitation de la figure socratique quand elle fait intervenir, au sein du IIIe dialogue d'*Eugénie et ses élèves*, un dialogue entre Socrate et Alcibiade. La façon dont ce dialogue est intégré au cœur des dialogues entre Eugénie et la princesse Ernestine est intéressante : sans aucune introduction préalable ni aucune discussion ensuite, ce dialogue se présente comme un morceau choisi, autonome[1], qui sert à illustrer le propos en cours de développement par les interlocutrices. Celles-ci ont tenté tout au long de la première partie du texte de définir ce qui fait le bonheur et les qualités d'une bonne princesse et viennent d'aborder la question de l'amour propre. Le dialogue entre Socrate et Alcibiade s'ouvre sur Alcibiade furieux d'avoir été humilié par Alcméon, son convive, qui s'est targué de posséder plus de terres que lui : par sa démarche maïeutique, Socrate amène insensiblement Alcibiade à reconnaître l'inanité des biens terrestres. Cette conversation fonctionne comme une illustration antique de la recherche des véritables causes du bonheur, qui fait écho aux échanges entre Eugénie et Ernestine.

C'est presque au genre des *logoi sokratikoi* que se rattache le dialogue proposé par La Fite, qui l'utilise afin de valoriser la morale chrétienne qui fonde la nécessité de cet échange. Le personnage de Socrate, par ailleurs absent de notre corpus sous sa forme incarnée, sert ici à La Fite de *signe philosophique*. Il est exploité dans une démarche de remise en question des certitudes qui s'apparente à l'*elenchos* socratique[2], dans un dialogue à finalité morale.

La Fite véhicule ainsi une sorte de préjugé philosophique, un *a priori* sur le caractère nécessairement heuristique du dialogue. Il devient une sorte de collusion idéale entre la liberté apparente de sa forme et son contenu. Il fonctionne comme un signe : si ce dialogue n'a pas besoin d'être introduit ou même discuté, c'est qu'il réussit, par sa présence même, à se faire l'instrument efficace d'une leçon de tolérance et de sagesse. De surcroît, il participe de la démarche, employée par La Fite au sein de ce texte, d'une féminisation des références éducatives masculines, sur laquelle nous reviendrons.

Épinay propose une référence à la pratique du dialogue antique à la fin des *Conversations d'Émilie*. Dans la vingtième et dernière conversation, à la veille des dix ans d'Émilie, sa Mère lui demande si elle est satisfaite de son éducation. Cette question occasionne un regard en arrière qui combine synthèse de l'éducation vécue et synthèse de l'œuvre :

[1] Il n'est pas comptabilisé comme un dialogue dans le sommaire d'*Eugénie et ses élèves* : seul le titre *Socrate et Alcibiade* apparaît entre les troisième et quatrième dialogues, alors qu'il s'agit bien d'un morceau séparé et autonome, qui se déploie après une rupture typographique. *Eugénie et ses élèves*, *op. cit.*, p. 46-56.

[2] La démarche argumentative du discours, sur laquelle nous reviendrons, est en effet forgée sur la pratique de la réfutation socratique, ou « *elenchos* », dans laquelle Socrate, après avoir laissé son interlocuteur lui exposer une thèse, lui présente des données, apparemment très lointaines, que l'autre est amené à approuver. Elles se révèlent progressivement être les prémisses de la thèse inverse : l'interlocuteur est donc acculé à constater que sa thèse initiale était fausse, à moins de se contredire.

> MERE – Je crains que [ces conversations] n'aient contribué à vous accoutumer à trop de réflexion et de tranquillité pour votre âge, et par conséquent nui au projet important de former votre constitution.
>
> ÉMILIE – Maman ! si c'était à recommencer, vous me priveriez du plaisir de causer avec vous !
>
> MERE – Avec cette loi fondamentale nous pourrions renouveler l'école des Péripatéticiens.
>
> ÉMILIE – Comment dites-vous cela ?
>
> MERE – L'usage de ces messieurs était de ne jamais converser ou philosopher ensemble, qu'en se promenant dans le Lycée, qui était à peu près les Tuileries d'Athènes ; et c'est cet illustre exemple que nous aurions dû imiter.
>
> ÉMILIE – Comment les appelez-vous déjà ?
>
> MERE – Péripatéticiens, c'est-à-dire, promeneurs.
>
> ÉMILIE – Pé-ri-pa-té-ti-ciens ! Et vous ne pouvez me faire grâce d'aucune de ces syllabes ?
>
> MERE – D'aucune, que je sache.
>
> ÉMILIE – En ce cas, Maman, je vous en rends deux de plus, car nous sommes, pour le moins, des demipéripatéticiennes : la moitié de nos conversations se sont passées à la promenade[1].

Outre que *Les Conversations d'Émilie* sont le seul texte parmi tous ces dialogues éducatifs qui fasse clairement référence au Lycée, cette évocation humoristique n'est pas anodine. C'est la revendication d'une pédagogie idéale intégralement dialoguée, dans une recherche d'adéquation entre la nature de l'enfant, une éducation du corps, et les exigences philosophiques de la mère. Celle-ci synthétise dans cette référence au Lycée un rapport au corps en mouvement qui se nourrit, par le mouvement même, à la source philosophique.

Le dialogue antique fonctionne là encore comme *signe* révélant un horizon pédagogique commun à ces deux femmes – fortes d'une culture philosophique large et ambitieuse. Il est utilisé comme l'étalon d'une pédagogie idéale, portée par une ambition philosophique. Mais en aucun cas cette ambition n'est généralisable à notre corpus.

B – De l'entretien à la conversation : vers des modèles dialogués inscrits dans le réel

Plutôt que ce terme de « dialogue » qui sent trop l'écrit[2], nos textes privilégient les mots qui jouent sur la duplicité entre forme littéraire et interlocution réelle. Comme on l'a vu

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, Vingtième conversation, p. 401.

[2] Rappelons que le terme de dialogue n'est présent dans le titre premier que de seulement deux de nos œuvres, les *Dialogues d'une mère avec sa fille* de Cœurderoy et le *Dialogue sur la géographie*, anonyme. Dans ce second titre, l'absence totale de référence à la situation pédagogique est notable, et nous semble justifier, par la négative, l'association du terme de « dialogue » à une forme livresque. Le terme de « dialogue » participe du titre second de deux autres titres, si l'on exclut la précision générique à la manière des *Magasins* de Leprince de Beaumont, qui n'est pas du même ordre que la précision, dans le titre, que l'œuvre contiendra une partie dialoguée, comme chez Sicard ou Mirabeau : *Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues, sur les principaux points de la religion*, ou *Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer, aux enfants du deuxième âge, les vertus civiques et à les préparer à bien entendre la déclaration des droits*, tous deux anonymes ; de Marivaux, *Éducation d'un prince, dialogue*, de Le Noir, *L'Institutrice et son élève, ou*

précédemment, seul le terme de « dialogue » serait « apte à désigner le genre », quand les termes de « conversation » et d'« entretien » seraient « cantonnés à la désignation des pratiques sociales[1] ».

Dans notre corpus, c'est le plus souvent l'« entretien » que les titres mentionnent, terme qui fait plus clairement référence aux circonstances qui ont nourri l'écriture que le terme de dialogue, et qui est aussi reconnu comme un genre à part entière au XVIIIe siècle – en ce qu'il fait référence à « des discours sur des matières sérieuses, choisies exprès pour être discutées, & par conséquent par des personnes dont quelqu'une a assez de lumières ou d'autorité pour décider[2] ». Pourtant, l'entretien peut être considéré comme un modèle à peine définissable, alors même qu'il envahit tous les lieux d'emploi de la forme dialoguée, fort de son succès depuis quelques best-sellers du XVIIe siècle, et qu'il semble être un des termes favoris des auteurs de dialogues. Il est le fruit d'une longue tradition, et se voit incarné par des textes à succès, au premier rang desquels les *Entretiens entre Ariste et Eugène* de Bouhours et les *Entretiens sur la pluralité des mondes* de Fontenelle. Ces modèles irriguent le champ de la littérature dialoguée en imposant, de façon légère mais néanmoins diffuse, des principes esthétiques. Nous partons du principe que ces modèles sont connus, soit nommément par nos auteurs, soit par imprégnation : leur succès de librairie est tel qu'ils imposent leurs thématiques et leurs scénographies aux textes dialogués – nos dialogues éducatifs ne font pas exception.

Les avantages du modèle de l'entretien sont nombreux : son succès éditorial, important depuis plusieurs décennies[3], fait de lui un modèle pédagogique relativement lâche qui permet de choisir avec une grande liberté les sujets développés et les inflexions à apporter à la forme. Certains auteurs l'orientent vers le dialogue à l'antique, utilisant des amitiés électives et intellectuelles pour développer une discussion sur les arts ou les sciences ; d'autres se rapprochent de codes plus contemporains liés à la conversation mondaine. Pour le XVIIe siècle, Claire Cazanave montre ainsi comment le modèle de l'entretien a pu être pris dans un processus qu'elle appelle celui de la « mondanisation du dialogue ». Cette forme souple lui permet d'analyser la socialisation de savoirs nouveaux, par ce qu'elle offre de diversité de sujets et de scénographies. Claire Cazanave risque d'ailleurs le terme d'« amateurisation »

Dialogues à l'usage des jeunes demoiselles, qu'il faut comparer à Sicard, *Manuel de l'enfance, contenant des élémens de lecture et des dialogues instructifs et moraux*. Les précisions éditoriales sont données en bibliographie.

[1] Claire Cazanave, « Le Dialogue des Lumières au miroir de l'âge classique : l'enseignement des dictionnaires », art. cit., p. 118.

[2] Nicolas Beauzée, *Synonymes français*, cités par Claire Cazanave, *Le Dialogue à l'âge classique*, *op. cit*., p. 65.

[3] Comme le montre Bernard Beugnot dans *La Mémoire du texte : essais de poétique classique*, Paris Genève, H. Champion diff. Slatkine, 1994, en étudiant l'évolution du succès de l'entretien puis les avantage de ce modèle, p. 146 *sq* puis p. 159 s*q*.

pour montrer à quel point la forme permet d'ouvrir des champs de discussions nouveaux entre des personnages socialement fort divers[1].

Dans le cas de nos dialogues éducatifs, les modèles sont surtout ceux des deux grands entretiens sur les sciences, le *Spectacle de la nature* de Pluche et les *Entretiens sur la pluralité des mondes* de Fontenelle. Nous verrons dans le prochain chapitre les éléments de scénographies qui en ont été conservés dans nos textes, montrant combien ces modèles ont eu d'influence. L'inflexion que l'on note toutefois par rapport à ces modèles est double. D'une part, nos éducateurs sont présentés dans une posture de plus en plus précisée, développée parfois pour ce qu'elle révèle de qualité affective ; d'autre part, les échanges sont d'une nature de plus en plus pratique : les pères deviennent des passeurs de comportements face aux éléments du quotidien et l'enfant, après avoir été des passeurs de connaissances. D'une certains manière, ce qui est conservé du modèle de l'entretien est avant tout de l'ordre de la connotation instructive et sérieuse. Comme le définissait l'Encyclopédie, « entretien se dit d'un discours mutuel qui roule sur quelque objet déterminé[2] », à des fins instructives : il concerne, dans notre corpus, avant tout les textes hérités de la tradition *ad usum delphini*, les *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur* de Mirabeau et l'*École du gentilhomme, ou Entretiens de feu Mr. le chevalier de B... avec le comte son neveu sur l'héroïsme et le héros* de Maubert de Gouvest ; à ceux-ci s'ajoutent trois entretiens apparentés aux entretiens spirituels[3] et nos deux entretiens contre-révolutionnaires ; et enfin les entretiens marqués par l'enseignement « familier », au premier chef les « entretiens familiers » de Filassier et de Capinaud, suivis par la promotion de la figure paternelle pour l'enseignement des sciences dans le texte de Dubroca, et dans l'anonyme *Manuel de l'adolescence*. Il est donc fort difficile de faire tenir ensemble les connotations de ces œuvres autrement que par l'idée d'une éducation qui se veut familière, envisageant des points précis d'apprentissages, sous la férule d'une figure qui « a assez de lumières ou d'autorité pour décider[4] », qui peut être une mère, comme dans les *Entretiens, drames et contes moraux* de La Fite.

Le modèle qui prend toutefois une place de choix dans notre corpus, et qui se signale comme tel, est celui de la conversation. C'est le modèle vers lequel tendent ceux de nos textes qui travaillent le plus la scénographie et l'interaction éducatives : c'est un modèle social, pédagogique et esthétique.

Même un texte qui pourtant échoue à mettre en scène un échange, le *Magasin des adolescents* d'Alletz, valorise la conversation dans sa Préface. Il affirme qu'elle permet un

[1] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 361 et 450-451.
[2] *Encyclopédie*, « Conversation, Entretien » [Grammaire] par d'Alembert (4:165).
[3] L'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants*, ainsi que les deux textes de Loquet.
[4] Nicolas Beauzée, *Synonymes français*, *op. cit.*, t. II, p. 162.

« style aisé et naturel[1] » et consacre un long monologue de trois pages, dans le premier entretien, à la liste des avantages que procure l'étude, en particulier pour les règles du savoir-vivre mondain : il faut savoir « fournir à la conversation, où sans cela on demeurerait muet[2] ». C'est elle « qui met en œuvre les connaissances acquises par l'étude, et qui les polit ; car le commerce des livres sans celui des hommes fait souvent contracter une rudesse et une certaine fierté sauvage. » La conversation est l'horizon social du jeune Comte, même si elle n'est pas, dans ce texte, l'horizon pédagogique d'Alletz, qui préfère faire une compilation de grands textes rhétoriques sans plus faire intervenir aucun moment d'échange.

Mais il faut bien sûr partir de l'idée que ce terme de « conversation » ne saurait être simplement pris dans son sens d'activité réelle d'interlocution – bien que nos textes aient pu avoir comme usage cet apprentissage[3]. Il est trop influencé par un patrimoine littéraire dont l'importance ne saurait être négligée, notamment dans un corpus qui fait une telle place à l'interaction entre femmes.

La conversation, tributaire d'une très longue tradition littéraire, s'enracine dans un double statut, littéraire et mondain, que les textes éducatifs déplacent vers un statut éthique et domestique[4]. Elle a en effet connu de nombreux succès littéraires, dans lesquels elle est valorisée pour ses vertus intellectuelles[5]. Elle est de plus théorisée comme idéal d'interaction sociale dans des textes qui discutent et élaborent des comportements par l'exemple, à la façon des *Conversations* de Madeleine de Scudéry[6]. Cet espace social et littéraire, conçu au XVIIe siècle comme l'espace de la promotion et de la valorisation de l'esthétique galante, fait de la conversation un moyen de poser des normes de comportement par l'approfondissement et la discussion de questions amoureuses, sociales et morales. Elle se développe ainsi autour d'un idéal éthique et esthétique, dans lequel les lecteurs du temps aimaient à se reconnaître. Benedetta Craveri montre qu'il s'agissait d'un projet rigoureusement séculier du « monde » aristocratique, forgé autour d'un code de comportement marqué par le culte rigoureux des

[1] Alletz, *Magasin des* adolescents, op. *cit*., p. iv.

[2] *Ibid*., p. 4.

[3] Le cas spécifique de l'usage des *Magasins* comme manuels de conversation s'applique avant tout à l'apprentissage du français dans l'Europe de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Distincts des codes de mondanité (ils seront même refusés au nom d'une trop grande pauvreté de style), ils empruntent à la place ceux de la simplicité d'expression qui ont pu servir à en démultiplier l'audience. La question de la conversation, ici, touche à ses limites linguistiques.

[4] Nous avions initialement tenté de retracer de façon large les théories et l'esthétique de l'échange au XVIIIe siècle, que nous aurions aimé envisager du point de vue de l'évolution de la conversation mondaine au dialogue d'éducation. Le caractère titanesque de la recherche nous a arrêtée ; il n'en reste pas moins qu'une telle étude pourrait se révéler précieuse, notamment pour voir comment les codes mondains sont devenus des codes de comportement plus ou moins explicités dans les dialogues éducatifs. Les positions du corps, par exemple, sont l'objet de remarques quelquefois approfondies.

[5] Capable de « changer les épines en fleurs » et considérée comme une des réalisations de l'idéal d'instruire en amusant les honnêtes gens, la conversation permet, comme le souligne Bouhours à l'ouverture de son immense succès, les *Entretiens d'Ariste et Eugène*, d'éviter la sécheresse des discours abstraits par le charme d'une conversation entre amis. Stéphane Pujol propose une synthèse de ce qu'il appelle « l'école de la conversation » au XVIIIe siècle, dans le *Dialogue d'idées au XVIIIe siècle*, p. 72 *sq*. Il propose ainsi l'idée que la conversation est une forme d'idéal philosophique pour les Lumières : « parce qu'elle encourage toutes les formes de la connaissance et de la diffusion du savoir, la philosophie des Lumières trouve dans la conversation le modèle d'une pratique élégante et utile », *Ibid*., p. 74.

[6] Publiées en 1780, mais en grande partie issues des parties dialoguées insérées dans les romans précieux, dont Delphine Denis montre la nature autonome dans les publications postérieures.

formes. Le « style moyen » en était le critère de reconnaissance premier, associé à ce dilettantisme mondain qui « se plie toujours à obéir au code formel des bonnes manières et à cultiver l'idéal ancien de perfection formelle[1] ». Nous ne nous prêterons pas ici à une analyse approfondie de ce rite social de la conversation, dont les enjeux esthétiques et épistémologiques ont été approfondis par nombre d'études, notamment celles sur le courant précieux[2]. En effet, le modèle mondain et ses fluctuations ne concernent notre corpus que de façon très secondaire, *via* l'aspiration qu'ont certains de nos textes à faire en partie office de manuels de conversations – mais sous une forme qui n'a plus rien à voir avec les codes mondains du XVIIe siècle : nos dialogues sont avant tout bourgeois et chrétiens, et la question du savoir-être dans une sociabilité oisive a été considérablement déplacée depuis un siècle[3]. Nos dialogues endossent néanmoins une fonction exemplaire, en ce qu'ils mettent en scène des interactions qui se veulent idéales dans une sociabilité choisie, sociabilité qui emprunte quelquefois les voies de la discussion morale sur des questions de civilité : dans cette perspective, certains de nos auteurs, Leprince de Beaumont notamment, s'inscrivent dans la longue filiation des manuels de conversation mondains, à destination des jeunes filles, sur le principe de l'exemple.

Nos textes se rapprochent ainsi plutôt du modèle des *Conversations* de Maintenon, qui empruntaient cette même forme mais à des fins pédagogiques et avec un choix de thématiques moins mondaines que celles proposées par Scudéry, qui s'appuyait avant tout sur des questions morales. Faites pour les élèves de Saint-Cyr, elles s'inscrivaient dans une démarche théâtrale désireuse d'entériner à la fois des codes sociaux et une éthique que l'on pourrait dire transitionnelle : *je suis ce que je deviens dans l'interaction et dans la répétition de l'interaction avec l'autre*[4], idée que l'on retrouve dans nombre de conversations mettant en scène des prises de conscience ou des réformations morales.

De surcroît, nos œuvres trouvent une autre racine dans le lourd corpus qui se développe en parallèle sur les caractéristiques que la conversation doit adopter pour être réussie[5] et

[1] Benedetta Craveri, *L'Âge de la conversation*, trad. Éliane Deschamps-Pria, Paris, Gallimard, 2005, p. 11.

[2] Voir notamment les travaux de Delphine Denis dans la *Muse galante*, consacrée spécifiquement à la poétique de la conversation dans l'œuvre de Madeleine de Scudéry, ainsi que les pages que Claire Cazanave consacre à la conversation comme « distinction en œuvre » dans *Le Dialogue à l'âge classique*, p. 247-360, et notamment le développement sur l'intégration des femmes à l'univers du savoir, p. 301-327.

[3] Il suffit de rappeler les objectifs que donne Leprince de Beaumont à l'éducation des jeunes adolescentes pour saisir la distance qui sépare les perspectives mondaines et éthiques de Scudéry de celles, pédagogiques et bourgeoises, qui orientent les écrits de Leprince de Beaumont : « II faut penser à former dans une fille de quinze ans, une femme chrétienne, une épouse aimable, une mère tendre, une économe attentive ; un membre de la société qui puisse en augmenter l'utilité & l'agrément. », *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, Avertissement, p. 18-19.

[4] Comme le propose Christine Mongenot dans son travail de thèse intitulé « "Conversations" et "Proverbes" : le théâtre de Madame de Maintenon ou la naissance du théâtre d'éducation », sous la direction de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, soutenue en 2006 à l'Université Paris-Est Créteil.

[5] Cette réussite nécessite d'ailleurs de tomber d'accord sur ses objectifs, et les théoriciens s'opposent sur les vertus instructives de la conversation, qui ne doit servir qu'au délassement de l'esprit et non à l'instruction – la première option subordonnant avant tout la valeur intellectuelle de l'échange à sa fonction sociale, chez des théoriciens comme l'abbé Trublet ou le Père Buffier, cités par Stéphane Pujol, *op. cit.*, p. 75, note 23.

devenir un « art », voire pour réaliser parfaitement le génie français[1] : les « lois de la conversation » sont ainsi formulées dans l'*Encyclopédie* comme un principe de légèreté dans le traitement des matières, de qualité éthique et de liberté d'esprit[2]. Son antiphrase serait le ton « dogmatique et magistral », qui irait à l'encontre de l'idéal classique de familiarité et de naturel dans la conversation. C'est un des enjeux de notre corpus, celui des « conversations familières », d'un enseignement idéalisé qui ne sentirait ni l'art ni l'étude, pour reprendre les termes de Méré. Là se joue un enjeu pédagogique : la réussite d'une éducation à la manière des anciens, claire et naturelle, qui saura conserver à la langue sa douceur et à l'apprentissage son plaisir – toutes choses que nos dialogues affirment avoir pour objectifs, ou plus exactement pour conditions de leur réussite.

Dans cette perspective, la conversation telle qu'elle apparaît dans nos textes obéit bien à son plus ancien principe : définir un espace d'échange qui ne soit pas institutionnel ou académique, dans une sociabilité choisie qui signale sa rupture avec les espaces de savoirs institutionnalisés[3]. Mais l'affirmation d'une sociabilité choisie est poussée à son point ultime, par le fait même qu'elle concerne l'éducation : le champ protégé qu'évoquait Scudéry, fait d'une sociabilité choisie par les qualités éthiques de chacun, devient ici un champ clos, dans lequel la communauté est petite et quasiment fermée. Les scénographies éducatives que nous étudierons plus loin poussent en effet au maximum le principe de sociabilité élective qui structure les conversations mondaines, car la communauté éducative est définie par des qualités éthiques qui se doublent d'une affection et d'une tolérance constamment réaffirmées[4].

Cette conception de la familiarité éducative a des résonnances fondamentales dans notre corpus : les instructions familières s'y présentent comme des situations idéales, permettant de réaliser une éducation respectueuse de la nature de l'enfant. De surcroît, elles ont des conséquences sur la manière de présenter les connaissances et sur les sujets choisis – et notamment la place de la morale.

---

[1] Au cœur et à l'horizon de ces définitions, de Staël à Fumaroli.

[2] L'article « Conversation, Entretien » de l'*Encyclopédie*, rédigé par D'Alembert, évoque ainsi ses « lois » : « Les lois de la conversation sont en général de ne s'y appesantir sur aucun objet, mais de passer légèrement, sans effort & sans affectation, d'un sujet à un autre ; de savoir y parler de choses frivoles comme de choses sérieuses ; de se souvenir que la conversation est un délassement, & qu'elle n'est ni un assaut de salle d'armes, ni un jeu d'échecs ; de savoir y être négligé, plus que négligé même, s'il le faut : en un mot de laisser, pour ainsi dire, aller son esprit en liberté, & comme il veut ou comme il peut ; de ne point s'emparer seul & avec tyrannie de la parole ; de n'y point avoir le ton dogmatique & magistral ; rien ne choque davantage les auditeurs, & ne les indispose plus contre nous. » *Encyclopédie* (4:165-166).

[3] Coupure qui s'incarne avant tout entre les « savants » et les honnêtes hommes, entre une sociabilité académique et une sociabilité mondaine dont l'histoire du dialogue porte la trace, comme le montre Claire Cazanave. Elle relie ainsi le choix du dialogue lettré au milieu du XVIIe siècle à l'élaboration d'une identité nouvelle d'homme de lettres, qui sache conjuguer les compétences scientifiques et l'idéal mondain, dans ce qu'elle appelle l'« idéal du savant honnête homme », qui permet d'élargir le champ culturel mondain et d'intégrer les savoirs académiques aux discussions lettrées – dans une dynamique qui transforme progressivement les personnages clés des dialogues que sont les « beaux esprits » vers des esprits éclairés.

[4] La qualité de cette communauté est constamment rappelée par Leprince de Beaumont dans ses *Magasins*, et Épinay, comme La Fite, s'appliquent à mettre en scène des relations de confiance qui sont certes marquées par l'affection, mais qui sont de surcroît valorisées par le « secret » ou la confidence, et qui permettent d'insister sur les ressorts émotionnels forts de ces relations privilégiées.

Toutefois, nos œuvres se démarquent de ce corpus par un estompement quasi total des références à la mondanité. Nous verrons qu'elles attestent d'un déplacement vers des scénographies domestiques, qui sont peut-être une manière de refuser les codes mondains, ou à tout le moins d'en faire un modèle inopérant. L'histoire du « dispositif formel et intellectuel[1] » de formation de la marquise de Fontenelle n'a plus grand chose à voir avec l'éducation proposée aux jeunes filles dans nos œuvres, prises dans une dynamique pédagogique plus spécifique car, notamment, plus clairement morale et chrétienne. La conversation éducative reste une manière de charrier une norme, à l'instar de sa fonction première dans les conversations mondaines, mais elle se présente aussi comme une manière d'enseigner, comme un lieu dans lequel pourront être exposés et mis en scène des principes éducatifs.

C – La référence au réel comme instrument de promotion éditoriale

Ainsi, le répertoire de textes éducatifs dialogués se constitue sur cette mise à distance du littéraire au profit d'une attention portée aux personnages et à leurs relations. D'une certaine manière, en choisissant des titres qui leur permettent de fonder leur scénographie sur des scènes d'énonciation déjà validées[2], les auteurs rendent leurs textes recevables. « Validé ne signifie pas valorisé mais déjà installé dans l'univers de savoirs et de valeurs du public[3] » : nos œuvres font ainsi référence à des situations éducatives qui ancrent le texte dans des *realia*, à la manière des simples *Leçons*, ou surtout des *Étrennes à la jeunesse* ou des *Récréations*[4]. Les textes éducatifs soulignent ainsi leur enracinement dans ces situations d'échanges quotidiens qui font échos aux titres d'« entretiens familiers » choisis par d'autres, dans une

[1] Comme le nomme Michel Delon, qui en a analysé les évolutions et les modifications dans la littérature de la fin du XVIIe siècle jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, dans son article « La Marquise et le Philosophe », dans *Revue des sciences humaines* n° 182, 1981, p. 65-78. Il y étudie le statut de la destinatrice sous trois angles, social, intellectuel et sexuel, en ne s'encombrant pas de réflexions sur les stéréotypes des auteurs comme de la critique.

[2] Qu'il s'agisse d'autres genres littéraires ou d'autres situations de communication d'ordre non littéraire.

[3] Dominique Maingueneau, *Le Discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, *op. cit*., p. 197.

[4] Récréations qui se présentent comme des discussions éducatives qui héritent de nombre des problématiques de nos dialogues, qui apparaissent sous l'Empire dans leur forme destinée aux enfants (elles sont attestées auparavant tant dans la pratique musicale que dans les recueils d'anecdotes galantes, à l'image du succès des *Amusements de la campagne, de la cour et de la ville, ou Récréations historiques et galantes* d'Eustache Le Noble, publiées de nombreuses fois de la fin du XVIIe siècle à la fin de l'Ancien Régime), notamment à partir de l'*Abécédaire récréatif* d'Adrien Pottier, Paris, Vve Devaux, 1804 (qui sera réédité à de nombreuses reprises dans le siècle), et des *Jeux de l'enfance, ou l'Heure de récréation*, traduits de l'anglais par Théodore Bertin, Paris, Brunot-Labbe, 1811. Forme mixte et accueillant tant des planches instructives que des conversations morales, elle recouvre un corpus mixte qui se situe à la limite des abécédaires et des almanachs – qui inclut des choix de lectures très divers, et n'est pas nécessairement dialogué. En revanche, les *Récréations d'une bonne mère avec ses filles* de Marie Perrier, publiées en 1805, et que nous avons inclues dans notre corpus, appartiennent exactement à la forme des dialogues éducatifs. Elles s'inscrivent dans cette inventivité des titres de la librairie pour enfants dont on trouve un excellent exemple dans le catalogue de librairie de Blanchard, avec notamment son texte dialogué à succès intitulé *Le Trésor des enfants*, Paris, Le Prieur, 1802. Plus tard, on trouvera nombre de « Récréations morales », comme celles d'Henri Lemaire, *Récréations morales de l'enfance ou Entretiens de plusieurs enfants avec leur père, sur ce qui fait le fond de l'éducation de la jeunesse*, dans le corpus des livres de prix.

perspective plus précise et plus réaliste. Le but semble être de montrer que le texte se situe dans une réalité éducative, dans cette pratique même de l'éducation qui supprime la référence aux textes au profit d'une mise au premier plan de la situation éducative réelle, comme dans les textes de Capinaud où l'éducation est présentée comme « mise en action ». Ce rapport au réel informe considérablement nos œuvres, au moins pour leur servir d'instrument de promotion éditoriale.

Il nous semble même que cette caractéristique est généralisable à notre corpus. La sortie volontaire d'une conception du « genre » du dialogue, livresque et ancré dans des références philosophiques, passe par la mise au premier plan de la *transcription* d'une situation réelle. Par exemple, dans *Les Conversations d'Émilie*, la correspondance d'Épinay avec Galiani montre que le texte, dans sa phase d'écriture première, aurait eu pour titres potentiels *Dialogues entre une mère et sa fille*[1] ou *Dialogues sur l'éducation*[2]. Le titre définitif fait apparaître le prénom de l'enfant et place ainsi la singularité du caractère d'Émilie au premier plan. Mais on peut aussi lire, dans le passage de « dialogues » à « conversations », le désir d'un estompement générique de la part d'Épinay : l'écrivaine aurait choisi de ne pas donner à son texte une appellation trop explicitement littéraire, pour insister plutôt sur sa dimension sociale et réaliste. À l'appui de cette hypothèse, on sait qu'Épinay a été la relectrice et la correctrice des *Dialogues sur le commerce des blés* de Galiani, dont les deux correspondants discutent encore lors de la rédaction et de la première publication des *Conversations d'Émilie*.

Dans le même temps, la référence littéraire à l'ouvrage de Maintenon ne peut être fortuite de la part de l'écrivaine, ce qui tempère notre hypothèse du choix du titre en termes d'association ou de distanciation générique. Le plus vraisemblable est qu'elle ait voulu jouer sur les connotations du terme de « conversation », pour souligner l'expérience réelle d'un échange éducatif non normé entre une mère et sa fille. Le référent réel est explicite et implique un parti-pris esthétique intéressant. En effet, le terme « conversation » porte en lui l'idée de la reproduction très exacte d'une situation réelle, définie comme une activité de consignation, de retranscription fidèle[3]. La référence à l'idéal mondain de la conversation permet de plus d'adopter la posture modeste et dilettante convenant à une femme.

Ainsi les conversations révèlent-elles une double appartenance : celle, sociale, qui se dégage de conversations dont le but serait l'acquisition de compétences langagières féminines ; l'autre, plus intime, qui indique que l'auteur s'écarte de toute prétention au propos théorique ou à la réflexion systématique et organisée. Le terme de « conversation » signale

[1] Selon Rosena Davison dans l'introduction qu'elle propose aux *Conversations d'Émilie*, *op. cit*. p. 3.
[2] Galiani, Épinay, *Correspondance*, tome V, p. 92, Lettre CDLXIII du 29 juillet 1776.
[3] Le *TLF* la définit aujourd'hui comme l'activité de « consigner par écrit ce qui a été prononcé, déclaré, souvent par un effort de mémoire et en respectant fidèlement la réalité à représenter. »

l'entrée dans l'intimité d'une relation pédagogique, présentée comme un havre de paix où peut se déployer le « secret de l'éducation[1] ».

Au-delà des protestations topiques de la véracité du propos et de son ancrage répété dans un référent réel, la transformation d'une conversation réelle en conversation fictive est un aspect fondamental du projet littéraire et pédagogique d'Épinay comme de Leprince de Beaumont. Cette référence au réel apporte de nombreuses cautions au texte des éducatrices des Lumières : loin de pouvoir se prétendre « visionnaires » comme Rousseau, elles arriment leur création littéraire dans une expérience, qui servira de garant au texte et à sa légitimité. En effet, la conversation pédagogique est, selon Laurence Vanoflen, une forme « permettant aux femmes d'asseoir de façon nouvelle leur autorité dans le champ littéraire[2] ». Dans cette fiction de retranscription de conversations éducatives entre une mère et sa fille, ou entre une gouvernante et ses élèves, située bien sûr à mi-chemin entre transcription et littérarisation, il faut faire la part des choses entre ce que l'on pourrait appeler une opération de légitimation par l'expérience, qui se rapporte à la problématique de l'*auctoritas*, et les possibilités qu'ouvrent une telle affirmation littéraire par la caution du réel. Il semblerait d'ailleurs que ces initiatives aient ouvert une voie, que les autrices qui se réclament de ces deux écrivaines suivent pour mieux s'en détacher. Quand Le Noir invente son élève intempérante et difficile, c'est au nom de la science éducative qu'elle veut aider à construire, à la suite du modèle que lui a offert Épinay :

> Plusieurs auteurs ont écrit sur l'éducation, la matière n'est cependant pas épuisée ; au contraire, la diversité des caractères la rend chaque jour plus fertile. De tous les livres qui ont paru depuis peu, à l'usage des jeunes personnes, les *Conversations d'Émilie* est celui qui m'a semblé devoir faire le plus d'impression sur l'enfance. (…) J'ai cependant eu en vue un autre motif que celui qu'on aperçoit d'abord dans les *Conversations* que je reconnais avoir en quelque sorte pris pour guide. Émilie est une enfant de cinq ans, vive mais douce et docile, obéissante à sa mère, d'une sensibilité excessive qui ne paraît enfin avoir aucun défaut sensible, et dont les conversations avec sa mère semblent n'avoir pour but, que de lui procurer un amusement agréable, et lui donner une extrême facilité à exprimer ses pensées. Mon élève au contraire est vive, emportée, indocile, dure, insensible, et réunit enfin tous les défauts de l'enfance. (…) *Contre la coutume établie par les auteurs qui ont écrit sur cette matière, de proposer des modèles qui ne laissent presque rien à désirer*, j'ai rassemblé dans un seul objet toutes les imperfections ; je n'ai donné à mon élève que de l'esprit, laissant au temps et aux raisonnements de l'Institutrice le soin de faire le reste[3].

Le fait de proposer un « modèle » est alors dépassé : la proposition éducative doit désormais s'inscrire « contre la coutume établie ». Le corpus des dialogues éducatifs affirme

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, p. 49.
[2] Laurence Vanoflen, « La Conversation, une pédagogie pour les femmes ? », dans *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Brouard-Arends, Isabelle, et Plagnol-Diéval, Marie-Emmanuelle (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 185.
[3] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit.*, t. I, p. vii-ix. Nous soulignons.

sa vocation à réformer l'éducation, en déniant au texte sa valeur littéraire au profit d'une opération d'affirmation de la réalité d'expériences éducatives, recevables parce que fondées en pratique.

DEUXIEME PARTIE.
Le dialogue : un instrument de réforme éducative ?

Une caractéristique du corpus dialogué de la seconde moitié du XVIIIe siècle est qu'il utilise la forme du dialogue pour sa capacité à *inclure* des éléments nouveaux au cœur de l'éducation : les textes théoriques ne suffisent plus, en revanche les dialogues permettent d'introduire le temps, l'espace et la relation éducative dans les textes éducatifs. Dans la forme dialoguée, ces propositions nouvelles acquièrent une densité plus grande que dans les textes prescriptifs, par le fait même de la mise en scène d'un échange et de son inscription spatio-temporelle. La *pratique* éducative est ainsi placée au cœur du texte.

Le dialogue rencontre aussi une opportunité éditoriale : considéré *a priori* comme « nouveau » et agréable, il permet à ses auteurs de s'assurer une place dans un champ en cours de constitution. Malgré le caractère d'affichage de cette revendication et une nouveauté souvent toute relative des contenus, il n'est pas rare que la forme dialoguée apporte des données nouvelles par rapport au corpus éducatif existant. Si la temporalité de l'éducation, sa localisation et la relation entre les personnages participent de l'esthétique du dialogue, elles permettent aussi à nos auteurs d'insuffler les éléments clé de leur théorie éducative. Nous essayerons de montrer ici, de la manière la plus systématique possible[1], la part relative que prend dans notre corpus cet investissement littéraire et théorique, ce dernier transformant quelquefois le texte en une véritable réflexion sur la *pratique* éducative et sur sa transformation potentielle[2].

[1] C'est la raison pour laquelle nous avons ici choisi une présentation sous forme de typologie : quoiqu'ardue, cette approche permet de mesurer le type de réponse proposé par nos textes dans des questions éducatives importantes (temporalité éducative et utilisation du monde dans l'éducation notamment). Nous sommes partie de l'idée que le degré d'investissement dans des données formelles permettait de saisir plus finement la place de chaque auteur au sein de partis-pris éducatifs. Cette approche avait été initialement utilisée dans l'analyse de la relation éducative : face à un corpus dialogué où les relations entre les personnages peuvent être très peu exploitées comme devenir le cœur même du dialogue, nous voulions prendre la mesure de l'éventail extrêmement large de notre corpus, qui applique pour les données de temps et de lieu la même diversité d'approche. En essayant de rationaliser et de systématiser ces données, il nous a semblé que nous parvenions d'une part à plus de scientificité, d'autre part que nous réussissions, quoique de façon quelque peu aride, à mieux saisir les liens qui existent dans notre corpus entre esthétique et théorie éducative.

[2] Cette association entre degré d'investissement littéraire dans le dialogue et qualité de la proposition éducative est un de nos biais d'analyse fondamentaux, qui trouve sa source dans une forme de manichéisme critique dépendant de l'investissement de nos textes dans la question de la pédagogie. Là, nous donnons aux catéchismes le plus bas degré d'efficacité, quand c'est la fiction la plus aboutie qui nous semble la plus à même de proposer une hypothèse pédagogique probante.

Chapitre 3 – SCENOGRAPHIES EDUCATIVES

Le dialogue permet une prise en compte de l'espace et du temps du discours éducatif. Grâce à ses impératifs formels et aux attentes génériques qu'il crée, il représente une forme efficace pour mettre en scène une conception renouvelée de l'éducation. Il s'appuie, ou prétend s'appuyer, sur les acquis de l'empirisme pour proposer de véritables « leçons de choses ». Il permet aussi de mettre en pratique l'idée, désormais consensuelle, qu'on n'apprend aux enfants, notamment aux plus jeunes, que par les sens et non par les mots. Nous aimerions ici prendre la mesure du *degré d'incarnation* des propositions éducatives faites dans nos œuvres, et ce faisant, de leur degré d'exploitation de la doxa empiriste.

Dans notre corpus, l'espace-temps ne semblait pas très riche *a priori* : références spatiales plutôt minces, notations temporelles un peu plus nombreuses mais souvent prévisibles. Néanmoins, peut-on aller jusqu'à généraliser le propos de Jean-Fabrice Chassot qui note, à partir des textes de Filassier et de Perrault, que les scénographies de ces dialogues éducatifs sont réduites au minimum et s'apparentent à celles des catéchismes[1] ? Il nous a semblé nécessaire d'analyser plus précisément notre corpus à ce sujet, comme l'a fait par exemple Claire Cazanave pour le dialogue lettré du XVIIe siècle[2], pour voir si une tendance générale se dégageait en faveur de l'existence d'un espace-temps spécifique du dialogue éducatif des Lumières. Nous avons constaté que nos œuvres se prêtaient mal à ce type de généralisation car elles sont inspirées par des propositions éducatives assez hétérogènes ; néanmoins nous avons pu dégager des lignes de force intéressantes.

Il est d'usage que les éléments de temps et de lieu soient analysés de pair[3]. Nous avons pris ici le parti de les séparer car, dans le cas de notre corpus, ils semblent chacun au service de conceptions changeantes, à la fois du dialogue et de l'éducation.

[1] Fabrice Chassot, *op. cit.*, p. 62. Il formule ce constat à propos des scénographies d'*Éraste ou l'ami de la jeunesse* de Jean-Jacques Filassier (Paris, Vincent, 1773), et de l'*Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse, imité de l'Allemand de M. Raff*, de Perrault (Strasbourg, Koenig, 1786).

[2] Définissant l'espace-temps spécifique du dialogue de l'âge classique comme celui du loisir, Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 30-41 et 68.

[3] Comme dans l'étude de Mustapha Kémal Bénouis, *op. cit.*, p. 173 *sq*.

I - Temporalités éducatives

Les indices de temporalité du dialogue, quoiqu'épars, jouent un rôle primordial. D'abord ils ont une fonction narrative : ils donnent des informations sur la conception du temps éducatif choisi. Et la construction du temps narratif dans le dialogue joue un rôle essentiel pour comprendre la portée symbolique de ce dernier. De plus, ils contribuent au modèle d'interlocution mis en œuvre, modèle défini par son cadre spatio-temporel et par ses acteurs. À l'âge classique, Claire Cazanave montre que le dialogue se situe principalement dans un temps marginal, fortement inspiré du loisir studieux lettré représenté par l'Antiquité cicéronienne, qui met lui-même en scène un type de sociabilité idéale[1].

Nous ferons ici une présentation typologique des différents usages des notations temporelles dans nos textes. Pour nos dialogues éducatifs, l'intérêt d'une telle approche est double : elle permet de saisir la part laissée aux lieux communs du dialogue et de différencier cet usage simple d'une exploitation de ces *topoï* à des fins pédagogiques.

On peut en effet considérer que la précision temporelle est un parti-pris de départ dans l'esthétique dialoguée : elle permet de souscrire à l'exigence de référenciation, qui est une des exigences premières du *proemium*. Le préambule se doit de contenir des précisions « dramatiques », spatiales, temporelles et plus largement narratives. Michel Ruch parle à ce sujet de « normes[2] », mais elles ne nous semblent guère précises. Elles correspondent certes à une exigence à la fois esthétique et technique de l'écriture du dialogue – mais elles sont formulées le plus souvent en termes convenus et superficiels : des compléments circonstanciels sous leur forme adverbiale (« hier », « aujourd'hui ») ou des marqueurs temporels verbaux, à l'imparfait ou au futur, pour suivre la temporalité éducative de l'œuvre. Parfois, plus rarement, on trouve une notation temporelle plus précise, une datation par exemple, ou plus importante, quand elle vise à souligner la progressivité des apprentissages.

Le rôle le plus commun des notations temporelles au sein de nos dialogues est en fait assez simple : elles assurent une *fonction de transition* à l'intérieur du texte, et servent d'interruptions, correspondant à plusieurs enjeux (narratifs, énonciatifs, thématiques). Ces interruptions permettent notamment de structurer le propos, et de proposer un texte organisé par les matières comme par le temps. De plus, analysables comme des interventions opportunes d'auteur, ces notations temporelles sont des caractéristiques formelles importantes de ces dialogues : elles tiennent à l'organisation du temps éducatif qui, dans nombre d'entre eux, est une clé d'élaboration du texte et de la compréhension de ses ambitions.

---

[1] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 68 *sq*.

[2] Qu'il distribue entre obéit à « normes à la fois oratoires (par l'épître dédicatoire), dramatiques (par la mise en scène) et historiques (par l'entretien préliminaire), Michel Ruch, *Le Préambule dans les œuvres philosophiques de Cicéron*, *op. cit.*, p. 10.

Il nous a donc semblé nécessaire de tenter de différencier plusieurs types de marqueurs temporels. Les premiers, que l'on pourrait appeler « génériques », correspondent aux précisions temporelles traditionnellement fournies par les dialogues, et appartiennent à une convention de genre : ils sont déterminés par leur place dans le dialogue et leur fonction narrative ; nous les analyserons en fonction de leur localisation dans le texte. Malgré quelques exceptions, ces notations sont de l'ordre du lieu commun dans l'esthétique du dialogue. Le second type de marqueurs temporels, que l'on pourrait dire « éducatifs » est plus spécifique du dialogue éducatif : il s'agit de repères qui excèdent la forme du dialogue et servent la proposition éducative.

Avec cette méthode, nous verrons que notre corpus balaie un large spectre, depuis l'absence totale de notations temporelles, jusqu'à des notations qui deviennent des éléments à part entière de la fiction. Pour les notations temporelles génériques nous distinguerons les différents niveaux du dialogue : nous utiliserons le terme de « macrostructural » pour l'ouverture et la fermeture de l'œuvre, et de « microstructural » pour les subdivisions à l'intérieur de l'œuvre, différemment dénommées « journées », « conversations » ou « dialogues ». De plus, il faut noter ici l'importance du format initial choisi pour l'écriture du dialogue : le format dit « dramatique[1] » implique en effet une conception implicite de la temporalité ; le texte se présente comme l'ouverture d'une scène et emprunte à l'écriture théâtrale ses stratégies d'écriture.

A – Des absolus éducatifs ?

Une caractéristique étonnante de notre corpus, et qui atteste de sa filiation avec les textes catéchétiques, est qu'un nombre non négligeable de textes sont quasiment exempts de notations temporelles. L'éducation y est conçue comme un échange absolu, qui ne nécessite pas de contextualisation et est avant tout concentrée sur des matières. Ce format se nourrit de la présentation dite « dramatique » du dialogue.

[1]Nous reprenons ici les classifications qu'utilise Diogène Laërce pour classer les œuvres de Platon, dans *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres*, éd. Robert Grenaille, Paris, GF Flammarion, 1965, t. I, p. 178. L'alternative entre les deux modes, dramatique ou narratif, présente dans toute la tradition dialoguée, est étonnamment résolue pour notre corpus, qui est, à de très rares exceptions près, dramatique.

1. Des dialogues in medias res

Ainsi, dans le *Dialogue sur la géographie*[1], texte court en un seul feuillet, le dialogue se présente comme une discussion entre plusieurs élèves, chacun chargé d'un continent. La seule notation temporelle se résume à une référence aux « matières qui font *journellement* l'objet des leçons que nous recevons[2] ». Référence indirecte et hors de toute *deixis*, cette mention éclaire pourtant le rôle que le dialogue prétend se donner : celui de la transcription synthétisée de leçons quotidiennes. Cette référence à la « journée » comme temps éducatif est un argument en faveur d'une position tardive de ce texte (non daté) à l'intérieur de notre corpus : l'organisation des *Magasins* a sans doute laissé une trace.

Nombre de nos œuvres ne portent, de la même manière, aucune trace d'ancrage temporel, soulignant le caractère atemporel et absolu de l'éducation proposée. Ce sont principalement des textes qui reconduisent les éducations religieuses et qui s'apparentent en fait à des catéchismes déguisés, comme l'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants*, dans lequel le dialogue n'existe que par le système d'adresses mis en place par l'échange ; ici, point de références déictiques, et le dialogue conserve la fonction qu'il avait dans la catéchèse, un manuel à utiliser à des fins de mémorisation.

C'est aussi le cas de certains dialogues pourtant clairement littérarisés : Sicard, comme Capinaud, écrivent de véritables manuels dans lesquels toute forme de donnée contingente est évincée. Le dialogue qui se développe dans la troisième partie du *Manuel de l'enfance* de Sicard[3] propose ainsi une étonnante synthèse entre les voix fortement singularisées des personnages de Massieu et de Sicard, et une absence totale de temporalité autre que relative aux apprentissages[4]. Chez Capinaud, le développement de parties intégralement orientées vers des questions lexicales dans l'*Éducation essentielle mise en action*, ou de longs développements qui n'ont trait qu'aux questions de rhétorique dans les *Étrennes à la jeunesse*, estompe, sur de très longs segments, les références temporelles. De plus, il est notable que certains dialogues fassent totalement l'économie de notations temporelles parce qu'elles ont pu être données ailleurs. C'est par exemple le cas du *Magasin des Adolescents* d'Alletz, où le dialogue entre le Gouverneur et le Comte, son élève, commence sans aucune référence à la situation d'énonciation. Celle-ci est en revanche exposée dans la Préface :

[1] Anonyme, *Dialogue sur la géographie*, Paris, Monroval, s.d. Nous soulignons.

[2] *Ibid*., p. 1.

[3] Qui se présente en trois parties, dont la dernière est la plus longue. Elle juxtapose des petits dialogues et des contes moraux, avant, sans transition, de proposer un dialogue entre Massieu et Sicard.

[4] L'absence totale de référence spatio-temporelle est pourtant contrebalancée par de nombreuses remarques qui concernent les rappels et les redites éducatives : Massieu peut ainsi demander à son maître des éclaircissements en demandant de faire comme s'il n'avait jamais vu la notion, alors qu'elle vient de faire l'objet des deux dialogues précédents : « Dites-moi encore, comme si vous ne m'en aviez jamais parlé, ce que c'est qu'une cause. » Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit*., p. 153. L'échange fonctionne ainsi à la fois comme un absolu et comme un tout cohérent, dans lequel les enseignements sont l'objet de rappels et de renvois, forgeant ainsi un idéal d'échange philosophique qui ressemble à une entreprise mystagogue et prend en compte les difficultés d'apprentissage.

> Pour que le Lecteur se prêtât à l'illusion du Dialogue, & pour faire parler avec quelque vraisemblance les interlocuteurs, nous avons supposé un Jeune homme qui va passer ses vacances à la campagne, & qui a avec lui un Gouverneur, ou un Percepteur[1].

Cette proposition de mise en scène qui a explicitement pour objectif de créer « l'illusion du dialogue » n'est jamais reprise, ne serait-ce que d'une façon détournée, dans le texte, qui se transforme en une juxtaposition de grands textes de classe de rhétorique, et ne conserve du dialogue que certains éléments de mise en page[2]. Cette création de l'« illusion du Dialogue » rappelle explicitement une nécessité de genre, à laquelle les auteurs souscrivent partiellement – du moins en théorie.

Ces cas d'absence relative de notations temporelles sont liés à l'enjeu de représentation minimale qu'implique un dialogue. Mais, même infimes, elles permettent de créer une ligne de partage relativement claire entre les dialogues et les catéchismes, dont l'absence totale d'incarnation va de pair avec une absence de notation temporelle. Ainsi peut-on affirmer que l'un des critères définitionnels premiers du dialogue éducatif semble être de souscrire à une nécessité de genre, celle de l'inscription du dialogue dans une temporalité éducative, même minimale. Elles correspondent aussi à une possibilité d'écriture du dialogue, née du consensus lié aux dialogues dramatiques : point n'est besoin de justifier « quand ». Or cette aisance se révèle fort pratique pour les textes éducatifs confrontés à un dilemme temporel : le dialogue est censé avoir eu lieu ; il est toujours d'actualité ; il doit pouvoir se reproduire. Autant faire l'économie de remarques temporelles et profiter des consensus offerts par le genre, qui se révèlent ici bien utiles.

2. *La question des âges*

Toutefois, dans ces textes pauvres en notations temporelles, on trouve un rapport omniprésent à une temporalité singulière : le souci de l'âge des enfants. Il s'agit alors de replacer les personnages dans une forme de chronologie, qui est moins celle du dialogue que celle de son objectif éducatif, celle du *moment* de l'apprentissage. C'est d'ailleurs sur ce point que s'ouvre le premier entretien entre Ariste et ses enfants dans les *Principes de Civilité républicaine* d'Henriquez :

> ARISTE.
> Mon cher Prosper, et toi, mon Adèle, vous êtes maintenant sortis de la première enfance. Il est temps de vous faire connaître vos devoirs et vos droits[3].

[1] Alletz, *Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève*, *op. cit.*, p. x.
[2] Dont nous donnons un exemple en Annexe II.
[3] Henriquez, *Principes de civilité républicaine*, *op. cit.*, p. 5.

Le dialogue éducatif peut commencer grâce à cette mention de l'âge des enfants, temporalité relative mais fondamentale pour justifier de la complexité du texte proposé. De la même manière, Antoine Capinaud ouvre son *Éducation essentielle* par une référence au fait qu'Auguste et Mélanie « viennent de finir leur éducation[1] » auprès d'Ariste, et sont donc désormais capables de se prêter aux interrogations que leur proposent des amis de leur père. Aucun texte, à notre connaissance, n'omet ce type de référence très générale à l'âge des enfants[2]. Ainsi, dans les *Premières leçons de morale*, apparaît dès l'ouverture de la préface cette proposition théorique : « je prendrai mes élèves au sortir de l'enfance[3] ». Ces références sont à la fois des notations temporelles servant la scénographie du dialogue et des instruments de caractérisation des personnages clés que sont les enfants. Définis en fonction de leur âge, ils peuvent apparaître comme une incarnation du double discours du dialogue : ils sont à la fois les destinataires fictifs de l'échange et les doubles des potentiels lecteurs. Ces derniers sont donc, grâce au dialogue, présentés au cœur de la fiction comme un public disposé à recevoir l'enseignement prodigué.

Révélatrice d'un souci fédérateur de la littérature éducative du temps, cette attention à l'âge des enfants et au déploiement d'un discours approprié se retrouve dans plusieurs textes[4]. Elle culmine, pour la précision de la présentation, avec Perrault et son *Abrégé d'histoire naturelle* : il pourra servir à la fois aux jeunes élèves mais aussi aux « enfants du plus bas âge », si le maître sait judicieusement « ménager la ressource de leur curiosité, en l'excitant et en la satisfaisant à propos, sans s'assujettir d'abord à un ordre qui n'est point nécessaire à cette époque, et qui ne doit être que le complément et le couronnement de l'œuvre[5]. » Les dialogues sont alors conçus comme adaptables – et laissés à la maîtrise d'un éducateur capable de cette adaptation.

Cet intérêt pour l'adaptation des dialogues en fonction des âges de l'enfance va croissant, et oblitère dans une certains mesure les autres types de présentation du temps du dialogue. Les notations temporelles délaissent la référenciation du dialogue pour la présentation des personnages. Plus de nuits, plus de matins au début de ces textes absolus : ils s'ouvrent sur la mention d'un *moment* éducatif pour un enfant pris dans une temporalité éducative qui va de soi mais dont la précision dans le temps n'est pas nécessaire. Cette constatation rompt avec les notations temporelles quasi-systématiques des nombreux dialogues dits « narratifs ». Dans ces derniers, il y a souvent obligation de donner les éléments chronologiques, quand par

[1] Capinaud, *Éducation essentielle*, premier entretien du premier tome, *op. cit.*, tome 1, p. 1.

[2] Nous notons, dans le tableau que nous présentons en Annexe I, la mention des âges de l'enfance dans la partie « précision sur les âges » : l'âge tel que nous le concevons plus généralement aujourd'hui, précisant le nombre d'année, n'est pas encore une donnée généralisée dans nos œuvres, qui attestent cependant d'un souci croissant de précision sur cette donnée.

[3] Anonyme, *Premières leçons de morale*, *op. cit.*, p. iv.

[4] Qui ne se cantonnent pas aux dialogues, bien sûr. Dans le théâtre éducatif de Moissy, par exemple, les pièces sont conçues en fonction des âges des personnages-acteurs ; Genlis veille elle aussi à la précision des âges des acteurs dans son théâtre destiné aux représentations familiales.

[5] Perrault, Préface, *op. cit.*, p. 23.

exemple le texte commence sur une histoire familiale[1]. C'est de cette contrainte que nos œuvres s'émancipent, attestant par là d'une attention portée moins à la fiction familiale qu'aux vertus universelles et exemplaires du dialogue. L'usage de « caractères », par Leprince de Beaumont, lui permet d'insister sur cette fonction d'exemplarité des *Magasins* ; elle y associe d'ailleurs systématiquement des précisions d'âge dans toutes les présentations de ses personnages[2] – et ce jusqu'aux derniers textes qu'elle publie. Nous reviendrons plus loin sur cette question : les temporalités dialoguées deviennent parfois l'enjeu primordial de propositions éducatives fondées sur un principe de progressivité du texte allié à l'impératif d'adaptation à l'âge[3] et à la nature de l'enfant.

En fin de compte, un grand nombre de nos œuvres tend vers des absolus éducatifs en omettant les notations temporelles ou en s'intéressant à leur réception selon l'âge de l'enfant : la précision d'une temporalité, liée à l'esthétique du dialogue didactique, est déplacée au profit d'une mention plus générale mais aussi plus utile. La temporalité première devient celle du *moment* de l'éducation, qui va se précisant au cours de la deuxième moitié du siècle. C'est le signe d'un intérêt pour l'évolution de l'intelligence enfantine, mais aussi le signe d'une volonté d'un meilleur usage et d'une meilleure adéquation du texte éducatif à son public.

B – Temporalités macro- et micro-structurales

1. Temporalités macrostructurales : jeux sur la continuité des relations éducatives

Dans les cas où l'on repère des notations temporelles à l'ouverture du dialogue, on constate que le format dramatique a un effet très important. Il permet de faire l'économie d'une narration introductive, tout en présentant l'échange initial comme une scène d'exposition, chargée de révéler tous les éléments nécessaires à la compréhension du texte qui suit. De ce point de vue, les notations temporelles apparaissent comme des éléments d'inscription du texte dans une chronologie qui doit justifier les relations entre les personnages. La relation entre le maître et ses élèves est par exemple souvent présentée comme pré-existante, avec des adverbes temporels pour exprimer la continuité de la relation éducative :

[1] Ou les circonstances fictionnelles qui président à la fiction éducative : la configuration narrative présentant un père seul à s'occuper de ses enfants est ainsi un *topos* qu'il serait intéressant d'analyser. Son histoire maritale malheureuse fait l'objet de l'ouverture de nombreux textes éducatifs, comme dans *Marie et Caroline* de Mary Wollstonecraft ou dans *Sir Walter Finch et son fils William* d'Isabelle de Charrières.

[2] Ce sur quoi nous reviendrons dans le chapitre « Les relations éducatives du dialogue des Lumières ».

[3] Âge pris dans la polysémie que nous avons notée en introduction : âges de la vie (enfants, jeunes filles ou adolescent-e-s) et âge des personnages.

> *Le Bon Ami.* Eh bon jour, mes petits Amis ; à quoi vous amusez-vous aujourd'hui ?
>
> *Les jeunes Amis.* Vous nous aviez promis hier que nous irions ensemble nous promener dans le bois pour y trouver des nids d'oiseaux : est-ce que vous ne vous en souvenez donc plus[1] ?

Cette référence à « hier » a une fonction à la fois esthétique et narrative : le lecteur entre dans un texte pris dans une temporalité plus large, ce qui permet de prétendre que la relation pédagogique, sans qu'elle ait besoin d'être construite, est déjà marquée par des liens de confiance et d'affection[2]. Cette temporalité élargie est présente dans la majorité des œuvres éducatives et sert aussi à en montrer les objectifs :

> Il faut, comme nous en sommes convenus hier, employer une heure de cette matinée, à conférer sur vos devoirs, sur les moyens de devenir bons, justes sages, de vous rendre utiles à vos père & mère, à vos concitoyens, à votre patrie[3].

La notation temporelle sert ici d'amorce à la présentation du programme du texte, présenté comme décidé ensemble. Cette référence temporelle endosse ainsi une fonction d'autorisation du texte, qui n'est pas sans incidence sur la mise en œuvre de ses stratégies de persuasion. Cette présentation excède alors celle de simples repères temporels. Elle est quelquefois si nécessaire qu'elle s'étend non plus sur quelques notations initiales, mais sur l'intégralité du premier entretien. Le *Manuel de la jeunesse* s'ouvre par exemple sur un « Entretien préliminaire » qui permet de donner au lecteur toutes les clés de la mise en place des leçons. Les deux autorités, la Comtesse et la Bonne, se retrouvent pour discuter de la nécessité de former les enfants au catéchisme de manière approfondie, avant qu'ils fassent leur première communion. Cet entretien remplit exactement les mêmes fonctions qu'une scène d'exposition en présentant toutes les données nécessaires à la juste compréhension du dialogue qui suit, ainsi que des intentions de l'auteur. Le texte se trouve ainsi inscrit dans une temporalité marquée par l'urgence, qui sera réutilisée à la fin de l'œuvre par la Bonne pour inciter ses élèves à bien comprendre son enseignement : propédeutique à un examen, il tend surtout à faire d'elles de bonnes chrétiennes. Les contraintes temporelles du dialogue sont alors structurantes.

Ainsi cette fonction initiale de notation temporelle correspond-elle à une fonction introductive. Elle peut servir à rendre compte d'un enjeu narratif, dans le cadre d'une stratégie d'exposition. Dans cette dynamique, elle permet aussi de présenter le rituel éducatif sur le

---

[1] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, *op. cit.*, p. 43.

[2] Il est d'ailleurs notable que les textes où est mise en scène la rencontre entre l'éducateur et ses élèves soient plus rares : l'espace consacré à cette activité de séduction par Leprince de Beaumont dans nombre de ses textes atteste de l'intérêt spécifique de l'auteur pour cet enjeu éducatif. Travaillé dans le *Magasin des adolescentes* avec la figure de Lady Violente, ainsi qu'avec l'arrivée de nouvelles élèves comme Lady Champêtre puis Miss Zina et Miss Francisque, cet enjeu de séduction sera l'objet de toute la première journée du second tome du *Mentor Moderne*.

[3] Anonyme, *Premières leçons de morale, op. cit.*, p. 8.

point de se mettre en place. Enfin, elle peut aussi rendre compte du temps éducatif choisi pour ces dialogues.

2. *Temporalités microstructurales*

Ces notations temporelles présentes dans les subdivisions des dialogues, les ouvertures et les clôtures des sous-parties des œuvres, ont fonction d'interruption et de transition, permettant de couper l'échange en cours pour le reporter à un autre dialogue, qui aura lieu le lendemain ou lors de la prochaine entrevue. Ces notations encadrantes contribuent à une cohérence structurelle[1]. Tout dialogue se doit en effet de justifier narrativement toutes les subdivisions du texte : interruptions, changements de thématiques, départ ou arrivée d'un personnage. Une grande partie des textes de notre corpus y souscrivent, c'est même un des lieux communs que nos dialogues approfondissent le plus par rapport à la tradition dialoguée.

Mais les dialogues éducatifs ne s'arrêtent pas à cette justification. Ils y adjoignent un enjeu plus théorique : celui de la répartition des dialogues en temporalités signifiantes du point de vue de l'éducation proposée. De ce point de vue, le dialogue fonctionne comme un catalyseur formel : il permet d'utiliser des ressorts fictionnels pour organiser le propos, et d'utiliser des formules temporelles pour proposer des conclusions temporaires : Mustapha Kemal Bénouis nomme cette surimpression du temps et du propos le « mécanisme du prétexte temporel[2] », mécanisme dont nos œuvres font un usage fréquent.

La comparaison avec le corpus plus large des textes dialogués est de ce point de vue intéressante. Si l'on ne peut préjuger d'une règle d'organisation des différentes parties des textes dialogués, qui fédèrerait l'intégralité des œuvres, on peut cependant tracer quelques tendances. De nombreux dialogues sont en effet divisés en discussions regroupées par champs thématiques. Les notations temporelles, quand elles apparaissent, servent alors de *terminus ad quo*, de fin narrative apposée à une discussion parvenue à sa fin, ou qui doit être reconduite pour des raisons de longueur, raisons transformées en critères fictionnels[3]. Le corpus dialogué se doit dans tous les cas de justifier narrativement une contrainte qui est souvent celle de l'écriture, et qui semble s'amplifier dans le cas où les dialogues sont subdivisés en conversations thématiques. La division du texte s'impose alors comme une question

[1] Nous avançons le terme de « structurel » car il s'agit d'un usage textuel qui participe de la structuration du texte, et de son agencement.

[2] Mustapha Kemal Benouis, *Le Dialogue philosophique dans la littérature française du seizième siècle*, *op. cit.*, p. 196.

[3] La discussion doit reprendre plus tard car un des convives doit partir comme dans le *Gorgias*, arrêté par le départ de Calliclès. Ce lieu commun de la forme dialoguée est utilisé dans tous ses sous-genres. Bonaventure des Périers comme l'Aretin utilisent ces stratégies narratives, dans de multiples perspectives : signifier l'échec de l'échange, sa potentielle répétition, sa remise aux calendes grecques… le cas des dialogues éducatifs est spécialement intéressant en ce qu'il justifie ces divisions du texte par des raisons pédagogiques, longueur de la leçon ou ennui des élèves par exemple.

d'organisation textuelle[1]. Mais ce qui nous intéresse ici est plus exactement le rapport entre notations temporelles et subdivisions du texte en chapitres dont le titre n'est pas anodin. « Journées », « conversations » et « dialogues » s'offrent ainsi au lecteur, agrémentés ou non de précisions, et jouent un rôle essentiel dans la structuration du texte. Ces subdivisions se fondent sur des justifications, le plus souvent temporelles, qui nous semblent essentielles pour comprendre les enjeux de chaque texte et le patrimoine des textes éducatifs à l'intérieur duquel chacun se situe.

Cette question de la division en chapitres correspond en fait aussi à un enjeu fondamental des dialogues éducatifs : celui de la conception du temps éducatif et de sa structuration. Cette conception se greffe alors aux contraintes génériques du dialogue, et crée une spécificité importante de ce type de textes, leur séquentialisation. Deux grands types de divisions semblent structurer ce corpus, selon un principe d'équivalence entre temporalité narrative et temporalité éducative : la division par thèmes ou par matières, et la division par journées ou par conversations.

C – Temporalités narratives, temporalités éducatives

1. Divisions thématiques

L'immense majorité des textes éducatifs que nous avons consultés, qu'ils soient dialogués ou non, obéit à un principe de divisions qui est profondément lié à l'usage de ces textes. Conçus comme des adjuvants à l'apprentissage, il va de soi que leur organisation – au sens le plus matériel du terme – suit l'histoire éditoriale complexe des manuels, des textes scolaires et de tout ce qui peut apparaître comme des ressources éducatives. Cette notion de « ressources », qui bénéficie d'ailleurs aujourd'hui d'un regain d'intérêt compte-tenu de la transformation des media éducatifs[2], fait émerger plusieurs principes de structuration des textes didactiques. Afin d'être utilisables et de servir de ressources pour les apprentissages, deux données sont incontournables : la progressivité du texte et le repérage dans le texte.

La première, reflet de la progressivité des apprentissages, est inextricablement liée à la question de l'ordre de présentation des apprentissages[3]. Elle va de pair avec un usage du texte conçu comme objet structurant les connaissances et devant être rigoureusement suivi,

[1] Dont nous sonderons plus précisément les enjeux en évaluant comment nos auteurs utilisent le dialogue une forme intégratrice à la fin de cette partie.

[2] En ce que ces ressources peuvent être envisagées de façon transversale dans les recherches d'archéologie des médias, comme le proposent notamment Ekki Huhtamo et Jussi Parikka dans *Media Archaeology. Approaches, Applications, Implications*, Berkeley, University of California Press, 2011.

[3] Question que nous approfondirons le chapitre « Le dialogue comme forme intégratrice ».

l'enseignant se voyant offrir dans chacune d'elles une marge plus ou moins grande de liberté, le plus souvent le choix de la manière de l'expliquer.

C'est ce même principe d'établissement qui organise les textes catéchétiques. De fait, comme le formule Fleury, le grand catéchisme n'a pas à être suivi à la lettre car il n'est qu'un « modèle d'instruction, que le prêtre, ou tout autre qui enseigne puisse suivre, selon son talent, sans s'y attacher scrupuleusement, changeant et diversifiant selon les personnes et les occasions. Autre doit être l'instruction pour les enfants[1] » : celle-ci doit suivre un ordre rigoureux qui s'assure de présenter les dogmes avec progression tout en évitant les questions sur les circonstances :

> Accoutumez de bonne heure les enfants, à borner leur curiosité, naturellement infinie, & à se contenter de ce que Dieu a voulu que nous sachions[2].

La question de la progression des apprentissages est ainsi profondément liée à celle de leur limite, et a pour conséquence une organisation progressive et rigoureusement orchestrée de ceux-ci. On retrouve dans certains dialogues ces principes d'organisation directement hérités du catéchisme : les *Entretiens d'Angélique* puis *de Clotilde* de Loquet sont ainsi explicitement placés sous la tutelle du grand catéchisme, traitant par le menu de la question de la messe, par exemple, dans un ordre convenu (esprit de la messe, manière de l'entendre, prière vocale puis oraison mentale[3]), tout en mettant en scène les interrogations des jeunes filles à son sujet. De la même manière, l'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants* est un catéchisme reprenant exactement l'ordre du catéchisme romain.

Face à ces régularités de composition, qui ressemblent à une organisation tacitement obligatoire des enseignements religieux, l'organisation des apprentissages religieux des *Magasins* s'explique aisément. L'instruction religieuse que Leprince de Beaumont y développe est rigoureusement calquée sur l'ordre des livres saints, dont elle extrait les données susceptibles d'être transmises aux jeunes filles. À ce travail de sélection, qui appartient à la pratique éducative de l'extrait[4], s'allie un travail de respect de l'organisation chronologique du Texte, qui est considéré comme la matrice des enseignements, et qui forge un des liens thématiques et pédagogiques de l'intégralité des *Magasins*[5].

---

[1] Fleury, *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Paris, Émery, 1721 (1683), Préface, p. 26.

[2] *Ibid*., p. 30.

[3] Nous présentons en Annexe III-2 la table des entretiens de ces deux œuvres.

[4] Extraits qui sont d'ailleurs sûrement faits à partir de versions déjà synthétiques de l'Ancien et du Nouveau Testament, notamment celles des Vies de Saints, des Vies des femmes illustres et de toute cette littérature largement diffusée au sein de laquelle nous n'avons pas poursuivi notre enquête. Pourtant, l'analyse de la bibliothèque de Leprince de Beaumont serait du plus haut intérêt, et permettrait de comprendre comment elle s'inspire et réécrit le matériau à sa disposition, avec certes moins de liberté que ne le fait Genlis dans ses *Annales de la Vertu*, publiées à la même période.

[5] À tel point que c'est sur le Nouveau Testament que se fait, par exemple, la transition entre le *Magasin des adolescentes* et les *Instructions pour les jeunes dames*, comme si le texte biblique servait de cohérence interne au projet de publication progressif des *Magasins*.

La seconde donnée qui fait de ces textes des adjuvants à l'apprentissage est celle du repérage possible à l'intérieur du texte. Elle recoupe la première exigence en ce qu'elle trouve une expression éditoriale directe : la « table des matières contenues dans cet ouvrage » est ainsi un des éléments de paratexte que l'on retrouve fréquemment dans ces textes aux prétentions de manuels[1], quelquefois assortis d'autres éléments de paratexte utile, comme par exemple des prières ou des listes de maximes ou de préceptes. Les textes éducatifs du XVIIIe siècle suivent de ce point de vue la longue tradition des œuvres éducatives conçues comme des synthèses d'outils et de supports éducatifs[2].

Dans le cas de notre corpus, le principe de division est fréquemment thématique, comme en attestent nombre de tables des matières organisées par grandes catégories, qu'il s'agisse de thématiques scientifiques ou de dogmes religieux. Mais la question de la coïncidence entre les matières et les subdivisions temporelles, qui nous intéresse plus spécifiquement ici, obéit à un principe assez disparate. Ainsi, dans de nombreux textes, le chapitre correspond à la « leçon », et la table des matières est justement là pour renchérir sur cette cohérence structurelle, que les remarques temporelles ont déjà servi à justifier. Le *Spectacle de la nature* était déjà divisé en « leçons » qui parcouraient toute la thématique de chaque volume[3].

De la même manière, les trois différents titres des *Premières leçons de morale*, « 1er dialogue. Sur la religion », « 2e dialogue. Des devoirs sociaux » et « 3edialogue. Les droits du citoyen », divisent le texte en grandes discussions que les notations, d'ailleurs plus précisément spatiales que temporelles, amplifient quelque peu.

Le premier tome des *Entretiens d'un père avec ses enfants sur l'histoire naturelle* de Dubroca[4] répond aussi à cette exigence de division thématique : chaque entretien correspond à une thématique bien précise. Le texte essaye de créer une adéquation entre notations temporelles et organisation thématique du texte : le père souligne de cette façon les changements spatio-temporels qui servent de transition d'un entretien à un autre[5]. Mais ce

[1] La question des livres de sciences se greffe à cette question, et l'exposé organisé et progressif de savoirs recoupe ces exigences premières, que nous approfondirons dans le chapitre consacré au « Dialogue comme forme intégratrice ».

[2] Les récentes études sur la Bibliothèque bleue et la littérature de colportage (notamment Lise Andries dans *La Bibliothèque bleue au dix-huitième siècle : une tradition éditoriale*, Oxford, Voltaire foundation, *SVEC* n°270, 1989, et François Lebrun dans « La culture populaire et la bibliothèque bleue de Troyes trente ans après Robert Mandrou », *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Éd. du Seuil, 2001, p. 175-182) ont montré à quel point ces livres fédérant plusieurs textes pouvant servir à l'éducation avaient eu de rééditions, corroborant ainsi les données de la librairie scolaire de l'Ancien Régime présentées de manière assez synthétique dans l'article de Roger Chartier, « Livres bleus et lectures populaires » dans *Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant : 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 498-511.

[3] Chaque volume étant lui-même inscrit dans l'organisation générale du texte qui tente de tout traiter, par un plan en *crescendo*, depuis « Ce qui regarde les animaux et les plantes » jusqu'au neuvième volume, publié 18 ans plus tard, intitulé « Ce qui regarde l'homme en société avec Dieu. » Chaque volume est subdivisé en thématiques qui peuvent se déployer sur plusieurs entretiens, du moins jusqu'au quatrième volume, où la forme dialoguée est progressivement abandonnée.

[4] Nous donnons en Annexe III-2 un extrait de la table des matières, celle du premier volume, qui correspond aux subdivisions d'un manuel de sciences naturelles.

[5] Elles servent parfois même de mise en application de la leçon. Le passage au jardin signale ainsi la transition vers le second entretien : « Maintenant, mes amis, allez vous promener dans le jardin ; vous y trouverez des êtres qui appartiennent à ces trois ordres, et en cherchant à les classer dans le règne auquel ils appartiennent, vous vous familiariserez avec la division de l'histoire naturelle », Dubroca, *op. cit.*, tome 1, p. 14. Le second entretien s'ouvre sur le rappel de cette familiarisation : « Hé bien ! Mes amis, quel a été le résultat de vos découvertes dans le jardin, où vous restâtes si longtemps ? » *Ibid.*, p. 15.

souci d'adéquation des références temporelles et thématiques ne persiste pas jusqu'à la fin du dialogue : le dernier tome, dans sa partie consacrée au règne animal, intègre plusieurs thématiques au sein d'un même entretien. Cette évolution va dans le sens d'un abandon progressif des notations dialoguées génériques dans l'œuvre, qu'elles soient celles de l'échange ou du cadre spatio-temporel.

En revanche, que la notation temporelle soit présente, infime ou totalement absente, le principe de progressivité reste fondamental dans l'exposé des savoirs, à la différence d'autres dialogues qui n'ont pas seulement cet exposé pour but. À ce propos, il est intéressant d'évoquer un autre grand corpus de dialogues quasiment dénués de notations temporelles, un corpus de textes dialogués autres qu'éducatifs de la Renaissance : on y trouve aisément une explication commune, il n'y a pas de nécessité narrative de telles notations. Dans ces œuvres, la logique interne suffit, comme le montre Mustapha Kemal Bénouis : « l'absence d'interruption entraîne celle des transitions. Le résultat est un effet accumulatif qui caractérise beaucoup de dialogues[1] ».

Cette notion d'« effet accumulatif » est très importante pour ceux de nos textes qui semblent constitués à partir de l'exigence de matière : il faut y présenter un maximum de données afin d'obtenir le statut d'œuvre-source pour une éducation globale. C'est là le projet, assez comparable, d'Alletz ou de Filassier : quand le premier propose une synthèse des textes permettant de réviser sa classe de rhétorique, le second s'applique à présenter l'intégralité des motifs de la foi chrétienne. Dans les deux cas, l'objectif est clairement d'importer un nombre substantiel, voire exhaustif, de textes de référence. La prétention du texte est alors principalement éducative et non pédagogique, comme nous le proposions plus haut : l'enjeu est de donner des textes à lire, de présenter une réserve de ressources culturelles partagées au sein d'une communauté éducative, et non de soumettre ces textes à l'épreuve de l'enseignement. Finalement, ces œuvres se transforment en véritables banques textuelles où sont juxtaposés des corpus homogènes, et pour la présentation desquels l'auteur ne souscrit plus au pacte énonciatif dialogué initialement choisi.

Le cas le plus fréquent de nos dialogues éducatifs est plutôt de refuser cet effet accumulatif ; la discussion doit être menée, organisée, ordonnée, et cet ordre vient en premier de l'organisation temporelle. Cette dernière permet même de mettre au même niveau des questions thématiques et des enjeux narratifs, ce qui semble tout à fait étonnant mais prend sens lorsque l'on comprend mieux les objectifs rhétoriques des dialogues notamment

De la même manière, le cours de botanique annoncé à la fin du premier dialogue du second tome est annoncé comme une promenade dans le parterre, les jardins, le verger, les champs et le parc, *ibid*. tome 2, p. 31-32.

[1] Mustapha Kemal Bénouis, *op. cit*., p. 196.

religieux. Lorsque l'on regarde, par exemple, les tables des *Entretiens* de Loquet[1], on remarque qu'il n'y a pas de distinction rigide entre les éléments thématiques et les événements narratifs. Ces derniers (rencontres, incompréhensions paternelles voire mort des personnages) entrent dans la table parce qu'ils participent de la formation religieuse de la jeune fille : ils présentent des mises en action de situations dans lesquelles le comportement vertueux est nécessaire, et confinent à des mises en scènes hagiographiques[2], exploitant ainsi au maximum le format initial proposé par Leprince de Beaumont dans ses *Magasins*[3], combiné aux *Vies de femmes illustres* adaptées au quotidien des jeunes filles.

Enfin, ces notations peuvent aussi servir tout simplement à créer des effets d'annonce et de rappels, participant d'un système d'animation du texte et de mise en scène de la compréhension de l'élève. Ainsi, les textes souscrivent à la nécessité de rendre compte d'une cohérence interne de l'enseignement proposé par le texte. Ces notations temporelles ont pour fonction essentielle de créer une continuité entre les enseignements, en faisant référence à un propos antérieur ou au propos de la veille, qui peut désormais être l'objet d'une interrogation ou d'un rappel. Cumulant ainsi contraintes génériques et souci de créer une cohérence entre les discours, les notations temporelles se font véritablement actrices du dialogue éducatif, parce qu'elles permettent d'en signifier l'évolution. Les caractéristiques génériques du dialogue sont ainsi utilisées à des fins éducatives et contribuent à la construction d'une véritable scénographie pédagogique.

2. *« Journées » et « conversations »*

Les textes les plus importants de notre corpus empruntent une scénographie pédagogique quelquefois plus complexe. Cette scénographie entre en conflit avec l'organisation matérielle du texte : certaines œuvres semblent ne pas parvenir à choisir entre fiction éducative et manuel utilisable comme un réservoir de données. Cette difficulté de choix, qui tient à l'usage pressenti pour le texte, est éloquente lorsque l'on appréhende les tables des matières. Dans le cas des textes qui alimentent la fiction éducative, la division thématique se révèle trop restrictive, et ne rend pas véritablement compte du contenu de chaque dialogue. De ce point de vue, la tentative de table des matières du *Mentor moderne* que nous présentons en annexes est éloquente : le texte oscille constamment entre une présentation thématique des leçons

[1] Nous donnons en Annexe III-2 le plan des deux ouvrages ; l'examen des intitulés des entretiens XXIV à XXVII des *Entretiens de Clotilde* est de ce point de vue éclairant.

[2] À l'instar de la mort de Clotilde, figure tutélaire des *Entretiens de Clotilde*, dont la mort très chrétienne est racontée dans le dernier entretien, et génère à la fois la tristesse et l'extase de la communauté féminine, qui va jusqu'à rêver d'avoir vu cette mort de ses propres yeux. Christine peut ainsi s'écrier : « O Mlles que c'est beau ! j'aurais bien voulu y être ! », transformant la mort de la « sainte » en un spectacle attirant, parce qu'édifiant. *Entretiens de Clotilde*, *op. cit.*, XXXIV. Entretien, p. 468.

[3] Ce sur quoi nous reviendrons dans l'analyse de l'esthétique de la juxtaposition qui est à l'œuvre dans les *Magasins*.

proposées et une organisation temporelle ou spatiale, sans que ni l'une ni l'autre ne soit systématisée[1].

La mise en scène dialoguée emprunte alors une voie où la temporalité n'est plus seulement une contrainte générique : elle devient un objet signifiant du texte. Ainsi, dès les premiers *Magasins*, Leprince de Beaumont opère une division en « journées[2] ». Elle les décompose en groupements d'enseignements cohérents, chaque journée comprenant plusieurs types de matières qui oscillent toujours autour du noyau dur constitué par l'histoire religieuse, l'histoire morale et la géographie, matières quelquefois agrémentées d'un conte, conçu comme une récompense, ou d'une histoire morale. Les notations temporelles liées au cadre générique du dialogue servent avant tout à structurer les enseignements et à les répartir dans une forme d'unité de temps. Chaque dialogue se clôt ainsi sur une notation temporelle, plus ou moins amplifiée par rapport au « il est bien tard » récurrent[3], au renvoi conjoint « à la première fois », c'est-à-dire à la prochaine fois, ou au simple « Adieu, Mesdames », quelquefois suivi d'un conseil ou d'une injonction éducative[4]. Chez Leprince de Beaumont, il est en effet rare que le dialogue se finisse de manière abrupte, sans effet conclusif[5]. Les notations temporelles utilisées par Leprince de Beaumont sont de plus souvent amplifiées par des remarques d'ordre psychologique ou physiologique. Par exemple, si le conte de la *Belle et la Bête* est raconté, c'est parce que les jeunes filles sont arrivées trop vite après leur repas[6].

Parfois la fatigue des élèves est anticipée. Ces éléments de structuration du temps éducatif sont régulièrement justifiés par la gouvernante, qui arrête ses leçons car il en va de l'attention de ses élèves ou du soutien possible de leur intérêt. De façon assez remarquable, les ultimes textes dialogués de Leprince de Beaumont approfondissent cette question, et l'on retrouve dans le *Mentor moderne*[7] une utilisation quasi-systématique de cette démarche

---

[1] Comme le montrent les hésitations de la table des matières reproduite en Annexe III-2.

[2] « Journées » qui sont d'ailleurs le titre choisi pour chacun des dialogues à partir du troisième, participant ainsi de cette conception du chapitre dialogué comme un ensemble cohérent d'enseignements, ce qui n'a pas été le cas pour les deux premiers dialogues du *Magasin des enfants*, présentant les rencontres successives des élèves entre elles puis avec Mlle Bonne.

[3] Cette mention est celle qui clôt le plus fréquemment les dialogues (7e, 8e, 14e, 15e, 24e et 28e dialogues) quelquefois associé à la mention de la première fois « il est bien tard, ce sera pour la première fois » (16e dialogue). Ce renvoi à la « première fois » est une désignation récurrente elle-aussi (4e, 9e, 10e, 14e, 15e, 18e et 26e dialogues). Leprince de Beaumont alterne dans ces prises de congé qui sont de l'ordre du lieu commun, quelquefois avec des expressions plus singulières, comme « Notre temps est passé » (25e dialogue) ou « il est temps de nous quitter » (20e dialogue)

[4] Cette formule, la plus topique et la plus simple, est pourtant celle qui se voit adjoindre le plus de précisions : elle laisse place à des conseils (« retenez bien cela » 27e dialogue ; « que cela vous apprenne… » 29e dialogue) ou des désirs cachant des injonctions comme à la fin de la première leçon effective : « Adieu, j'espère que je continuerai d'être contente de votre application » (3e dialogue, p. 1008), ou après la suivante : « Adieu, mes enfants : je suis bien contente de votre attention » (4e dialogue, p. 1046) ; ou encore plus loin « Adieu, mes bonnes enfants. Continuez à être bien sages » 6e dialogue, p. 1059.

[5] Les exemples sont en effet rares de clôtures abruptes sur l'objet de discussion en cours : cela n'advient qu'après les leçons d'histoire (11e, 19e et 23e dialogue) et de géographie (21e dialogue).

[6] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., début du 5e dialogue, p. 1017 : « MLLE BONNE. Je ne peux pas vous faire répéter vos leçons à présent, Mesdames, parce que je crains de vous faire mal en vous appliquant après le dîner. / LADY CHARLOTTE. Eh bien ! ma bonne, nous ne dirons rien, mais vous nous direz quelque chose ; vous nous avez promis un joli conte : cela nous fatiguera-t-il de l'écouter ? / MLLE BONNE. Je vois bien qu'il faut faire ce que vous voulez, Mesdames. Quand vous êtes bonnes filles, je n'ai pas le courage de vous rien refuser : allons donc nous asseoir dans le jardin, et je vous dirai le conte que je vous ai promis la dernière fois. »

[7] Plus clairement orienté par le cadre d'une éducation institutionnelle, ce texte destiné aux garçons montre de réelles inflexions par rapport aux *Magasins* écrits dix ans plus tôt – notamment autour des questions de l'organisation du temps

justificatrice. Les moments encadrant chaque « journée » sont ainsi l'occasion de revendications éducatives : sont évoqués la « récréation » nécessaire aux enfants, leur salutaire « repos », ou les jeux auxquels il *faut* les laisser s'adonner pendant un temps suffisant :

> À présent, mes enfants, il faut vous promener : vous pouvez aller jouer dans le jardin comme il vous plaira. Vous irez avec monsieur Dorante, et quand vous serez las de jouer, vous reviendrez avec moi[1].

On ressent bien à cette lecture à quel point le double discours fonctionne ici : l'injonction faite aux enfants est aussi une injonction faite aux lecteurs, potentiellement éducateurs. La prise en compte du corps de l'enfant et de son rythme est présentée comme une nécessité théorique qui contraint la narration et, ce faisant, s'immisce dans la pensée du lecteur. Les éducateurs peuvent, par ce biais, insister sur l'importance du respect des rythmes de l'enfance.

Bien sûr, la temporalité des dialogues ne révèle pas systématiquement de souci éducatif, et le principe qui régit les ouvertures et les clôtures des conversations et des journées serait plutôt celui de la variation, puisque les leçons s'arrêtent quelquefois pour aller souper, d'autres fois pour s'acquitter d'obligations religieuses ou sociales, d'autres encore lorsque le maître de musique se présente. Mais il est notable qu'à certains moments, la subdivision du dialogue puisse elle-même servir de revendication pédagogique.

C'est une stratégie similaire qu'adopte Épinay dans les *Conversations d'Émilie*, où chaque conversation est encadrée par une remarque temporelle qui transforme chaque échange en un moment spécifique, présenté comme privilégié, entre la mère et la fille. Ce « moment » acquiert d'autant plus de valeur qu'il est protégé, et que tout peut être dit entre deux personnes de confiance – reconduisant ainsi la dynamique de confidence qui primait chez Leprince de Beaumont ; mais ce qui ressort le plus nettement de la relation entre la mère et Émilie dans *Les Conversations d'Émilie*, est la mise en place, dans chaque conversation, d'un moment privilégié qui peut servir de caisse de résonance aux expériences vécues. C'est, d'une certaine manière, un moment de réflexion voire quelquefois de réflexivité, pendant lequel peuvent être évoquées d'autres situations de discussion. La conversation est conçue comme un « moment » spécifique, hors du temps de la sociabilité commune, et qui peut donc se prêter à toutes les possibilités de retour réflexif sur les expériences vécues. Émilie est ainsi très fréquemment mise en scène, à l'ouverture des conversations, comme entrant dans le cabinet de sa mère pour lui faire une demande ou lui raconter un événement qui vient de se produire ; la conversation est alors définie par rapport à un passé proche qui lui sert de point de départ.

éducatif et de la posture des maîtres, ce qu'illustre la présence de l'apprenti maître, Dorante, au cœur du texte, permettant de faire de certains dialogues des échanges théoriques sur des questions de pédagogie.

[1] Leprince de Beaumont, *Mentor moderne*, *op. cit.*, tome 2, p. 22.

D'ailleurs, ce besoin de créer un moment spécifique est bien souligné dans les textes qui s'inspirent de ces deux auteurs. C'est à cette temporalité singulière et hors du temps que fait référence par exemple Félicité, lectrice des *Conversations* et héritière symbolique d'Émilie[1], lorsqu'elle remarque :

> FELICITE
> Hé bien, maman, ai-je été assez à plaindre ; voilà huit jours que nous n'avons pu reprendre notre conversation sur Blondine. Toujours des affaires le matin et le soir des visites à faire ou du monde à recevoir : vous avez bien raison, maman, d'aimer mieux la campagne que la ville ; c'est là qu'on cause quand on veut, & tant qu'on veut[2].

Ces moments de conversations particulières, adorés par la petite Félicité qui, comme Émilie, en redemande aussi avant de se coucher, sont des moments dans lesquels l'échange est présenté comme totalement libre, et à l'instigation des questions de l'enfant. Ces moments se caractérisent donc moins par leur cohérence thématique que par leur transversalité ; transversalité des enseignements dans le cas de Leprince de Beaumont, à savoir capacité à présenter une somme de leçons qui se répondent les unes aux autres et engendrent une « réflexion » entre les élèves ; transversalité des expériences chez Cœurderoy et Épinay, où c'est l'esprit désorganisé de l'enfant qui oriente la conversation, dans un refus explicite de l'« esprit d'ordre » qui va à l'encontre de l'« esprit d'enfance[3] ». Il n'est pas anodin que ces auteurs se plaisent à présenter constamment la pensée à sauts et à gambades d'Émilie et de Félicité. Ce faisant, c'est une posture face à l'esprit enquêtant et indiscipliné de l'enfance que promeuvent ces auteurs, valorisé justement pour les difficultés qu'il amène, en termes de cohérence et de compréhension. Dans cette perspective, l'ouverture du second dialogue des *Conversations d'Émilie* – que nous avons déjà citée en première partie pour le naturel de son style – fait office de véritable affirmation pédagogique :

> ÉMILIE –Maman, comment s'appelle… Ce n'est pas cela que je voulais dire… En quel temps, Maman… Mais non… À propos, vous m'avez promis de me dire une chose, voulez-vous bien me la dire ?
> MERE – Laquelle d'entre les cent qui vous passent par la tête à la fois ?
> ÉMILIE –Ah, j'y suis ! Pourquoi, maman, si je ne suis pas jolie, me dit-on toujours que je suis charmante[4] ?

[1] Cœurderoy fait ainsi d'Épinay un modèle à son récit, à la fois dans le paratexte où elle cite *Les Conversations d'Émilie* comme un texte que les enfants devraient lire, mais aussi à l'intérieur du texte même, puisque Félicité et sa mère en discutent régulièrement (*Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, « Aux jeunes filles encore enfants », p. vi) et dès le premier dialogue dans lequel Félicité parle du conte que la « Mère d'Émélie [sic] lit à cette petite personne, et moi je dis qu'elle l'avait fait exprès pour la dégoûter des Fées ainsi que tous les enfants qui liraient ce conte ; oh ! qu'il m'a ennuyée, et vous aussi maman, je m'en souviens bien, vous en êtes convenue. » *Ibid.*, p. 3.

[2] *Ibid.*, Second entretien, p. 63.

[3] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, p. 157.

[4] *Ibid.* (éd. 1788), début de la Deuxième conversation, p. 443. Nous analyserons plus loin les réécritures de cette conversation, qui soulignent bien le souci d'Épinay d'affiner la parole erratique de l'enfant tout en allégeant le discours de la Mère.

Certes, voir se déployer une parole enfantine qui s'égare crée un plaisir de lecture, mais cette ouverture sert aussi d'exemple de la posture éducative qu'il faudrait adopter à la place d'une organisation systématique du propos : patience, tolérance et humour fondent la posture de la mère face à un esprit en formation qu'il n'est pas nécessaire de contraindre.

Alors, le temps éducatif devient véritablement un des objets du dialogue d'éducation ; il acquiert une densité narrative qui rapproche les œuvres de la fiction éducative plutôt que du dialogue didactique.

3. *Une temporalité exemplaire*

Les notations temporelles qui se manifestent dans nos dialogues, si elles sont liées à la question du genre dialogué, sont réinvesties par certains auteurs afin de faire du temps du dialogue un temps exemplaire de l'éducation. En fait, cette pratique n'est pas nouvelle : on retrouve presque constamment des références au temps de l'éducation dans les éducations du Prince, où la temporalité de l'éducation est déterminée par la prise de responsabilité future du jeune homme. Chez Marivaux, malgré la brièveté du texte qui ne comprend qu'un seul dialogue d'une trentaine de pages, cette question du temps et de l'urgence est récurrente. On la retrouve à l'occasion de plusieurs évocations importantes. Celle de la morale tout d'abord : il est absolument nécessaire que le jeune prince soit capable de devenir lui-même son maître. Celle de la politique ensuite : voué à une irrémédiable solitude, il est nécessaire de s'y préparer. Celle de l'éducation enfin : puisqu'elle n'a qu'un temps, il faut absolument le saisir et faire fructifier les leçons morales rendues possibles par la patience d'un maître. L'urgence est partout, et sert de lieu commun pour justifier de la nécessité d'une telle activité dialoguée. Dans ce corpus *ad usum delphini*, la temporalité est en fait un élément de politique.

En revanche, elle semble avoir une autre utilité dans certains de nos textes, qui utilisent des éléments temporels à l'intérieur même du dialogue afin de mettre en œuvre un principe de progressivité dans les apprentissages. Pour analyser ce point, on peut partir de l'idée simpliste que la forme du dialogue implique un travail à la fois nécessaire et quelquefois gratuit sur les notations temporelles, attendues mais finalement peu signifiantes à l'intérieur du dialogue – servant par exemple de marqueurs de reconnaissance sociale[1]. Elles peuvent tout à fait ne rien impliquer dans le dialogue lui-même, hormis sa contextualisation initiale et son domaine d'application symbolique[2]. Mais en aucun cas elles ne créent, par nécessité, de données qui

[1] Le temps de l'*otium* bien utilisé étant une des données clés pour comprendre les remarques spatio-temporelles dans les dialogues, permettant de définir un échange dans un groupe de citoyens oisifs, intellectuels ou mondains, de Cicéron aux dialogues mondains du XVIIe siècle.

[2] Dont l'importance reste bien sûr cruciale pour mieux comprendre les enjeux d'un dialogue – on pense à l'importance sociale dans le cas de Cicéron, ou à l'importance religieuse dans le cas de Platon, chez qui les espace-temps initiaux du

influeraient sur l'évolution narrative du dialogue. À partir de ce constat rapide, on peut soutenir que certains dialogues fonctionnent différemment : ils exploitent les données temporelles au point d'en faire des éléments-clés du dialogue, éléments qui servent à le structurer ou à lui donner une progressivité. Cette progressivité est bien sûr elle-même fort diversifiée, et peut se cantonner à l'ordre des savoirs mis en scène, qui deviennent de plus en plus complexes, à l'instar du modèle que sont les *Entretiens sur la pluralité des mondes*. Les différentes « soirées » y servent de repères dans la progression des apprentissages de la Marquise. En revanche, dans d'autres cas, les éléments temporels insistent sur le *crescendo* qui s'instaure dans la compréhension et dans la réception du savoir en fonction de l'âge et de la personnalité des personnages. De ce point de vue, il nous semble que le dialogue éducatif côtoie fortement la fiction, en ce qu'il met en place une trame narrative se nourrissant d'une évolution temporelle, alliée le plus souvent à une construction de personnages.

Alors, la temporalité de l'éducation devient une temporalité narrative : nous assistons véritablement, dans certaines œuvres, à l'évolution d'un enfant qui grandit. À la différence de certains personnages d'enfants relativement statiques qui ponctuent les dialogues de leurs remarques naïves[1], d'autres sont inscrits dans une temporalité qui se révèle être la condition première de toute psychologie. Un des personnages phares de Leprince de Beaumont, Lady Violente, illustre bien ce point : annoncée dans le premier dialogue du *Magasin des adolescentes*, elle est l'objet d'intérêt de la part du lecteur qui a été prévenu de la répugnance et du dégoût pour l'étude qu'avait cette jeune fille en arrivant ; voici comment elle apparaît quelque temps après, dans le quatrième dialogue :

> *Madem*. BONNE. Nous allons reprendre l'histoire de la sainte Écriture à l'endroit où nous l'avions laissée. Qui devait commencer, mes enfants ? Je l'ai oublié…… [à la ligne] Vous avez l'air de mauvaise humeur, Lady Violente.
>
> *Lady* VIOLENTE. J'ai l'air de ce que je suis. Je n'aime pas le Français, et je vous avoue Mademoiselle Bonne, que je ne vous aime pas non plus. C'est malgré moi que je viens ici, mais Maman le veut ; je suis forcée de lui obéir, & je suis sûre de m'y ennuyer beaucoup.
>
> *Madem*. BONNE. Et moi je suis sûre que vous ne vous ennuierez point, et qu'*avant qu'il soit trois mois*, vous m'aimerez à la folie. Vous branlez la tête : vous n'en croyez rien. Mais je connais Lady Violente mieux qu'elle ne se connaît elle même. Vous avez beaucoup d'esprit, ma chère, et il n'est pas possible avec cet esprit-là, que vous ne preniez du goût à nos exercices. Pour ce qui me regarde, Madame, vous excitez ma vanité. Vous dites que vous ne m'aimez pas, il faut donc que je bataille avec vous pour avoir votre cœur : nous verrons qui de nous deux emportera la victoire[2].

---

dialogue peuvent contenir des références essentielles sur les résonnances religieuses de la pratique philosophique, comme à l'ouverture du *Théétète* et du *Phédon*.

[1] Nous reviendrons, dans le chapitre sur « Les relations éducatives du dialogue des Lumières », sur cette question de la représentation stéréotypée de la parole de l'enfant, endossant un rôle clairement établi dans une relation de savoir.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 40-41. Nous soulignons.

Il y a là clairement un enjeu narratif, celui de vaincre le cœur de l'enfant réticent, avec un défi temporel : « avant qu'il soit trois mois ». Le texte va ensuite régulièrement faire référence aux manifestations successives de révolte de Lady Violente puis aux évolutions progressives de cette élève vers l'intérêt et l'affection, créant ainsi la fiction éducative de l'élève amadouée.

On se situe ici au niveau de la psychologie des personnages, or nos œuvres utilisent aussi, et de façon plus marquée encore, les notations temporelles pour mettre en place une revendication éducative forte, celle d'une adaptation des apprentissages aux âges de l'enfance. La mention de l'âge des différentes élèves est aussi une caractéristique du paratexte de toutes les œuvres de Leprince de Beaumont à destination des enfants et adolescents ; cette pratique ne cesse que dans les textes consacrés aux adultes[1].

Cette caractéristique pourrait ne pas avoir de conséquence fictionnelle autre que de déterminer un personnage et son type de prise de parole. Mais chez Leprince de Beaumont, elle est aussi liée à un enjeu théorique : l'exigence de l'adaptation à l'âge des enfants à des conséquences sur les matières effectivement enseignées et sur le type d'enseignement proposé. Cette exigence apparaît dans les *Magasins* quand l'éducatrice fait mine de devoir modérer les ardeurs des élèves les plus jeunes, présentées comme profondément désireuses d'en savoir plus. La gouvernante s'acquitte alors d'un généreux rappel à l'ordre qui prend la forme d'une prétérition, et qui souligne la difficulté du savoir présenté. La jeune Lady Mary (âgée de 5 ans) insiste. Elle qui veut s'entendre « raconter une histoire, comme aux grandes », déclare : « cette histoire ne m'ennuiera pas, bien que je sois la plus petite[2] ». Leprince de Beaumont souligne alors l'intérêt et l'efficacité de son travail sur l'émulation dans le groupe par la bonté de Bonne, qui s'exécute en ne manquant pas d'invoquer la confiance qu'elle accorde, exceptionnellement, à une enfant trop jeune. Cette présentation du désir d'apprendre des élèves les plus jeunes est à la fois une exigence éducative que Leprince de Beaumont veut promouvoir mais est aussi une de ses stratégies narratives[3].

Chez Épinay, ce raisonnement est poussé plus avant car la fiction relève le défi de véritablement mettre en scène ces enjeux théoriques. Face aux enthousiasmes d'Émilie, la Mère souligne le fait qu'il est nécessaire d'« aller pas à pas » dans les apprentissages[4], et que l'impatience d'Émilie doit être canalisée par l'exigence de s'en tenir à la « raison de son

[1] À savoir les *Instructions pour les Jeunes dames*, *La Dévotion éclairée, ou Magasin des dévotes*, les *Américaines* ainsi que les *Magasins des pauvres, artisans et gens de la campagne*.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., XIXe Dialogue, p. 1230-1231. La conclusion à l'histoire de Marguerite revient alors à Miss Molly, de deux ans son aînée : « Je vous assure, ma Bonne, que cette histoire ne m'a pas ennuyée, et que je l'ai fort bien comprise ».

[3] Dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? », nous verrons que l'évocation par Leprince de Beaumont de la question des âges de l'enfance sert aussi la stratégie de défense de son projet éducatif, et que la mise en scène de cette émulation lui permet aussi de congédier le problème littéraire d'une véritable adaptation de son propos à une intelligence encore naissante.

[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., p. 476.

âge[1] ». *Les Conversations d'Émilie* soulignent à maintes reprises les dangers d'une instruction trop précoce compte-tenu des forces morales et physiques d'une enfant de moins de dix ans. Cela est résumé dans la Vingtième conversation ; auparavant, les notations temporelles servent à souligner, et à revendiquer, ce type d'attention aux intérêts de l'enfant et à sa fatigue intellectuelle.

Plus simplement, et plus fréquemment, la référence aux temporalités éducatives sert à poser le cadre d'une éducation familière qui prend occasion de tout événement ou objet rencontré pour enseigner quelque chose. C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre le resserrement temporel qui s'opère dans le *Manuel de l'adolescence*, dans lequel chaque moment de la vie familiale, depuis le petit déjeuner jusqu'au coucher, est l'objet d'un moment dialogué entre le père et ses deux enfants. Chaque instant entraîne son lot de questions, exactes transcriptions des activités en cours. Le thé et le café du matin sont par exemple objets d'explications (biologiques, techniques, historiques et économiques), avant d'occasionner une réflexion morale sur la nécessaire modération. Le temps familial est désormais la trame narrative du texte, qui se veut un *vademecum* de toutes les activités familiales pouvant se prêter à une explication.

Le temps éducatif devient, à travers ces dialogues comme dans de nombreuses fictions éducatives du temps, un temps continu, voire un temps total, qui vise à utiliser chaque moment, chaque expérience comme préparation éducative, s'inscrivant ainsi dans une pensée de l'éducation comme encadrement constant[2]. On trouve d'ailleurs au sein de notre corpus des allusions qui corroborent cette conception du temps ininterrompu, voire permanent, de l'éducation. Elle se manifeste, chez Épinay par exemple, par les réticences de l'éducatrice à l'égard du monde extérieur : « Si nous faisions bien, je crois que nous ne nous quitterions jamais, et que vous ne sortiriez plus sans moi[3] », auxquelles répond très exactement le désir de la jeune Émilie de ne pas vouloir quitter sa mère. Mis en scène ici comme un désir de mener à bien une éducation parfaite, cet encadrement obligé est aussi présenté comme la condition d'une éducation féminine de qualité. *La Compagne de la jeunesse* l'évoque par exemple sous la forme d'un hypothétique chantage, mis en scène pour faire comprendre ce qu'est l'égoïsme :

[1] *Ibid*., p. 64.

[2] Cette analyse sera approfondie dans le chapitre « Pour une éducation totale » : certains dialogues éducatifs aboutissent, à force d'encadrement narratif, à la mise en scène d'une éducation morale qui vise à encadrer chaque action et chaque apprentissage – réalisant ainsi, par les voies du texte dialogué, un fantasme de maîtrise éducative.

[3] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., p. 94.

> Par exemple, vous aimez la promenade, moi, je ne la puis souffrir ; comme vous ne pouvez sortir seule, si je ne suivais que mon penchant, je vous ferais rester au logis[1].

Ces évocations récurrentes du nécessaire encadrement de l'enfant sont à la fois causes et conséquences de l'usage de la forme dialoguée : causes parce que la forme dialoguée permet de mimer cette assiduité constante de l'encadrement des expériences de l'enfant, conséquences parce que la forme implique une justification récurrente de la temporalité. Ainsi, la forme du dialogue permet la mise en scène d'une temporalité dense si elle est exploitée : le dialogue, de ce point de vue, apporte donc une réponse tout à fait intéressante à l'idéal de maîtrise pédagogique des Lumières.

In fine, l'usage du dialogue pour certains de nos auteurs correspond à une conception de l'éducation comme sacerdoce impliquant soins et attentions constants. Leprince de Beaumont l'exprime très clairement, et avec même des accents dramatiques, dans la préface du *Magasin des adolescentes* :

> Je le répète ici pour la vingtième fois, et je ne cesserai de le répéter jusqu'au dernier moment de ma vie. L'éducation ne consiste ni dans l'acquisition, ni dans la culture des talents, ni dans l'arrangement extérieur : cependant, c'est à cela qu'on borne les meilleures. II faut penser à former dans une fille, de quinze ans, une femme chrétienne, une épouse aimable, une mère tendre, une économe attentive ; un membre de la société qui puisse en augmenter l'utilité & l'agrément. *Répétons-le encore : que de temps, de soins, de peines & de talents requiert un tel travail !* La plus grande application, l'expérience la plus consommée, y suffisent à peine[2].

Cela suppose l'abnégation d'une éducatrice capable de dévouement total et d'adaptation à toutes les données de l'être futur. Cette éducation implique, dans son principe même, une extension du temps, devenu total.

Cet encadrement temporel devient même, dans certaines éducations religieuses, un temps symbolique, qui permet de passer par toutes les étapes de la vie chrétienne : les *Entretiens* de Loquet par exemple sont organisés en une vaste démonstration de l'héroïsme du comportement de jeunes filles chrétiennes, d'abord initiées à la religion du cœur et à la pratique de la vertu dans le premier *opus*, puis mises face aux choix du don de soi à Dieu dans le second *opus*, sous la figure tutélaire de Clotilde, qui devient la mère symbolique des jeunes filles dans le premier entretien et montre l'exemple d'une mort chrétienne dans le dernier entretien : sa vie exemplaire devient l'exemple même d'un temps aboli puisque tout en a été orienté vers la rencontre du Divin époux.

---

[1] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit.*, p. 19.
[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 1, Avertissement, p. 19-20. Nous soulignons.

La forme du dialogue permet de mettre en scène, avec une acuité plus grande encore que dans d'autres textes éducatifs, cet idéal de pratique éducative conçu comme une maîtrise totale du temps de l'éducation.

II - Lieux & objets du dialogue éducatif

À cet encadrement temporel est associée une ouverture au monde. D'une certaine manière, les dialogues éducatifs peuvent prétendre répondre à l'injonction d'une éducation aux choses et non plus aux mots, revendication portée par Locke et reconduite dans nombre de textes éducatifs du XVIIIe siècle : il faut en finir avec cette éducation uniquement livresque qui ne prend pas en compte le monde et ses dangers[1] – posture que Rousseau poussera à l'extrême. Les dialogues éducatifs semblent, *a priori*, proposer une forme idéale pour la mise en scène d'une éducation empiriste, qui saurait exploiter les lieux et les objets alentours afin d'éduquer l'enfant par l'expérience.

Pourtant, l'analyse de nos œuvres s'est révélée, de ce point de vue, relativement décevante[2]. Quelques textes mis à part, l'évocation de lieux précis est rare, comme si l'on ne voulait pas s'encombrer de références géographiques. On n'y trouve quasiment que des lieux génériques : bureau, chambre, jardin, peu singularisés et rarement décrits – car souvent laissés dans un hors texte, appelés en début ou en fin de dialogue. Cette absence, à première vue, de référence spatiale précise, traduit avant tout la prétention de ces textes à la généralisation de l'expérience éducative qu'ils mettent en scène. Mais elle révèle aussi un rapport utilitaire aux lieux, qui, quand ils apparaissent, sont des éléments clés de la proposition éducative : à la pauvreté des lieux répond leur intense exploitation. On montrera ici qu'on ne peut souscrire à la proposition de Fabrice Chassot de comparer la scénographie de ces textes à celle des catéchismes[3]. Il nous semble au contraire que, même si elle est souvent minimaliste, cette scénographie est hautement signifiante.

---

[1] C'est là un des soucis éducatifs fondamentaux que Locke formule en plusieurs lieux, et notamment dans le §94 : « Le seul moyen de se défendre contre le monde, c'est de le connaître à fond : que le jeune homme soit donc initié par degrés à cette connaissance, aussitôt qu'il en est capable. Le plus tôt sera le mieux, pourvu qu'il soit dans les mains d'un guide habile et sûr. Ouvrez-lui doucement la scène du monde ; introduisez-l'y pas à pas, en lui montrant les dangers qui l'attendent auprès des hommes (…) », Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, §94.

[2] L'analyse spécifique que nous proposons ici des « lieux » du dialogue est née à l'occasion d'un colloque organisé par l'équipe de recherche du CeLiS (Groupe de recherches sur le dialogue et ses dispositifs de la MSH de Clermont-Ferrand), désirant s'intéresser aux modalités de la représentation des lieux dans les dialogues depuis l'Antiquité, afin d'interroger à la fois la place de cette donnée dans les caractéristiques génériques du dialogue et de se demander sur quels types d'ancrage référentiel les dialogues pouvaient s'appuyer. Une partie de nos raisonnements sont issus des discussions fructueuses qui ont eu lieu à cette occasion, et nous reprenons ici certaines conclusions proposées dans l'article « Usages des lieux dans les dialogues d'éducation du XVIIIe siècle », dans *Les Lieux du dialogue et de la conversation*, Presses Universitaires Blaise Pascal, à paraître.

[3] Fabrice Chassot, *op. cit*. p. 62. Il approfondit plus spécifiquement à cette occasion les scénographies d'*Éraste ou l'ami de la jeunesse*, de Filassier, et de l'*Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, de Perrault, qui nous semblent, surtout pour le second texte, exploiter l'espace avec une précision tout à fait révélatrice.

A – Scénographies minimales & espace domestique

Dans notre corpus, rares sont les enchâssements du dialogue dans une narration initiale : est privilégié, comme nous l'avons vu, de manière *quasi* systématique le dialogue direct ou « dramatique », où les répliques apparaissent comme dans un dialogue de théâtre, sans qu'il y ait ni récit introductif ni narrateur extérieur. Ceci a des conséquences non négligeables sur la présentation des lieux du dialogue : loin d'être un élément clé de l'esthétique de nos dialogues, comme dans les descriptions inaugurales[1], les allusions aux lieux dans lesquels se situent nos œuvres fonctionnent selon un principe d'évocation implicite.

1. Un monde allusif

Ces dialogues éducatifs ont en effet pour spécificité – quasi généralisable – de manquer de précisions locatives. On peut y voir un héritage de la forme du catéchisme. Celui-ci, par définition, n'offre aucun échange incarné dans un lieu : cela irait à l'encontre du but universel de son enseignement et empêcherait le prêtre d'en adapter le discours à son auditoire[2]. L'usage du texte devant être celui d'un manuel, sa singularisation n'aurait pas de sens. Partageant avec les catéchismes cet objectif d'usage généralisable à d'autres situations éducatives, nos textes font souvent l'économie de la spatialisation du dialogue pour les mêmes raisons. *Éraste, ou l'ami de la jeunesse* se déploie par exemple sans aucune notation des lieux du dialogue ni des corps des élèves, pourtant enthousiastes. On y trouve une seule exception, lors de l'explication de la différence entre idée interne et idée externe ; et ce n'est que dans un monde allusif, par la rapide évocation d'une tour au loin :

> Voyez-vous sur ce côteau qui la termine, une tour qui paraît s'élever jusqu'au ciel ? L'image de cette tour, qui est peinte dans votre esprit, est l'objet interne de l'idée que vous en avez actuellement ; et la tour que vous apercevez est l'objet externe de cette même idée[3].

Les éléments extérieurs ne servent qu'à fournir un exemple et donner corps à la leçon sur la perception, sans jamais être approfondis. Le monde alentour ne sera évoqué ailleurs que sur un mode hypothétique, sous la forme de la contemplation du « magnifique spectacle de

[1] Comme le soulignent l'article de Maurice Roelens, « La description inaugurale dans le dialogue philosophique aux XVIIe et XVIIIe siècles », et le chapitre liminaire de Claire Cazanave dans *Le Dialogue à l'âge classique*, qui analysent l'importance des cadres spatiaux du dialogue lettré.

[2] « Je ne prétends pas que ce catéchisme doive être regardé comme un livre fait simplement pour être lu, ou même pour être appris par cœur ; ce doit être plutôt un modèle d'instruction, que le prêtre, ou tout autre qui enseigne puisse suivre, selon son talent, sans s'y attacher scrupuleusement, changeant et diversifiant selon les personnes et les occasions. » Fleury, *Catéchisme historique*, *op. cit.*, Préface, « Du dessein et de l'usage de ce catéchisme », p. 26.

[3] *Éraste* (éd. 1773), *op. cit.*, tome 1, p. 23.

l'univers[1] ». Se déploie alors l'argument téléologique de l'existence de Dieu. L'absence de lieux va de pair avec la recherche d'universalité du propos : c'est parce qu'elle se présente comme détachée de toute *circonstance* que la matière enseignée, à l'instar de celle diffusée par les catéchismes, peut prétendre à une validité universelle.

Dans les textes plus tardifs de Capinaud, les lieux du dialogue sont quasiment absents, malgré un profond effort d'incarnation des personnages. Le début de l'*Éducation essentielle* en est un bon exemple : toute une communauté éducative[2] est rassemblée pour interroger les deux enfants sur ce qu'ils ont appris pendant leur éducation sous la conduite d'Ariste. Comme les garçons aspirent à devenir avocats, il faut « pour procéder avec méthode », « prendre leur éducation par la racine et monter graduellement jusqu'au dernier période de l'éloquence [sic] », ce à quoi l'ami de la famille, Monsieur Forlis, s'attèlera. Mais aucune précision sur la configuration spatiale n'est jamais donnée : la mise en scène de la parole des personnages semble suffire à la forme dialoguée[3]. Les « couleurs riantes » créées par le dialogue sont celles du personnage, quelque peu singularisé, mais en aucun cas celle des lieux, dont l'absence même a un sens : elle signale une convention, celle de la portée éducative de ce qui est non localisé, donc générique.

Mais entre ce type de textes qui se concentrent sur la matière à enseigner, et ceux qui insistent sur les circonstances de l'éducation, il y a une nette différence : dans ces derniers, les lieux prennent une véritable signification. Chez Leprince de Beaumont par exemple, bien que l'on trouve très peu de références précises aux lieux du dialogue, une enquête exhaustive sur la localisation des conversations a révélé une donnée fort intéressante : les rares indications scénographiques ont un rapport étroit avec l'enseignement prodigué, et concernent en immense majorité des objets, qui prennent la forme d'accessoires pour un théâtre d'éducation. Ainsi, des déictiques apparaissent pour parler d'objets présents et utiles à la démonstration. À l'occasion de l'histoire de la tour de Babel, par exemple, on désigne une carte de géographie :

> Voyez-vous cette carte ? Le côté qui est tout en haut, s'appelle le nord ou le septentrion (…) celui qui est à votre main droite, s'appelle l'est ou l'orient…[4]

Les objets fonctionnent ici à la fois comme des instruments éducatifs et comme des métonymies du lieu : le livre, le bureau, la lettre, la carte géographique, ont une fonction à la fois éducative et symbolique. Utilisés pour présenter un savoir, ils représentent aussi ce savoir

[1] Contemplation utilisée, comme dans tous les catéchismes, pour prouver l'existence de Dieu, ici dès le début du troisième entretien, *ibid*., p. 36.

[2] La liste des personnages est ainsi constituée de « M. et Mad. Plinville ; M. et Mad. Doligny ; MM. Forlis, Véricourt et Ariste ; Auguste, Victor, Mélanie et Adèle », groupe qui assiste à la scène de répétition qui est présentée dans le premier entretien et reconduite dans tous les suivants (chaque nouvel entretien s'ouvrant sur la mention « Les mêmes », constamment reconduite, sauf à l'ouverture du second tome qui redonne le détail des personnages en présence).

[3] Ces textes s'apparentent ainsi à des manuels dans lesquels un peu de vie est insufflée, notamment dans le personnage de Mélanie. L'étude doit en effet, selon l'auteur, être « présentée aux jeunes-gens sous des couleurs riantes, afin de les amener par le plaisir, au but où l'on désire les voir arriver », Avertissement des *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit*., n.p.

[4] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1054.

de manière conventionnelle, tout en incarnant le lieu dans lequel ce savoir est prodigué. Ainsi, la scénographie de ces dialogues n'est pas seulement réduite au minimum, elle est rendue nécessaire, dans un refus de la gratuité révélateur d'une conception de l'éducation qui fait feu de tout bois pour produire un discours éducatif, à l'image du grand programme éducatif formulé par Genlis dans *Adèle et Théodore*. Tout doit être utile : même les murs du château sont ornés de références mythologiques[1]. Les lieux sont partie-prenante de cette dynamique utilitariste.

2. Un espace privilégié et centralisé : primat de l'espace domestique

Le lieu désigné plus ou moins directement par ces objets est l'espace domestique, qui apparaît comme le lieu central voire centralisateur de ces dialogues. Les caractéristiques de cet espace ne sont toutefois pas aussi précises que celles qui structurent le dialogue mondain au XVIIe siècle : à cette époque, la spatialité du dialogue est directement liée à ses implications idéologiques[2]. Dans nos dialogues du XVIIIe siècle, il semble au contraire exister une détermination du lieu *a priori*, héritière à la fois d'une valorisation de l'éducation domestique et d'une conception de l'éducation privée : les dialogues ont lieu dans un espace clos, protégé, très rarement envahi par des éléments imprévus, sauf quand ils sont mis en scène à dessein par l'éducateur. On y perçoit la même omniprésence pédagogique que chez Rousseau : le cadre spatial est constamment maîtrisé. De ce fait, la définition d'un espace domestique semble aller de soi. Les ouvertures et clôtures des conversations indiquent un repli quasi-systématique vers la sphère de l'intime, dans laquelle nos éducations ont le plus souvent lieu. Cette sphère est symbolisée par des éléments narratifs ou dramatiques (prenant par exemple la forme de didascalies) récurrents, et est très clairement représentée dans les textes pour les jeunes filles, qui entrent et sortent de leçons particulières situées dans un espace privilégié : chez Leprince de Beaumont, par exemple, l'espace est construit par de rapides remarques sur les pauses qui sont proposées aux enfants :

> MAD. BONNE.
> Il n'est encore que trois heures, mes enfants, promenez-vous jusqu'à quatre heures. Vous pouvez courir ou sauter tout à votre aise, pourvu que vous restiez à

[1] Genlis, *Adèle et Théodore, Lettres sur l'éducation* (1782), éd. cit., p. 75-76. Ces lieux sont notamment étudiés par Isabelle Brouard-Arends dans son article « Les géographies éducatives dans *Adèle et Théodore* de madame de Genlis », dans Nathalie Ferrand (dir.), *Locus in fabula. La topique de l'espace dans les fictions d'Ancien-Régime*, Louvain, Paris, Dudley, MA, Editions Peeters, 2004, p. 573-583.

[2] En définissant précisément des lieux domestiques, notamment le cabinet et la chambre, ce sont à deux versants de l'espace du loisir que les auteurs du XVIIe siècle font une référence explicite, l'un savant et l'autre mondain. Refusant les lieux de savoir institutionnalisés, le dialogue mondain peut alors se donner une teinture d'oisiveté philosophique nécessaire au déploiement d'un savoir qui refuse les caractéristiques du dialogue lettré, selon Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 71 *sq.*

l'ombre ; pour moi, qui suis vieille et qui ne puis marcher, je vais rester ici avec Lady Sensée, qui ne se porte pas trop bien.

LADY MARY, *qui revient peu après*.

Ma Bonne, voyez les jolis papillons que nous avons attrapés[1] (…)

Cette posture d'attente de la gouvernante, qui reçoit les élèves de retour de leur récréation ou au matin, est constamment reconduite par Bonne, qui incarne le centre de l'espace pédagogique : celui-ci n'est en fait défini que par sa figure et par le groupe qui se retrouve dans un espace sous sa tutelle. Cet espace, qui est sa « chambre », n'est nommé qu'une seule fois, à la fin du premier dialogue, dans lequel Lady Sensée a réussi à convaincre ses amies, Lady Babiole et Lady Spirituelle, du plaisir et du divertissement que l'on peut trouver à l'étude :

LADY SENSEE.

Si vous voulez, Mesdames, nous passerons dans la chambre de mademoiselle Bonne, ma gouvernante : elle nous attend pour prendre le thé avec elle[2].

La figure de la gouvernante jouera d'ailleurs constamment sur cette duplicité qui consiste à cacher les « leçons » sous l'image de « prendre le thé ». Cette posture de refus de la leçon est explicitée dans Le *Magasin des adolescentes* :

MAD. BONNE.

(…) Il est temps de nous séparer, mes enfants ; ceci doit être regardé comme une visite & non comme une leçon, & il me semble qu'elle a été bien longue.

LADY SPIRITUELLE.

Et il me paraît qu'elle a été bien courte. Visite, conversations, leçons : tout est égal pour moi, tout me paraît récréation[3].

Cette redéfinition du temps éducatif est un élément important de la proposition éducative de Leprince de Beaumont[4], et il est notable qu'il soit si peu localisé. Il correspond ainsi à une forme d'idéal éducatif hors-sol, dans lequel la seule chose absolument nécessaire est le référent central, Bonne ; autour de ses paroles et ses actions s'articule la totalité du texte. Ce référent organise ainsi une sorte d'espace intellectuel fondé sur et par la relation de savoir, à tel point que tout ce qui entre dans cet espace est pris dans cette dynamique. C'est ce que montre l'image très éloquente qu'utilise Bonne dans le *Magasin des adolescentes* : « le désir d'apprendre est la maladie de toute la maison[5] ». Cette *libido sciendi* caractérise si bien la relation éducative qu'elle peut être utilisée comme une métaphore de l'espace.

---

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., Cinquième dialogue, p. 1032.

[2] *Ibid*., Premier dialogue, p. 990. Le second dialogue se clôt sur une invitation régulière faite par la même Lady Sensée à Lady Spirituelle : « [Mlle Bonne] n'est jamais si contente que lorsqu'elle trouve des jeunes dames de bonne volonté, qui veulent devenir habiles et vertueuses : elle a déjà engagé quelques-unes de mes amies à *venir passer l'après-dîner avec moi trois fois la semaine, pour nous instruire en nous amusant*. Je lui dirai que vous souhaitez être de la partie. » *Ibid*., p. 992. Nous soulignons.

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, Premier dialogue, p. 31.

[4] À la fois parce que cela lui permet de revendiquer une relation éducative agréable, et parce que cela sert l'opération d'autopromotion du texte : nous reviendrons sur les enjeux de la mise en scène d'une communauté éducative soudée dans le prochain chapitre.

[5] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, Deuxième dialogue, p. 39.

Cet enracinement symbolique du texte éducatif dans une figure tutélaire, ainsi que l'aisance d'écriture que cela confère, ne seront pas oubliés par les successeurs de Leprince de Beaumont. Les figures de gouvernantes, d'institutrices ou de marraines seront fréquemment campées hors de tout contexte spatial : désormais une des données implicites du texte, cette totale disponibilité de la figure éducatrice devient une forme de lieu commun. Elle joue un rôle centripète, elle sert à créer des configurations éducatives dans lesquelles tout tourne autour de ce pôle central. Les textes religieux qui suivront l'exemple des *Magasins* souscrivent à cette même nécessité de créer un pôle de valeur, incarné par une figure tutélaire à qui toutes les questions sont posées : les *Entretiens* de Loquet par exemple fonctionnent comme des interactions centrées sur une figure chrétienne parfaite, Angélique puis Clotilde, la seconde recevant de la première son statut de nouveau guide spirituel à l'ouverture du second *opus*. De la même manière, et abandonnant du même coup tout principe de vraisemblance, la Veuve et marraine des dialogues contre-révolutionnaires accueille tous les acteurs de la Chute de sa filleule : la visite de ces personnages n'est en aucun cas vraisemblable, mais le pôle d'autorité que représente la marraine amène tous les personnages à graviter autour d'elle, à lui rendre des comptes et à subir son châtiment.

Les dialogues éducatifs révèlent ainsi leur fréquente polarisation autour d'une figure d'autorité, qui permet d'organiser des scénographies minimales autour d'une figure centrale, et de créer un mouvement centripète aux échanges[1]. Conçus comme des modèles qui ne se soucient que très peu de leur localisation spatiale, ils peuvent de ce fait prétendre à une réappropriation sans doute plus aisée.

3. *Une annexe du monde ?*

Autre donnée spécifique de nos dialogues : la définition par la négative de cet espace intime. Il ne s'agit pas seulement d'un lieu domestique ; se joue aussi la définition d'un espace qui *n'est pas* l'extérieur, et qui peut ainsi se placer dans un rapport d'évaluation et d'analyse du monde. C'est ce qu'illustre la clôture d'un des *Entretiens d'un père avec ses enfants sur l'histoire naturelle* de Dubroca, où les enfants sont incités à aller appliquer à l'extérieur la leçon qu'ils viennent de recevoir sur les trois ordres de la nature, afin de se « familiariser » avec celle-ci :

> LE PERE. Maintenant, mes amis, allez vous promener dans le jardin ; vous y trouverez des êtres qui appartiennent à ces trois ordres, et en cherchant à les classer

[1] Quoique Leprince de Beaumont ait tenté d'alterner les figures d'autorité dans ses œuvres, et de déléguer le plus possible la parole d'autorité à d'autres personnages (fonction qu'endosse notamment Lady Sensée dans le *Magasin des enfants*).

> dans le règne auquel ils appartiennent, vous vous familiariserez avec la division de l'histoire naturelle, que vous devez bien savoir et retenir avant d'aller plus loin.
>
> LES ENFANTS. Oui, oui, nous y allons, dans l'espoir que demain nous serons en état d'en apprendre davantage[1].

Le retour à l'intérieur signalé à l'ouverture de l'entretien suivant, et la vérification de l'application pratique de la leçon, sont les conditions de la continuation de la leçon. Est ainsi mis en scène un espace singulier, à la fois préparation et *annexe* du monde. Un mouvement pendulaire se met de cette façon en place, dans nombre de ces textes, où les formalités d'ouverture et de clôture des dialogues sont investies d'une fonction pédagogique.

L'espace domestique se définit alors comme un espace à part, qui peut être la pièce à côté du salon dans *Le Magasin des enfants*, le bureau de la mère des *Conversations d'Émilie*, ou des espaces domestiques privilégiés, comme la table du petit déjeuner dans le *Manuel de l'adolescence*[2] ou la campagne pour les *Dialogues d'une mère avec sa fille* de Cœurderoy[3]. Dans ces lieux de l'intimité, hors du monde et de ses contraintes, voire de ses potentialités vicieuses, on décèle les traces de cette méfiance à l'égard du monde extérieur et de la sociabilité ; poussée à l'extrême dans l'*Émile,* elle est moins profonde, mais toujours présente dans nos textes : le lieu éducatif doit être un espace protégé. Il est d'ailleurs fondé sur une « contradiction[4] » intéressante, que souligne la petite Félicité : on le définit comme un endroit « solitaire » et « calme » alors que s'y expriment tous les « bruits », le « babil » et les questions quelquefois « inutiles et baroques » de l'enfant.

La retraite, cet espace symbolique de la tradition dialoguée, loin du monde et de ses activités bruyantes, considérées comme des entraves à la réflexion, prend ici une couleur bien spécifique. Chez Épinay, elle est l'objet d'une constante définition. Il semble en effet nécessaire, pour assurer la qualité de la discussion et de l'évaluation des expériences, de créer un espace privilégié, structuré par une relation de confiance, et défini par une forme de naïveté et d'apaisement. La Mère « descend au niveau de l'enfance », dans cette « patrie de M. Gessner[5] », pour créer un cadre favorable à l'évaluation du monde. Ce cadre sera progressivement réévalué, car envahi par un *crescendo* de sociabilisation, depuis les retours des différentes promenades d'Émilie aux Tuileries[6] jusqu'au mariage où Émilie se rend seule[7]. Le but étant, tout en assurant une quiétude à l'enfant et en protégeant son bonheur naïf, de le préparer à un monde où « il ne peut pas faire beau dans tous les coins[8] ». L'intimité rend

[1] Dubroca, « Idées générales sur l'histoire naturelle », *Entretiens d'un père avec ses enfants sur l'histoire naturelle*, *op. cit*., p. 14.

[2] Anonyme, *Manuel de l'adolescence, op. cit*., p. 18.

[3] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, Paris, Barbou, An XI.

[4] Contradiction discutée par Félicité et sa mère au début du deuxième dialogue de Cœurderoy, *Dialogue d'une mère avec sa fille*, *op. cit*., tome 1, p. 63-67.

[5] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., p. 373.

[6] Dans les Dixième et Treizième conversations.

[7] Dans la Dix-neuvième conversation.

[8] *Ibid.*, p. 375.

possible la formation de l'enfant dans un lieu où le jugement est encore teinté d'affection, donc où les erreurs sont encore permises. Cette retraite sera poussée à l'extrême dans *Adèle et Théodore*, qui s'ouvre sur le choix de la Baronne d'Alemane de fuir le monde et de se réfugier à la campagne pour assurer à ses enfants une éducation qui ne soit pas viciée. Elle est tout aussi présente, et valorisée par Félicité, dans les *Dialogues d'une mère avec sa fille*, où la seconde se réjouit de ces moments de « solitude à deux ».

Ainsi défini, autant par ce qu'il *n'est pas* que par la relation entre les personnages qui l'investissent, le lieu éducatif peut quelquefois pousser à son comble la dialectique intérieur/extérieur en devenant un nouveau lieu de l'intériorité. Il en va ainsi dans de nombreuses scènes du *Magasin des enfants* et de sa suite, *Le Magasin des adolescentes*, où l'exigence d'analyse et de critique des actions de chacune des élèves, rendue possible grâce à l'intimité et la confiance générées par cet espace, peut transformer celui-ci en un véritable confessionnal. Les jeunes filles sont poussées à l'aveu, jugées durement, puis enjointes à faire leur *mea culpa* et enfin absoutes par la communauté, par l'intermédiaire de la parole indulgente de Bonne. Le constant rappel de la bonté et de la générosité du groupe à l'égard de chacune sert à définir l'espace symbolique qui se crée autour de ces personnages.

B – Un usage pédagogique du monde

Ces éducations que l'on pourrait appeler « incarnées » doivent s'appuyer sur une expérience du monde, puisque l'enjeu est de préparer des enfants à entrer dans la société d'une façon qui se veut plus progressive, et donc moins douloureuse, que celle d'Émile. À travers les objets et les lieux évoqués, le monde réel peut faire son apparition au cœur de l'éducation, et une fonction pédagogique majeure lui est accordée.

Dans nos dialogues, on peut mesurer le succès du principe de la « leçon de chose » dans la *doxa* éducative des Lumières. Elle est opposée, de façon presque attendue et lexicalisée[1], à la « leçon de mots », incarnée par la répétition sans compréhension que tentent de conjurer certaines de nos œuvres[2]. Le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson souligne que ce principe de la « leçon de choses » met au premier plan un apprentissage au contact du « grand livre du monde[3] » : le dialogue prend une place importante dans cette dynamique, puisque la

[1] Lexicalisée parce que l'on retrouve ces exactes expressions dans nos œuvres, attendue parce que la critique de l'enfant « perroquet » qui n'a retenu que des mots et non des choses de son apprentissage, est un lieu commun de nos dialogues.

[2] L'attitude de l'enfant face à des mots qu'il croit comprendre est l'objet d'une présentation approfondie chez Épinay, notamment à l'occasion de l'étude des « quatre éléments » sur laquelle nous reviendrons.

[3] Cette notion, essentielle dans la pédagogie des Lumières, a déjà été maintes fois travaillée. La présentation qu'en fait Ferdinand Buisson montre à quel point le XVIIIe siècle est conçu comme le moment où elle se cristallise, avec l'exemple de « Rousseau emmenant Émile herboriser en forêt ». Les « leçons de choses » sont liées à la naissance des méthodes dites « actives », et considérées comme « prémonitoires » de la pédagogie de Pestalozzi ; mais Ferdinand Buisson n'oublie pas de la relier au sensualisme et à l'enseignement proposé déjà dans *Gargantua*. Nos dialogues rendent bien compte de cet

forme permet de faire intervenir des instruments et des lieux, pris dans le système d'éducation global que propose le texte.

1. Instruments éducatifs

Héritiers de leur époque et de l'empirisme dont la présence se fait sentir partout[1], nos textes valorisent l'expérience sensible, entendue comme la source potentielle d'une connaissance construite à partir des données sensorielles. La place accordée aux sens dans la génération des idées, fondamentale dans les écrits de Locke et entérinée pour les pédagogues par Helvétius et Condillac[2], incite à mettre en place une méthode d'apprentissage qui part des idées sensibles et élabore, de proche en proche, des idées complexes. Ce principe de proximité remet en question les catéchismes au profit de nouveaux textes qui accordent une place primordiale à l'expérience. Celle-ci doit être singularisée, pour pouvoir prétendre être l'image d'une situation réelle, tout en restant suffisamment générique pour être généralisable. On assiste alors à l'invention de situations types, qui deviendront des *topoï* voire des poncifs dans la littérature pour enfants naissante : la rencontre de la mendiante ou de l'enfant pauvre, la fragilité de l'oiseau, la fugacité de la rose, la poupée et ses multiples fonctions pédagogiques. Ce qui prime dans l'invention de ces scènes pour nos dialogues, c'est la dimension « expérimentale » de la situation inventée, qui met en scène une exigence nouvelle, adapter les savoirs à la réalité et les conjuguer à une expérience réelle.

Elle ne s'arrête donc plus à l'objet comme synecdoque de la relation de savoir au monde, que soulignait Pluche dès l'ouverture du *Spectacle de la nature* à l'aide de la loupe et du microscope. Notre corpus enregistre l'entrée d'objets bien plus banals, qui, à la manière des accessoires de théâtre, sont pris dans une relation pédagogique utilisant toutes leurs ressources pour présenter un savoir. La forme dialoguée sert cette pédagogie, grâce à l'illusion de réalité sur laquelle elle se fonde, traduite notamment par l'usage de déterminants possessifs et de déictiques qui soulignent le caractère effectif d'une démonstration faite à l'aide des objets du monde. Nous reviendrons plus loin sur l'usage des objets proprement éducatifs comme les cartes, les estampes et les livres, que le dialogue s'applique à désigner et à expliquer[3]. Ce qui

---

engouement, que nous analyserons plus loin par rapport à la *doxa* sensible des Lumières : l'apprentissage doit désormais se faire au contact du « grand livre du monde ». Ferdinand Buisson, article « Leçons de choses » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2007 (d'après la 2nde éd. de 1911), [En ligne : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/].

[1] Comme le montre Georges Gusdorf dans *L'Avènement des sciences humaines au siècle des Lumières*, Paris, Payot, 1973, notamment au sujet de l'éducation des enfants, p. 99-108.

[2] *Ibid*., p. 113.

[3] Certaines de nos œuvres deviennent alors le support descriptif d'objets qui sont à exploiter en parallèle, à l'instar de la carte qu'utilisent les pères pendant toute leurs descriptions géographiques, chez Dubroca comme dans le *Manuel de la jeunesse* et, de manière moins suivie, chez Leprince de Beaumont. De la même manière, le livre d'estampes auxquelles Perrault fait référence au début de son *Abrégé* servent à mettre en scène le support physique de l'enseignement, qui est même dans *La Compagne de la jeunesse*, emmené à la promenade pour être utilisé en cas de fatigue. Nous reviendrons, dans le

nous intéresse ici est de montrer que c'est le monde alentour qui est utilisé comme instrument éducatif.

Cette référence au monde qui entoure les jeunes filles est récurrente chez Leprince de Beaumont[1]. Elle fait maintes fois référence aux éléments, aux arcs en ciels ou aux merveilles de la nature : les jeunes filles sont invitées à mettre en pratique leurs connaissances biologiques, par exemple à éprouver la transformation des chenilles en papillon à la fin du Cinquième dialogue[2], ou incitées, comme dans le Quinzième dialogue qui se consacre à la nature de l'eau et de l'air, à aller au jardin après une grande pluie pour mieux comprendre la nature de l'air, ce qui les amènera à pouvoir devenir de véritables « physiciennes[3] »… Leprince de Beaumont emploie même toute une conversation à faire comprendre la nature des éléments à ses jeunes élèves, en mettant en scène deux expériences physiques successives, dans lesquelles il s'agit de leur faire saisir ce qu'est la pluie, puis ce qu'est un atome. L'explication de la pluie passe par celle de l'évaporation de l'eau, visible sur le couvercle de la « *teakettle* » ; pour celle de l'atome, qui échappe à la vue, une démonstration en deux étapes est mise en place, visuelle d'abord[4], expérimentale ensuite :

> Je vais vous faire comprendre cela par un exemple, en versant du vin de Porto dans un verre. Vous voyez qu'il est bien rouge, je vais en prendre une goutte avec mon doigt et la jeter sur mon mouchoir ; regardez, mes enfants, ce vin sur mon mouchoir n'est pas si rouge que le vin qui est dans le verre, parce que dans le verre il y a une plus grande quantité de parties et qu'elles sont plus pressées, plus jointes ensemble que dans mon mouchoir[5].

On retrouve fréquemment ce type de démonstrations physiques dans nos dialogues, et quelquefois le corps des enfants en est un outil. Leprince de Beaumont utilise par exemple la main d'une de ses élèves pour lui expliquer la différence de chaleur entre été et hiver : « mettez votre main au dessus de la chandelle[6] ». Épinay utilise une jarre d'eau pour faire comprendre la vaporisation de l'eau et son réchauffement[7] dans *Les Conversations d'Émilie*.

---

chapitre « Pour une éducation totale », sur les caractéristiques de ces enseignements, qui montrent que les pédagogies de l'image sont entérinées dans les éducations domestiques de la fin du XVIIIe siècle.

[1] Nous ne mentionnons pas ici toutes les occurrences, alors qu'elles mériteraient une synthèse autonome, qui permettrait de montrer à quel point Leprince de Beaumont se proclame héritière de Locke – auquel elle fait par ailleurs référence dans le *Magasin des adolescentes*. Ce travail sur la mise en scène de l'expérience passe notamment par la convocation du monde extérieur à chaque fois qu'un des savoirs tout juste évoqué l'appelle, comme nous le verrons plus loin dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? ». Il en va ainsi de la chenille comme de l'arc en ciel, l'un comme l'autre utilisés à la fois pour leur intérêt biologique, et pour la preuve de l'existence de Dieu qu'ils apportent.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1034.

[3] *Ibid*., p. 1167. Souci qui est amené par la plus jeune élève : « *Lady* MARY. Mais, ma Bonne, vous avez dit que Lady Spirituelle allait devenir physicienne ; est-ce que les dames doivent savoir cette science ? Je croyais qu'il n'y avait que les docteurs. / *Mademoiselle* BONNE. (…) Un physicien est un homme qui connaît la nature de l'air, du feu, de l'eau, de la terre (…) et les dames peuvent savoir tout cela », *Ibid*., p. 1167-1168.

[4] Ce que transcrivent les didascalies : « *Mademoiselle* BONNE. Eh bien ! ma chère, ce que vous appelez le ciel, c'est l'air qui se rassemble et qui se presse là haut. Vous ne voyez pas les atomes à l'endroit où il ne fait pas soleil, parce qu'ils sont trop éloignés les uns des autres, et trop petits ; mais je vais en faire venir une plus grande quantité, ils seront alors plus pressés, et vous les verrez (*La Bonne prend un balai, et balaie la chambre)*. / *Lady* SPIRITUELLE. Ah ! ma Bonne, quelle poussière ! », *Magasin des enfants*, éd. cit., Quinzième dialogue, p. 1165.

[5] *Ibid.*, p. 1166.

[6] *Ibid*., XVIIe dialogue, p. 1196.

[7] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Cinquième conversation, p. 93.

Épinay met d'ailleurs en scène avec insistance cette question de la bonne compréhension des éléments, prolégomènes à tout enseignement physique. À l'ouverture de la Cinquième dialogue, Émilie est revenue des Tuileries avec un nouveau savoir, qu'elle a lu dans un joli petit livre bleu, mais qu'elle répète à sa mère sans l'avoir compris, comme un « perroquet ». La mère prend alors, littéralement, les choses en mains : elle fait amener une jarre d'eau dans laquelle elle trempe les mains d'Émilie pendant qu'elle interroge la petite fille sur ce qu'elle a compris du réchauffement de l'eau. C'est grâce à cette démonstration pratique qu'Émilie comprend enfin ce que cela signifie. De même, les données météorologiques sont systématiquement utilisées comme des instruments fictionnels à usage didactique : elles servent ainsi, dans la Troisième conversation, à apprendre à envisager la contrariété de la pluie[1], puis à s'occuper des plantes tout en apprenant comment elles sont organisées, ce qui occasionne un véritable cours sur les règnes animal et végétal dans la réécriture de l'édition Belin de 1788[2]. Ces exemples révèlent un usage pédagogique des corps et du monde, qui n'entre dans les *Conversations d'Émilie* que pour être l'objet d'un apprentissage empirique. L'expérimentation sur les éléments qui structure la Cinquième conversation est à cet égard exemplaire : la jarre d'eau qui a servi de medium à la compréhension de la vaporisation de l'eau a laissé place au corps d'Émilie pour comprendre celle de l'air[3]. Tout est ainsi prétexte à une mise en scène pédagogique, et en premier lieu les éléments les plus proches et les plus tangibles. Sicard s'en souviendra : au cœur du dialogue philosophique qu'il met en scène entre Massieu et Sicard, il utilise aussi un moyen physique pour démontrer l'existence de l'*esprit* : il souffle sur la main de son élève, qui par conséquent prend conscience d'une cause agissante mais invisible[4].

Nos dialogues se confrontent ainsi, de façon plus ou moins approfondie, à la question de l'enseignement par l'expérience du monde alentour, incarnée par des objets quelquefois très banals : la question de leur proximité, voire de leur évidence, est en fait une question centrale de philosophie de l'éducation. C'est en effet cette proximité qui est proposée par Condillac, dans la deuxième partie de l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines*, comme moyen d'exercer l'esprit de l'enfant à composer et décomposer les idées complexes. Condillac y explique ce qui sous-tend l'usage des objets dans nos dialogues : il insiste sur l'association de la simplicité joyeuse à la proximité, partant de l'idée que toute conversation, tout « badinage », peut s'employer à créer un savoir par la convocation du monde alentour : « il ne faudrait pas

[1] *Ibid.*, Troisième conversation, p. 71-74.
[2] *Ibid.*, p. 456-459.
[3] *Ibid.*, p. 93.
[4] « SICARD. Quel est l'être qui te paraît le moins composé, et par conséquent le plus simple, celui que tu ne peux voir, ni embrasser, mais dont l'existence est aussi certaine que celle de tous les autres êtres corporels ? / MASSIEU. Oui c'est la lumière. / SICARD. Mais tu vois la lumière. Je t'ai demandé un être que tu ne peux voir. / MASSIEU. Je n'en connais aucun. (*Ici l'instituteur souffle sur la main de son élève.*) / SICARD. As-tu senti quelque chose sur ta main ? / MASSIEU. Oui, j'ai senti de l'air, du vent, votre souffle (…) / SICARD. Eh bien ! Empruntons son nom, qui en latin se disait SPIRITUS. » Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit.*, p. 152-153.

aller chercher des objets qui sont étrangers [aux enfants] : un badinage pourrait leur en fournir les moyens[1] ». La mise en scène d'expériences éducatives à partir d'objets du monde proches et coutumiers est une manière de mettre en scène, dans les dialogues, une éducation qui saura tirer parti de toutes les expériences quotidiennes[2]. L'éducation se joue et s'incarne dans l'encadrement de ces expériences, qui sont au fondement de l'éducation au monde que visent à promouvoir les dialogues. C'est d'ailleurs ainsi que la Mère du dialogue de Cœurderoy définit l'expérience :

> LA MERE. L'expérience est le souvenir que l'on garde d'une action ou des effets d'une action ; par exemple, dans le commencement que vous cousiez les habits de vos poupées, vous vous êtes piquée avec votre aiguille (…) Qu'a produit le souvenir qui vous en reste ?
>
> FELICITE. Il a produit que je prends garde à mes doigts, quand je tiens une aiguille.
>
> LA MERE. Voilà ce que c'est que l'expérience, ou plutôt le fruit de l'expérience[3].

Adaptée à un enfant et à ses capacités de « souvenir », l'expérience et les objets qui la rendent possible sont pris dans une temporalité claire et dans un rapport aux objets à la fois précis et généralisable. C'est là une technique tant éducative que narrative, puisqu'elle structure l'organisation même des dialogues, scandés par des références, parfois allusives, parfois approfondies, à ces moments éducatifs clés dont le dialogue est censé donner l'exemple.

Toutefois, il faut nuancer cette analyse des instruments éducatifs, ici pris dans une dynamique expérimentale, par la simplification de l'approche qu'en propose, quelques années plus tard, Berquin. Dans ses textes, les objets du monde ne sont plus l'objet d'une expérimentation. Ils sont réduits à leur dénomination, comme s'ils avaient juste besoin d'être présentés et que leur intérêt proprement pédagogique était inexistant. Les « leçons de choses[4] » de Berquin se limitent en effet à des présentations d'objets, d'animaux ou d'activités professionnelles, quelquefois accompagnées d'estampes, mais ils ne sont jamais utilisés à des fins expérimentales : le monde n'est pas objet de connaissance, il est objet de nomination rapide, comme si l'œuvre éducative se cantonnait à un abécédaire du monde. Dans les œuvres qui font plus de place à la nature et aux objets du monde, comme dans l'*Introduction familière à la connaissance de la nature* et dans le *Livre de famille*, le monde

[1] Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines, ouvrage où l'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain*, Amsterdam, 1746, section II, ch. 3.

[2] Cette question centrale du quotidien des apprentissages sera approfondie dans le chapitre « Pour une éducation totale » : l'éducation exemplaire que visent à créer nos dialogues passent par une conception de l'omniprésence éducative, dans laquelle le dispositif d'encadrement total des expériences enfantines est nécessaire pour s'assurer que l'enfant ne subira pas de « mauvaises impressions », qui seraient un drame éducatif.

[3] Cœurderoy, *op. cit.*, p. 68-69.

[4] Nous nous inspirons ici des conclusions proposées par Nicole Robine dans « La leçon de choses d'Arnaud Berquin », *Nous voulons lire !*, Denise Dupont-Escarpit (éd.), Pessac, 1983, p. 138-141.

est encore allusif, et présenté comme dans un « tableau » sans que l'enfant ne soit jamais interrogé. On comprend mieux la raison de cette posture dans la « Préface adressée aux parents » de l'*Introduction familière à la connaissance de la nature* :

> Tous les livres élémentaires que l'on a composés jusqu'à ce jour, pour faciliter aux enfants l'étude de la nature, supposent en eux les premières connaissances de ses lois et de ses productions. Mais ces premières connaissances, comment pourraient-il les avoir acquises, s'il n'existe aucun ouvrage où l'on ait cherché à leur offrir les objets dans un tableau qui, sans fatiguer leur vie mal assurée, eût un intérêt propre à captiver leurs regards inconstants[1] ?

Le but est avant tout de proposer un « tableau » pour les regards enfantins, mais sans dimension explicative : on comprend donc que le texte se cantonne à une promenade enthousiaste dans un monde qui n'est que spectacle, et à aucun moment n'est l'objet d'une découverte expérimentale. On est aux antipodes du projet que, au même moment, forge Perrault. Les leçons de choses de l'*Abrégé d'histoire naturelle* ont une ambition fondamentale pour l'éducation des jeunes enfants ; il n'y a en effet, selon l'auteur, pas d'autre étude qui n'ait

> une utilité plus étendue, plus générale et plus essentielle, [qui] réunisse plus d'agrément et de simplicité, [qui soit] plus faite pour être le fondement et la base de toutes nos autres connaissances, plus indiquée dans sa nature même pour former les rudiments de l'esprit humain[2]

On voit bien là toute la distance entre les ambitions éducatives de Perrault et celles de Berquin, qui va jusqu'à affirmer vouloir éviter de « fatiguer la vie mal assurée [des enfants] ». La question des ambitions éducatives de chaque auteur est donc le premier élément explicatif des utilisations d'objets, et on ne peut généraliser les ambitions pédagogiques et philosophiques de l'éducation empiriste, sans prendre en compte les ambitions particulières. L'histoire des mentalités révèle ici la faiblesse de son approche généralisatrice, dans le même temps que les dialogues attestent de leur tiraillement entre innovations et permanences.

2. *Lieux éducatifs*

Mais une généralité s'impose pourtant : tous nos textes proclament qu'il faut faire entrer le monde extérieur dans l'éducation. Dans cette revendication se jouent plusieurs questions : elle est avant tout le fait d'une position éducative consensuelle, voire attendue ; elle est aussi une posture éducative chrétienne ; elle est enfin l'image d'une transformation profonde des conceptions éducatives du siècle, qui entérine l'idée qu'il faut inscrire l'éducation dans la

[1] Berquin, *Introduction familière à la connaissance de la nature*, *op. cit*., Préface, n.p.
[2] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, *op. cit*., Préface, p. 8-9. Nous reviendrons sur les ambitions éducatives de Perrault et sur le rôle assigné à l'histoire naturelle dans le chapitre « Pour une éducation totale ».

texture du quotidien[1], et ainsi importer dans l'éducation nombre de lieux et de situations pédagogiques qui ne trouvaient pas nécessairement une place dans les textes éducatifs antérieurs.

Le monde extérieur devient le référent du lieu de l'éducation dans nos dialogues, comme s'il fallait prendre ses distances avec les textes uniquement théoriques : Alletz, sans plus jamais en faire d'usage, affirme que son texte se passe « à la campagne » ; Leprince de Beaumont fait dire à Bonne qu'il serait bon d'« aller à la campagne ensemble[2] » ; Berquin organise, dans « La promenade », un parcours symbolique d'un enfant avec son père qui se fait image même de l'éducation idéale. Mais si cette revendication d'une prise en compte du monde extérieur est constante, elle est rarement aussi approfondie que chez Perrault. Dans la majorité de nos œuvres, comme nous l'avons vu plus haut, on ne trouve que des scénographies minimales. D'une certaine manière, c'est moins le monde qui entre dans l'éducation que l'éducation qui se doit de faire référence au monde. L'ordre du texte de Leprince de Beaumont à la fin du Cinquième Dialogue en est un bon exemple : la leçon biblique sur l'arche de Noé se clôt sur la parole divine citée par Miss Molly :

> Dieu dit à Noé de sortir de l'arche. Noé se mit à genoux avec toute sa famille pour remercier le bon Dieu, et en même temps il vit au ciel une grande chose qui était bleue, rouge, verte, violette : cela s'appelait un arc en ciel ; et le bon Dieu lui dit : « cet arc-en-ciel, je vous l'enverrai souvent, pour vous faire souvenir que jamais il n'y aura un autre déluge[3]. »

S'ensuivent plusieurs échanges sur la flottabilité du vaisseau de Noé, sur la morale chrétienne à tirer de cet enseignement, et sur l'amour qu'il faut porter à Dieu – créateur de toute chose. Or cet échange en forme de prêche se termine ainsi :

> *Mademoiselle* BONNE
> Il fait tout ce qui est sur la terre et dans le Ciel, mes enfants. Mais je crois qu'il va pleuvoir, remontons dans ma chambre.
> *Lady* CHARLOTTE
> Ah ! ma Bonne ! regardez de ce côté là, je crois que voilà cette belle machine que vous appeliez l'arc-en-ciel ; oh ! les belles couleurs !
> *Mademoiselle* BONNE
> Vous avez raison, ma chère ; eh bien ! quand on voit cela, il faut se souvenir que c'est la marque que le bon Dieu nous donne qu'il a fait la paix avec les hommes. Il ne faut donc jamais regarder l'arc-en-ciel sans le remercier dans son

[1] Pour réutiliser l'expression de Didier Masseau qui déclare qu'un des enjeux est alors d'« inscrire le débat dans la texture du quotidien », *Les Ennemis des philosophes* : *l'antiphilosophie au temps des Lumières*, Paris, Albin Michel, 2000, p. 284.

[2] Lady Mary, à qui Bonne vient d'expliquer la transformation de la chenille en papillon, est excitée à l'idée de « voir » cela. Bonne lui répond : « Oui, ma chère, vous verrez tout cela, et quantité d'autres belles choses, si nous allons à la campagne ensemble, comme je l'espère. En attendant, je vais faire chercher une douzaine de papillons, et je les garderai dans mon cabinet, où je ferai mettre des fleurs nouvelles tous les jours, et nous leur rendrons souvent visite » : l'alternative de l'expérience du monde est celle, reconstruite et à la mode, du cabinet de curiosités. Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1034.

[3] *Ibid*., p. 1035.

> cœur, de la bonté qu'il a eue de nous pardonner. Montons-vite, je sens déjà les gouttes de pluie[1].

Point n'est besoin d'imaginer que cette apparition répétée de l'arc-en-ciel à deux pages d'écart soit un hasard : l'éducatrice utilise le monde à l'appui de son enseignement biblique, et l'expérience de l'arc-en-ciel est en fait une leçon de foi chrétienne et non une leçon de physique – l'explication de la nature de l'arc-en-ciel n'étant jamais proposée ici[2].

Le monde alentour est ainsi conçu comme un vaste texte pouvant servir de support aux apprentissages et que l'on peut suivre pour proposer une éducation idéale, à l'instar de la *Profession de foi du vicaire savoyard* : « on eût dit que la nature étalait à nos yeux toute sa magnificence pour en offrir le texte à nos entretiens[3]. » On pourrait faire de cette citation un enjeu commun à la majorité des textes éducatifs : la religion chrétienne impose de réussir à « lire dans le livre du monde, comme dans un exemplaire de la divinité[4] », et cette parenté entre le livre éducatif et le livre du monde est reconduite dans nos dialogues. Ils n'en ont bien sûr pas la primeur : traditionnellement, le traité pédagogique montre qu'une promenade à la campagne est un cadre propice à une élévation vers Dieu[5]. Pluche en avait déjà fait le principe de son *Spectacle de la nature*, puisque par la promenade instructive entre le chevalier et ses maîtres successifs pouvaient apparaître successivement toutes les merveilles du monde.

Cette instruction par la nature est au fondement même de la connaissance. Perrault le montre avec lyrisme dans son *Abrégé* lorsque le maître annonce la première étude, celle du règne végétal :

> *Le bon Ami.* (…) À tout moment, quand nous nous promenons dans les jardins ou dans les prés, dans les champs, dans les bois, sur les collines, nous trouverons sous nos pieds et autour de nous une infinité d'herbes, de plantes, de fleurs, d'arbrisseaux, d'arbres. Il me semble toujours que je les entends dire : homme ! me connais-tu ? sais-tu qui m'a fait ? sais-tu comment je m'appelle ? sais-tu à quoi je puis te servir ?
>
> *Les jeunes Amis.* Mon Dieu ! je voudrais bien savoir comment s'appellent toutes ces jolies petites fleurs qui viennent dans les prés[6] !

---

[1] *Ibid*., p. 1037-1038.

[2] La complexité physique de la question en est peut-être la cause ; la seconde édition d'*Éraste* en propose l'explication à la fin du VIIe entretien, comme une conclusion au long exposé sur la lumière et les couleurs, puisque l'arc-en-ciel est l'occasion de comprendre ce phénomène. Le texte explique ainsi comment en faire l'expérience : « si lorsqu'ayant le dos tourné au soleil, et regardant une nuée, qui fond en pluie, tandis que cet astre, élevé à une certaine hauteur sur l'horizon, porte son éclat contre elle, vous découvrez un ou plusieurs de ces cercles brillants que l'on appelle iris ou arc-en-ciel, les sept couleurs dont vous les verrez décoré [sic] vous feront connaitre aussitôt que ce phénomène naît de la décomposition des rayons de la lumière. », *Éraste* (éd. 1818), *op. cit*., tome 1, VIIe entretien, p. 125.

[3] Rousseau, *Émile*, *OC IV*, Livre IV (introduction à la Profession de foi du vicaire savoyard), p. 565.

[4] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit*., tome 1, p. 133-134.

[5] À l'instar de René de Bonneval cité par Robert Granderoute dans *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Slatkine, 1985. Il travaille précisément sur ses *Réflexions sur le premier âge de l'homme servant de supplément aux Éléments et aux Progrès de l'éducation*, Paris, 1751, pour en montrer la systématisation.

[6] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit*., p. 78-79.

L'enthousiasme pour le monde est un enthousiasme chrétien, que l'on retrouve à l'identique dans les promenades de Berquin ou dans les beautés de la nature évoquées par Leprince de Beaumont. L'argument des merveilles du monde alentour est presque systématiquement utilisé pour prouver l'existence de Dieu, de façon plus ou moins rapide : l'approfondissement dépend du degré d'analyse désiré dans l'apprentissage. L'enseignement des vers à soie en est une bonne illustration : La Fite y consacre deux dialogues et plus d'une vingtaine de pages dans ses *Entretiens*[1] tandis que Perrault opte pour une posture de pédagogie expérimentale. Le bon Ami propose aux jeunes Amis d'avoir un mûrier afin de faire venir des vers à soie :

> *Les j. A.* Nous les enfermerons pour les examiner (…)
> *Le b. A.* Ah, je vois bien que nous allons devenir tout de bon des naturalistes, des botanistes.
> *Les j. A.* Cela veut dire que nous saurons l'histoire naturelle ?
> Le b. A. oui, un naturaliste est celui qui se fait une étude principale de cette science : mais botaniste, c'est autre chose[2].

La curiosité des élèves est ainsi utilisée avec une ambition scientifique, une constante chez Perrault, à partir d'une posture d'observation – qui ne sera qu'ensuite utilisée pour sa dimension chrétienne[3].

Mais nos dialogues recèlent aussi des constructions plus complexes pour utiliser le monde à des fins éducatives. Le souci d'inscrire l'éducation dans la texture du quotidien, et d'utiliser tous les lieux potentiellement parcourus par les enfants comme des lieux éducatifs, apparaît à la marge de nos œuvres, en particulier dans celles qui se soucient de mettre en œuvre une pédagogie du quotidien.

Dans *Les Conversations d'Émilie*, on a vu à quel point la description inaugurale des dialogues et la contextualisation des lieux des conversations était réduite. Mais ces références rapides et allusives aux lieux du dialogue lui-même sont contrebalancées par les très nombreux détails donnés sur les lieux dans lesquels Émilie s'est rendue et où elle a fait des expériences. Ces expériences sont analysées avec grande précision lors des discussions avec sa mère, à laquelle elle rend compte, quelquefois de façon orientée ou allusive, de ce qu'elle a vécu[4]. Ce parti pris esthétique semble lié à l'idée que c'est avant tout la contextualisation des expériences qui compte.

---

[1] Les *Entretiens, drames et contes moraux*, présentent ainsi, mélangé à de nombreuses explications et digressions, le sujet suivi de la soie, depuis la description des chenilles et de leurs chrysalides (en renvoyant notamment aux Mémoires pour servir à l'histoire naturelle de Réaumur et aux figures reproduites dans le texte) jusqu'aux vers à soie puis à la culture de la soie, dans les second et troisième dialogues, *op. cit*., tome 1, p. 20 à 48.

[2] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit*., p. 82-83.

[3] Nous reviendrons plus loin sur l'usage chrétien qui est fait de la « promenade » conçue comme mise en scène de l'enseignement aux merveilles de la nature.

[4] Ces présentations elliptiques d'Émilie sont d'ailleurs passionnantes : elles permettent à la mère de faire saisir à la jeune fille à quel point c'est souvent l'orgueil qui parle en premier dans les vexations. Toute la Dixième conversation se construit

De ce point de vue, l'anecdote vécue, racontée dans le plus grand détail, amène un surcroît d'efficacité éducative, puisqu'elle joue tout à la fois sur la proximité et sur l'empathie. Chez Leprince de Beaumont, cette référence à l'anecdote peut venir renforcer l'histoire biblique. Ainsi, à la suite de l'histoire de Josaphat et du lépreux[1], qui a mené Mademoiselle Bonne à une leçon de morale contre ceux qui vivent au jour le jour pour leurs plaisirs, l'éducatrice renchérit par une anecdote sur une dame de sa connaissance, dont le foie gâté, incurable, la rend comme « enragée ». Le dialogue permet ainsi d'intégrer les expériences personnelles, parfois violentes, présentées comme des anecdotes éloquentes et donc potentiellement efficaces.

Les Conversations d'Émilie font elles aussi une place de choix à l'anecdote, à l'instar de celle de la rencontre du père d'Émilie avec une femme lors d'une traversée de la Seine[2]. Cette histoire utilise des références spatiales très précises : l'esplanade des Invalides, la Place Louis XV, ainsi que deux faubourgs de Paris, le « Roule », près de la Madeleine, et « Gros-Caillou », sur la plaine de Grenelle. Elle sert à mettre en scène, voire à rendre tangible, l'idéal de bonté incarné par la figure d'une brave femme qui fait un trajet gigantesque pour continuer d'être cliente d'un boulanger parce qu'il a fait preuve de bonté à son égard. Le père d'Émilie, à son tour, lui témoigne sa générosité. L'enthousiasme d'Émilie est grand pour cette histoire advenue le matin même. Il y a ainsi une valeur certaine à ancrer l'histoire morale dans une proximité spatiale et temporelle. Cela relève d'une conception de l'exemplarité qui attribue plus de valeur émotionnelle et donc plus de force persuasive à ce qui est plus proche ; la vraisemblance de l'anecdote et sa proximité lui confèrent une plus grande force morale. Nous reviendrons plus loin sur la déclinaison des formes morales que cette exemplarité laisse entr'apercevoir, mais il n'en reste pas moins que l'usage des lieux du dialogue participe à renforcer l'efficacité éducative de l'exemple[3].

Le monde est ainsi, dans nos dialogues, avant tout conçu comme le champ d'application des principes moraux que le texte tente de faire adopter, dans une adéquation parfois totale entre principes religieux et organisation sociale.

---

ainsi sur la révélation progressive des raisons de la tristesse d'Émilie, malheureuse des médisances qu'elle a entendues aux Tuileries à son encontre.

[1] Située dans le XVIIIe dialogue, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1207-1209. L'anecdote, intégrée au texte sans transition aucune, semble servir de suite logique au discours moral : « La mort est bien terrible pour ces personnes qui vivent comme si leur âme devait mourir avec leur corps (…) l'enfer de ces personnes commence dès le temps de leur maladie. J'ai connu une dame qui avait vécu comme cela ».

[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Dixième conversation, p. 206.

[3] Nous tenterons de montrer, à la fin de ce travail, comment le dialogue permet de donner une nouvelle figure à l'utilisation éducative ancestrale de l'*exemplum*.

C – Places de la promenade

Enfin, il faut analyser la place et les rôles assignés à la promenade, présente dans un grand nombre de nos textes. Elle n'est pas conçue comme un événement monolithique : la promenade participe du temps éducatif des Lumières, et elle joue différents rôles dans nos dialogues. Lieu commun des textes dialogués (mais non exclusivement), liée à la très longue tradition philosophique du *sermo pedestris*[1], et cadre narratif d'un grand nombre de textes mondains depuis le siècle précédent, la promenade est un *topos* de l'âge classique. Claire Cazanave en propose une analyse socio-littéraire fort riche pour le XVIIe siècle, qu'elle appréhende sous deux aspects : « avec la promenade, le dialogue gère à la fois un *habitus* social et un *topos* littéraire de l'échange philosophique, qui se décline en deux modèles distincts, le *locus amoenus* et le *sermo pedestris*[2]. » Cependant, l'analyse de la marche instructive dans notre corpus, que nous avions initialement envisagée comme un point crucial pour nos textes, s'est révélée profondément décevante : on y compte en fait peu de promenades réellement mises en scène, comme si la présence d'un enfant remettait en question les vertus de cette activité, pourtant profondément associée à la dynamique d'acquisition des savoirs dans la culture occidentale[3].

Cette déception – que nous allons ici expliciter – révèle à quel point la littérature pour enfants naissante opère une sélection à l'intérieur d'un corpus dialogué qui imprègne profondément l'imaginaire. Trois sources nous ont semblé importantes : la tradition littéraire mondaine, qui présente la conversation comme une promenade intellectuelle entre lettrés et qui n'est pas sans influence sur notre corpus[4] ; les représentations des activités familiales, qui expliquent un investissement spécifique de cette activité dans nos dialogues ; enfin, de nouvelles données sociologiques qui associent la promenade à une activité mondaine, ce qui prend une couleur spécifique chez Épinay.

Mais avant d'analyser ces réinvestissements, nous nous demanderons à quoi renvoie cette étonnante absence de la pensée en marche. Si le *sermo pedestris* y fait figure de grand absent, est-ce un nouveau signe de la nécessaire démarcation de l'imaginaire philosophique ? Ou notre corpus rejoint-il plutôt d'autres prétentions dans la recension du monde ? L'influence de la pensée religieuse est à cet égard cruciale. Nous essayerons ici de préciser les places de la

[1] Comme le montre notamment Marc Fumaroli dans « La conversation savante », *Commercium Litterarium. La communication dans la République des Lettres. 1600-1750*, Amsterdam, Maarssen, 1994, p. 67-90.

[2] Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 455.

[3] Seul un passage du *Manuel de l'Enfance* de Sicard l'utilise pour sa capacité métaphorique à désigner une éducation intellectuelle : « Massieu. Vous avez la bonté de rapetisser vos pas pour m'apprendre à marcher. Ah ! Comme il me tarde de courir avec vous ! » *Manuel de l'enfance*, Septième Dialogue, « Des opérations de l'esprit », *op. cit.*, p. 165. L'imprégnation philosophique de ce dialogue justifie cet usage métaphorique de l'avancée de l'esprit, que l'on retrouvera, sous une autre forme, chez Épinay.

[4] Il serait d'ailleurs fort intéressant de tenter de mesurer l'influence des *Conversations* de Scudéry, ainsi que sa *Promenade de Versailles*, sur les représentations de la pensée en marche dans nos œuvres.

promenade dans un corpus où elle est tout à la fois sempiternellement évoquée et presque jamais pratiquée.

1. Un hors-temps éducatif

La raison première des évocations fréquentes de l'activité de se promener est son association à la découverte des merveilles de la nature. Mais la seconde raison nous semble obéir à ce que l'on peut appeler la *doxa* éducative des Lumières[1]. Il semble en effet acquis, dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, que l'éducation doit avant tout consister en l'organisation d'expériences sensibles et être attentive à les rendre intelligibles à une conscience enfantine. Pour mettre en scène ces expériences sensibles, rien ne semble plus propice que des promenades pédagogiques qui iraient à la découverte de la nature, et où les vertus du dialogue seraient utilisées pour mettre en scène les « inductions sensibles[2] » que seraient les questions du maître face à une expérience nouvelle. Pourtant, dans le dialogue éducatif, la promenade ne tient pas la place prépondérante qu'on aurait pu imaginer. Présente en filigrane, elle ne se réalise véritablement que dans un tout petit nombre de textes. Ceci est à la fois le signe d'une attente à laquelle les auteurs se doivent de répondre, en même temps que le signe d'une véritable difficulté littéraire à rendre compte de la découverte de la nature, pour des raisons formelles et organisationnelles.

Rares sont, parmi nos textes, ceux qui englobent effectivement la promenade dans le temps éducatif ou qui la présentent comme un lieu et un moment de l'éducation. Le dialogue éducatif semble même se démarquer d'un ensemble de dialogues didactiques antérieurs, notamment des éducations du prince, par ce refus d'une topographie convenue. Ainsi, on ne trouve que très peu de *locus amœnus* traditionnels dans notre corpus, mis à part dans le texte de Marivaux, *L'Éducation d'un prince*, qui s'ouvre sur une remarque faite comme en passant par le Maître : « la promenade vous ennuie-t-elle ? » et qui justifie alors l'arrêt des deux interlocuteurs dans « un endroit charmant[3] », seul cadre explicitement évoqué de leur conversation. Il n'est pas anodin que ce type de remarque s'inscrive dans une éducation du prince : profondément liée à une tradition littéraire empreinte de références philosophiques, il s'agit exactement ici du *locus amœnus* évoqué comme lieu propice aux débats, correspondant

[1] Nous nous reportons, de ce point de vue, à l'étude chronologique proposée par Marcel Grandière dans *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, notamment pour la partie centrale intitulée « Les voies de la connaissance : l'homme au cœur de l'éducation » dans laquelle il montre à quel point les textes de Condillac, après ceux de Locke, ont contribué à diffuser un souci nouveau visant à placer le sensible au cœur de l'éducation. Nous approfondirons cet enjeu fondamental pour nos textes dans la troisième partie.

[2] Expression utilisée par Rousseau pour caractériser les questions successives posés par la bonne à Sophie en guise de préparation à la première leçon du catéchisme, dans le livre V de l'*Émile, OC IV*, p. 727.

[3] Marivaux, *L'Éducation d'un prince*, *op. cit.*, p. 3.

au *topos* littéraire de l'échange philosophique[1]. Comme nous l'avons vu plus haut, le cadre privilégié de nos dialogues est plus clairement le cadre domestique, familier et clos de la maison familiale, parfois ouverte sur un jardin. Quelques incartades et sorties ont bien sûr lieu, mais elles sont le plus souvent inscrites hors du temps du dialogue proprement dit.

La promenade est ainsi très fréquemment évoquée au sein de nos œuvres comme un moment qui a précédé ou qui suivra l'échange présenté dans le texte. Elle constitue en quelque sorte un *hors-temps éducatif* et sert à définir les limites *hors-cadre* de l'éducation proposée.

La promenade est souvent une promesse de moment privilégié, consacré à des discussions agréables. L'enthousiasme d'Émilie à l'idée des promenades futures avec sa mère est constant. Pareillement, dans le *Magasin des enfants*, un dialogue se ferme sur la promesse d'une promenade[2]. Ainsi, présente mais simplement évoquée, et dépourvue de tout contenu pédagogique, la promenade répond à un rituel social apprécié des enfants : associée à la « récréation » chez Leprince de Beaumont, elle appartient à ces moments de plaisir qui ne s'inscrivent pas dans le temps éducatif. Dans le tome 3 du *Magasin des adolescentes*, comme le montre l'emploi du temps de Lady Lucie[3], la promenade est un moment de répit au sein d'une journée fortement structurée par les apprentissages. Elle est présentée comme une preuve du respect du rythme de l'enfant dans le *Mentor moderne*, texte dans lequel elle fonctionne comme un principe de récompense au même titre que le jeu[4].

La promenade peut aussi être un événement manqué, ce qui atteste de ses potentialités narratives : le texte de Perrault commence ainsi sur l'échec d'une promenade pédagogique dans les bois, qui n'a pu se faire à cause de la pluie. Ce contre temps sert à créer un engouement des élèves pour le livre que lit leur « Bon Ami ». Ils vont tous pouvoir regarder des estampes, et apprendre du livre avant d'apprendre du monde réel : « nous n'avons pas besoin d'aller plus loin ; nous n'avons qu'à nous approcher de cette table[5] ». Ainsi le rapport au livre, premier, est-il savamment mis en scène pour montrer qu'il préexiste à la découverte de la nature.

La promenade peut toutefois acquérir un rôle plus structurant au sein du temps éducatif. Elle est ainsi, chez Épinay, un moment qui encadre le temps des conversations, qu'elle soit

[1] Comme le montre Claire Cazanave, *op. cit.* p. 454-458.

[2] C'est le cas du Treizième dialogue : « après le dîner nous irons nous promener dans le jardin », Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, *op. cit.*, p. 1150 ; tout le XIIIe dialogue se passe « à la campagne » sans que mention n'en soit précisément faite : le lieu est simplement annoncé (p. 1142) puis n'est jamais à nouveau évoqué…

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 3, p. 123-124.

[4] Le Mentor présente ainsi son emploi du temps éducatif : « Votre valet de chambre vous a trompé, mon ami, quand il vous a dit que l'on étudiait ici depuis le matin jusqu'au soir. Il est vrai qu'il y a de bons enfants qui veulent étudier un peu de temps ; parce qu'ils savent que cela est bien vilain d'être ignorant. J'aime beaucoup ces enfants-là & quand ils ont un peu étudié, je les mène jouer, promener. » Leprince de Beaumont, *Mentor Moderne*, *op. cit.*, tome II, p. 4-5.

[5] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit.*, p. 45.

envisagée au futur par les deux protagonistes[1], rappelée comme cadre de conversations précédentes[2] ou tout juste finie[3]. Plus rarement, la promenade est encore en cours au moment de la conversation[4]. L'enjeu de ces moments est explicité à la fin de la réécriture de la Deuxième conversation dans l'édition Belin de 1788 :

> Maintenant nous allons faire un tour de promenade, & quoique ce soit plutôt un délassement qu'une occupation, nous tâchons toujours d'en tirer parti, soit en causant de choses qui nous intéressent, soit en dirigeant nos pas vers des objets curieux et utiles[5].

Il nous semble que c'est dans cette exigence d'utilisation du temps de la promenade à des fins éducatives que réside la différence principale entre nos textes. Tout se passe comme si la promenade était prise dans un entre-deux moral ; envisagée comme un moment de délassement, elle peut être associée à celle que l'on ferait aux Tuileries par mondanité, et se présenter alors comme un non-lieu éducatif ; mais elle peut aussi être une promenade dans la nature, utile et instructive, permettant d'apprendre des choses. De ce point de vue, la bipartition axiologique entre la ville et la campagne fonctionne à plein dans nos textes, et toutes les « promenades instructives » prennent pour cadre une campagne idéalisée.

2. *De rares promenades instructives*

La promenade s'associe en effet potentiellement à une revue du monde, mais celle-ci se révèle paradoxale : en tant que moment de découverte des beautés du monde et de leurs explications, elle pourrait être conçue comme un lieu de réaction à la diversité du monde, préjugeant donc une désorganisation première. Or, de ce point de vue, nos dialogues se heurtent à une aporie : le monde ne saurait être non-organisé, et cela tout autant en raison de la pensée chrétienne de l'organisation du monde qu'à cause d'une intertextualité aussi féconde que déterminante des sciences naturelles de l'époque[6], et de leur écho dans les textes éducatifs.

Dans cette perspective, le modèle le plus explicite est encore le projet de Pluche, dont la prétention de systématisme est mise dans la bouche du chevalier dès le premier entretien :

---

[1] La mère déclare ainsi « nous causerons tout en marchant », *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Seconde conversation, p. 66.

[2] Neuvième et Seizième conversations.

[3] Treizième et Seizième conversations.

[4] Dans les Troisième, Neuvième et Quatorzième conversations.

[5] Réédition de la Deuxième conversation, *ibid.*, Annexe II, p. 450.

[6] Notre corpus a pour évident intertexte le succès de l'*Histoire naturelle* de Buffon, dont la publication a commencé en 1746. Nous reviendrons dans le chapitre « Pour une éducation totale » sur la place des sciences naturelles dans notre corpus.

> Je m'en vais faire passer tous les animaux en revue devant nous. Je vous arrêterai à chaque brin d'herbe. Je ne vous laisserai ni paix, ni repos que je ne vous aie dérobé toute votre science[1].

Cette « revue » du monde doit être exhaustive, elle doit « dérober *toute* votre science », ce qui justifie la sortie du cabinet[2] pour aller en promenade, afin d'explorer toutes les merveilles de la nature et de toutes les approfondir à l'aide d'outils et de questions[3]. Or il semble que nos textes s'écartent de cette perspective, clairement attribuée à un corpus de textes déjà existant, qui est d'ailleurs fréquemment salué pour sa qualité[4].

C'est dans une distance critique avec ces textes déjà anciens que Sicard, dans le *Cours d'instruction d'un Sourd-Muet de naissance,* refuse explicitement la posture de Buffon quand il déclare :

> Que de classes diverses frappèrent nos regards dans nos promenades utiles ! Que de familles peuplaient ces campagnes que nous parcourions ! L'étude des noms qui les distinguaient nous eût occupés trop longtemps, et *nous ne voulions pas faire encore un cours d'Histoire Naturelle et de Botanique* ; nous nous contentâmes de diviser les genres et les espèces principales[5].

La forme du récit qui est choisie dans ce texte permet de mieux comprendre ce qui se joue ici, et d'éclairer les raisons de l'absence d'une telle recension du monde dans nos textes. Le refus de Sicard prend sa source dans l'inutilité de répéter un projet déjà réalisé (« nous ne voulions pas faire *encore* un cours d'Histoire Naturelle et de Botanique ») avec un corpus auquel se référer : Buffon a déjà effectué ce travail de recension du monde.

Le dialogue se révèle alors une forme problématique pour accueillir ces promenades instructives, et c'est bien à la question de l'*usage du monde* dans un texte que nos auteurs se confrontent : la solution trouvée par Dubroca est de ce point de vue éloquente. La leçon est donnée *in extenso* dans les *Entretiens d'un père avec ses enfants*, et c'est à la fin des échanges instructifs que les enfants sont incités à aller vérifier *dehors* l'application de ce qui a été appris. Le monde est alors le lieu d'application, hors-texte, des apprentissages.

Ainsi, une des principales causes de l'absence relative des promenades instructives dans nos dialogues semble être une concurrence avec des textes existants, et la confrontation de la forme du dialogue à l'encyclopédisme. L'ambition encyclopédique, sur laquelle nous reviendrons plus loin, impose en effet organisation, division et exhaustivité, principes

---

[1] Pluche, *Spectacle de la nature*, *op. cit*., tome 1, p. 12.

[2] Cabinet « que M. le chevalier garde toujours » quand il est à Paris : les « plaisirs raisonnables » de la vie parisienne sont opposés à la Nature et à la « façon de vivre sauvage » du « philosophe rêveur » auquel les protagonistes vont désormais pouvoir se consacrer, *ibid*., p. 4.

[3] Le Chevalier demande ainsi à voir à la loupe puis au microscope tout ce qui a été décrit, et annonce : « Je m'en vais devenir bien riche à vos dépens. Je vous ferai, avec votre permission, cent questions tous les jours. » *Ibid*.

[4] Ainsi Perrault fait-il explicitement référence à Buffon et à nombre d'autres auteurs dont il s'inspire pour écrire son *Abrégé*. Nos œuvres font de la même manière référence à d'autres œuvres dans lesquelles le lecteur est invité à aller glaner des informations plus précises – voire à trouver les estampes correspondant aux descriptions proposées, comme dans le cas de La Fite, que nous présenterons dans le chapitre « Pour une éducation totale ».

[5] Sicard, *Cours d'instruction d'un Sourd-Muet de naissance et qui peut être utile à ceux qui entendent et qui parlent*, Paris, Le Clère, 1799, p. 31. Nous soulignons.

profondément déterminés par une connaissance livresque et scientifique. Le dialogue éducatif des Lumières ne prend que très rarement le risque de concurrencer les œuvres descriptives existantes. Si le *sermo pedestris* n'est pas aussi fréquent que l'on aurait pu l'imaginer dans ces dialogues éducatifs, c'est peut-être que cette démarche, qui s'appuie sur le monde extérieur pour en exploiter les ressources, se retrouve dans d'autres textes qui n'utilisent pas le dialogue. Les nombreuses « promenades instructives », « promenades utiles et récréatives », qui sont présentes dans un vaste corpus de textes européens, se concentrent sur la présentation des différents éléments que les promeneurs sont susceptibles de rencontrer au fil de leurs promenades[1], et qui met le dialogue face à ses limites formelles.

Ce projet de description du monde apparaît pourtant dans deux autres œuvres de notre corpus, qui font office d'exceptions. La première est la traduction que propose Berquin d'un ouvrage de Sarah Trimmer, *Introduction à la connaissance de la nature*. Ce qui frappe à l'ouverture de ce texte, c'est qu'il se présente comme un dialogue sans interlocuteurs : le maître est le seul à parler, et les réactions des deux enfants n'apparaissent que dans la parole du maître. Le second texte est le seul texte qui tente véritablement de confronter, en dialogues, une découverte de la nature et un échange instructif : l'*Abrégé* de Perrault se donne pour objectif de présenter « par la pratique » cette science qui l'a été de façon théorique par de grands auteurs[2]. Mais l'entreprise est complexe, et l'ouvrage n'est finalement pas dialogué d'un bout à l'autre : l'auteur s'en explique par le fait qu'il s'agit là de la « faible esquisse d'une méthode[3] » qui doit servir de guide aux instituteurs. Eux seuls « sauront appliquer leur art supérieur dans toutes les occasions » et s'appuyer sur des textes explicatifs, car, par souci de brièveté, « tout ce qui aurait besoin d'explication n'a pas été expliqué en dialogue ». La leçon de choses *in situ*, qui voulait présenter les objets en fonction de leur facilité et de leur proximité[4], avoue ici son échec, comme elle le montre à l'intérieur des dialogues eux-mêmes : le texte reprend peu à peu le format de présentation par grandes entrées qu'impose une

[1] Comme par exemple le texte de Christian Carl André, *Manuel portatif pour servir d'entretien aux promenades journalières et pour expliquer aux élèves les objets concernant les arts et la nature selon qu'ils se rencontrent et d'après les promenades de M. André*, Brunswick, Librairie des écoles, 1798 (première édition allemande en 1790). Ce texte se présente comme une liste de sujets organisés, pouvant être retrouvés dans les promenades quotidiennes. Cette ambition encyclopédique confronte alors le texte à d'autres types de problèmes, notamment à la question des limites des connaissances, puisque le critère de la *familiarité* du monde rencontré impose de supprimer nombre d'animaux et de plantes…

[2] « Pour nous, ne nous sentant pas la profondeur d'idées nécessaires pour réussir dans la découverte de ce précieux système d'éducation que l'on cherche, & dont nos penseurs on fait une espèce de pierre philosophale nous avons préféré d'anticiper sur la théorie par la pratique, & nous avons essayé de traiter l'histoire naturelle pour les enfants à peu près comme les instituteurs les plus raisonnables ont paru désirer que les objets et les éléments des sciences fussent présentés à l'attention fugitive des individus de cet âge », Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, *op. cit*., Préface, p. 14-15.

[3] *Ibid*., p. 17.

[4] L'étude des sciences naturelles est présentée par Perrault comme la plus appropriée pour les enfants. Il s'emploie donc à « préparer pour cet esprit du premier âge un aliment tiré d'une matière qui semble plus à leur portée qu'aucune autre, et qu'on a pas encore songé à leur faire goûter, quoique ce fût peut-être à la fois le plus propre à les nourrir et le plus aisé à leur rendre agréable. » *Ibid*., p. 12-13.

démarche par « explication », et abandonne progressivement le dialogue. La complexité, voire l'impossibilité du projet, est formulée ainsi par l'auteur :

> On voit qu'il ne s'agissait ni d'épuiser l'étendue immense et pour ainsi dire inépuisable du sujet, ni de faire un abrégé squelette qui n'offrit qu'une longue nomenclature sèche et décharnée, ou un nombre trop borné d'individus des trois règnes[1].

Écartelé entre une exigence d'explicitation des objets du monde et leur nombre trop grand pour une présentation exhaustive, le texte refuse le risque de l'« abrégé squelette » en déplaçant son propos du côté de l'exemple donné aux instituteurs d'une *méthode* de présentation des connaissances. Le texte entend se confronter plus à la posture du maître qu'à la nature informative du texte, proposant ainsi des ouvertures dialoguées ou des retours *in extremis* à l'échange, comme si le texte oscillait constamment entre des exigences contraires. Si le dernier sujet, le règne minéral, ne verra plus aucune intervention dialoguée, le texte reste ponctué, tout au long de ses deux longs volumes, d'échanges. L'équilibre s'est transformé au fil du texte, d'abord dialogue intégrant des moments descriptifs, puis descriptions intégrant des moments dialogués. Il n'en reste pas moins que Perrault produit un monstre passionnant, parce qu'il n'abandonne pas le souci pédagogique, tout en étant dans l'incapacité de le jouer constamment.

Le dialogue montre toute la complexité, voire la duplicité de ses prétentions : en tant que somme de connaissances, il vise à l'exhaustivité ; en tant que représentation d'une scène éducative, il doit se conformer à un réalisme pédagogique qui lui imposerait d'infléchir le propos théorique. Forme écartelée, le dialogue éducatif se révèle une véritable gageure, imposant un choix à ses auteurs, entre didactisme ou pédagogie. Perrault ne fait pas de choix, et allège progressivement les remarques pédagogiques du maître au profit d'un texte utilisable comme tel, reproduisant finalement des pans entiers de l'Histoire naturelle de Buffon – et faisant ainsi entorse à son projet initial.

3. Le cadre des apprentissages moraux : pratiques sociales de la promenade

Les promenades servent en fait avant tout de cadre à d'autres types d'exploitation, familiale, sociale et symbolique. Elles sont en effet une manière de montrer, et ce, de façon quelquefois très appuyée, l'importance du temps familial, temps que les textes de la période prérévolutionnaire et révolutionnaire vont s'employer à promouvoir avec verve. La promenade est alors présentée comme un moment familial privilégié, et devient un *topos* de

[1] *Ibid.*, p. 18-19.

l'organisation idéale du temps familial. Le premier dialogue du *Manuel de l'adolescence* se clôt ainsi :

> Mettons-nous à l'ouvrage. Vous, Timante, achevez la page d'écriture que votre maître vous ordonna hier de recommencer. Vous, Julie, étudiez votre leçon de musique, nous dînerons ensuite : il fait beau temps, nous terminerons la journée par une longue promenade[1].

Dans sa volonté de montrer une éducation exemplaire, le dialogue présente une organisation du temps éducatif qui inclut des moments de délassement savamment réinvestis pour être utiles, d'un point de vue éducatif ou d'un point de vue éthique. La « Promenade du printemps » que propose Sicard dans le *Manuel de l'enfance* permet de valoriser les qualités éthiques des relations familiales, entre des enfants dont l'enthousiasme répond à celui du père[2]. La bonté généralisée[3] culmine dans l'affirmation que c'est dans la famille que réside le vrai bonheur[4]. La promenade est ainsi investie par d'autres enjeux, notamment dans la démonstration du lien affectif entre les parents et les enfants qui se retrouve de façon récurrente chez Berquin. Dans le petit dialogue intitulé « La promenade », la relation entre le père et son fils est à de nombreux égards exemplaires : autant intellectuelle qu'affective, la relation est présentée comme épanouissante et enthousiasmante, par l'usage de nombreuses exclamations. Ces apprentissages heureux, en famille, deviennent le cadre premier des apprentissages moraux, et les textes mettent en place des scènes de rencontres types. Celles-ci peuvent se cantonner à une observation du monde social, et notamment des métiers. La rencontre des laboureurs ou des meuniers est l'occasion à la fois de faire une leçon sur le blé et son labourage, mais aussi d'expliquer aux enfants une organisation sociale fondée sur une conception de la Providence – avant d'en appeler à leur reconnaissance[5]. De la même manière, les *Promenades de Victorine* rejouent ces moments d'échange comme des moments d'enthousiasme et de partage chrétiens qui permettent de fixer les apprentissages sociaux et moraux[6] ; les dialogues de la Citoyenne Cavaillon prennent appui sur le spectacle des champs

---

[1] Anonyme, *Manuel de l'adolescence*, *op. cit*., p. 10.

[2] Ce que tente de reproduire la démultiplication des exclamations à l'ouverture du dialogue: « – Mes enfants ! – Oui oui oui papa ! (…) – Allons petite famille ! de la joie ! » Sicard, *Manuel de l'enfance*, op. cit., p. 83.

[3] Incarnée par la parole du père, qui déclare « Je veux tout ce qui vous fera plaisir, mes chers enfants ; ne suis-je pas ici pour votre satisfaction ? Cela sera en même-temps la mienne », cette bonté devient l'attribut des enfants qui ne sont que douceur et gentillesse. Ainsi, lorsque Eugénie a la gentillesse de faire un bouquet pour son frère aîné, cette bonté est récompensée par la création d'une antonomase : « Voilà encore de l'Eugénie. » *Ibid*., p. 84 et 86.

[4] Ce qui est formulé dans la leçon centrale du père, née du spectacle joyeux de ses enfants revenant de leur cueillette : « Mais voici la troupe joyeuse qui revient de faire sa moisson. Comme cela est gai ! C'est le prix de l'innocence. Que les hommes se trompent grossièrement dans la recherche du bonheur ! La nature l'a placé à leur côté, et ces aveugles ne savent pas l'y voir. » *Ibid*., p. 85.

[5] À la fin du Deuxième dialogue du *Manuel de l'adolescence*, Julie est amenée à un sentiment de reconnaissance face aux laboureurs qu'elle découvre dans les champs : « Je leur suis bien obligée de prendre tant de peine pour me nourrir », Anonyme, *Manuel de l'adolescence*, *op. cit*., p. 15.

[6] La première promenade, présentée dans la « Troisième soirée » consiste ainsi en une visite à une petite fille sourde et muette : « Allez mettre votre chapeau, Victorine, et nous irons faire une longue promenade. Vous aimez les longues promenades. — Mais où irons-nous ? — Voir la pauvre Marianne ; il y a longtemps que nous n'avons été de ce côté. Elle sera bien aise de nous voir. », Le Noir, *Promenades de Victorine*, *op. cit*., p. 11.

pour éveiller les jeunes enfants aux responsabilités sociales et chrétiennes[1]. Ainsi, la promenade, parce qu'elle est prétexte à la rencontre du monde social, devient un lieu privilégié pour les leçons de morale sociale, appuyée sur différents métiers : les meuniers, comme les pauvres, sont sujets de scènes de rencontre discutées et approfondies avec les parents. L'exemple suivant, extrait du recueil de mélanges *Choix de petits contes...*, l'illustre bien : le dialogue est choisi ici comme cadre privilégié pour discuter la question de la compassion dans le tout premier texte[2]. Ensuite, il sert à mettre en scène une discussion qui s'ouvre sur les termes qu'il ne faut pas dire parce qu'ils sont injurieux, en l'occurrence le mot « mendiant[3] ». L'incompréhension de l'enfant invite à proposer plusieurs définitions, notamment de la compassion, avant de conclure sur une maxime morale impliquant des actions de charité[4]. Ce texte, dont la source est donnée[5], montre quelques uns des intérêts éducatifs de la mise en scène dialoguée des promenades : il permet de revenir sur un sujet et de réfléchir à ce qui doit en être conservé, en jouant sur les ressorts affectifs de la scène[6].

In fine, ces promenades ont un contenu éthique explicite, comme le montre Berquin à la fin des « Compliments de nouvelle année » : le jeune Porphire a ravi son père par son courage lors d'une très longue promenade ; il lui en soumet une « application », qui consiste en une comparaison filée[7] entre cette promenade et le succès de son avenir. Il réalise par là un élément qui était déjà présent en filigrane chez Leprince de Beaumont : en tant que code reconnu de comportement, la promenade peut être utilisée comme le signe implicite d'une éducation réussie[8]. Accédant à cette hauteur symbolique, ce moment privilégié de la promenade devient un lieu primordial de discussion en présence ou à partir des objets du

[1] Après la narration de Sincère, rappelant sa rencontre avec un laboureur, la « Bonne mère » rétorque : « Il est vrai, mon fils, que ce sont les laboureurs qui, après Dieu, doivent avoir le plus de part à notre reconnaissance ». Citoyenne Cavaillon, *Dialogue de la Bonne Mère et des Enfants*, éd. cit., *Dialogue premier*, p. 558.

[2] Intitulé « Qu'est-ce que la compassion ? Dialogue entre un père et son fils. » Dans *Choix de petits contes, anecdotes, fables, comédies, dialogues, etc. propres à être mis entre les mains des enfants*, Royer, 1789.

[3] « LE PERE. Horreur ! C'est sans doute pitié ou compassion que tu veux dire ? » *Ibid*., p. 127.

[4] « Mais il faut aimer assez tous les hommes, qui sont tous tes frères, puisqu'ils sont tous hommes comme toi, pour être fâché des maux qui leur arrivent, et les secourir si tu peux. On dira alors que tu es compatissant. » *Ibid*., p. 131.

[5] La source est mentionnée à la fin du dialogue : « Imité et traduit du livre allemand intitulé : Première nourriture de l'esprit, etc. »

[6] Le dialogue est ainsi dramatisé à l'aide de didascalies, qui soulignent la gêne de l'enfant et l'emportement, certes temporaire, du père.

[7] « M. de Vermont. – Le coup d'œil que tu jetas du haut des tours sur tout le paysage qui t'environnait, c'est la première réflexion d'un enfant sur la société qui l'entoure. La promenade que tu choisis, c'est la carrière que l'on se propose de suivre. L'ardeur avec laquelle tu voulais courir sans consulter tes forces, et qui te fit faire tant de faux pas, c'est l'impétuosité naturelle à la jeunesse, qui l'emporterait à des excès dangereux, si un ami sage et expérimenté ne savait la modérer. Les connaissances agréables que tu recueillis le long du chemin dans nos entretiens et dans nos lectures, ton devoir que tu eus encore le temps de remplir (…) Enfin, le bon repas que je te fis faire au bout de ta course, n'est qu'une faible image de la récompense que Dieu nous réserve à la fin de nos jours pour les bonnes actions dont nous les aurons remplis. / Porphire. – Oui, mon papa, cela cadre tout juste ? Oh ! Quel bonheur je vois pour moi dans l'année que nous commençons aujourd'hui ! » Berquin, *L'Ami des enfants*, « Les compliments de nouvelle année », *op. cit*., Tome VII, vol. 13.

[8] Signe positif comme négatif. De façon positive, la promenade s'inscrit dans les activités qui attestent d'un temps bien employé dans l'éducation. Comme le formule Bonne, qui déclare « je vous apprendrai le secret de ne vous ennuyer jamais », le temps justement employé consiste en prière, lecture, travail, et promenade. Certains contes illustrent l'importance de la promenade de façon négative : dans le Conte d'Aurore et Aimée, Aurore s'ennuie dès qu'elle n'a pas ses distractions urbaines, et elle tient en horreur suprême la campagne, où les promenades ne réussissent pas à la distraire, ce dont la fée, sous la forme d'une bergère, la guérira.

monde[1], soit dans les promenades véritablement effectuées, soit dans celles qui sont analysées *a posteriori.*

La pratique sociale de la promenade est par ailleurs évoquée dans certains textes : elle correspond à une des pratiques de la mondanité urbaine les plus fréquentes au XVIIIe siècle – à tel point que son évocation peut servir d'effet de réel dans certaines narrations, à l'instar de l'histoire de Freeman dans le quatrième tome du *Magasin des adolescentes*[2]. La promenade est un signe de reconnaissance pour un monde qui se définit par ses pratiques, que Claire Cazanave présente comme un *habitus* social, et par ses lieux de sociabilité ; on retrouve les lieux de promenades parisiennes au cœur de nos textes, tant les Tuileries que le Palais Royal.

C'est précisément ce moment de sociabilité qui, en tant que tel, peut être soumis à l'analyse éducative. La treizième conversation[3] des *Conversations d'Émilie*, qui s'ouvre sur le retour amer d'Émilie d'une promenade aux Tuileries, en est un bon exemple. Elle est d'humeur triste, se prêtant à des réflexions « austères et philosophiques » ; on découvre que c'est parce qu'elle y a subi une remarque désagréable sur sa couleur de peau – trop noire – de la part de deux dames de passage. Cette anecdote est l'objet d'un approfondissement qui amène Émilie à choisir entre porter un voile pour protéger sa peau du soleil et vivre libre sans ressembler à une « relique », mais en devant se détacher de la médisance.

La promenade est donc présentée comme un moment clé dans les « occupations et amusements » des jeunes filles, qu'il est nécessaire de mieux comprendre et de mettre à distance, voire, pour Leprince de Beaumont, de réformer. Dans le *Magasin des adolescentes*, la promenade est évoquée de pair avec l'examen des « spectacles, assemblées, promenades » qui ponctuent et quelquefois polluent les pensées des jeunes filles. La discussion s'attarde longuement sur la critique des comédies et des tragédies qui ne sont pas bonnes à former les mœurs, mais la promenade n'est pas l'objet d'une critique en soi, puisque, comme le souligne Lady Louise, elle fait partie de ces choses qu'elle ne « trouve pas mauvaises en elles-

[1] Qui pourrait d'ailleurs être analysé comme un genre aux multiples filiations, puisque le syntagme de « promenades instructives » montre à quel point ce lieu commun du dialogue est investi dans l'éducation. Une telle étude permettrait d'intégrer des textes que nous n'avons pas ici pris en compte, comme ceux d'Élizabeth Helme, *Promenades instructives d'un père et de ses enfants*, traduites de l'anglais par P.-L. Lebas en 1801 chez Tavernier, ou de Kayser, *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle*, qui seraient à analyser au regard de l'*Abrégé* de Perrault, des *Entretiens d'histoire naturelle* de Dubroca ou des *Leçons élémentaires d'agriculture* de Cotte. Ce regroupement thématique permettrait d'intégrer de tels textes narratifs ou catéchétiques, en interrogeant alors l'usage du dialogue qui est fait, quelquefois ponctuellement, par ces textes.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 4, p. 18.

[3] Treizième conversation de l'édition finale, il s'agit de la Dixième conversation de la première édition des *Conversations d'Émilie*, que Meister annonce dans la *Correspondance littéraire* en montrant que sa présentation s'oppose à tout « système » et qu'il s'agit là de « l'exécution la plus heureuse du Catéchisme moral dont Jean-Jacques a tracé le projet dans son *Émile* ». *Correspondance littéraire*, Juin 1774, citée par Mélinda Caron dans sa thèse intitulée « Les pratiques d'écriture et de sociabilité de Louise d'Épinay à la lumière de ses contributions à la *Correspondance littéraire* et de ses lettres à Ferdinando Galiani, 1755-1783 », sous la direction de Benoît Melançon, soutenue en novembre 2009 à l'Université Paris IV – Sorbonne, p. 59.

mêmes[1] ». Elle est en revanche prise dans la dynamique d'analyse de tous ces moments potentiellement dangereux, où la bonté chrétienne pourrait être oubliée par l'attrait de la médisance ou de la coquetterie.

Si la promenade, dans ces cas spécifiques, reste hors du temps du dialogue, elle lui sert de repère mondain et de lieu important d'éducation morale.

Enfin, la promenade a aussi un rôle symbolique. L'usage de la référence à la promenade par Épinay est dans cette perspective éclairante. *Les Conversations d'Émilie* ne prennent aucunement l'aspect d'une recension du monde naturel parcouru par les deux personnages. L'auteur semble plutôt vouloir mettre l'accent sur une éducation qui insiste sur la formation physique, sur la liberté laissée au corps de l'enfant pour qu'il se renforce par ses sauts et ses jeux, plutôt que sur les apprentissages livresques qu'elle qualifie, de manière éloquente, de « sédentaires[2] ». La promenade intervient alors comme un mouvement nécessaire à l'éducation, dans une approche qui revendique explicitement ses références philosophiques. Ainsi, dans la vingtième et dernière conversation, à la veille des dix ans d'Émilie, sa Mère lui demande si elle est satisfaite de son éducation. Cette question occasionne un regard en arrière qui combine synthèse de l'éducation vécue et synthèse de l'œuvre.

> MERE – Je crains que [ces conversations] n'aient contribué à vous accoutumer à trop de réflexion et de tranquillité pour votre âge, et par conséquent nui au projet important de former votre constitution.
>
> ÉMILIE – Maman ! si c'était à recommencer, vous me priveriez du plaisir de causer avec vous !
>
> MERE – Avec cette loi fondamentale nous pourrions renouveler l'école des Péripatéticiens.
>
> ÉMILIE – Comment dites-vous cela ?
>
> MERE – L'usage de ces messieurs était de ne jamais converser ou philosopher ensemble, qu'en se promenant dans le Lycée, qui était à peu près les Tuileries d'Athènes ; et c'est cet illustre exemple que nous aurions dû imiter.
>
> ÉMILIE – Comment les appelez-vous déjà ?
>
> MERE – Péripatéticiens, c'est-à-dire, promeneurs.
>
> ÉMILIE – Pé-ri-pa-té-ti-ciens ! Et vous ne pouvez me faire grâce d'aucune de ces syllabes ?
>
> MERE – D'aucune, que je sache.
>
> ÉMILIE – En ce cas, Maman, je vous en rends deux de plus, car nous sommes, pour le moins, des demipéripatéticiennes : la moitié de nos conversations se sont passées à la promenade[3].

Cette référence humoristique au Lycée est placée à un moment clé de synthèse, et propose à la fois une éducation plus mobile et plus ambitieuse : la promenade philosophique

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, tome 2, p. 82. Cette affirmation sera bien sûr corrigée par Lady Lucie puis par Bonne en ce qui concerne les divertissements dangereux pour les jeunes filles.

[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, Vingtième conversation, *op. cit.*, p. 400.

[3] *Ibid.*, p. 401.

peut être conçue comme un modèle à l'éducation des filles, signe d'une ambition éducative certaine.

Ainsi, dépassant leur fonction d'« embellissement » du dialogue, de « *make believe* » ou de signal de crédibilité[1] narrative, les lieux utilisés dans les dialogues éducatifs acquièrent un rôle et une signification essentielle. On pourrait aller jusqu'à dire qu'ils forment un socle générique à ce que serait le dialogue éducatif, du fait qu'ils sont systématiquement utilisés comme des éléments servant, toujours de près, l'objectif éducatif du texte. Les références spatiales servent alors surtout à la contextualisation des expériences et à leur enracinement dans la sphère sociale. Point de gratuité : les lieux, comme les personnages, sont pris dans une dynamique utilitaire où la proximité, creuset de l'empathie, est un ressort tant fictionnel que pédagogique. Par l'analyse des lieux de ces types de dialogue se révèle un des aspects les plus efficaces de cette forme empathique du didactisme, où pour convaincre il faut toucher, et pour toucher, rien de tel que ce fantasme du quotidien et du familier.

[1] Ils sont en effet, pour Mustapha Kémal Bénouis, « un élément supplémentaire de cette réalité qu'on insuffle au dialogue par souci de crédibilité », *op. cit*., p. 173.

Chapitre 4 – LES RELATIONS EDUCATIVES DU DIALOGUE DES LUMIERES

Un rapide regard sur le corpus des dialogues éducatifs permet d'y voir une relative cohérence dans l'organisation des échanges et dans la construction de personnages. Les échanges de nature didactique sont *a priori* sans surprises : l'élève répond aux questions du professeur, du maître ou du parent, et ce schéma d'interlocution hiérarchisé est rarement remis en question. Pourtant, il est nettement renouvelé dans certains de nos textes, attestant d'innovations dans la pensée éducative – à la fois dans la hiérarchie et dans la dynamique même de ce schéma d'interlocution. Il s'agit d'un des lieux d'inventivité première de notre corpus, et peut-être la raison pour laquelle la forme dialoguée permet d'instaurer une fiction éducative renouvelée : partant du schéma d'interlocution sans personnages qu'est celui du catéchisme, les dialogues, en souscrivant à une des exigences de la forme, à savoir son travail sur le naturel et sur la vraisemblance, opèrent une transformation importante de l'échange éducatif. Un travail de fond s'y décèle, et concerne avant tout le personnel dialogué : il évolue vers des figures plus précises, à la fois plus intimes et plus familiales. Cela entraîne une évolution des types d'échanges mis en scène : certains de ces textes mettent en œuvre des échanges approfondis, en utilisant tous les ressorts discursifs que propose la forme, renouvelant ainsi la dynamique d'interlocution grâce à la construction de personnages forts et à la mise en scène de relations approfondies. Ce travail sur le texte, que l'on appellera travail de « littérarisation » de l'échange éducatif, nous semble receler des enjeux cruciaux, tant littéraires qu'éducatifs.

Nous tenterons donc ici d'approfondir les caractéristiques de ces échanges éducatifs, du point de vue de l'échange formel mais aussi des différentes constructions narratives (personnages et leurs histoires) qui façonnent ces textes. Ici, la littérature sert l'histoire : en tentant une définition plus précise de la scène d'énonciation[1] de ces dialogues éducatifs, nous pourrons envisager la propension de nos textes à réformer l'éducation par la redéfinition de la relation pédagogique.

[1] Dominique Maingueneau utilise cette notion en référence à celle de « situation de communication » élaborée par Culioli à la suite de Benveniste, tout en s'en démarquant ainsi : « En parlant de situation de communication on considère le processus de communication en quelque sorte « de l'extérieur », d'un point de vue sociologique. En revanche, quand on parle de scène d'énonciation, on le considère « de l'intérieur », à travers la situation que la parole prétend définir, le cadre qu'elle montre (au sens pragmatique) dans le mouvement même où elle se déploie. Un texte est en effet la trace d'un discours où la parole est mise en scène. » *Le Discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, A. Colin, 2004, p. 191. Nous conservons cette notion justement pour la parenté qu'elle permet de conserver entre les fictions proposées et fonction de texte référentiel visant à représenter un cadre éducatif exhaustif.

I - Le concept de littérarisation et ses limites

Notre corpus, par sa diversité, nous a imposé de mieux comprendre ce qui caractérisait les textes didactiques, notamment *via* leur mise en scène des échanges. Celle-ci, au cœur du texte et de son travail d'écriture, est aussi l'endroit où se concentre l'intérêt du lecteur moderne : lorsque les dialogues excèdent leur fonction d'exposé systématique de connaissances, lorsqu'ils se prêtent à l'incarnation de personnages, ils nous semblent alors plus riches, d'un point de vue tant littéraire qu'éducatif. Là se situe un de nos biais fondamentaux : les textes se présentant comme de simples exposés de savoirs – qu'ils soient religieux ou par matières – parce qu'ils exploitent moins les potentialités de la forme dialoguée, ont moins obtenu nos faveurs, comme si la fiction éducative avait plus d'importance que les connaissances.

Nous nous sommes donc interrogée sur l'échelle par laquelle nous mesurions, tacitement, nos œuvres, en essayant de clairement définir le degré de transformation qui était entrepris sur la présentation des connaissances. La lecture des analyses de Claire Cazanave a été de ce point de vue éclairante. Elle assume un jugement de valeur littéraire à partir d'une prise en compte de données à la fois esthétiques, littéraires et éthiques : elle montre que le degré de littérarisation, notion qu'elle emprunte à Alain Viala, permet de mesurer l'écart entre les catéchismes et les entretiens[1]. Elle s'accorde ainsi un instrument de mesure des *pouvoirs de la littérature*, pour paraphraser Christian Jouhaud[2], qui nous servira aussi pour essayer de mesurer les ambitions éducatives de nos textes.

Nous avons donc assumé de fixer le degré zéro du texte dialogué au niveau des textes conçus comme des réservoirs de données, objectivables, dans lequel les questions fonctionnent comme des scansions thématiques du texte. Les personnages y sont embryonnaires, et les relations entre eux structurées par des lieux communs éducatifs. Cette présentation n'est pas spécifique aux catéchismes, et se retrouve dans de nombreux textes dialogués. Cette forme que l'on pourrait dire embryonnaire du dialogue, qui consiste à partir d'un relevé de connaissances qui pourrait se retrouver à l'identique dans un texte non

[1] « C'est au statut accordé à l'adhésion que peut se mesurer l'écart qui sépare le didactisme du catéchisme de celui de l'entretien. (…) On peut ainsi problématiser l'enjouement d'une autre manière qu'esthétique (produire un effet de « naturel ») ou éthique (introduire un gai détachement vis-à-vis du sérieux de ses propos qui manifeste un *ethos* d'honnête homme), dans une perspective socio-rhétorique : il est un vecteur de l'intérêt producteur d'adhésion. » Claire Cazanave, *op. cit*., p. 499.

[2] Christian Jouhaud, *Les Pouvoirs de la littérature*, texte que Claire Cazanave convoque afin de montrer comment la littérature se dote d'une action en retour sur le réel : « Alors que dans le catéchisme, le pouvoir en place se sert de la littérature pour conforter la *doxa*, dans le dialogue mondain, c'est la littérature qui use des ses propres pouvoirs pour réévaluer les normes communes. » *Ibidem*.

dialogué, est omniprésente dans notre corpus, mais sous différentes formes. Les textes didactiques reprennent, agrémentent, parfois transforment, quelquefois démantèlent la manière systématique de présenter les connaissances, créant ainsi des textes didactiques hors normes. Grâce au concept de littérarisation, nous donnerons une caractéristique formelle aux textes qui opèrent la transformation littéraire d'un texte didactique : l'analyse de la création de personnages et de coordonnées spatio-temporelles se doublera d'une approche stylistique, qui prêtera attention aux indices d'un travail sur le ton, sur l'*ethos* et sur les caractéristiques générales de l'échange, qui deviennent des pistes d'analyse proprement littéraires.

Ce concept nous permettra de plus de rendre compte de la situation-limite de nos textes, aux frontières de la littérature et des textes dogmatiques, mais aussi aux frontières de la fiction et de sa mise à distance : les textes qui prennent une orientation pédagogique se servent de la fiction pour opérer un retour sur le réel plus efficace. Ils créent des paroles plus enjouées voire plus ludiques, des personnages plus approfondis et des relations entre ceux-ci teintées de psychologie, afin de créer une configuration éducative idéale qui pourra agir sur le réel.

Cette ambition d'opérer une action en retour sur le réel, et de réformer l'éducation, forge un des intérêts historiques de nos textes. Cette action, qui passe par l'idéalisation de la situation d'échange mise en scène, est rendue possible grâce à toutes les marques littéraires organisées à des fins expressives : en sortant de la tutelle des textes dogmatiques, les dialogues peuvent prétendre mieux agir sur le réel, et permettre un meilleur apprentissage[1]. Le plaisir ressenti par le lecteur, ou du moins le principe d'écho avec son expérience qui est anticipé par plusieurs de nos textes, est alors une manière d'agir sur l'éducation telle qu'elle se pratique : la littérature se sert de ses stratégies pour approuver, ou réévaluer, les valeurs communes.

C'est dans cette perspective que nous souhaiterions appréhender les multiples constructions de personnages, et l'intérêt apporté aux relations éducatives, dans nos œuvres : leur degré de littérarisation contribue à mieux comprendre les enjeux de leur écriture. Dans le texte qu'elle consacre à l'étude des formes dialoguées en 1911, Elisabeth Merrill liait déjà une partie de ses analyses à l'*effet* sur le lecteur de ces textes didactiques, en créant des raccourcis, certes critiquables, mais fort efficaces pour retranscrire l'effet de lecture de ces textes[2] : elle s'attachait à formuler la distinction qui existe, aux yeux du lecteur moderne, entre des dialogues didactiques savoureux et d'autres plus arides. Elle tentait de cette manière de définir le « *charm* » et l'« *appeal* » que recèlent certains dialogues didactiques, alors même qu'ils ne relèvent pas *a priori* d'une véritable forme littéraire puisque leur objectif est

[1] Apprentissage qui, comme nous le verrons plus loin dans le dernier chapitre, n'est en fait pas celui de l'enfant mais bien plutôt celui de l'éducateur potentiel qu'est le lecteur, à qui il faut, par tous les ressorts potentiels de la fiction, « montrer la voie » d'une éducation raisonnée.

[2] Elle crée ainsi des équivalences peu argumentées, mais pourtant intuitivement efficaces, à la manière de l'adéquation qu'elle crée entre la construction de personnages et l'organisation générale des dialogues : « *a lack of personality in the speakers almost inevitably occasions a lack of inevitableness in the form*. » Elizabeth Merrill, *The Dialogue in English literature*, New York, H. Holt, 1911, p. 65.

explicitement fonctionnel[1]. Cette tentative pour formuler l'attirance et le charme créés par certains textes nous semble relever justement du travail littéraire sur le texte, de sa transformation en fiction, qui passe à la fois par une réduction du formalisme dans le rapport au savoir, mais aussi par un travail sur la représentation des échanges et des personnages.

Mais certains de nos textes restent avant tout centrés sur les connaissances qui sont développées, et le dialogue n'est alors qu'un instrument plaisant de mise en scène du propos. Le texte s'y concentre non pas sur les personnages, qui se voient à peine caractérisés, mais sur l'animation du discours, qui, comme on l'a vu, pouvait déjà être présente dans les catéchismes. Il nous semble donc nécessaire de différencier les portées respectives de la caractérisation des personnages et de l'animation du discours, ce qui justifie la bipartition du plan proposée ici. On constate en effet que la question du texte comme substrat de connaissances ne signifie pas une absence totale d'animation du propos, comme nous le verrons notamment chez Filassier et chez Cotte. En dépassant ainsi la distinction entre forme catéchétique, refusant par principe la construction de personnages, et dialogues où ils sont supposés être centraux, nous sommes parvenue à intégrer à notre analyse ces formes que l'on pourrait dire « mixtes », où le texte s'anime et se complexifie : profondément ancrés dans la formule du catéchisme, ils s'appliquent à la renouveler par des stratégies littéraires[2].

La question de la limite avec le catéchisme se pose ainsi pour nos œuvres : si certaines d'entre elles continuent d'utiliser les termes de « Maître » et de « Disciple », toutes font état d'un travail sur l'écriture du texte[3], en partant de l'idée d'un travail sur le texte visant à en faire *plus* qu'un support d'enseignement. Les multiples tentatives de littérarisation de ces textes sont sensibles dans le travail d'animation du discours auquel ils se prêtent, et qui imprègne même les œuvres à la scénographie la moins travaillée. Ainsi, même dans le *Manuel de l'adolescence* d'Alletz, texte fort peu porté à littérarisation comme nous l'avons vu plus haut, une des premières paroles du Chevalier est caractérisée par un transport tout à fait étonnant : « Vive l'étude ! Oui certes, vive le savoir ! ». Ce transport est un véritable hapax à

[1] Elle concédait ainsi que certains « expository dialogues », parce qu'ils travaillent à mettre en place de « finer touches of characterization to make the speakers living forces », créent un charme qui « proves that the expository dialogue, though it be dialogue in method only, and not a true literary form, can still hold and sway alike the immature and the developed mind, making its continual appeal to our love of the words of a master. » *Ibid*., p. 82.

[2] Notre approche classifiante révèle ici ses limites. Dans son travail, Elisabeth Merrill propose le terme de « *touches* » pour caractériser ces données éparses qui donnent vie aux dialogues didactiques. Ce qui caractérise, pour elle, la différence qualitative entre un dialogue mécanique et un dialogue personnalisé, ce sont les « *touches of personality or not (to distinguish the speakers)* » qui s'ajoutent à des « *touches of settings* », le tout considéré comme des « *attempts at the dramatic* » : l'évolution du dialogue se ferait par « touches », par tentatives d'approche d'une théâtralité, certes fugace, mais qui engage à la fois la qualité, l'usage et la lisibilité du dialogue. Ainsi, à une leçon que l'on considère comme plus clairement et efficacement présentée par questions et réponses, comme nous l'avons vu lors de notre présentation des catéchismes, s'ajouteraient des éléments d'animation du discours et de singularisation des personnages, afin de rendre la discussion plus attrayante. De surcroît, du point de vue du lecteur moderne, c'est aussi ce qui rend ces textes « *readable* », lisibles. Leur lisibilité dépend en effet du traitement, dogmatique ou plus « littéraire », de leur objectif didactique : Merrill dénie clairement aux dialogues définis par leur « *didactic purpose, accomplished in a simple and obviously direct way* » la possibilité d'être encore lisibles – sans toutefois proposer d'analyse plus poussée de ces textes, *ibid*., p. 75-77.

[3] Travail d'écriture que nous formulerons donc à l'aide de ce terme de « littérarisation ».

l'intérieur de l'œuvre, dont l'écriture se recentre progressivement sur les textes traduits sans qu'aucune marque d'échange ne vienne plus jamais interrompre le fil des textes étudiés. Nous avons peut-être là le signe d'un consensus, celui d'une valorisation de l'enthousiasme et des mises en scène du désir d'apprendre, qui irriguent tous nos textes. Ce cas limite nous semble révélateur d'une exigence généralisée d'animation du discours et d'approfondissement du lien entre les personnages dans nos œuvres, même si cela n'a lieu qu'à l'ouverture de l'œuvre. La recherche d'*exemples* de pédagogie adaptée aux enfants irrigue nos œuvres comme une exigence primordiale.

In fine, cette position que nous adoptons face aux textes dialogués, visant à en évaluer la part littéraire, impose d'évaluer la place respective de ce qui reste du domaine des savoirs didactiques et de ce qui promeut la relation éducative en action, quelquefois aux dépens des premiers. Face à ce type de textes relativement déconcertants, qui amplifient la présentation catéchétique par un travail d'animation du discours, et qui restent peu classables, Fabrice Chassot proposait de créer un « type de scénographie propre[1] ». Or ce qui nous semble marquant dans ces textes est plutôt la *disparition progressive* de la mise en scène de l'échange, au fur et à mesure que le texte se transforme en somme de connaissances, comme si le souci d'animation du propos entrait en collision avec d'autres enjeux que s'attribue le texte. La scénographie dialoguée entraverait peut-être la fonction de dispensateur de savoirs que l'auteur entend donner à son texte. La construction de personnages, et de ce fait la transformation du texte éducatif en fiction éducative, engage donc une évolution de la fonction du texte : celui-ci n'a plus exactement pour objectif de servir de manuel dispensant uniquement des savoirs, il se situe à un autre niveau d'usage du texte éducatif. Il est donc essentiel de se concentrer sur ce qui structure les fictions éducatives dialoguées que nous étudions : la construction des personnages et l'approfondissement de leurs relations est une des données les plus importantes de notre corpus, qui s'engage ainsi dans la voie de la pédagogie.

[1] « Quant à Filassier, Perrault et Paulian, s'ils mettent en scène maîtres et élèves unis par un lien de sympathie voire d'amitié, [ils] inventent un quatrième type de scénographie, entre catéchisme et dialogue. Celle-ci semble en effet inspirée par le souci d'animer la forme trop sèche du catéchisme, et de donner l'exemple d'une pédagogie adaptée aux enfants », Fabrice Chassot, *op. cit.*, p. 36.

II - Les personnages et leurs caractérisations

Le dialogue éducatif des Lumières présente des scénographies éducatives en évolution, dans lesquelles on constate la diversification progressive des types de personnages incarnant les deux pôles du maître et de l'élève, personnages pour lesquels une attention définitionnelle se fait de plus en plus importante. Apparaissent ainsi dans notre corpus, en accord avec de nombreuses fictions de la seconde moitié du XVIIIe siècle [1], des figures de pères, de mères, de gouvernantes et d'enfants, différemment singularisés. Il s'agira ici de montrer les spécificités de ce personnel éducatif et, à terme, de montrer comment apparaissent de nouveaux principes de caractérisation des personnages grâce à l'emploi de la forme dialoguée.

Le dialogue se manifeste comme la juxtaposition de différentes voix en situation d'échange, et cet échange, dans le cas du texte didactique, pourrait se cantonner à une mise en scène de questions/réponses. Or ce qui amène un premier niveau de différenciation du schéma d'interlocution est la *construction de voix différenciées et référencées*. Là se pose la question de la création de personnages et du degré de cette création, qui passe par leur nomination, l'évocation de leur histoire et la singularisation de leurs « voix ». Les dialogues éducatifs révèlent en effet un large spectre de personnages, depuis la notation uniquement générique et non caractérisée du Maître et du Disciple jusqu'aux créations de personnages fictionnels denses. Nous choisissons ici de traiter les figures d'autorité et leurs élèves de pair, afin de faire apparaître la densité des couples éducatifs, dont nous approfondirons ensuite la relation dans l'étude des schémas d'interlocution. Nous verrons en effet que la construction de personnages d'enfants et de pédagogues est une donnée fondamentale de nos dialogues, qui tient à une évolution de la conception de la relation éducative, où ce qui prime n'est pas seulement la somme des savoirs mis en scène, mais les caractéristiques psychologiques des personnages qui les présentent. Alors, la littérarisation sert un projet éducatif sur lequel nous nous attarderons enfin, en travaillant sur la création de relations pédagogiques éclairées.

[1] Travaillées notamment par Robert Granderoute dans *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, ou plus récemment par Christophe Martin dans *« Éducations négatives » : Fictions d'expérimentations pédagogiques au dix-huitième siècle*.

A – Usage des nominations

Les éléments de caractérisation des personnages passent en premier lieu par l'usage des nominations. Les noms des personnages utilisés dans les dialogues éducatifs semblent progressivement échapper au registre de la fiction.

En effet, à la différence de nombre de dialogues d'idées caractérisés par la mise en scène de personnes prétendument réelles, voire très souvent de l'auteur, notamment dans le dialogue lettré du XVIIe siècle[1], les dialogues éducatifs utilisent en grande majorité, dans la première partie de notre période, des noms d'emprunt ou des noms génériques. Ces désignations sont fortement liées au corpus des textes littéraires[2], ou au répertoire des noms faisant écho à la famille ou à des élèves types : elles permettent d'arrimer le texte à un patrimoine de textes éducatifs. Elles se manifestent de manières diverses, qui sont symboliques ou génériques, et évoluent vers une forme de réalisme onomastique.

1. Tradition du symbolisme onomastique

Les dialogues éducatifs s'inscrivent tout d'abord dans une tradition du symbolisme onomastique, qui correspond à une longue pratique, depuis au moins Érasme pour le cas des dialogues éducatifs[3]. Cet usage a des ramifications dans le théâtre et dans les pratiques savantes de nominations signifiantes, très en vogue à la Renaissance.

Dans le cas de notre corpus, la question de l'inventivité lexicale semble pourtant moins importante que celle de la filiation éducative : en nommant un personnage, on fait référence à un ensemble d'élèves et d'enseignants de fiction qui permettent d'associer le texte à une tradition de textes éducatifs reconnus. Ainsi le nom « Ariste » utilisé par Filassier, fait-il directement signe, pour le lecteur contemporain, vers les *Entretiens d'Ariste et Eugène* de Bouhours, publiés en 1671, qui ont obtenu un franc succès. On voit bien ici, notamment avec ce prénom, que l'on retrouve aussi chez Capinaud et chez Henriquez, à quel point la distinction entre sémantisme onomastique et filiations littéraires est ténue : le prénom du maître oscille entre une revendication de filiation littéraire et un sémantisme soulignant les qualités d'un personnage bien né. Ces deux interprétations semblent se combiner pour créer la figure d'un maître-ami idéal.

De même, l'emploi récurrent des prénoms « Eugène » et « Eudoxe » tiennent à ces deux enjeux. Ils sont à la fois symboliques par leur étymologie, puisqu'ils utilisent le préfixe

[1] Comme le montre Claire Cazanave, *op. cit.*, p. 179.

[2] Corpus dont les filiations sont complexes à dénouer, et nous mettent face à un imaginaire culturel dans lequel nous ne glanons que quelques données nécessairement partielles et peu informées. Nous avons peut-être surinterprété les noms d'Eudoxe, d'Ariste ou de Félicité, dont l'usage est peut-être, à l'époque, seulement consensuel, voire anodin.

[3] Mustapha Kemal Bénouis compare en effet cette pratique avec celle des dialogues satiriques dans lesquels les noms fabriqués se retrouvent plus facilement, et ce depuis l'Antiquité, *op. cit.*, p. 185 *sq*.

mélioratif *eu-*, et sont liés à un patrimoine littéraire, faisant référence au texte fondateur de Bouhours[1] comme à celui des *Entretiens d'Ariste et Eudoxe* de Regnault[2]. Cette stratégie de nomination permet de placer le texte sous les auspices de dialogues réussis et de personnages de valeur : Ariste peut être le bon maître chez Capinaud ou le bon père chez Henriquez, il est nécessairement bon et *autorisé*. C'est peut-être dans cette perspective qu'il faudrait envisager le prénom d'Émilie choisi pour son héroïne par Épinay : quoiqu'il soit très courant à l'époque, et que le modèle réel du personnage soit Émilie de Belzunce, petite fille de l'auteur, on ne peut négliger l'influence de Rousseau, présent à la fois dans le programme éducatif de la petite fille, mais aussi, de façon presque explicite, sous la figure d'un « censeur judicieux » qui évalue la qualité de l'éducation proposée dans la vingtième conversation[3].

En revanche, et c'est là que notre corpus se singularise le mieux à ses débuts, on constate la création d'un grand réseau de noms signifiants qui laissent de côté les références étymologiques et littéraires au profit d'une plus grande transparence dans la signification des noms. C'est ainsi le cas de la majorité des choix onomastiques opérés par Leprince de Beaumont, qui s'inscrit certes dans une pratique traditionnelle de désignations signifiantes, mais qui leur donne une totale limpidité : Lady Sensée, Lady Babiole, Lady Spirituelle et Lady Tempête sont les quatre élèves du *Magasin des enfants* dotées de cette transparence onomastique, que Leprince de Beaumont réutilise dans le *Magasin des adolescentes* en leur adjoignant Lady Violente, Miss Champêtre, Lady Sincère et Miss Frivole. Elisa Biancardi note que cette pratique onomastique est proche de la simplification théâtrale comme du procédé médiéval de l'allégorisation, et affirme que « cette tendance à typer les personnages par leurs catégorisations sommaires renforce les intentions pédagogiques de l'auteur[4] ». En effet, l'auteur affirme vouloir mettre en place des « modèles » qui permettront à la fois aux éducateurs de mieux savoir comment s'adapter aux caractères des enfants, mais aussi aux élèves de se demander quel modèle suivre[5]. Cet objectif éducatif, qui passe ici par un choix explicite dans les nominations, se rapproche d'une très longue tradition d'enseignement moral par la mise en scène de types ou de « caractères ».

Cet objectif a aussi des incidences à l'intérieur même du dialogue : ces déterminations onomastiques sont aussi des défis à relever pour les personnages qui sont marqués du sceau

[1] Dominique Bouhours, *Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, édition établie et commentée par Bernard Beugnot et Gilles Declerq, Paris, Champion, 2003 [1671].

[2] Noël Regnault, *Les Entretiens physiques d'Ariste et d'Eudoxe, ou Physique nouvelle en dialogues*, Paris, C.-L. Thiboust, 1729, 3 vol.

[3] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Vingtième conversation, p. 401-405.

[4] Elisa Biancardi, édition citée du *Magasin des enfants*, *op. cit*., p. 982, note 35.

[5] Cette double perspective est expliquée dans l'Avertissement du *Magasin des enfants*, dans lequel Leprince de Beaumont dit vouloir montrer aux enseignants comment s'adapter à différents caractères, et dans la dédicace du *Magasin des adolescentes* à Sophie Carteret, dans laquelle elle lui explique que le « modèle » de Lady Sensée qu'elle a créé à partir de cette dédicataire doit lui être utile : « supposant, comme vous le dites, que je vous aie peinte plus parfaite que vous ne l'êtes en effet, vous pouvez supposer aussi que je n'ai voulu que vous présenter un *modèle*, qui vous excitera à faire vos efforts pour devenir ce que vous n'êtes pas. » *Magasin des adolescentes*, Épître dédicatoire, n.p. Nous soulignons.

du négatif. C'est là en effet tout l'enjeu du *Magasin des adolescentes* dans lequel Bonne se donne pour défi d'amadouer Lady Violente[1], à l'instar de ce qu'elle a déjà fait dans les deux derniers tomes du *Magasin des enfants* en y faisant apparaître une nouvelle élève, Lady Tempête[2]. De plus, certains moments de réussite éducative sont sanctionnés d'une promesse de transformation du nom, à l'exemple des *Américaines* :

> LADY INCONSEQUENTE.
> Tenez, ma Bonne, je suis toute glorieuse d'avoir fait ce raisonnement, il faut me passer cette vanité, c'est le premier de ma vie.
> LA BONNE.
> Votre remarque est juste, Madame ; si vous continuez, je changerai votre nom en son contraire[3].

Cette idée de pouvoir « changer le nom en son contraire » révèle un enjeu éducatif essentiel de la pédagogie de Leprince de Beaumont, par-delà celui de l'adaptation des maîtres à un caractère : celui de la toute puissance de la réformation morale.

Toutefois, il faut noter que nombre de personnages de Leprince de Beaumont possèdent des prénoms avec une simple dénotation nationale, à l'image de Lady Mary, Miss Molly, Miss Francisque ou Miss Zinna dans le *Magasin des adolescentes*, qui côtoient les Lady Louise, Lady Lucie, Lady Charlotte ou Miss Sophie. Tout fonctionne comme si leur titre, seul, servait à donner la couleur locale anglaise doublée de l'appartenance sociale, longuement justifiées par Leprince de Beaumont[4]. Cette tendance semble s'estomper dans les derniers textes de Leprince de Beaumont où ce choix de symbolisation onomastique n'est pas repris. Cela apparaît nettement dans les *Américaines*, où la création principale, qui est un double de Bonne, est nommée Dorothée, et dans le *Mentor moderne*, dans lequel les prénoms des jeunes garçons sont fort communs. Tentée par une forme de conformisme littéraire pour ce dernier texte, Leprince de Beaumont en ouvre le premier tome par des leçons d'histoire par demandes et réponses, sans qu'aucun personnage n'apparaisse. En revanche, c'est dans la seconde livraison que la forme des magasins réapparaît, sous la forme d'un « nouveau Mentor[5] » s'adressant à des jeunes garçons nommés Isidore, George, Pompée, Damon et… Ariste, en personnage d'enfant ici. L'inspiration tout à la fois littéraire et commune de ces noms signale un abandon du symbolisme onomastique typifiant, au profit d'un ancrage dans une tradition

[1] Comme nous l'avons vu plus haut, le défi est lancé dès l'apparition de cette jeune fille dans le deuxième dialogue : « Madem. BONNE. [à Lady Violente] Madame, vous excitez ma vanité. Vous dites que vous ne m'aimez pas, il faut donc que je bataille avec vous pour avoir votre cœur : nous verrons qui de nous deux emportera la victoire. », *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 1, p. 41.

[2] Annoncée par une étonnante didascalie qui ouvre le XXIIIe dialogue, « *Il y a une nouvelle écolière à cette leçon, qu'on nomme lady Tempête, âgée de 12 ans*. » *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1280.

[3] Leprince de Beaumont, *Les Américaines*, *op. cit.*, tome 1, p. 65.

[4] À la fois dans le corps du texte, où ces termes ainsi que certaines précisions sur l'aristocratie anglaise sont données, et dans les paratextes de ses œuvres, où Leprince de Beaumont fait allusion, de façon directe ou indirecte, par les dédicaces ou par la liste des souscripteurs, à son expérience de gouvernante en Angleterre auprès de jeunes filles de bonne famille.

[5] Désigné ainsi dans la page de titre secondaire du second volume du *Mentor moderne*, *op. cit.*, Première partie, première journée, n.p.

littéraire plus explicite, mais aussi peut-être dans une inflexion des textes éducatifs du côté des noms communs, comme nous le verrons plus loin.

En revanche, le choix de la désignation signifiante s'allie à celui de la simplicité quand il s'agit de nommer la gouvernante, Mlle Bonne, dont la transparence onomastique est l'objet d'un jeu continuel. Ce nom est ainsi une syllepse de sens, faisant se côtoyer le nom commun, désignant sa fonction de gouvernante attachée à l'éducation des enfants, et l'adjectif la caractérisant : dans le *Magasin des adolescentes*, elle est en effet « si bonne[1] » qu'elle accueille tous les élèves qui le souhaitent. Définie par sa bonté et par sa générosité, ce personnage est certes l'objet d'une définition plus approfondie[2], mais son nom est déjà tout un programme. Constituée en figure littéraire type, son utilisation fait office d'argument d'autorité, comme le montrent les nombreuses réutilisations de cette figure dans la littérature éducative de la fin du siècle et dans ses réexploitations au XIXe siècle. Dans cette perspective, on ne peut envisager qu'avec une distance souriante l'apparition de Mme Vrai dans l'anonyme *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule*[3]. Dans ce court texte, l'enjeu apologétique est clair. La jeune et naïve Mlle Victorine a été sensible à l'enthousiasme avec lequel Mme Gamelle, « Maîtresse en pension et patriote » a prononcé son serment auprès des « pasteurs constitutionnels ». Mme Vrai s'attelle donc à lui déciller les yeux, avec vigueur et conviction, se fondant sur la vérité de l'Évangile – s'élevant à des hauteurs de vue que Mme Gamelle ne saurait entr'apercevoir…

De la même manière, Mlle Angélique est l'image même de la grandeur d'âme chrétienne dans les textes de Loquet, qui utilise ce personnage dans les deux textes successifs qu'elle publie en 1781 et 1788, *Les Entretiens d'Angélique* et *Les Entretiens de Clotilde*. Fondés sur la parole bienveillante et chrétienne de la Présidente Angélique, ces dialogues s'organisent autour de cette figure tutélaire dont l'*ethos* sert de modèle à une bonne compréhension et à une juste pratique de la religion chrétienne.

Ainsi, à l'instar de la transparence démonstrative de Mme Vrai, les désignations signifiantes servent de repères voire d'étendard aux œuvres. Il serait réducteur de n'y voir qu'une affirmation naïve de littérature de bons sentiments : l'enjeu est profondément démonstratif et prescriptif. Chez Leprince de Beaumont, il est de l'ordre de l'exigence morale et éthique, et se combine au *leitmotiv* de la critique des gouvernantes sans moralité : la personne choisie comme « gouverneur » des enfants, pour reprendre le masculin hautement signifiant utilisé par Genlis, se doit d'être d'une moralité exemplaire. Mâle dans ses exigences

[1] *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, t. 1, p. 37.

[2] Notamment dans ce souci fréquent de la gouvernante de faire part de son expérience d'enfant et de ses erreurs de jeunesse, comme tant dans le *Magasin des enfants* que dans le *Magasin des adolescentes*.

[3] Anonyme, *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule, par l'auteur de L'Entretien d'une mère avec ses filles*, Paris, Crapart, 1792.

éducatives, elle doit être irréprochable, vertueuse, tolérante et héroïque ; elle s'oriente explicitement chez Leprince de Beaumont vers la figure du directeur de conscience.

On trouve aussi au cœur de notre corpus un symbolisme plus discret dans le choix de certains noms au sémantisme fort : le nom même d'Angélique correspond à une tendance à l'onomastique bienveillante que l'on retrouve dans nombre de textes éducatifs du XIXe siècle. La distinction est cependant difficile à faire entre un symbolisme léger et une absence de sens pour un prénom commun mais clairement signifiant. Ainsi la jeune Félicité de Cœurderoy nous laisse-t-elle dans un entre-deux interprétatif : sémantisme signifiant ou nom commun de bon augure ?

Certains antécédents littéraires, alliés à la possibilité même de l'antiphrase, à la manière de la Sophie si peu sage de la Comtesse de Ségur, amènent le lecteur à des interprétations libres, et fréquemment séduisantes.

2. *Noms génériques*

Les noms génériques, qui correspondent à une absence de caractères spécifiques dans la désignation du personnage, présenté alors comme une simple fonction, sont un fait stylistique important des dialogues éducatifs. Ils relèvent le plus souvent de caractérisations éducative, sociale ou religieuse, présentes à tout moment dans les dialogues : les personnages principaux comme les personnages rencontrés font fréquemment appel à des types, censés incarner une situation ou un enjeu éducatif. Cette caractérisation possède donc des fonctions narratives et symboliques. Leur usage oscille entre une neutralité apparente, une filiation littéraire et un souci de proximité plus forte avec le lecteur.

On trouve ainsi des personnages « neutres », uniquement désignés par un nom générique, qui est fréquemment associé à des situations où la voix n'est pas singularisée, ou simplement liée à son statut social. Il en va ainsi des innombrables domestiques et médecins chez Berquin, dont la fonction est uniquement narrative : adjuvants ou opposants de la situation, ils participent de son évolution tout en se voyant dénier une singularisation autre que celle de la psychologie induite par une vision caricaturale de leur fonction[1]. Ce type de nomination révèle le minimum à savoir pour replacer le personnage dans une situation hiérarchique et/ou institutionnelle : il correspond à une conception fonctionnelle de la nomination. Le « Chevalier » d'Alletz est éduqué par son précepteur, et aucune information supplémentaire n'est nécessaire pour le caractériser. Chez Berquin, le « Vieillard » sert à souligner à quel point la précarité de la vieillesse influence l'enfant à la grandeur d'âme qui est le héros de

[1] Cette psychologie par types se révèle profondément simpliste : de la même manière que le médecin est attentif à autrui et de bon conseil, le garnement reste un mauvais garçon sans avenir – qui peut d'ailleurs très bien mourir sur le bord d'une route, quand le petit enfant pauvre est d'une moralité et d'une bonté irréprochables… Ces données récurrentes caractérisent la naïveté psychologique et sociale des « berquinades ».

l'histoire… dont le « Médecin » est le témoin nécessaire et bienveillant. Il faudrait d'ailleurs noter que ces termes sont utilisés de manière similaire entre scènes dialoguées et pièces théâtrales chez Berquin. C'est là une piste pour mieux comprendre à quel point le nom s'apparente à la fonction dramatique : il permet une compréhension rapide des enjeux du dialogue.

C'est aussi le cas des personnages fonctionnels utilisés par Leprince de Beaumont dans ses dialogues d'inspiration sociale et religieuse : les personnages qui apparaissent au détour du *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne*[1] ou des *Américaines* sont désignés par un terme générique, afin que le texte puisse tendre plus rapidement, et aisément, à son exemplarité démonstrative : le Fermier, la Femme aveugle, le Manœuvre, ou le Tisserand apparaissent ainsi comme des interlocuteurs ponctuels aux côtés des personnages approfondis, à qui seuls sont alloués des prénoms. Ces noms génériques sont comme des ingrédients des dialogues, permettant la mise en scène de situations types face auxquelles l'enseignement moral peut se déployer[2].

De plus, on trouve dans les dialogues éducatifs certains noms associés à des classifications sociales, ou à des appellations traditionnelles qui ne relèvent pas de constructions fictionnelles complexes, mais s'inscrivent dans une répartition hiérarchisée des voix : les nominations génériques fonctionnent alors par paires. C'est quand on a besoin d'une situation exemplaire que les personnages dont la relation est *a priori* hiérarchisée entrent en scène, à la manière du page et du prince chez Berquin, ou du couple « Chevalier »/ « Maître » ou « Gouverneur »/ « Comte[3] » qui correspondent à des inflexions plus ou moins marquées du couple Disciple/Maître, auquel s'ajoute une précision sociale quelquefois cruciale[4]. La configuration de l'institutrice et de son élève fonctionnera de la même façon : les dialogues créent des fictions éducatives fondées sur des liens de dépendance éducative. Héritiers d'une configuration binaire et hiérarchique, c'est dans ce cadre figé qu'ils opèrent le plus grand nombre de bouleversements symboliques[5].

---

[1] Leprince de Beaumont, *Le Magasin des pauvres, artisans, domestiques, et gens de la campagne*, Lyon, Bruyset-Ponthus, 1768.

[2] De ce point de vue, de grandes thématiques d'étude apparaissent, que nous n'avons pu suivre : la représentation de la pauvreté, par exemple, est un lieu commun qu'il faudrait approfondir. S'apparentant à une scène à faire dans nos textes, elle est l'objet d'inflexions notables chez Épinay, qui transforme le discours de responsabilité aristocratique et chrétien à l'égard des pauvres en un discours d'initiation politique (notamment dans les Dix-neuvième et Vingtième *Conversations d'Émilie*). Cet enjeu politique prenait, dans le *Troisième dialogue [entre mon père et moi]*, des accents d'économie politique, et permettait de justifier la nécessité de la mise en place de l'impôt universel.

[3] Dont on trouve les occurrences dans notre tableau des personnages en Annexe I.

[4] On pense à Alletz au sein de notre corpus, ou à Maubert de Gouvest, *L'École du gentilhomme, ou Entretiens de feu Mr. le chevalier de B... avec le comte son neveu sur l'héroïsme et le héros*, *op. cit.*, dont l'exergue note de façon éloquente : « Familiarisons les jeunes gens avec la perfection de l'état auquel leur naissance les appelle ».

[5] Évolutions et bouleversements que nous analyserons dans la prochaine partie, spécifiquement consacrée aux schémas d'interlocution.

Ce type de couple générique n'est pourtant pas le plus fréquent ; on voit apparaître assez fréquemment un couple nettement plus intéressant, dans lequel une différence de traitement apparaît. D'un côté, un nom générique pour le pôle éducatif, de l'autre, un prénom pour l'enfant, comme si la généricité du personnel éducatif se combinait à la singularité enfantine. C'est le choix que fait par exemple Épinay, dans ce couple étonnant que forment « Mère » et Émilie. Ceci n'a pourtant pas pour conséquence une moins grande caractérisation de la mère : elle est certes exemplaire, mais des détails précis sur son histoire personnelle, notamment sa maladie, sont donnés. Ce couple a néanmoins pour caractéristique de mettre au premier plan le « caractère » d'Émilie, dont la singularité est l'objet même de certains passages des *Conversations*.

On retrouve cette tendance chez nombre d'auteurs, où la figure du maître est précisée sans aller jusqu'à la création d'un prénom[1]. Apparaissent plutôt des noms génériques, sous la forme d'instituteurs, de Maîtres, de Pères, de Mères, d'Amis mêmes, dont la singularisation accordée par le prénom est déniée[2].

Certes, il s'agit peut-être d'une illusion rétrospective, et notre attention aux prénoms des personnages, qui nous semblent profondément liés à leur dynamique identitaire, est héritière des entreprises théoriques de l'« Ère du soupçon ». Il n'en reste pas moins qu'une interprétation forte peut se jouer sur la *différence de caractérisation* qu'impliquent ces différentes nominations. Se développe ainsi tout un réseau de noms éducatifs, qui jouent avec une lourde tradition pour, semble-t-il, s'en émanciper.

De ce point de vue, un cas exemplaire de nom générique est celui de « Mentor », qui contient des filiations littéraires très explicites. En référence directe avec le personnage d'Homère que Fénelon a rendu populaire dans le *Télémaque*, le terme est déjà devenu une catachrèse, comme le signale le *Dictionnaire de l'Académie* de 1762[3] (alors qu'il était absent de la première édition de 1694 – absence dont on ne peut cependant rien conclure, compte-tenu de la complexe élaboration des parti-pris éditoriaux du *Dictionnaire*). Ce nom correspond à une référence culturelle majeure. La figure de Mentor présuppose en effet à la fois le patrimoine littéraire d'un roman pédagogique au succès immense, mais aussi l'influence de Fénelon comme figure tutélaire des textes éducatifs. On retrouve ainsi Mentor

[1] Prénom que l'on peut alors concevoir dans son analyse linguistique moderne, en philosophie du langage par exemple, comme un désignateur rigide, signalant une singularité irréductible, désignant son référent indépendamment des variations qu'il peut subir et des situations où il se trouve engagé (Riegel, Pellat, Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, p. 176). Les prénoms des personnages de dialogue, assignés par des actes de « baptême linguistique », créent alors des référents littéraires uniques qui peuvent devenir des repères dans d'autres textes, preuves de la constitution de personnages suffisamment stables pour être utilisés comme exemples éducatifs et moraux, à l'instar d'Émilie chez Cœurderoy. L'Émilie d'Épinay, ni même sa mère, ne font symptomatiquement pas de référence explicite à Émile…

[2] Il est de ce point de vue révélateur que quand Le Noir réédite la *Compagne de la jeunesse* dans sa version abrégée, elle donne un prénom à l'Élève, désormais Ernestine, mais conserve l'appellation non singularisée de l'Institutrice.

[3] « MENTOR. s.m. Nom propre qui est devenu appellatif, & qui se dit de celui qui sert de conseil, de guide, & comme de gouverneur à quelqu'un. » *Dictionnaire de l'Académie*, quatrième édition, Paris, Vve Brunet, 1762.

comme personnage clé des *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur* de Mirabeau, référence attendue d'un texte *ad usum delphini*. Mais l'emploi du terme se fait aussi plus systématique, notamment dans certains titres, alors qu'il n'apparaît plus comme personnage dans l'œuvre : c'est le cas du texte de Fréville, *Domino-Mentor*[1], qui consiste en une succession d'historiettes courtes et moralisantes sur des enfants ou des animaux, sans qu'à aucun moment la figure du Mentor ne réapparaisse, soulignant ainsi à quel point le terme est devenu une référence éducative lâche. Il tend ainsi à devenir un terme générique ne faisant plus guère référence à un personnage mais bien plutôt à une posture éducative exemplaire, comme le souligne Le Noir en 1798 : « une institutrice de mon âge est toujours un peu considérée comme un Mentor[2] ».

Le nom se fait alors terme « vendeur », haussé au rang de terme phare du titre, allant même jusqu'à créer un principe sériel chez l'abbé Reyre, qui publie successivement ses *Mentors* (des enfants, de la jeunesse) comme des compilations de toutes les formes littéraires pouvant se prêter à l'éducation des enfants. Le souci d'adaptation du propos à l'intelligence de l'enfant y est un *leitmotiv*, adossé à la figure tutélaire de Fénelon. Le texte se place sous son haut patronage, en se présentant comme un lieu où « [sa] théorie est réduite en pratique[3] ». Ces titres feront fortune au XIXe siècle avec les éditions du *Nouveau Mentor de l'adolescence et de la jeunesse*[4]. On voit ainsi à quel point l'usage que fait Leprince de Beaumont de ce terme dans *Le Mentor moderne*[5], dès 1772, est à la fois économiquement porteur et profondément traditionnel : le personnage est présent tel un ersatz du maître de *Télémaque*, que le texte ne se soucie même pas de plagier ; aucune allusion n'y est faite au sein du texte. La référence, si commune, ne semble servir qu'à donner au maître l'autorité qui incombe *a priori* à son nom.

Plus singulièrement, ce qui semble imprégner la grande majorité de nos textes, et s'inscrire dans une tendance littéraire plus large[6], est la transformation des figures éducatives en figures sensibles, présentées comme telles non seulement dans la fiction, mais dans la désignation même des personnages. Cette tendance semble atteindre toutes les figures

[1] Fréville, *Domino-Mentor, ou moyen d'enseigner par le simple attrait du jeu, à plusieurs disciples à la fois, les lettres, les chiffres, les nombres et la lecture*, Paris, Gueffier, 1795.

[2] Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, *op. cit.*, vol. 2, p. 97.

[3] Avertissement de *L'École des jeunes demoiselles, ou Lettres d'une mère vertueuse à sa fille, avec les réponses de la fille à sa mère, recueillies et publiées par M. l'abbé Reyre*, Paris, Varin, 1786, p. v-vi.

[4] Périodique publié à partir de 1823 et qui porte comme sous-titre « Ouvrage périodique à l'usage des collèges, pensionnats et écoles primaires de la France et de l'étranger ».

[5] Dont on rappelle le titre : Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne ou Instructions pour les garçons et ceux qui les élèvent en douze volumes in-12 par Madame Le Prince de Beaumont*, Paris, Claude Hérissant, 1772-1773.

[6] Si le succès de la *Nouvelle Héloïse* dès sa publication en 1761 est souvent présenté comme le déclencheur de l'engouement pour le romanesque sensible, les implications esthétiques et morales de la « sensibilité » sont profondes depuis le début du siècle et passent notamment par le développement d'un vocabulaire nuancé, comme le montre Frank Baasner dans *Der Begriff « sensibilité » im 18. Jahrhundert : Aufstieg und Niedergang eines Ideals*, C. Winter, Heidelberg, 1988. Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? ».

d'éducateurs, tant les figures familiales que les figures extérieures comme les instituteurs, gouvernantes et maîtres.

On voit ainsi apparaître, même dans des textes dont la parenté avec le catéchisme est grande, des instituteurs en « Amis », redoublés même d'un adjectif insistant sur la qualité de cette relation, comme « Le bon ami » de l'*Abrégé* de Perrault, face à des élèves qui n'interviennent qu'en groupe sous la désignation « Les jeunes Amis ». De la même manière, le maître de Filassier, Éraste, est désigné comme « l'Ami de la jeunesse » dès le titre, et cette expression, quasiment lexicalisée, se retrouvera dans nombre de textes postérieurs à « *l'Ami des enfants* » de Berquin. On constate même qu'un combat éditorial se déroule au sujet de cette expression dans les déclarations liminaires de l'éditeur d'un des textes de Reyre[1]. Seront d'ailleurs aussi publiés un « Ami des mères » et un « Ami des jeunes patriotes » par Couret de Villeneuve, attestant de la popularité de l'expression.

Nous reviendrons plus loin sur les implications de cette présentation de la relation éducative sous le sceau de l'amitié, mais nous pouvons dès à présent remarquer à quel point ces désignations participent d'un travail de désignation des figures d'éducateurs comme des *ethos* sensibles. C'est là une des singularités essentielles de notre période : les éducateurs prennent forme et voix au point de rendre parfois tout à fait incongrue leur désignation générique. Ainsi les textes de Le Noir conjuguent-ils une extrême généralité dans les noms donnés aux personnages, à savoir « L'institutrice » et « L'élève », à une profonde sensibilité du style, qui reconduit constamment les proclamations de douceur et d'affection proclamées dès la préface. La *Compagne de la jeunesse* se présente en effet comme la transcription d'une relation éducative à laquelle il a même fallu ajouter quelques « imperfections[2] » afin qu'elle soit utile. L'ambition sensible de la figure de l'institutrice se déclare d'ailleurs dès l'ouverture du dialogue, quand elle réclame ses droits à l'amitié, voire à la maternité : « j'espère que nous seront bonnes amies, et que vous verrez en moi une seconde mère[3] ». La porosité que l'on décèle ici entre les figures de la mère et de l'institutrice est une constante aux implications importantes du point de vue de l'éducation privée[4]. Cette porosité existe aussi du côté des pères, puisque le Père, pourtant peu amène, des *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle* publiés en 1797, s'adresse à ses deux fils à l'aide du terme « mes amis » :

[1] Dans l'avis de l'éditeur du *Mentor de la jeunesse*, celui-ci déclare n'avoir pas conservé le terme d'« Ami » pour éviter toute confusion avec un texte trop connu…

[2] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit.*, Tome Premier, Dédicace, « À ma jeune amie » : « Vous reconnaîtrez aisément dans mon élève les traits heureux qui vous caractérisent (…) Mais pour être utile, il m'a fallu gâter un si charmant portrait, en associant à ces qualités précieuses, et que vous possédez à un degré si éminent, les imperfections dont la nature à bien voulu vous exempter. J'ai vu l'enfance telle qu'elle devait être, mais il fallait la représenter telle qu'elle était, ou du moins telle qu'il était possible de la trouver. » Par delà la référence explicite à l'*Émile*, l'enjeu est paradoxalement de revenir d'une réalité idéale afin de proposer un texte « utile », qui sache représenter l'enfance avec ses « imperfections ».

[3] *Ibid.*, p. 1.

[4] « Constante » car on retrouve cette porosité des figures dans nombre de textes éducatifs des XVIIIe et XIXe siècles, sous la tutelle notamment de Mme Lambert. Les implications d'une telle association de l'éducation à l'affectivité feront l'objet d'un chapitre intégral dans notre IIIe partie.

la fréquence de cette appellation est là sûrement une preuve de sa relative neutralité à la fin du siècle.

On voit toutefois à quel point cet usage de l'onomastique générique implique un transfert symbolique, du nom à la figure du personnage : ses composantes en deviennent éthiques, et le cas des personnages familiaux est de ce point de vue éloquent.

En qui concerne les figures familiales, il serait difficile de parler de « lourde tradition » pour la référence aux pères dans les dialogues didactiques : cette figure est nécessairement présente, du fait même qu'elle est l'objet d'un investissement traditionnel aux ramifications antiques. Le modèle du dialogue didactique, si on le fait remonter à Cicéron, emprunte une voie père/fils dans laquelle l'enjeu affectif participe de l'émulation intellectuelle. De la même manière, Érasme utilise des figures de pères, de mères et d'instituteurs dans nombre de ses *Colloques*, servant de soubassement à un échange le plus souvent réformateur entre un enfant retors et ses parents l'enjoignant, par la douceur et par l'incitation à la réflexion, à se plier plus justement à ses devoirs d'enfant[1]. Mais ces figures paternelles sont marquées par un ensemble de *topoï* au sein desquels il est difficile de cerner les espaces de nouveauté : Cicéron père dans les *Divisions de l'art oratoire* n'émet par exemple qu'une rapide remarque sur son envie de donner un enseignement à son fils[2].

En revanche, notre corpus s'attarde sur les figures paternelles, au point de quelquefois les réinvestir avec nombre de faits stylistiques et quelques éléments de psychologie[3] et de stratégies affectives. Désignés avec affection par leurs enfants, ils semblent investir le discours de savoir, dont ils sont les représentants, d'une touche sensible qui se manifeste sous la forme des hypocoristiques et des modalisations du discours. Tout se passe comme si le dialogue permettait un jeu énonciatif mettant en scène les différentes inflexions de la parole de savoir. Incitations à la curiosité, questions sous formes d'interro-négatives, exclamations enthousiastes, les dialogues usent de multiples ressorts stylistiques pour inscrire la relation de savoir dans une relation affective constamment rappelée. Dans les *Principes de civilité républicaine* publiés par Henriquez en l'An III, le dialogue introductif est fort éclairant :

> ARISTE
> Mon cher Prosper, et toi, mon Adèle, vous êtes maintenant sortis de la première enfance. Il est temps de vous faire connaître vos devoirs et vos droits.
> PROSPER.

[1] A l'instar des « Recommandations d'un maître », dans lesquelles le corps de l'enfant est littéralement dressé, ou dans l'échange entre l'enfant modèle qu'est Gaspard et son ami quelque peu réticent Erasmius, qui ressort convaincu de l'éloge des vertus chrétiennes dans « La Piété de l'enfance », Érasme, *Colloques*, *op. cit.*, vol. I, p. 71-73 et p. 89-103.

[2] La relation affective y est fort brièvement évoquée, sous la forme d'un intéressement relativement convenu « *Cicéron fils*. Je désire vivement, mon père, t'entendre m'exposer en latin les préceptes que tu m'as donnés en grec sur l'éloquence, si toutefois tu en as le loisir et si tu le veux. *Cicéron père*. Te vois aussi savant que possible, est-il rien que je puisse préférer ? (…) D'ailleurs ces études dont tu me parles, je les ferai volontiers passer même avant mes occupations les plus sérieuses », Cicéron, *Divisions de l'art oratoire*, trad. Henri Bornecque, Paris, les Belles-lettres, 1960.

[3] Sur lesquels nous reviendrons en détail dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? ».

> Droits ! devoirs ! Mon papa, je n'entends point ce que tu veux dire.
> ADELE.
> Ni moi non plus ; à moins que cela ne signifie, comme je l'ai entendu dire à maman, adorer et aimer dieu, sans le craindre en esclave, chérir ses parents sans les appréhender, et concevoir pour ses semblables, les mêmes sentiments qu'on voudrait leur inspirer.
> ARISTE.
> Comment !... Mais voilà une définition en grand ! Tu te rengorges !
> ADELE.
> Mais… je suis contente, si j'ai bien dit.
> ARISTE.
> Je voudrais, ma fille, que tu te défisses de ce petit air que tu viens de prendre. Il désigne une sorte d'orgueil contraire à la civilité. Toi, mon Prosper, je désirerais que tu fusses un peu moins engoncé, … plus aisé, …là … tout bonnement…
> PROSPER.
> Tu reproches à ma sœur de faire la fière, à moi de ne pas bien me tenir ; est-ce que c'est aussi manquer à la civilité ?
> ARISTE.
> Oui, mon fils ; l'excès en tout est un défaut, la civilité ne le supporte pas.
> ADELE.
> Mon papa, dis-nous donc ce que c'est que la civilité[1].

La première réaction du père à la définition des devoirs par la jeune fille, « Comment !... Mais voilà une définition en grand ! Tu te rengorges ! », est symptomatique du projet contenu dans l'œuvre toute entière : l'enjeu n'est pas tant une définition des « principes de civilité » qu'une vérification de leur *incorporation*. Cette attention passe par la parole du père dont les exclamations visent à souligner l'attitude prise par la jeune fille au moment de la récitation, assimilée à une fierté mal placée qui passe par un « petit air » dont la civilité serait absente. L'intérêt pour le corps est à nouveau souligné par les points de suspension utilisés lorsque le père se tourne vers son fils : « Toi, mon Prosper, je désirerais que tu fusses un peu moins engoncé, … plus aisé, … là… tout bonnement… ». L'adverbe déictique « là » laisse entendre une rectification de la position, allant dans le sens d'un allègement ou d'une détente. Le texte tente ainsi de mimer, avant de la théoriser, l'importance de la posture du corps pour la civilité. Dans la perspective de ce redressement, le discours paternel passe par différentes modulations, affirmatives et exclamatives, auxquelles s'agrègent plusieurs facettes de la figure paternelle. Affectueuse d'abord, à l'aide des possessifs « ma fille ; mon Prosper » ; critique à l'aide des exclamatives soulignant la désapprobation ; prescriptive grâce à l'usage des formulations sous forme de maximes, du type « l'excès en tout est un défaut, la civilité ne le supporte pas. » Cette démultiplication des formes de l'interaction, sur laquelle nous reviendrons plus loin, atteste d'une attention portée au discours sensible, dont les raisons d'être sont à la fois historiquement marquées et profondément liées à la conception de l'éducation familiale de l'époque révolutionnaire.

[1] Henriquez, *Principes de civilité républicaine, dédiés à l'enfance et à la jeunesse*, *op. cit.*, p. 5-7.

La figure de la mère est elle aussi l'objet d'une désignation sensible, qui passe en premier lieu par la qualification : dans un dialogue soumis à la Convention, la citoyenne Cavaillon[1] propose un dialogue entre « La bonne mère » et ses enfants, qui après avoir été désignés en groupe, acquièrent tous des prénoms. De manière prototypique ici, les termes génériques sont fréquemment affublés d'adjectifs qualificatifs dénotant la construction d'une figure de mère, de père ou de Maître, qui s'allie en fait à la définition d'une posture idéale[2]. D'une certaine manière, on retrouve ici le projet d'Épinay. La non-singularisation de la Mère servirait à plein le projet de montrer la voie aux mères et de « jeter les fondements permanents et solides pour une éducation générale et raisonnée[3] ». De ce point de vue, le nom générique permet d'inscrire le texte dans une forme de thésaurisation des savoirs pratiques accumulés par les éducateurs, au premier rang desquels se situeraient les mères.

Cette tendance ne gagne cependant pas tous les textes, et certains en restent à l'usage générique des termes de « pères » et de « mères », notamment dans les œuvres mettant en scène un échange familial entre des figures dont la caractérisation se cantonne à la relation hiérarchique. Ainsi, chez Dubroca, le « père » s'adresse-t-il à ses deux enfants, nommés soit de manière groupée sous l'appellation « Les jeunes gens », soit de manière individuelle par leur place dans la fratrie, « l'Aîné » ou « Le Cadet » prenant la parole à des moments peu différenciés. Cette absence de singularisation trouve un écho dans l'absence de présentation initiale des personnages, et dans le progressif abandon du format dialogué. Plus intéressé par l'objet même de l'éducation que par la relation éducative qu'il a fait émerger, Dubroca laisse son texte évoluer vers une somme de connaissances de moins en moins soumises à la discussion.

Mais cette tendance ne semble pas suffisamment représentative de notre corpus, qui s'oriente très clairement vers un approfondissement des figures et des relations éducatives. Avant d'en arriver à cette étude, il faut constater une dernière tendance dans ces noms du dialogue éducatif : la démultiplication des noms communs.

3. *Réseau de noms communs*

Ce qui semble le mieux rendre compte de la singularité de nos dialogues est la démultiplication, au fur et à mesure du temps, des noms communs. Ils cohabitent avec les termes génériques tout en créant un personnel dialogué plus singulier, quelquefois aussi plus banal. Inscrits dans une revendication de familiarité et de simplicité éminemment représentée par Berquin, ils semblent profondément caractériser l'évolution du dialogue éducatif, tout en

[1] Dont les trois dialogues sont publiés par Elke et Hans-Christian Harten dans *Femmes, culture et Révolution*, Paris, des Femmes, 1989, p. 556-573.

[2] Et qui devient un véritable lieu commun dans la généralisation de l'appellatif « bon papa » dans les textes de la période révolutionnaire.

[3] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, « Avertissement sur la seconde édition », éd. cit., p. 49.

étant liés, dans leur diversité, avec le personnel du théâtre d'éducation. En effet, le prénom a partie liée avec l'identification, et donc avec la recherche de l'effet de proximité, qui se retrouve dans toute la littérature de jeunesse naissante. De plus, le prénom pose aussi la question de la tension entre le biographique et la généralité : ces désignateurs rigides créent tout à la fois une singularité et une interchangeabilité dans les personnages.

On remarque ainsi, dans la seconde partie de notre période et notamment au moment du tournant révolutionnaire, qu'une recherche de noms courants devient systématique. Entérinant de cette manière une exigence de vraisemblance, les personnages endossent les prénoms de tout un chacun, à la manière des textes de Berquin, où se manifeste une incroyable diversité de prénoms courants. Les Casimir, Caroline, Charles ou Sophie parsèment les textes sans que n'apparaissent de noms clairement signifiants. Persistent quelques cas de noms au sémantisme choisi, à la manière du petit joueur de violon, dont la pauvreté et la moralité semblent justifier le prénom de Jonas. Dans la même histoire, le jeune « S. Firmin » semble pouvoir être une discrète allusion à ses potentialités de saint, vu son comportement exemplaire[1]. Toutefois, l'immense majorité des prénoms choisis par Berquin laisse transparaître un souci constant de faire entrer le lecteur, à l'aide notamment de prénoms courants, dans un imaginaire familial quotidien et proche.

Signe d'une mutation de la sensibilité, ce souci du prénom courant correspond aussi à un souci auctorial de se rapprocher de son public et de permettre à chacun, et notamment aux enfants, de se projeter dans les situations proposées : « on ne leur présente ici que des aventures dont ils peuvent être témoins chaque jour dans leur famille[2] » déclare Berquin à l'ouverture de l'*Ami des enfants*. Cette conception du texte comme *expérience* potentielle et vraisemblable a pour conséquence une nomination systématique à l'aide de prénoms communs conçus comme des désignateurs à usage unique : intrinsèquement liés à l'anecdote qu'ils représentent, ils ne réapparaissent que très rarement[3] car ils ont rempli leur fonction d'exemplarité. Elle s'applique aussi aux figures d'adultes, dotées de noms sans connotations ni possibles interprétations littéraires : M. d'Orsay, M. de Melfort, M. de Valcourt, noms dont la signification est cantonnée à leur rôle social, cohabitent avec des noms génériques utilisés pour désigner des rangs sociaux (comme le Prince ou le Page[4]), relativement rares, ou des types de la vie campagnarde (le Médecin, le pauvre hère ou la Mendiante par exemple).

Il est d'ailleurs notable que, sûrement dans le même souci de vraisemblance et de proximité, les personnages créés par Leprince de Beaumont soient, lors de certaines des rééditions du *Magasin des enfants*, l'objet d'une re-nomination. Les Lady Sensée, Lady

[1] Cette hypothèse est corroborée par le petit Jonas, qui le désigne comme un « petit ange », Berquin, « Le petit joueur de violon », *L'Ami des enfants*, *op. cit*., Tome I, vol. 1.

[2] *Ibid*., Avertissement à *L'Ami des enfants*, n.p.

[3] Leurs rares réapparitions, à l'instar du personnage de Caroline, sont d'ailleurs l'occasion de la constitution de figures type d'ingénuité et de tendresse. Des références à la famille Panckoucke sont d'ailleurs décelables dans ces prénoms, mais n'orientent en aucun cas l'interprétation du lecteur.

[4] Dans le drame « Le page », Berquin, *op. cit*., tome III, vol. 6.

Spirituelle et Lady Babiole sont ainsi renommées pour laisser place à Sophie de Chateaumorant, Juliette de Flavigny, Marie Gosvin, ou Léonie de Glaber dans l'édition que propose Eugénie Foa aux éditions Warée en 1843[1]. Tous les autres noms sont construits à l'identique, sans aucune piste interprétative autre que le statut nobiliaire ou roturier. « Mlle Bonne », quant à elle, devient « Mademoiselle de la Feuillade, institutrice de Mademoiselle Sophie de Chateaumorant ». Cette transformation des noms est d'ailleurs à peine justifiée dans la préface, par une déclaration rapide : « Ce livre a un peu vieilli. J'ai cherché à le rajeunir. Puis j'ai placé l'action en France, au lieu de la faire passer en Angleterre ; j'ai changé en noms français les noms anglais[2]. » Aucune information n'est donnée sur la suppression des noms symboliques ; à moins que le caractère « vieilli » du texte ne désigne implicitement cela. Mettre les *Magasins* au goût du jour imposait d'en extraire le symbolisme des noms qui faisait du texte un succédané d'une éducation d'Ancien Régime.

Enfin, une tendance apparaît au moment du tournant révolutionnaire, qui participe à la fois d'un désir de popularisation des dialogues et d'une réformation en profondeur de la société : les prénoms révolutionnaires. Ceux-ci pâtissent de notre jugement rétrospectif, car ils nous semblent très singuliers, alors que leur usage visait au contraire à une harmonisation sociale par l'égalisation des enfants ; et donc à l'inverse d'une singularisation. Le choix des prénoms agraires, notamment, est clair dans de nombreux textes. Il en va ainsi des Froment, Muguet et Grandin du premier dialogue des *Premières leçons de morale*[3], auxquels s'ajoutent Fusain, Armoise, Azerole et Romarin dans la seconde leçon en forme de dialogue. La troisième fédèrera tous les enfants ainsi qu'un nouveau venu, Chélidoine. Ce choix systématique de prénoms du calendrier révolutionnaire est d'ailleurs revendiqué à l'intérieur même du texte, où Grandin s'interroge sur les conséquences de la transformation du calendrier des saints en calendrier révolutionnaire :

> *Grandin*. Mais si nous n'avons plus de saints & que l'on ne baptise plus ; comment distinguera-t-on les enfants du même père ? Leur donnera-t-on, par exemple, le nom de *fumier*, de *chien*, de *dindon*, & autres qui ont été mis dans le calendrier à la place des saints ?
>
> *L'instituteur*. Tous les noms ne se prêtent pas au ridicule comme ceux que tu viens de citer. Il en est qui sont très beaux et très sonores comme *chélidoine*, *capillaire*, *véronique orcanete*, qui valent bien *Nicaise*, *Nicodème*, *Claude*, *Blaise*, etc[4].

S'ensuit une proposition sur l'attribution des prénoms par association des noms des témoins lors de la déclaration de l'enfant à la municipalité. Ainsi ces prénoms courants, par

[1] Leprince de Beaumont, *Le Magasin des enfants, revu et augmenté de nouveaux contes par Madame Eugénie Foa ; Illustrations de Th. Guérin*, Paris, France, Warée, 1843.
[2] *Ibid*., p. 6.
[3] Anonyme, *Premières notions de morale*, *op. cit*., p. 2 *sq*.
[4] *Ibid*., Premier dialogue, p. 16-17. Nous conservons exactement les effets de typographie et de majuscules proposée dans l'édition de 1794.

delà leur ancrage dans un monde commun, familier et proche, recouvrent-ils parfois des enjeux proprement politiques.

B – Diversification par âges

Par delà la question des nominations, qui dresse un portrait en évolution de notre corpus, la question des âges s'impose : c'est par elle que les enfants prennent une place dans les dialogues, par elle que les dialogues attestent d'une prise en compte des stades d'évolution de l'intelligence enfantine, par elle que semble naître la littérature pour enfants.

C'est à ce titre que l'on fait de Leprince de Beaumont une pionnière : une des spécificités, et des nouveautés des *Magasins* est d'affirmer, et de répéter, la nécessité de proportionner son discours à une intelligence enfantine, définie par la singularité des caractères et par les âges de l'enfance, qui tendent à se préciser. Le système des personnages construit par Leprince de Beaumont, qui révèle un intérêt présent dans toute la littérature éducative de l'époque[1], se construit ainsi sur un système de différenciation qui a une importance à la fois éducative et narrative : Leprince de Beaumont utilise cette distinction comme revendication pédagogique, mais aussi comme principe d'avancée du dialogue[2]. Nous voudrions montrer ici comment ce souci de différenciation des âges apparaît, précisément, dans nos dialogues, et nous demander dans quelle mesure il révèle une inflexion de la conception de l'enfance, des comportements à son égard – ou du moins des discours qui lui sont adressés. Notre corpus atteste des hésitations des Lumières à ce sujet, prises entre un impératif théorique désormais relativement consensuel et une difficulté d'application, tant théorique que pratique.

1. Incarner les âges de l'enfance

Le tableau fréquemment proposé de la différenciation entre les « âges de l'enfance » jusqu'au XVIIIe siècle est très noir : selon Jolibert, qui étudie la répartition des âges dans les classes au XVIIe siècle, il y a quelquefois dix ans de différence sur les mêmes bancs d'école[3], et ces regroupements sont analysés comme l'absence d'intérêt pour la différence entre les âges et pour l'adaptation de l'enseignement à ceux-ci. Pourtant, c'est là une vision très réductrice de l'enseignement : les textes théoriques sur l'éducation, et notamment les plans

[1] Et notamment dans le théâtre éducatif, où la présentation des enfants en fonction de leurs âges devient une des caractéristiques du théâtre d'éducation, chez Genlis par exemple.

[2] Elle utilise en effet les personnages des plus jeunes filles comme figures d'interrogation systématique sur le sens des mots et sur la compréhension naïve des textes. Ces personnages lui servent ainsi de ressorts narratifs efficaces, que nous évaluerons plus loin dans la sous-partie « Évolutions de la fonction première du dialogue éducatif : définir ».

[3] Bernard Jolibert, *L'Enfance au XVIIe siècle*, Paris, J. Vrin, 1981, p. 35. Il utilise à ce sujet l'exemple du Père Dainville. La rapidité de son argumentation est compensée par l'analyse de quelques éléments d'enrichissement du vocabulaire désignant les enfants, l'auteur voulant montrer le « souci nouveau de précision que suscite l'enfance » au XVIIe siècle.

d'études, analysés de plus près, attestent du souci de la gestion différenciée d'un groupe. Les textes de Jean-Baptiste de La Salle, par exemple, montraient bien que le maître doit adapter les leçons aux âges dont il a la responsabilité, quitte à mettre en place des techniques de répartition des tâches entre élèves, les plus âgés étant chargés d'encadrer les plus jeunes. Ces pédagogies à géométrie variable impliquent nécessairement une attention aux âges et aux singularités de l'enfance, qui trouve moins sa place dans une approche théorique que dans un futur pratique : La Salle destine ses conseils à ces « bons maîtres » qui sauront adapter ces projets avec finesse et intelligence.

C'est pourquoi nous nous refusons à voir dans nos textes, de façon trop réductrice, une *nouveauté* dans l'attention aux âges de l'enfance. La singularité de nos œuvres est plutôt de mettre cette question pratique sur le devant de la scène, de la préciser, et d'en faire un objet d'analyse.

Un point est néanmoins nécessaire, et en évolution : la seconde moitié du XVIIIe siècle voit le discours sur les âges de l'enfance, répartis de manière relativement stable entre « âge de nature » et « âge de raison », avant et après douze ans[1], se préciser. La naissance de la littérature pour enfants, telle que l'étudient Ségolène Le Men et Isabelle Havelange, se fonde d'ailleurs sur la reconnaissance des classes d'âge[2]. Cette question de l'âge a, dans nos textes, un intérêt démultiplié : elle caractérise les personnages, par leur description formelle et parfois par le type de prise de parole qui leur est conféré ; elle est une des clés de compréhension des évolutions thématiques de certains textes, et elle est – plus rarement – l'objet d'une interrogation sur la progressivité des apprentissages et sur la réussite du pédagogue à s'adapter à une intelligence naissante.

La question de l'âge est tout d'abord omniprésente dans nos œuvres pour une raison formelle. L'emploi de la forme du dialogue dramatique impose une présentation des personnages à l'ouverture des dialogues, et les précisions qui sont données sont de quatre types : nom, caractérisation sociale, âge, et quelquefois relation avec les autres personnages. Dans le cas des personnages d'enfants, deux informations sont privilégiées : leur âge et leur catégorie sociale[3]. Il faudrait noter la profonde parenté de ce type de présentation avec le théâtre d'éducation, dont les pages de présentation des personnages apparaissant dans la pièce sont fort similaires, ne serait-ce que du point de vue typographique. Ce type de présentation est par exemple utilisé par Leprince de Beaumont dans ses œuvres dialoguées, comme le

[1] L'« âge de raison » correspond chez Rousseau à un âge plus tardif, qu'il fait commencer à 15 ans, et qu'il appelle « l'âge de raison et des passions », qui commence avec la servitude civile et les relations sociales.

[2] Ségolène Le Men, Isabelle Havelange, *Le Magasin des enfants : la littérature pour la jeunesse 1750-1830*, Montreuil, Bibliothèque Robert-Desnos Association Bicentenaire, 1988, *op. cit.*, p. 56 *sq.*

[3] Notée par les noms, comme nous l'avons vu plus haut, ou par l'explication des appartenances sociales, comme dans le cas du *Mentor moderne* analysé plus loin. Les dialogues affirment ainsi de concert l'importance du *moment* de l'éducation et celle d'une conception prédéterminée des rôles sociaux, se faisant ainsi à la fois novateurs et réactionnaires, comme nous le montrerons dans la troisième partie.

montrent les deux extraits reproduits en annexe[1], le premier du *Magasin des enfants*, le second du *Magasin des adolescentes.* Les données d'âge sont des précisions reconduites pour tous les personnages nouveaux dans le *Magasin des adolescentes*. Connues, les autres jeunes filles sont supposées avoir grandi, et le texte s'ouvre sur une scène de reconnaissance où elles expliquent les difficultés qu'elles ont eues à se gouverner sans l'aide de Mlle Bonne.

Pourtant, cette importance accordée à l'âge des enfants, souvent présentée comme un des principaux apports des fictions de Leprince de Beaumont[2], nous semble plus complexe, en ce qu'elle engage des questions esthétiques et pédagogiques. D'un point de vue esthétique, il faut réussir à retranscrire, dans un style naïf, cette parole d'enfant, et Leprince de Beaumont se plie à cette exigence de façon très claire au début du *Magasin des enfants*, avec l'intervention de Lady Mary à l'ouverture du IVe Dialogue :

> Il y a bien longtemps, *bien longtemps* qu'il n'y avait ni ciel, ni terre, ni hommes, ni animaux. Il n'y avait que Dieu ; car il a toujours été. *Le bon Dieu, Mesdames, peut faire tout ce qu'il veut.* S'il disait à ce moment : « je veux qu'il y ait un jardin dans cette chambre », il y aurait un jardin. Eh bien ! *tout d'un coup* il dit, qu'il voulait qu'il y eût le ciel, la terre, des arbres, des oiseaux, des poissons, des fleurs, etc. À mesure qu'il disait « je veux cela », tout cela venait[3].

Il s'agit là d'une des tentatives stylistiques de retranscription d'un style naïf ou simple[4] qui se manifeste aussi, et avant tout, dans les syntagmes enfantins récurrents que sont notamment les termes de « joli » et de « gentil ». Mais Leprince de Beaumont se libère progressivement de cet impératif de vraisemblance du style enfantin, et c'est dans le *Magasin des adolescentes* qu'elle explicite sa stratégie. Le texte ne met pas seulement en scène des « Dames de quinze à dix-huit ans » : comme dans le *Magasin des enfants*, les âges des élèves sont compris entre 8 et 18 ans. Un problème de vraisemblance se pose donc, Leprince de Beaumont s'offre alors une marge littéraire fort intéressante sur cette question de l'intelligence de ses élèves. Elle met en scène, au début du deuxième dialogue, les scrupules de l'éducatrice :

> *Madem*. BONNE. (…) Mais, Mesdames, il me prend une inquiétude. Nous avons des dames beaucoup plus jeunes que vous dans notre petite société, et je suis obligée de me servir du langage le plus simple, pour mettre à leur portée les choses que je veux leur apprendre. J'ai peur que cela ne vous ennuie.

---

[1] Utilisée dans les *Magasins*, cette présentation des personnages est conservée dans les rééditions ultérieures, comme le montre celle de 1865 que nous avons reproduite, et qui impose à l'éditeur une mise au point en note, Annexe III-1.

[2] « C'est la première fois qu'en établissant la différence entre trois groupes d'âge, on soulignait la spécificité de chacun d'eux. » Ségolène Le Men, Isabelle Havelange, *Le Magasin des enfants : la littérature pour la jeunesse 1750-1830*, *op. cit.*, p. 56 *sq*

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1009. Nous soulignons les éléments qui nous semblent relever d'un travail sur le style naïf.

[4] Nous reviendrons sur le paradoxe que crée cette nécessité de vraisemblance stylistique pour des textes didactiques dans la troisième partie : se pose alors un problème insoluble pour Leprince de Beaumont, qui oscille continuellement entre la retranscription d'une situation éducative vraisemblable, faite d'approximations langagières par exemple, et la mise en place d'un texte de référence pour l'éducation. D'une certaine manière, le problème est résolu quand les jeunes filles grandissent, puisque les erreurs deviennent des terrains plus moraux que langagiers.

> *Lady* LUCIE. Et moi j'ai peur de retarder ces dames. *Oubliez notre âge, ma Bonne*, du moins je parle pour moi ; je serais fort contente si j'étais aussi habile qu'elles.
>
> *Lady* LOUISE. Vous avez fait un miracle, Mademoiselle Bonne. Je vous jure que plus de la moitié des personnes qui connaissent Lady Lucie, ne lui ont jamais entendu prononcer une si longue phrase[1].

En choisissant de faire parler une des plus jeunes élèves pour congédier le problème de l'adaptation à une intelligence encore naissante, elle résoud un problème fondamental de l'écriture de ces dialogues. Certes, l'effort de simplification langagière, caractéristique de l'entreprise de Leprince de Beaumont, perdure, mais ici Lady Louise apporte ici une caution narrative au fait que Bonne ne prenne pas en compte la différence de niveau entre ses élèves : en enjoignant la Bonne à « oublier [leur] âge », l'élève rend possibles les longs développements historiques, mythologiques et moraux qui suivront dans les quatre tomes. Si ces longs développements sont quelquefois notés comme inaccessibles à certaines des élèves, le fait que les plus jeunes filles les appellent de leurs vœux témoigne d'un double projet : justifier les propos éducatifs, même les plus complexes, par une dynamique d'émulation, mais, dans le même temps, s'acquitter d'une limite consubstantielle à la forme du dialogue, celle de la vraisemblance impossible d'un propos éducatif adapté au plus jeune âge, parce qu'il doit dans le même temps servir de présentation exhaustive des connaissances sur un sujet.

La question de la singularité de l'intelligence des plus jeunes filles n'est finalement traitée que dans la réutilisation, comme dans le *Magasin des enfants*, de leur fonction à l'intérieur du dialogue, elles qui sont chargées des interrogations définitionnelles. La clé de la prise en compte de la sensibilité enfantine chez Leprince de Beaumont se trouve bien moins dans l'analyse de la singularité des affects de l'enfance que dans la mise au premier plan de l'émulation et de la question langagière.

Quelques textes en revanche posent précisément la question de la mise en scène d'une intelligence qui ne soit pas exemplaire, et résolvent le problème avec panache. Ainsi, Mirabeau, dans ses *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, évoque la critique qui pourrait lui être adressée du fait que son « jeune prince a trop d'esprit » :

> On répond qu'il est impossible de mettre en jeu un enfant penseur et lent, quoique peut-être fait pour valoir mieux un jour ; mais ce jour il eût fallu l'attendre, le nourrir et y revenir, et la fable n'eût pas été. Il fallait donc un enfant vif, ardent, et surtout sensible, chose assez commune dans la primeur, aux intelligences prématurées[2].

Mirabeau présente ici les limites mêmes du dialogue éducatif : la « fable » est impossible si on se confronte à cette impossibilité temporelle, celle d'« attendre » que l'esprit de l'enfant

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 36-37. Nous soulignons.
[2] Mirabeau, *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, *op. cit*., p. xiii.

se forge. La lenteur est donc une limite au projet même des entretiens pédagogiques quels qu'ils soient : si le projet est de mettre en scène des savoirs, le fait d'« y revenir[1] » est nécessairement contre-productif. La sanction est définitive : il est « impossible de mettre en jeu un enfant penseur et lent », il faut donc se plier à une forme d'invraisemblance, celle du choix d'une « intelligence prématurée » afin de dépasser le dilemme profond qui structure ces textes, entre connaissances mises en dialogue et adaptation de ces connaissances à une intelligence enfantine.

Il s'agit en fait là d'un dilemme fondamental qui structure nos œuvres : jusqu'à quel point peut-on mettre en scène une intelligence en formation, quand le texte lui même doit pouvoir prétendre servir d'instrument éducatif ? Cette alternative se retrouve de façon assez éloquente dans la critique que Genlis fait des *Conversations d'Émilie.* Si elle valorise la « familiarité » qu'a su retranscrire Épinay, celle-ci est pourtant sujette à caution : elle lui reproche ses « fautes de langage[2] » et le langage parfois trop familier du texte. Ce point de jonction entre l'enjeu esthétique de la vraisemblance et l'enjeu éducatif du niveau de langue est pourtant envisagé par Épinay dans sa dimension pédagogique : il faut partir des approximations du langage enfantin pour élaborer une réflexion sur le bon usage[3]. L'esthétique « naturelle » du dialogue est employée dans une autre perspective par Épinay, qui va de pair avec *l'absence* de prétention du texte à *servir* de manuel. *In fine*, la question de l'usage incertain du texte semble déterminer son indistinction générique.

On comprend mieux alors pourquoi la question de la représentation des âges est finalement stratégiquement éconduite par Leprince de Beaumont dans le *Magasin des adolescentes* : l'extrait si souvent cité de l'avertissement, revendiquant les qualités de l'« esprit des jeunes personnes », est à la fois une proclamation d'intention pédagogique – affirmant l'ambition intellectuelle d'un projet éducatif à destination des jeunes filles – mais est aussi une manière, pour l'auteur, de se dégager de tout souci de nivellement du discours pédagogique à une intelligence encore en formation. Le texte se présente comme le résultat d'une pratique de la réflexion qui, « petit à petit », rend les jeunes filles capables d'analyses logiques :

> Quelques personnes trouveront peut-être les leçons du matin qui vont suivre, *trop sérieuses pour des dames de quinze à dix-huit ans*. Je ne fais qu'écrire mes conversations avec mes écolières, & l'expérience m'apprend qu'elles ne sont point hors de leur portée. *J'en ai de douze ans*, auxquelles on ne pourrait faire prendre un

[1] Une autre solution est toutefois envisagée par certains de nos auteurs : mettre en scène, au cœur de discussions partielles, les oublis de l'élève, qui demande des rappels et des ré-explications, comme chez Épinay ou Sicard, qui insistent sur ce point. Leprince de Beaumont en joue aussi pour les questions d'application morale des enseignements bibliques. Le Manuel de la jeunesse propose aussi des rappels sur les questions de l'amour et de l'amitié : le dialogue est exploité pour cette possibilité de rappel qui peut autant servir à approfondir la compréhension de la leçon qu'à la rabâcher.

[2] *Mémoires* de Mme de Genlis, citées par R. Davison, *op. cit.*, p. 286.

[3] C'est là le mouvement de la Quinzième conversation, qui part des outrances langagières d'Émilie vilipendant sa poupée pour proposer des explications de ces mots (« effroyable » notamment) et montrer que le langage du cœur doit être mesuré afin de pouvoir être juste.

> sophisme pour un syllogisme, & qui disent gravement en lisant un ouvrage : Cet auteur va battre la campagne & dire des pauvretés ; son principe est faux, toutes les conséquences le seront aussi. Et elles sont en état de le prouver. *On a trop mauvaise opinion de l'esprit des jeunes personnes* ; elles sont capables de tout, pourvu qu'on les accoutume au raisonnement petit à petit. (…) Je ne mettrai ici que ce qui aura été compris par plus de *huit dames de cet âge*. Les objections qu'elles me font y seront mises avec exactitude. Si on les trouve trop relevées, ce ne sera pas ma faute, c'est celle de mes élèves qui ont *l'esprit trop avancé pour leur âge*[1].

Le principe d'évolution des âges sur lequel se fonde la continuité des *Magasins* révèle ici son enjeu pédagogique. Les *Magasins* miment une démarche éducative exemplaire où l'objectif est d'amener l'élève, par degrés, à une raison en propre, tout en présumant une intelligence à stimuler « petit à petit ». Mais cette prétention s'applique sans que la question des âges ne soit une limite intellectuelle. Leprince de Beaumont révèle ici à quel point la question des âges de l'enfance pose problème dans un texte qui doit servir de modèle. De surcroît, cette question est inféodée à la pratique de la « réflexion », conçue comme une progression éducative de l'incompréhension à la lumière : ce qui prime est alors moins l'âge de départ que la mise en scène d'une démarche de compréhension progressive.

Ainsi, cet enjeu éducatif fondamental pour Leprince de Beaumont qu'est la question de l'âge est en fait moins une attention à la singularité des l'intelligences enfantines en fonction de leurs âges, qu'une prétention à adapter les apprentissages en fonction de l'intérêt potentiel des enfants. Il s'agit moins d'un effort littéraire pour retranscrire un style enfantin que d'un souci, affiché, de « proportionner les discours » aux intelligences naissantes des enfants.

2. *Adapter les textes à l'intelligence des enfants ?*

Le souci le plus constamment réaffirmé dans nos textes est beaucoup plus centré sur la parole du maître que sur celle de l'enfant. L'enjeu de l'adaptation du discours est au cœur d'une critique de très longue date sur les formes du discours éducatif quand il doit se plier à la compréhension d'un enfant : c'était là le souci premier de la réforme de la catéchèse telle que nous l'avons analysée chez Fleury, et cette préconisation d'une parole reconnaissant la différence de la « nature intellective » de l'enfant est une constante dans les textes éducatifs.

La nécessité d'un discours proportionné à l'intelligence des enfants est au cœur de la réflexion sur l'enseignement religieux : depuis longtemps, l'enseignement des dogmes a été critiqué pour les défis pédagogiques qu'il contient. En faisant une recherche sur la question de la mémorisation et de l'apprentissage par cœur, on constate que de tout temps, ce type d'apprentissage a été l'objet d'une discussion sur ses vertus et ses risques. On la retrouve notamment dans les critiques du catéchisme que nous avons citées plus haut : la catéchèse doit être faite par un maître soucieux d'expliquer aux enfants la complexité du message divin.

[1] Avertissement au *Magasin des Adolescentes*, *op. cit.*, p. xxii. Nous soulignons.

Nos textes portent la trace de ce même souci de s'adapter à l'enfance, qui va de pair avec l'analyse du problème posé par l'enseignement de la foi aux enfants. Les critiques sont parfois extrêmement lourdes, notamment dans les textes de défense de la religion chrétienne qui constituent une part importante de notre corpus. L'enseignement de la religion, et notamment l'outil que représentent les livres, est présenté avec une forte charge critique, actant même de leur échec pédagogique. L'avis de l'auteur des *Entretiens de Clotilde*, le second *opus* de Loquet, souligne par exemple le problème de l'âge très précoce des enseignements religieux, ce qui amène à l'« oubli des premières instructions de la religion », à quoi s'ajoute le fait que « les livres qui en traitent paraissent austères et ennuyeux[1] » aux enfants. Cela explique le succès des *Entretiens d'Angélique*, qui ont su « donner à chacune des héroïnes l'état de vie qui leur convient[2] », et obtenir la faveur des lectrices[3]. Le texte se présente comme une nouveauté à l'intérieur d'un corpus souvent incompréhensible, voire austère. Certes il s'agit là à nouveau d'une manœuvre d'autopromotion, mais la critique des livres religieux est généralisée. Le constat est également sans appel dans le *Manuel de la jeunesse*. Cette « espèce de cours de morale, proportionné à la capacité des enfants[4] » part du peu de goût de la jeunesse pour les « lectures tant soit peu sérieuses[5] », et choisit le modèle inventé par Leprince de Beaumont pour réussir à composer des instructions dont soit « écarté tout ce qui a l'air de gêne et de contrainte ». L'argument est de « faciliter l'instruction » en recueillant les données de tous les textes de référence dans l'enseignement de la foi[6], et « en les proportionnant à la capacité de la jeunesse[7] ». Les moyens utilisés sont là aussi ceux du mélange des genres et de l'adaptation du propos à une mise en scène « en forme de conversation familière[8] ».

Le véritable enjeu de ces adaptations à des enfants suspects d'ennui est toutefois présent en filigrane, et excède la question des âges. Il faut réussir à rendre l'instruction plus agréable dans un objectif de défense de la foi :

---

[1] Loquet, *Entretiens de Clotilde*, *op. cit*., p. vi.

[2] *Ibid*., p. vii.

[3] Faveur obtenue par un mélange des genres que Loquet explicite ainsi : « J'ai cru devoir mêler, à des *Entretiens* nécessairement sérieux, quelques traits historiques qui peuvent, & soulager l'imagination, & émouvoir la sensibilité des âmes tendres, vertueuses et chrétiennes. Je m'estimerai heureuse, si les jeunes demoiselles me lisent avec plaisir ; c'est pour elles que j'écris ; mais je serai bien plus heureuse encore, si, Dieu bénissant cet ouvrage, je puis leur être utile, & les engager efficacement à vivre selon les maximes de la Religion et de l'Église, hors laquelle il n'y a point de futur. » *Ibid*.

[4] Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., Entretien préliminaire, p. 29.

[5] « On sait même d'ailleurs que le nom de livre de piété, et surtout de Catéchisme, a pour les jeunes gens un je ne sais quoi qui les en éloigne. Il faut les contraindre à faire ces lectures ; et la nécessité qu'on leur impose d'en charger leur mémoire les rebute de façon, qu'il est rare que le cœur y prenne la moindre part, et même que l'esprit en soit éclairé. Cependant personne n'ignore à quoi est exposée une jeunesse à qui on n'a donné que des instructions superficielles, qui n'ont de racines que dans la mémoire sans pénétrer jusqu'au fond du cœur. » *Ibid*., Préface, p. ii.

[6] Dont Loquet donne une liste relativement exhaustive, et au premier rang desquels elle place le *Catéchisme de Montpellier* et les *Instructions théologiques et morales* de Nicole, *ibid.*, Préface, p.iii-iv.

[7] *Ibid*., p. v.

[8] « Pour rendre plus agréables et moins ennuyeuses [ces instructions], on les a entremêlées, non d'histoires dont la jeunesse n'est pas toujours capable de faire une juste application, mais de détails de mœurs et de conduite, amenés à propos et sans affectation, dans lesquels on propose *ce qui se pratique, ou plutôt ce qui se doit pratiquer* dans une famille chrétienne qu'on se propose pour modèle. » *Ibid*., p. v-vi. Nous soulignons.

> C'est donc pour faciliter ces instructions, devenues nécessaires dans ces jours empoisonnés par une fausse philosophie, qu'on a cru qu'il serait avantageux, tant pour ceux qui par état sont chargés d'en faire que pour ceux à qui elles sont destinées, de recueillir dans un seul ouvrage ce qu'on a trouvé de plus essentiel et de meilleur dans ceux qu'on vient d'indiquer[1].

L'impératif d'une meilleure adaptation aux âges de l'enfance révèle sa nécessité en des temps d'insécurité morale. On retrouve là une constante dans l'histoire des textes éducatifs : une plus grande inventivité formelle est de mise lorsque les conflits religieux ou intellectuels mettent l'enfant, ou la femme, au centre d'une bataille de pouvoir symbolique. Le parallèle avec les premiers catéchismes chrétiens est peut-être un peu fort[2], mais permet de mieux comprendre à quel point le souci d'inventivité formelle rejoint des impératifs de diffusion de principes éducatifs en danger.

Leprince de Beaumont reconduit dans nombre de ses textes cette exigence éducative, qu'elle formule très clairement dans un de ses premiers textes, au titre éloquent, *Le Triomphe de la vérité*. Un discours adapté est nécessaire face au risque omniprésent de la séduction des discours hétérodoxes : face aux « soins que l'on prend à empoisonner l'esprit des jeunes personnes, de ces opinions sur la Religion, aussi contraires aux bonnes mœurs, qu'aux lumières de la raison », il faut réussir à combattre « le déisme, l'athéisme même (...) qui sont aujourd'hui les opinions à la mode[3] », en mettant les « ouvrages d'érudition à la portée d'un chacun » et notamment des filles, plus susceptibles de tomber dans les rets d'un séducteur. La préface de ce tout premier texte explicite ainsi les raisons et les techniques de sa pédagogie : face à la complexité des ouvrages apologétiques[4], il faut mettre en place une pédagogie progressive qui saura amener par degrés l'enfant aux « lumières de la raison ».

> Il faut les amuser, si l'on veut les instruire, ne dire que des choses à leur portée, les amener par degrés, et imperceptiblement, à des connaissances plus relevées[5].

Ainsi, la raison même de l'adaptation à la « portée » de l'enfance est inextricablement liée, chez Leprince de Beaumont comme chez nombre de nos auteurs chrétiens, à une entreprise apologétique.

---

[1] *Ibid*., p. v.

[2] Quoique le combat véritablement formel qui se met en place dans les catéchismes catholiques, reprenant à l'identique le formulaire de Calvin, nous semble éloquent : en travaillant sur la forme et en créant un texte exactement similaire, le catéchisme du Père Auger reprend termes à termes le catéchisme qu'il s'employait à combattre, au nom d'une rénovation nécessaire des enseignements, voir Jean-Claude Dhôtel, *op. cit*., p. 292 *sq*, et au sein du présent travail, la sous-partie « Le catéchisme : modèle littéraire et pédagogique ».

[3] Leprince de Beaumont, *Le Triomphe de la vérité, ou Mémoires de M. de La Villette*, Nancy, H. Thomas, 1748, Préface, p. vii-viii.

[4] Ces textes qui défendent la religion sont présentés comme effrayants : « leur nom seul n'effrayerait-il pas celles pour qui j'écris particulièrement ? » *Ibid*., p. x.

[5] *Ibid*., p. ix-x.

Mais dans le souci de mettre en œuvre des discours proportionnés à l'âge des enfants se décèlent aussi deux autres enjeux. Le premier, profondément moral, vise à proposer pour l'éducation des enfants des textes adaptés aux « défauts de leur âge », entérinant ainsi des comportements normatifs et des stéréotypes enfantins qui persistent depuis toujours, mais qui prennent une nouvelle densité dans ces textes. Les « défauts de l'enfance » recoupent en effet des critiques antédiluviennes sur l'étourderie, la naïveté et l'intempérance des jeunes enfants, qui tendent à se préciser grâce à la forme même du dialogue.

Les textes éducatifs de la période portent la trace de ce souci d'adaptation à ces défauts, et du souci de les corriger[1]. Face aux discours théoriques prescrivant les comportements à adopter, nos œuvres prennent le parti de l'exhaustivité. Ils prennent le chemin de la longue présentation thématique, amplifiant toutes les techniques argumentatives des textes prescriptifs ou des histoires morales par le réseau d'échanges qui est rendu possible par le dialogue[2]. Sur la coquetterie, par exemple, personnage de Lady Babiole, qui ouvre le *Magasin des enfants* sur son plaisir de jouer et de s'apprêter, est exemplaire : elle est, d'une certaine manière, l'enfant aux potentialités de coquette écervelée dont Leprince de Beaumont fait tout pour affranchir ses élèves. Elle pourra ainsi disparaître dans le *Magasin des adolescentes*, signe d'une réussite de l'éducation proposée. Les élèves n'auront alors plus que des tendances à la coquetterie, partagées par certaines – et incarnées par Lady Frivole qui est l'objet d'un long développement au début du troisième tome. Tout Londres est au courant de sa conduite, et seule Bonne est capable de « suspendre son jugement » pour l'apprécier néanmoins, la mettre en garde[3] et l'amener au désir de se réformer[4]. Ce désir est amené par une somme de stratégies narratives et psychologiques : insinuations, culpabilisations et professions d'amitié précèdent l'histoire exemplaire de la belle Fanchon, qui répond à l'aveu de Frivole : si elle est coquette c'est par désir de trouver un établissement ; or cette Fanchon, mariée par amour, en vit les conséquences dramatiques[5]. Cette histoire montre à quel point l'usage du dialogue par Leprince de Beaumont lui permet de mener à bien une stratégie éducative dans laquelle l'adaptation du discours aux jeunes filles sert un projet de réforme morale large. Cela lui permet de promettre à ses jeunes élèves qu'elles ne seront jamais de celles qui subiront la médisance, et de répondre à son impératif de forger une femme chrétienne irréprochable.

---

[1] Qui apparaît dans les titres, comme dans celui du *Magasin des enfants*, où l'on « représente les défauts de leur âge, & l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger » ; plus tard dans le texte de Sophie de Maraise, *L'Amie de tous les enfants, ou Récréations morales de l'enfance, contenant des contes moraux, des historiettes amusantes et instructives, des conseils à la jeunesse sur les défauts et les préjugés ordinaires à cet âge*, Paris, Belin-Le Prieur, 1819.

[2] Nous reviendrons sur la question des réseaux thématiques créés par nos dialogues dans le chapitre « Le dialogue comme forme intégratrice ». La visée et l'efficacité morale de ces mises en réseaux sont une des clés de l'usage du dialogue.

[3] Et ce de façon fort éloquente : « Frémissez, ma chère ; ces femmes méprisables qui sont le sujet de toutes les mauvaises plaisanteries de la plus vile canaille malgré leur rang ; ces femmes, dis-je, n'ont point commencé autrement que vous », Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, tome 3, XVIIe Dialogue, *op. cit.*, p. 33.

[4] *Ibid.*, p. 28-34.

[5] *Ibid.*, p. 35 *sq*. Nous reviendrons plus loin sur la puissance psychologique de ces histoires exemplaires, dans lesquelles Leprince de Beaumont se prête aux goûts du temps, notamment romanesques, pour mener à bien ses mises en garde morales.

Le second enjeu de ces discours proportionnés à l'âge des enfants est de prendre en compte leur degré d'attention, présent en filigrane déjà chez Leprince de Beaumont, mais véritablement approfondi chez des auteurs postérieurs. La mise en scène que propose La Fite dans ses différents entretiens joue systématiquement sur deux figures d'enfants : dans les *Réponses à démêler*, ce sont les sœurs Sophie et Pauline qui sont opposées par leur degré d'attention, l'une pour qui le « goût de l'instruction était devenu naturel », l'autre, Pauline, de deux ans plus jeune, « plus sensible aux plaisirs de son âge[1] ». De la même manière, dans les *Entretiens*, Julie la fille quasiment parfaite est associée à Annette, sa cousine, qui a eu une moins bonne éducation mais qui se plie progressivement aux vœux de Mme de Valcour à tel point qu'elle peut en devenir la seconde fille[2] – s'inscrivant ainsi dans le motif récurrent de l'adoption par vertu partagée. Ces présentations ont de nombreux relais dans les textes, qui s'attachent à reproduire les hésitations, les difficultés voire les moments de rêverie des jeunes filles[3], moments qui permettent à la mère de rebondir sur d'autres enseignements. De la même manière, Cœurderoy, avec une élève bien plus jeune, donne des exemples concrets d'une tentative d'adaptation à l'intelligence enfantine, et ce dans un des premiers dialogues, où se joue une scène programmatique : la jeune Félicité affirme ainsi « je ne réfléchis jamais (…) le seul mot de réflexion m'attriste[4] ». Quand sa mère essaye de lui faire approfondir la définition de ce mot, elle affirme ne pouvoir le faire « qu'une demi-minute », ce que la mère sanctionne d'un « c'est déjà assez pour votre âge ». À cette reconnaissance de la limite intellectuelle de l'enfance, présentée en théorie, succède une présentation pratique : la petite Félicité raconte ce qui se passe dans sa tête, et donne un exemple de « réflexion tout haut ». Quand elle a eu de l'humeur, elle se dit qu'il faut qu'elle arrête, se parle à elle-même, puis montre à quel point cela est fugace :

> Quand j'ai dit cela, il me vient une larme à l'œil, puis voilà qui est fait ; je pense malgré moi à ma poupée, à mon jardin, à une mouche qui bourdonne[5].

Cette parole mise dans la bouche de la jeune fille montre que celle-ci n'a pas de suite dans les idées, quoiqu'elle soit d'une bonne nature. Cet oubli, constitutif de l'intelligence enfantine, est l'objet de maintes remarques à l'intérieur du texte, et en conditionne la dynamique répétitive, mimant ainsi une tentative d'adaptation à un esprit en formation. La mère rappelle ainsi qu'un des contes tout juste racontés, et adoré par la jeune fille, a pu être oublié :

---

[1] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit*., p. 3.

[2] « ANNETTE. Appelez-moi votre fille, & quand je serai bonne vous aurez aussi du plaisir. / MADAME DE VALCOUR, *en l'embrassant.* Vous l'êtes déjà, ma chère Annette, ma seconde fille. » *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit*., p. 117.

[3] Par exemple, au moment de la correction d'un exercice d'écriture dans le Cinquième dialogue, Mme de Sainval s'arrête pour demander à sa fille : « Mais Pauline, vous êtes bien rêveuse, à quoi songez-vous ? » Cela permettra de relancer le dialogue sur la question du rapport entre le style et le cœur, *ibid*., p. 76.

[4] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit*., p. 70.

[5] *Ibid*., p. 70.

> LA MERE
> Et Blondine, vous n'y pensez donc plus ?
> FELICITE
> Voilà comme je suis, j'oublie toujours le plus important quand je cause avec vous, maman[1].

Ces oublis rappelés par la mère deviennent une des multiples images de l'inconséquence de la pensée enfantine et de ses errances, parti-pris de départ d'une éducation adaptée à l'attention toute changeante des enfants.

Cette injonction d'adaptation à une intelligence enfantine singulière est présente chez Épinay dès la *Lettre à la gouvernante de ma fille*, texte théorique qui se concentre déjà sur l'analyse des comportements éducatifs, qui trouveront leur formulation pratique dans *Les Conversations d'Émilie*. Elle y propose une forme de pragmatisme éducatif :

> Quant aux défauts essentiels qui pourraient faire craindre pour son caractère & pour son bonheur, vous savez comment il faut s'y prendre. Si vous êtes seule avec elle, lorsqu'il lui arrive de tomber dans une faute grave, faites-lui sentir par tous les raisonnements que vous pourrez rapprocher de son âge, combien il est humiliant & dangereux pour une fille bien née de se trouver dans une pareille situation : malgré ces réflexions elle y retombera. (…) Sur les vices ne lui apprenez à redouter que sa propre conscience ; & à ne désirer, pour récompense de ses vertus, que la douceur inexprimable d'être sans reproches à ses propres yeux[2].

Cette posture qui vise à « faire sentir par tous les raisonnements que vous pourrez rapprocher de son âge » la nécessité des apprentissages moraux, passe par l'affectivité et a pour objectif l'éveil de la conscience, tout en partant du principe que l'échec est possible, voire inévitable. C'est exactement la posture que la Mère emprunte systématiquement avec Émilie, refusant de se placer en arbitre de ses choix et l'incitant à devenir elle-même son propre juge. Cela passe par un réseau d'adaptations des concepts du jugement à l'intelligence d'une enfant, notamment par la personnification de la conscience, que la Mère développe comme une figure d'amie[3] – analogie présentée dans deux conversations. Ces deux moments encadrent, et justifient, la septième conversation qui développe une réflexion critique sur le risque de la direction de conduite : la Mère amène progressivement Émilie à comprendre que la règle doit venir d'elle-même[4], et conclut le raisonnement sur l'échec de « la méthode de vous défendre tantôt ceci, tantôt cela[5] ». Toute la discussion aboutit à la définition de la conscience : « chacun doit être le juge le plus sévère de ses propres actions[6] ». Ainsi, par ce

[1] *Ibid*., p. 71-72.
[2] Épinay, *Lettre à la gouvernante de ma fille*, dans *Mes moments heureux*, Genève, « De mon imprimerie », 1759, p. 46-49.
[3] Sa consultation empruntera d'ailleurs le même schéma de l'échange promu entre la Mère et la fille, notamment dans les Sixième et Huitième conversations, éd. cit., p. 126 et 141.
[4] *Ibid*., Septième conversation, p. 131.
[5] *Ibid*. Elle y substitue « la leçon de l'expérience », qui amène Émilie à la prise de conscience de son autonomie : « Je sais à présent qu'il n'y a que moi qui puisse me garder ».
[6] *Ibid*., Septième conversation, p. 137.

chemin sinueux et complexe, on part d'une analyse de faits simples de la réalité de la jeune fille pour arriver, par degrés, et notamment grâce à l'usage de l'analogie et de la métaphorisation, à une morale pratique qui refuse de s'encombrer de discours prescriptifs. On voit là comment Épinay réalise un projet d'adaptation du discours éducatif à la portée de l'enfance – ou du moins à une explication par degrés, proportionnée aux centres d'intérêts de la jeune fille[1].

La question des différents âges de l'enfance est ainsi d'une importance toute relative dans nos textes. Fréquemment inscrite dans le titre ou dans le paratexte, elle n'a pourtant pas nécessairement d'incidence sur la complexité des savoirs mis en scène, sauf dans certains textes, bien spécifiques, qui s'attachent à inféoder la présentation de ces savoirs à cette intelligence naissante. Cette mention de l'âge est donc, avant tout, à prendre pour une adhésion à un consensus du temps, celle de s'adapter à la raison des enfants ou du moins de s'intéresser à la différence des âges – intérêt qui apparaît alors dans les titres des œuvres destinées à l'éducation des enfants[2].

3. Vers une responsabilisation morale en fonction des âges ?

Toutefois, il faudrait mieux formuler, et analyser, à quel point nos attentes à l'égard de la question des âges de l'enfance ont été déçues – notamment à cause d'une grande différence existant entre les discours critiques, proclamant une précision dans la différenciation entre les moments de l'enfance, et la réalité d'un corpus qui, même dans le cas d'Épinay, peine à mettre en place des textes se confrontant véritablement à la précision pédagogique[3].

De fait, la distinction par âge est moins associée à l'évolution des facultés intellectuelles qu'à des éléments sociaux. Les différents âges de l'enfance supposent en effet avant tout une

[1] Centres d'intérêts dont nous analyserons les objets dans le prochain chapitre : une des caractéristiques importantes des dialogues éducatifs est de permettre l'intégration de situations et d'objets éducatifs de cet acabit.

[2] On trouve trace de cet intérêt dans les titres, comme par exemple chez Formey, qui a déjà publié plusieurs ouvrages destinés aux adolescentes, et qui donne plus de précisions encore dans l'*Abrégé de toutes les sciences, à l'usage des enfants de l'un et l'autre sexe ; Qu'on peut leur apprendre très facilement depuis l'âge de six ans jusqu'à douze*, Paris, Valade, 1779. L'ouvrage, publié pour la première fois sans nom d'auteur à Berlin en 1757 (d'après Barbier), sera « refondu, beaucoup augmenté & corrigé dans toutes ses parties, afin de le rendre propre à l'usage des écoles des pays catholiques » dans son édition de Bruxelles chez Le Francq en 1785. On trouve le même souci de précision chez Los Rios, qui publie un *Magasin des petits enfants, ou Recueil d'amusemens à la portée de leur âge, suivi de deux traités instructifs et édifians* en 1770.

[3] Notre déception venait de ce que nous interrogions nos textes avec un regard tout imprégné des avancées des théories pédagogiques du XXe siècle, et notamment des enquêtes et des avancées de Freinet : les notions d'autonomie, de responsabilisation, de « tâtonnement expérimental » et de respect des évolutions particulières des enfants sont désormais entrées dans nos critères d'appréhension des techniques pédagogiques, et notre corpus ne résiste pas à ce souci quelque peu anachronique.

évolution dans la place de l'enfant dans la société[1], et les différents âges sont surtout utilisés, dans nos œuvres, pour les responsabilités sociales qu'ils supposent. Dans le cas de l'éducation des jeunes filles, surtout, la question de leur responsabilisation morale est la clé d'évolution de certains textes, au premier chef ceux de Leprince de Beaumont.

Ainsi lorsque l'on analyse de près les présentations initiales des personnages, le cas de Leprince de Beaumont est éloquent. Ces présentations, en plus de l'âge, donnent aussi des informations sur l'origine sociale des personnages, relativement peu exploitée par Leprince de Beaumont au sein même de la fiction : Miss et Ladies ne semblent pas distinctes à l'intérieur des *Magasins*, et cette distinction sert d'hommage visible aux élèves anglaises de Leprince de Beaumont, à quoi s'ajoute l'attrait de ces désignations anglaises dans une période anglophile. C'est plutôt à l'âge des élèves *en fonction* de leurs responsabilités morales que s'intéresse Leprince de Beaumont : l'intégralité des *Magasins* est pris dans une dynamique temporelle lâche qui vise à préparer, par degrés, les élèves à leur entrée dans un monde progressivement présenté : celui-ci est encore seulement moral dans le *Magasin des enfants*, dont le souci premier est de diffuser les enseignements primordiaux de la foi et des valeurs chrétiennes. Le *Magasin des adolescentes* se fait nettement plus « pratique », en ce qu'il vise à mettre en place une analyse généralisée de ce à quoi une jeune fille peut être confrontée, tant dans le monde que dans ses relations familiales. Il met en scène les stratégies de Bonne pour réussir à « échapper au délire de l'adolescence[2] » face aux questions du mariage et de leurs nouvelles responsabilités sociales. Dans les *Instructions pour les jeunes dames*, le sujet fondamental pourra alors être la vocation religieuse des jeunes filles, et sa juste compréhension – sujet que Leprince de Beaumont amplifiera par *La Dévotion éclairée*, texte dans lequel elle se concentre sur la juste pratique de la religion chez des femmes qui vivent dans le monde. La subdivision des *Magasins* est ainsi présentée comme une adaptation de l'œuvre éducative à ces intérêts différenciés, comme le montrent les sujets qui sont abordés dans le second *opus*, qui tente de cerner tous les dangers et toutes les tentations auxquelles les adolescentes pourraient être exposées à cet âge crucial[3].

Le projet de l'écrivaine est ainsi progressif, et profondément lié à la défense d'une pratique juste et entière de la religion dans chacun des âges et chacun des états – à tel point qu'il ne faudrait pas que Bonne oublie de diffuser la bonne parole auprès des pauvres, des artisans et des gens de la campagne. La place offerte à Leprince de Beaumont dans cette attention croissante à l'âge des enfants fait d'une certaine manière l'économie du véritable

[1] Les moments de transition sont liés à ces moments fondamentaux que sont par exemple la sortie du champ féminin et de l'indistinction des genres, vers l'âge de sept ans – associé au changement d'habit. Les expressions d'« âge de raison » ou même de « dents de sagesse » gardent la trace de ce moment clé de passage, que maintes cultures entérinent par des cérémonies rituelles.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, Avertissement, p. 15.

[3] De ce point de vue, les questions de la sociabilité et du mariage, qui prennent une place fondamentale dans le troisième tome, relèvent d'une entreprise éducative totalisante, dans laquelle l'éducatrice se fait mystagogue – et veut expliquer toutes les données auxquelles il est nécessaire de préparer les jeunes filles pour s'assurer qu'elles ne « tombent » pas dans le monde. L'imaginaire d'une société pervertissant les mœurs est consubstantielle au projet de Leprince de Beaumont.

projet beaumontien, qui est d'adapter son enseignement religieux à tous les états. Le but de l'écrivaine est, au moins, d'affirmer à quel point cette adaptation pédagogique est essentielle pour refonder une religion chrétienne en danger face aux écrits pernicieux, à ces « livres impies qui ne se multiplient que trop, et qui tendent à réduire tout en problème, même les vérités fondamentales de la Religion, et la divinité des Saintes écritures[1] ». La question des âges passe en effet au second plan derrière le vaste projet de forger, par degré, une « femme chrétienne, une épouse aimable, une mère tendre, une économe attentive ; un membre de la société qui puisse en augmenter l'utilité & l'agrément[2]. »

De même, l'information de l'extraction sociale et de la filiation professionnelle des enfants devient une information essentielle dans le cas des jeunes garçons présenté dans le *Mentor Moderne*. La table des personnages y est éloquente :

> NOMS DES ENFANTS
> ISIDORE, fils d'un Marchand, & neveu d'un chanoine, âgé de quatre ans, dissimulé, boudeur ; mais d'un esprit juste, et ayant une grande mémoire.
> GEORGE, fils d'un Ministre d'État, âgé de cinq ans, étourdi, gourmand, libéral.
> POMPEE, fils d'un Officier, âgé de sept ans, timide, passionné pour ce qu'il aime, jaloux, bon cœur.
> ARISTE, fils d'un Gentilhomme de campagne, âgé de cinq ans colère, brutal, obstiné.
> DAMON, fils d'un Bourgeois, esprit tardif, timide, âgé de quatre ans.
> DORANTE, Apprenti Maître.

La transformation du projet de Leprince de Beaumont y est sensible : dans le cas des garçons, c'est la question de la filiation et de la reproduction sociale qui devient centrale dans le projet du Mentor, comme le montrent les questions professionnelles auxquelles sont sujet les enfants dans le second tome : le Mentor interroge les jeunes garçons sur ce qu'il leur plairait de pratiquer comme métier[3] – reprenant ainsi le *leitmotiv* de Leprince de Beaumont quant à la nécessaire vocation religieuse profonde des jeunes gens qui s'engagent dans ce type de carrière, question qu'elle a déjà longuement discutée avec ses élèves dans les *Instructions pour les jeunes dames*.

Profondément adaptés, ou soulignant du moins leur adaptation à un public spécifique dont les questions d'avenir dans la société sont intégrées à la fiction, les *Magasins* s'appliquent à traiter de manière exhaustive les questions auxquelles un âge, un sexe et une

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, Avertissement, p. 16.
[2] *Ibid.*, p. 19.
[3] En commençant par leurs goûts dans la première journée (« LE MENTOR. Et vous, Damon, qu'est-ce que vous aimez ? », *Le Mentor moderne*, *op. cit.*, tome 2, p. 9) avant qu'ils ne soient interrogés un par un plus loin dans le texte, par exemple dans la huitième journée pour Isidore : « LE MENTOR. Parlez-moi sincèrement, mon ami. Avez-vous bien envie d'être chanoine, ou homme d'église ? ISIDORE. Oui, Monsieur, car je n'aurai rien à faire toute la journée ; ainsi je lirai depuis le matin jusqu'au soir, j'irai me promener. J'aime bien mieux cela, que d'être toujours dans une boutique comme mon papa. » *Ibid.*, p. 35-36. L'entreprise du Mentor consiste en une large entreprise d'explication des vocations, qui tente de concilier le sens des métiers, les vocations des enfants (notamment par le biais d'un double discours, de tolérance pour les parents, de sagesse pour les enfants), et le déterminisme social : il faut réussir à « être ce que nous sommes destinés à être. » *Ibid.*, p. 39-40.

catégorie socio-professionnelle s'affrontent en grandissant. C'est dans cette perspective que les textes remplissent une véritable mission morale, conçue comme l'exploration des voies possibles d'une vie remplissant ses responsabilités sociales et chrétiennes.

C – Élaboration de « caractères » : du type à l'enfant

Alors se dégagent plusieurs autres caractéristiques nécessaires à l'élaboration du dialogue éducatif : d'abord l'identité sociale et sexuelle, servant à justifier les types de savoirs qui seront présentés, et ensuite le désir de savoirs, sujet lui aussi à de multiples variations. Pour ce faire, nos œuvres élaborent des « caractères ». La polysémie de ce terme, susceptible à la fois de désigner un *type* et une psychologie singulière, est au cœur de l'alternative qui se crée à l'intérieur de ces textes : certains réutilisent les lieux communs permettant de représenter l'enfance, d'autres créent des caractères singuliers, pour lesquels une attention est portée sur l'altérité que représente l'enfance.

L'analyse des « caractères » d'élèves dans les textes éducatifs révèle une remarquable cohérence. On y trouve une très large représentation d'enfants sages et naïfs. Ce stéréotype de l'enfant naïf est même quelquefois renversé, au profit d'une mise en scène de l'intempérance et de la difficulté relationnelle entre maître et élève.

Dans le cas des textes *ad usum delphini*, on trouve ainsi de plaisantes mises en scène des réticences du prince face à l'autorité du maître, préludes à une leçon sur la sagesse du prince et sur les risques de la tyrannie. Les *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur* de Mirabeau débutent ainsi : à la manière de *Télémaque* et de ses moins illustres prédécesseurs littéraires, le Prince est présenté comme fort réticent, à l'autorité de son maître comme aux apprentissages. L'intégralité du premier dialogue est donc consacrée aux multiples aspects de cette réticence, amenant aigreur, vexations et incrédulité. Le gouverneur l'emporte bien sûr par la douceur et par la raison, comme le montre cet échange qui clôt le premier dialogue :

> LE PRINCE.
> Mais ce n'est pas la peine de raisonner, pour ne pas gagner un pouce de terrain.
> LE MAITRE.
> Il me semble que vous l'avez tout gagné : car, d'abord vous ne vouliez point apprendre, & maintenant vous voilà presque le maître de cette volonté. C'est là la vraie victoire, mon cher Prince ; et si vous voulez que je vous la cède tout entière, songez qu'en obligeant vos Maîtres, vous obligerez votre bon ami.
> LE PRINCE.
> Oh ! comme cela, je le ferai, je vous en assure, autant que je serai maître de moi[1].

[1] Mirabeau, *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, *op. cit.*, p. 19.

La discussion précédente avait incité le prince à désirer l'amitié de son maître : désormais, la « vraie victoire » est celle du désir d'apprendre, que valorise le « bon ami » qu'est le Maître. Ainsi, en mettant en scène un prince mal disposé à la relation de savoir, le texte peut s'ouvrir sur la mise en scène par la négative des bonnes conditions de l'apprentissage à deux, et montrer la façon d'emporter l'adhésion de l'élève ou du prince orgueilleux.

On voit bien que cette représentation du Prince correspond à une représentation type du disciple ou de l'enfant en situation de réticence. Ces réticences sont liées notamment au caractère du gouvernant : ces textes qui s'intéressent au gouvernement du cœur et de l'esprit du prince se situent plutôt du côté de l'intempérance que de la faiblesse. De plus, la question de l'éducation du cœur du prince est une question essentielle de l'époque : on en voit la trace dans un des *Salons* de Diderot, face au tableau de Lagrenée intitulé *Le Dauphin mourant*[1]. Diderot y critique M. De la Vauguyon qui « empoisonne le cœur et l'esprit de ces enfants de bigoterie, de jésuitisme, de fanatisme et d'intolérance ». L'intérêt pour la recherche de bons éducateurs à destination des figures princières se voit aussi dans l'article « Gouverneur d'un jeune homme » d'André Lefebvre dans l'*Encyclopédie*. Il déclare qu'il faut

> non pas instruire, mais éduquer son cœur par rapport aux vertus morales (…), et son esprit par rapport à la conduite de la vie, à la connaissance du monde et aux qualités nécessaires pour y réussir[2].

Dans le cas de nos œuvres, l'absence d'enjeu politique n'efface pas ce type de questionnements, et la formation des bonnes mœurs prime de la même manière sur la question de l'instruction. C'est là d'ailleurs une des questions importantes posées par la construction de personnages : ces figures de gouverneurs servent à *incarner* l'éducation dans sa complexité tant morale que pédagogique, en faisant passer au second plan les matières enseignées. Les « caractères » deviennent les récipiendaires d'un apprentissage qui ne se résume pas à des données hors-sol : l'intérêt éducatif se déplace de l'objet des apprentissages aux sujets de ceux-ci.

De la même manière, nos œuvres proposent des caractères apparentés à des types clairement reconnaissables, censés proposer des méthodes éducatives balisées, sous la forme des « modèles » beaumontiens. Mais certains dialogues en proposent des inflexions intéressantes : ils sont de ceux qui refusent la systématisation du propos au profit d'une singularisation du personnage de l'enfant.

---

[1] Diderot, *Salon de 1767*, *Œuvres complètes (DPV)*, éds. Herbert Dieckmann et Jean Varloot, Paris, Hermann, 1975, vol. XVI, p. 149.

[2] *Encyclopédie*, article « Gouverneur d'un jeune homme » cité en introduction à *L'Institution du Prince au XVIIIe siècle*, Gérard Luciani & Catherine Volpilhac-Auger (éd.), Ferney-Voltaire Paris, Centre international d'étude du XVIIIe siècle, 2003.

Émilie et Félicité incarnent ainsi, du point de vue de l'élaboration des caractères, une complexité intéressante. Ces jeunes filles, par leur individualisation, soutiennent une grande part du texte. Le caractère d'Émilie se rapproche certes d'un idéal d'enfant dans le premier âge, défini par la pétulance et la vivacité, ainsi que par la vivacité et par la naïveté. D'une certaine manière, elle pourrait être un « type », si ces caractéristiques enfantines typiques n'étaient contrebalancées par des éléments contradictoires. Apparaissent ainsi au cœur de la fiction ce que l'on pourrait appeler des principes de compensation de l'idéal enfantin. Sa vivacité est ainsi compensée par l'étourderie, et sa naïveté par des moments de finesse de jugement et d'éclairs de génie. Émilie a une « tête vraiment géométrique » dont la raison précoce, le « bon sens si prématuré » sont essentiels à l'avancée du dialogue.

Au cœur de cette présentation idéale d'une jeune fille, c'est le travail sur un rendu réaliste de l'enfance qui fait la saveur du personnage. Émilie se présente ainsi :

> Vous savez bien, ma chère maman, que les enfants ne sont pas sages, qu'ils se mêlent à tort et à travers de ce dont ils n'ont que faire, qu'ils jugent de tout comme des imbéciles ou des étourdis, qu'ils se mettent des chimères dans la tête qui n'ont pas le sens commun, et puis, quand ils voient les choses comme elles sont, ils restent tout sots. Voilà mon histoire en trois mots[1].

Le dialogue permet ainsi un travail approfondi sur la construction du caractère de l'enfant, qui est poussé à son comble par l'incarnation de son corps dans le texte. En effet, le caractère exemplaire et idéal d'Émilie est contrebalancé par la présence de son corps abîmé par les chutes, de ce corps incapable de rester en place et qui saute, joue, danse, et fait des « cabrioles qui ne dérangent pas la conversation[2] ». La construction de ce personnage vraisemblable et attachant, opérée sur le long terme, avec un réel souci apporté à leur cohérence psychologique, inscrit *Les Conversations d'Émilie* dans une recherche de densité psychologique nouvelle, qui passe notamment par la complexification des échanges. Malgré les proclamations de filiations littéraires de Le Noir ou de Loquet, très peu d'œuvres tentent véritablement cette singularisation. Cœurderoy, en revanche, tente avec Félicité une recherche de personnage singulier, qui prend en compte la complexité enfantine et des éléments de psychologie retorse – sur lesquels nous reviendrons plus loin.

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Douzième conversation, p. 232.
[2] *Ibid*., Septième conversation, p. 132.

III - Schémas d'interlocutions

Dans le dialogue éducatif, les personnages sont définis en fonction de leur *place* dans la relation éducative. Ce trait commun repose sur des positions énonciatives hiérarchisées : celui qui détient le savoir enseigne au moins savant. Cette configuration induit à la fois une forte différenciation des positions énonciatives, et une répartition *a priori* des modalités de l'échange, entre questions et réponses.

En équilibre stable, ces positions font émerger deux entités radicalement opposées, celle du maître et celle de l'élève. De ce fait, des traits topiques s'imposent dans le caractère de l'élève : la mise en scène de sa curiosité et de sa naïveté, par exemple, sont des *topoï* qui permettent de faire avancer le texte en créant un système de question/réponses qui permet le déploiement de l'exposé des savoirs. C'est là ce qui fonde la relation unilatérale qui se met en place dans le dialogue que Stéphane Pujol appelle le dialogue pédagogique : l'échange purement didactique s'y présente comme un « manuel de poche écrit sous une forme dramatique à l'intention des enfants ou des jeunes personnes[1] ». Or, dans cette présentation, il distingue une forme profondément didactique d'une autre forme, définie par « une pédagogie plus souple et moins appuyée », qui se caractériserait par une plus grande liberté de ton, et par une moins grande hiérarchisation intellectuelle entre les protagonistes, dont la relation serait fondée sur l'amitié.

C'est exactement à cette distinction que se plient certaines de nos œuvres, en mettant l'accent sur le ton employé et sur la relation qui est instaurée entre les personnages. Mais par le biais de cette littérarisation plus grande du dialogue se jouent des questions de forme, de style, et, à terme, de conception même de l'échange. Dans des textes à prétention éducative, c'est au cœur de la relation d'interlocution qu'apparaissent des données clés de la conception éducative : en l'analysant plus avant, nous voudrions montrer que les éléments de littérarisation du dialogue sont en fait des orientations clés des dialogues éducatifs des Lumières, en ce qu'ils réalisent, d'une certaine manière, l'idéal pédagogique d'une relation parfaitement adaptée à un enfant dont la nature s'est complexifiée. Nos dialogues entérinent, à travers la diversification de leurs schémas d'interlocution, un approfondissement significatif de la relation éducative, et créent quelquefois des dialogues proprement pédagogiques quand ils ont déplacé l'objet même du dialogue du contenu didactique à la *relation* pédagogique.

[1] Stéphane Pujol, *Le Dialogue d'idées au XVIIIe siècle*, chapitre intitulé « Le dialogue pédagogique », *op. cit.*, p. 248.

A – Diversification des schémas d'interlocution

À la différence de la majorité des dialogues didactiques, où la mise en scène de l'échange oscille entre les trois grandes configurations d'interlocution à vocation épistémique que sont l'*agôn*, la collaboration et l'enseignement[1], nos dialogues n'empruntent que les deux dernières, avec une immense majorité de configurations didactiques, et quelques manifestations notables de la démarche heuristique que suppose la collaboration.

Certes, d'un point de vue quantitatif, ces configurations didactiques sont les plus utilisées : notre corpus laisse apparaître une surreprésentation des formats de questions/réponses que nous appellerons des échanges *a minima*, dans lesquels la question n'est qu'une mise en forme interrogative d'un sujet à traiter.

Pourtant, et peut-être avant tout parce que les dialogues éducatifs se développent par rapport à l'aridité décriée du catéchisme, ils endossent une multiplicité de schémas d'interlocution qui sont souvent simplifiés par les chercheurs contemporains pour les commodités de l'analyse. Stéphane Pujol évoque ainsi en un paragraphe les inflexions du « ton » qui auraient lieu dans les dialogues pédagogiques[2] ; Fabrice Chassot passe aussi très rapidement sur la question, en montrant que le schéma maître/élève prime dans la seconde moitié du XVIIIe siècle pour les dialogues scientifiques, et que cela s'apparente à une opération d'épuration voire de simplification du modèle didactique, qui se rapprocherait ainsi du schéma catéchétique[3]. Pourtant, une approche plus précise des œuvres fait apparaître deux éléments d'importance. Certes, c'est bien la configuration maître/élève qui prime dans les œuvres dialoguées de la seconde moitié du siècle, mais elle fait l'objet d'un travail de diversification des types de personnages incarnant ces deux pôles, personnages pour lesquels une attention définitionnelle se fait récurrente. De plus, la relation éducative est progressivement déclinée, et transformée, par la relation parent/enfant. On pourrait justement se demander si ce n'est pas au cœur de ce double mouvement de diversification des personnages et de resserrement dans la sphère familiale se développe l'inventivité scénographique que Fabrice Chassot notait pour la première moitié du siècle.

Nous tenterons donc ici de tracer un parcours qui tienne compte à la fois de l'omniprésence de ces échanges *a minima* et des différentes évolutions du personnel mis en scène dans les échanges éducatifs. Il faudrait d'entrée de jeu noter que, si cette distinction permet de comprendre les différences qui existent entre nos textes, voire de comprendre les

[1] Claire Cazanave présente à ce sujet une taxinomie synthétique éclairante, *op. cit*., p. 81 *sq* , réutilisée à l'identique par Fabrice Chassot, *op. cit*., p. 87 *sq*. Ces subdivisions, fondées sur la configuration d'interlocution et non sur la filiation hypothétique (qu'entérine la subdivision entre dialogues satiriques, philosophiques et didactiques que nous avons discutée dans la première partie) nous semblent bien plus probantes.

[2] Stéphane Pujol, *op. cit*., p. 248. Il cite à cette occasion *Les Conversations d'Émilie* de Mme du Châtelet…

[3] Il présente ainsi cette évolution comme une « uniformisation et un appauvrissement de la forme dialoguée », Fabrice Chassot, *op. cit*., p. 32.

ambitions pédagogiques quelquefois inexistantes d'un auteur, même nos textes les plus inventifs retombent souvent dans l'échange le plus simple, témoignant ainsi à la fois de la permanence de la valeur même des schémas d'interlocution catéchétiques, mais aussi de la difficulté d'écriture de la forme dialoguée.

1. Permanence des échanges a minima

Les dialogues didactiques sont des textes où une scénographie minimale est suffisante. La tradition de l'échange hiérarchisé qui structure le modèle didactique ne va pas nécessairement de pair avec un travail approfondi sur les personnages ou sur leurs liens : la littérarisation que nous tentons d'évaluer dans nos textes y est présente par petites touches, éparses, qui relèvent d'un travail de singularisation minimale du schéma d'interlocution. Dans la plupart de nos textes, seules quelques précisions sur les rôles dans l'interlocution sont données afin de lancer la discussion, dans la plus pure tradition des dialogues didactiques.

On sait ainsi, dans tout dialogue, quel est le lien entre les personnages dès son ouverture. Chez Cicéron, c'est ce lien qui détermine le ton employé, celui de la bonté paternelle dans les *Divisions de l'art oratoire*, ou de la bonté et de la fraternité entre amis qui se retrouvent dans un endroit préservé de la violence du monde, comme dans le *Brutus* ou dans *De l'amitié*. Les *Colloques* d'Érasme instituent dans les tout premiers échanges le ton qui sera à l'œuvre, de la connivence facétieuse des lingères au respect teinté de déférence de l'élève face à son maître. C'est là une évidence : les premières pages des dialogues sont les moments où se décident les éléments déterminant le cadre d'interlocution, et nos dialogues n'échappent pas à la règle.

Ces données sont, au XVIIIe siècle, des *topoï* de la littérature éducative donnant la parole aux disciples. Ceux-ci sont avant tout définis par leur rapport au savoir. Ainsi, même dans les dialogues où le schéma d'interlocution sera le moins travaillé, et où la mise en scène dialoguée ira en s'amenuisant, voire sera progressivement abandonnée, on trouve une évocation de la relation entre les personnages. Alletz présente ainsi le premier échange entre le Comte et son Gouverneur comme un monologue de ce dernier sur les avantages de l'étude. Approuvée par une rapide mise en scène de la curiosité du Comte[1], cette leçon préliminaire se clôt, trois pages plus loin, sur une adhésion pleine et entière de l'élève[2]. Le schéma est entériné : le discours de savoir émane d'un pôle, et l'élève se situe dans la position à la fois de récepteur, d'évaluateur et de relanceur de la discussion[3].

[1] « LE GOUVERNEUR. (…) Il serait bon, avant que de parler sur la langue française, de faire ici quelques réflexions préliminaires sur les avantages que procure l'étude. / LE COMTE. Je serai charmé de les connaître », Alletz, *Magasin des adolescents*, *op. cit*., p. 2.

[2] « Je vous avoue que je n'avais pas fait attention à tous ces avantages de l'étude. Vous venez de me les faire sentir d'une manière qui m'a frappé. » *Ibid*., p. 5.

[3] Le Comte renchérit ensuite : « Je voudrais avant toutes choses savoir ce que c'était que la langue française dans son origine. » *Ibid*.

Cette configuration est généralisable, et fonde la majorité des échanges-types qui ont lieu dans les dialogues didactiques – et dont on pourrait proposer une histoire à travers les âges, tant sa structure est similaire depuis les dialogues les plus anciens. L'élève sert de pôle enquêtant : il incarne la posture de demande d'informations et de relance du propos. Les questions sont alors de type définitionnel et organisationnel : la requête de l'élève est le principe même d'avancée du propos, qu'il change de sujet ou qu'il approfondisse le sujet en cours.

De l'autre côté, la parole de savoir est presque entièrement endossée par le maître, dans des développements qui se déploient parfois sous forme de véritables leçons, sans même que la vraisemblance d'une telle présentation ne soit interrogée. De façon extrême, Éraste peut ainsi lancer, avant de commencer sa leçon sur les « Mœurs, usages et coutumes des Hébreux », cette consigne de lecture :

> *Ér*. Eugène va nous lire un petit écrit dans lequel *je* présente, d'un côté les principaux traits de la vie de Jésus-Christ, et de l'autre, les prophéties qui y ont rapport[1].

Le souci d'introduction narrative de ce « petit écrit », présenté dans une typographie différente, placé sur deux colonnes, et qui n'est bien sûr pas lisible à haute voix, est une maigre concession faite à l'esthétique du dialogue. Le maître aurait écrit un texte que l'élève s'emploierait à lire, alors même que la configuration typographique du texte ne s'y prête guère. Alletz quant à lui ne s'encombre pas de telles précautions narratives, et conserve les noms des personnages à l'ouverture des extraits traduits qu'il présente, ce qui confine à l'aberration. Il n'en reste pas moins que les échanges sont construits sur une binarité stable, qui s'accommode des présentations exhaustives de savoirs tirés de corpus externes, et que le dialogue s'emploie à intégrer – quelquefois tant bien que mal[2].

Pourtant, si ce schéma binaire, et clairement repérable, persiste dans nos œuvres[3], les dialogues éducatifs des Lumières abandonnent les figures traditionnelles non caractérisées du maître et du disciple. Cela est sûrement dû, avant tout, au succès et à la diffusion du *Télémaque* : ce modèle littéraire et éducatif donne une telle importance à la relation entre Mentor et le jeune garçon qu'il semble difficile, après cela, d'en rester à un échange neutre quand la question pédagogique intéresse quelque peu l'auteur d'un dialogue. C'est peut-être là que s'exprime le plus clairement la distinction entre les catéchismes et les dialogues : en prenant en charge la question de l'enseignement qui faisait défaut aux catéchismes, les dialogues comblent ce qui manquait aux catéchismes, à savoir leur mise en pratique.

---

[1] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit*., Tome 1, Troisième dialogue, p. 235. Nous soulignons.

[2] Comme nous le voyons dans l'Annexe II, dans laquelle le dialogue sert véritablement de coquille vide au dialogue.

[3] Comme nous le montrerons notamment avec la persistance des valeurs définitionnelles et organisationnelles de l'interrogation que nous analyserons dans la deuxième sous-partie de cette analyse des schémas d'interlocutions, intitulée « Valeurs de l'interrogation ».

Bref, nos œuvres conservent souvent à la fois la répartition hiérarchique des pôles de savoir, et la conception d'un enseignement fondé sur la répétition du texte, mais elles attestent aussi d'un travail d'approfondissement de l'échange, qui ne saurait plus être simplement *a minima*.

2. *Densification des relations éducatives*

La relation hiérarchique qui structure systématiquement les dialogues est l'objet d'un investissement différencié dans notre corpus[1]. On peut même le classer selon le degré de fictionnalisation initiale du texte, qui donne des indications précises sur le schéma d'interlocution qui va suivre, adoptant ainsi les techniques de l'*incipit* théâtral – techniques rendues nécessaires par l'absence d'introduction narrative dans nos dialogues dramatiques[2]. Capinaud ouvre ses *Étrennes à la jeunesse* comme son *Éducation essentielle* sur une parole de présentation et de distribution des rôles approfondie ; Leprince de Beaumont ouvre ses *Magasins* sur une véritable fiction, celle de la nécessité partagée, par les deux jeunes filles que sont Lady Babiole et Lady Spirituelle, d'assister aux leçons de Bonne.

Mais ces éléments fictionnels, soumis au degré d'inventivité de chaque auteur, sont peut-être moins éloquents, pour comprendre l'évolution des schémas d'interlocution, que la prise en compte de la densification du discours sur ces relations : nos dialogues se font le cadre d'échanges dont la nature même est sujette à discussion. Si la configuration simple entre une figure d'autorité et un élève est toujours employée, elle est l'objet d'une transformation dans sa nature : cela passe par la mise en scène d'une *relation privilégiée* avec l'élève, qui fait l'objet de discours approfondis. La relation éducative n'est pas seulement incarnée, elle est aussi mise à distance pour être réfléchie.

L'insistance de Leprince de Beaumont sur la figure de Bonne n'est ainsi pas seulement un ingrédient fictionnel, c'est aussi une thématique sur laquelle le dialogue avec les élèves se concentre. Dans le *Magasin des enfants*, c'est la fonction de « bonne amie » de la gouvernante qui est soulignée à de nombreuses reprises, et les caractéristiques de cette maîtresse hors du commun sont explicitées grâce, notamment, aux discours de confiance qui émanent des élèves

[1] Ce que note Fabrice Chassot quand il évoque le fait que les transformations de l'échange entre maître et disciple ont pour caractéristique de se démultiplier dans les dialogues d'éducation, *op. cit.*, p. 38.

[2] La différence est alors éloquente lorsqu'on compare nos incipits avec ceux, narratifs, d'autres auteurs de dialogues – notamment allemands ou anglais. Chez Wollstonecraft par exemple, le cadre et les objectifs de l'éducation proposée sont présentés dans la narration initiale. Celle-ci raconte, dans *Marie et Caroline*, la situation d'un père auquel échoit l'éducation de ses enfants. Sûrement influencée par ce modèle, La Fite crée un incipit singulier dans ses *Réponses à démêler*, dans lesquelles on trouve notamment l'influence d'*Adèle et Théodore* : l'« Introduction » présente la situation de Mme de Sainval, forcée de quitter Londres pour une « campagne solitaire » en compagnie de ses deux filles. Avant que le premier dialogue commence, les principes éducatifs de la mère ont été présentés : « Mad. De Sainval commença l'exécution d'un plan qui enchaînait et variait tellement les études et les récréations des deux sœurs, que l'ennui ne pénétrait jamais dans leur retraite. (…) peu contente d'enseigner la religion, elle s'appliquait surtout à leur faire sentir tout ce qu'elle a d'auguste et de consolant pour ceux qui cherchent en elle la règle de leurs actions, la récompense et l'appui de leurs vertus. » La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, p. 7. Le caractère relativement exceptionnel de cette introduction narrative au sein de notre corpus majoritairement en forme de dialogues dramatiques nous semble à mettre en lien avec la culture européenne de La Fite.

acceptant l'aveu de leurs fautes. Mais c'est dans le *Magasin des adolescentes* que les discussions sur les caractéristiques de cette relation se font les plus récurrents et explicites : la gouvernante évoque plus fréquemment encore les éléments qui font d'elle une maîtresse singulière. Elle en appelle alors constamment à la confiance et à l'affection qui pourront structurer une relation éducative parfaite. Les exemples sont légion[1], et le contre-exemple est éloquent : il ne faut surtout pas être une figure de maître qui fasse peur ou qui entrave la bonne volonté des élèves, comme le déclare Bonne d'une formule limpide : « il ne faut pas me craindre, cela vous empêcherait de m'aimer[2] ». Cet amour est d'ailleurs présenté comme réciproque[3]. Il ne faudrait d'ailleurs pas en rester à l'interprétation irénique de cette relation éducative : Bonne prend par ailleurs quelques prétextes pour justifier la violence nécessaire de la posture éducative, face aux figures de Lady Tempête[4], Lady Violente, et, dans une certaine mesure, Lady Frivole[5].

Chez Leprince de Beaumont, la réflexivité de la parole éducative se développe ainsi à plusieurs niveaux. Elle caractérise clairement les *Magasins*, qui se font à la fois scènes pédagogiques idéales et instruments de promotion de celles-ci.

Si la question de la relation éducative est moins centrale dans nombre d'autres dialogues éducatifs, elle n'en est pas moins un élément structurant. La présence accrue d'un *discours sur la nature de la relation* y est en effet quasiment systématique : c'est là bien sûr un lieu commun du dialogue, mais il légitime et fonde la nécessité de l'échange qui s'y déploie. La présentation initiale des personnages est ainsi fréquemment associée à la mise en scène des liens entre les acteurs du dialogue[6].

---

[1] Ils prennent d'ailleurs une densité singulière au moment de l'accueil d'une nouvelle élève, qui donne l'occasion à Bonne de rappeler les caractéristiques de la relation éducative instaurée dans le groupe, comme lors de l'arrivée de Lady Champêtre dans le IIe dialogue : « Mlle Bonne. Elle a l'air bien timide. Ne craignez point, Mademoiselle, vous ne venez point à une école. C'est dans une société d'amies, d'où on a banni la flatterie, la contrainte et la dissimulation. Lady Spirituelle m'a dit que vous avez toujours vécu à la campagne : vous en goûterez mieux la simplicité de nos conversations. » *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 33. Il en va de même lors de l'accueil de Miss Zinna.

[2] *Ibid*.

[3] Dans une mention de l'amour-propre de Bonne, souligné par Lady Mary qui trouve qu'elle parle trop souvent de ses élèves. Cette critique occasionne un aveu de Bonne, qui offre ainsi un exemple de cette réformation morale qui passe par l'aveu : « je parle souvent de vous parce que je vous aime, et sans doute aussi, pour avoir le plaisir de faire admirer mes talents dans les vôtres (…) Ah ça, Mesdames, je me corrigerai, et cela incitera celles qui connaîtront mes fautes à me les dire. » *Ibid*., p. 31.

[4] Notamment dans le XXIIIe dialogue du *Magasin des enfants*, dans lequel la posture méprisante de la jeune fille amène Bonne à lui dire des « vérités dures » : « je vous avertis que, loin d'avoir aucun respect pour votre rang ni votre personne, je vous méprise plus que les femmes qui vendent du poisson dans les rues ; vous n'avez au-dessus d'elles que votre orgueil ; or, c'est un titre qui n'inspire de respect à personne. » Cet échange dégénère même jusqu'à la menace : « Je vous montrerai ce que je sais faire. (…) Vous avez trouvé plus méchant que vous. Je ne me flatte plus de vous rendre bonne, mais du moins je suis sûre de vous rendre la plus malheureuse de toutes les créatures. » *Magasin des enfants*, éd. cit., XXIIIe dialogue, p. 1290-1291.

[5] La violence imposée à Lady Frivole est retorse : Bonne n'incarne alors plus la désapprobation face au comportement trop léger de la jeune fille, mais fait plutôt intervenir le jugement social qu'elle aurait entendu au sujet de la jeune fille afin d'obtenir sa réforme comportementale, et de lui éviter de « se rendre infâme ». *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 3, p. 35 *sq*.

[6] Nous avons déjà vu, en analysant les noms génériques des personnages, à quel point la déclinaison de la relation d'amitié était au cœur de la définition des relations éducatives. Nous verrons plus loin que cette relation s'inscrit dans une

La transformation de la relation éducative passe aussi par le déplacement du personnel éducatif vers les figures parentales. D'un point de vue historique, la proportion des parents dans les dialogues explose dans le tournant des années 1770, et nos œuvres portent la trace d'un investissement grandissant pour la figure maternelle. C'est elle qui prend l'entière responsabilité de l'éducation des enfants[1], c'est elle qui est conseillée par la figure d'autorité du dialogue. De ce point de vue, il n'est pas anodin que l'intérêt de Leprince de Beaumont s'oriente fréquemment, dans ses dialogues pour adultes, vers ces figures. Elles sont même l'objet d'« entretiens particuliers ». Dans le *Magasin des pauvres, artisans, et gens de la campagne*, la « Mère-Jeanne » interroge Bonne sur la moralité de ses filles parties à la ville[2] ; dans la *Dévotion éclairée*, c'est la figure de la Marchande qui fait l'objet d'une longue discussion, elle qui est une « mère dénaturée » qu'il faut faire rentrer dans le droit chemin[3]. Elle pourra ainsi lui accorder « une demi-heure d'entretien particulier[4] », pendant laquelle Bonne résout, en directrice de conscience, le problème moral posé par le vol de la marchande à son mari pour constituer la dot de sa fille…

L'approfondissement des responsabilités parentales est un *leitmotiv* chez Leprince de Beaumont, qui en généralise le propos aux questions morales et sociales, en se concentrant spécifiquement sur les questions du mariage et des vocations. Elle fait ainsi apparaître le père de Miss Frivole, à l'ouverture du quatrième *opus* du *Magasin des adolescentes*, et lui propose d'amener Miss Frivole « à reconnaître par expérience le bon effet de la sincérité[5] » : dans un long échange, Bonne lui explique ce qu'il doit faire pour reprendre la confiance de sa fille et évincer une mauvaise gouvernante qui a soutenu les mensonges de la jeune fille. Cet échange se situe dans la droite ligne du projet de l'écrivaine, celui de réformer les comportements éducatifs.

---

redéfinition du lien éducatif, qui doit désormais prendre en compte l'affectivité dans la relation de savoir : ce lien devient même quelquefois l'objet d'une construction narrative complexe, qui va jusqu'à supplanter la présentation des connaissances.

[1] Chez les auteurs-clés de notre corpus que sont Épinay, La Fite et Cœurderoy. Nous n'avons pas proposé ici d'analyse quantifiée, puisque notre corpus ne saurait être totalement clos, mais surtout parce qu'il faudrait, pour que cela soit probant, faire une comparaison avec les autres textes éducatifs. Nous nous en tenons sur ce point aux analyses exhaustives proposées par Michel Manson pour la période 1789-1799, quand le travail de défrichage thématique sur la figure maternelle a déjà été effectué, pour la période 1690-1790, par Isabelle Brouard-Arends dans *Vies et images maternelles dans la littérature française du dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, *SVEC* n° 291, 1991.

[2] Conversation à laquelle Leprince de Beaumont consacre l'intégralité de la « troisième journée », *Magasin des pauvres, artisans, et gens de la campagne*, *op. cit*., p. 104 *sq*.

[3] Cette opération de réforme morale de la marchande se situe au cœur de la Troisième journée : cette marchande, déjà rappelée à l'ordre dans son comportement à l'égard de son mari, est ensuite incitée à rappeler ses trois filles mises au couvent pour pouvoir mieux s'occuper de la quatrième fille chérie. Cette « mère dénaturée » pourra ainsi se sauver, en s'occupant des siens, et en mettant « toute [sa] dévotion à les instruire [elle]-même (…) Voilà pour [elle] un moyen infaillible de sainteté. » Leprince de Beaumont, *La Dévotion éclairée*, *op. cit*., p. 149-153.

[4] Incarnée dans la première « conversations particulières », immédiatement suivie d'une seconde, dans laquelle la Marchande s'extasie du miracle opéré par Bonne, *ibid*., p. 168-185. La réforme morale de la marchande est finie à la fin de ces deux entretiens, il ne reste plus qu'à aller prêcher la bonne parole auprès des filles, qui ne sont pas encore confiantes dans leur mère. « BONNE. Il faut, par beaucoup de douceur, gagner la confiance de ces pauvres enfants ; je vous promet de les aller voir demain. » *Ibid*., p. 186.

[5] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 4, ouverture du XXVIe dialogue, p. 11.

Cela explique que les figures d'autorité soient définies par leur lien à l'enfant, et seulement évoquées par un hyperonyme (mère, père, maître) : cette définition suffit à caractériser les personnages d'éducateurs. Comme nous l'avons vu précédemment pour Épinay, « Mère » n'a pas besoin d'être singularisée par un nom, puisqu'elle endosse une fonction exemplaire. En revanche, sa posture d'éducatrice fera l'objet du plus grand détail, comme si son existence fictionnelle se réduisait à cela. De la même manière, le *Dialogue de la Bonne Mère et des Enfants* présenté par la Citoyenne Cavaillon à la Convention montre, par le caractère non singulier de la figure maternelle combiné à un discours approfondi sur ses responsabilités, à quel point ce qui fonde la relation est ce lien de bonté et de maternité. Nos textes dévoilent ici leur parenté voilée avec les discours théoriques, dans ces mises en scène génériques de relations privilégiées : il en va comme si la figure parentale bénéficiait d'une bonté instinctive et d'une légitimité *a priori*, dans lesquelles on retrouve les hypothèses rousseauistes sur la maternité. De ce point de vue, la forme dialoguée permet d'entériner, en pratique, une conception des responsabilités maternelles dont nous verrons plus loin les implications « sensibles ». Les dialogues éducatifs se présentent ainsi comme des révélateurs du soin d'une époque à valoriser, amplifier ou éduquer le « sentiment » éducatif des parents. Épinay, par ses déclarations liminaires, atteste de l'évolution de cet intérêt pour l'éducation parentale qu'elle présente comme nouveau[1].

3. Complexification des schémas d'interlocution

L'autre donnée qui caractérise notre corpus est la complexification des échanges. Nos dialogues sont, pour certains, à deux voix, mais la majorité d'entre eux met en en place des groupes éducatifs ou des fratries aux multiples fonctions.

Le cas de Leprince de Beaumont est à nouveau fort intéressant. Inspirée par Sarah Fielding, *The Governess or, The Little Female Academy*, texte qui prend place dans la cour d'une école[2], Leprince de Beaumont s'en détache explicitement, et crée un espace qui se

[1] Comme elle le note dans l'Avertissement à la seconde édition des *Conversations d'Émilie*, « Il serait sans doute à désirer que toute mère attentive voulût confier au public les fruits de son expérience, surtout dans un moment où l'amour maternel semble pénétrer tous les cœurs avec plus d'énergie et de force, et où, dans la plupart des jeunes mères, tous les goûts, tous les intérêts ont cédé la place à cette passion impérieuse et touchante. » Éd. cit., p. 48-49. Cette déclaration de 1781 entre en résonance avec la déclaration de la Mère à l'intérieur du texte, qui signale l'absence d'intérêt pour l'éducation des enfants quand elle était jeune fille ; mais offre aussi un intéressant contre-point aux remarques éparses sur son éducation que fait une des principales épistolières, Émilie, dans les premiers chapitres de l'*Histoire de Mme de Montbrillant*, comme par exemple ce « Fragment d'une confession d'Émilie trouvée dans sa poche » : « J'ai grogné en étudiant mes catéchismes. J'ai dit que je voudrais que celui qui l'avait inventé n'eût que du pain et de l'eau à son goûter… », et plus loin, « je ne sais que lire et écrire », *Les Contre-confessions : Histoire de Mme de Montbrillant*, éd. Élisabeth Badinter, Paris, Mercure de France, 1989, p. 12-13.

[2] Cette école est pourtant présentée comme un lieu que se refuse à accueillir les élèves par intérêt financier. Miss Teachum choisit plutôt de ne prendre qu'un nombre limité d'élèves afin de pouvoir avoir un œil sur eux : « *But as she was moderate in her desires, and did not seek to raise a great fortune, she was resolved to take no more scholars than she could have an eye to herself without the help of other teachers ; and instead of making interest to fill her school, it was looked upon as a great favour when she would take any girl. And as her number was fixed to nine, which she on no account would be prevailed on to increase, great application was made, when any scholar went away, to have her place supplied; and happy*

refuse, justement, à être une école. Elle utilise cet argument pour amadouer la timide Lady Champêtre, qui entre en scène dans le second dialogue du *Magasin des adolescentes* :

> *Mad.* BONNE. Elle a l'air bien timide. Ne craignez point, Mademoiselle, vous ne venez point à une école. C'est dans une société d'amies, d'où on a banni la flatterie, la contrainte et la dissimulation. Lady Spirituelle m'a dit que vous avez toujours vécu à la campagne : vous en goûterez mieux la simplicité de nos conversations[1].

Cette « société d'amies » refuse de même l'appellation d'Académie féminine, peut-être pour les mêmes raisons que celles que nous avons évoquées à propos des refus de la filiation philosophique : la configuration éducative doit se défaire de tout reproche potentiel sur sa propension à créer des femmes savantes, et, dans le même temps, elle doit rendre possible la construction d'une forme de confessionnal[2].

Cette tendance est spécifique à Leprince de Beaumont : dans le reste de notre corpus, les enfants sont le plus souvent désignés comme un groupe ou simplement singularisés par des prénoms, sans que l'une ou l'autre de ces configurations n'engage nécessairement de précision sur les caractères ou sur la psychologie des enfants.

Ainsi, le groupe des « jeunes amis » de Perrault peut-il dire « je », sans que cela n'affecte la cohérence du propos : l'enseignement est orienté vers un groupe d'enfants, qui n'est à aucun moment précisé même quand il prend la parole d'une façon enthousiaste. Le souci de la singularisation des enfants est plus grand dans les *Premières notions de morale*, mais il ne s'opère que dans les prénoms, qui reflètent le nouvel état-civil révolutionnaire. Les enfants du dialogue de la Citoyenne Cavaillon sont désignés comme « les enfants », puis la parole est laissée à Sincère et à Victorine avant que le groupe n'intervienne à nouveau d'une même voix. Les enfants crient en cœur, chez Campe, « moi ! moi ! moi ! » comme chez Sicard, quand ils sont ravis de partir à la promenade. Il est ainsi étonnant, dans un corpus qui, par ailleurs, s'attèle à singulariser les voix et les aspirations enfantines, de constater la persistance de ces réponses groupées. Celles-ci correspondent en fait à des moments qui sont révélateurs d'une conception de l'enfance stéréotypée, faite d'enthousiasmes, de cris et de désirs formulés par l'exclamative.

---

were they who could get a promise for the next vacancy. », Fielding, *The Governess or, The Little Female Academy*, texte liminaire, 2005 [1749], p. 48.

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 1, p. 33.

[2] À cet égard, un texte qui peut être considéré comme le testament littéraire de Leprince de Beaumont peut servir à cette analyse : l'ultime texte de l'*Instruction pour les jeunes dames*, intitulé « Lettre de l'auteur à ses écolières », comprend une allusion relativement énigmatique. En prenant congé de ses élèves anglaises pour repartir en France pour des raisons de santé, Leprince de Beaumont-Bonne déclare : « Je vous ai fait tout le bien qui a été en mon pouvoir ; il m'en restait un plus grand à vous faire : *la disposition des choses ne l'a pas permis*, & je vous remets à cet égard entre les mains de la miséricorde de Dieu. » Si cette « disposition des choses » est peut-être quelque élément biographique, il se pourrait aussi que cette expression souligne l'impossibilité, constamment conjurée par Bonne, d'assurer le salut par sa propre parole. L'impossibilité pour Bonne d'être confesseur est d'ailleurs discutée dans *La Dévotion éclairée*. *Instruction pour les jeunes dames*, *op. cit.*, tome IV, p. 397-398. Nous soulignons.

Mais les fratries sont aussi le lieu d'une complexification des échanges. Là, le dialogue est l'objet de variations importantes, qui passent notamment par la diffraction des figures d'enfants.

Les fratries sont en effet une manière de figurer deux ou trois auditeurs différents. Mais avant d'être un instrument de singularisation des figures d'élèves, ces fratries sont un instrument pratique d'animation du propos. Elles ne servent souvent qu'à répartir plus aisément les réponses. C'est le cas de ces textes qui présentent sommairement les caractéristiques des frères et sœurs, dans une configuration familiale qui aura une longue postérité[1]. Les multiples entretiens « d'un père avec ses enfants » jouent ainsi avec le principe de répartition des questions entre frères et sœurs, sans que ceux-ci ne soient nécessairement des personnages construits. Le cas de Dubroca est à cet égard éloquent : les personnages d'enfant ne sont désignés que par leur statut dans la fratrie, et l'« Aîné » pose des questions que le « Cadet » aurait tout aussi bien pu poser. Ils ne sont en fait que des figures de « demandes », posant des questions qui sont avant tout révélatrices de l'organisation du discours du père[2].

Les personnages d'enfant sont ainsi souvent des succédanés de questions formelles, servant à l'avancée du propos : leur fonction organisationnelle trouve, dans la diversification des schémas d'interlocution, une nécessité narrative qui est souvent à peine exploitée par les auteurs. En revanche, elle peut faire l'objet d'une diversification intéressante. Dans les rééditions d'*Éraste*, par exemple, Eudoxie est révélatrice des fonctions que peut endosser un personnage nouveau. Certes, elle ne sera, dans l'immense majorité du texte, qu'un nom accolé à une question auparavant posée par Eugène. Mais elle est aussi l'occasion, à l'ouverture du dialogue, de proposer un développement sur l'éducation féminine : c'est elle qui endosse la réticence à l'éducation des jeunes filles à la manière de leurs frères[3]. Cette réticence est vite congédiée par *Éraste* :

> Votre sexe est faible, dites-vous ? C'est précisément pour cela qu'il est important de le fortifier. Vos âmes sont-elles d'une autre espèce que celles des

[1] Le succès du *Manuel de l'adolescence* en est une des multiples preuves, avec plus de 59 rééditions entre 1804 et 1859. De façon plus stratégique, dans le théâtre d'éducation, les différents membres de la fratrie incarnent souvent une étape du cheminement moral.

[2] Questions qui permettent de faire avancer la présentation du père, et qui sont réparties sans qu'il y ait de distinction nette entre les âges des enfants. Quand l'Aîné propose d'excellentes comparaisons, le seul embryon de singularisation du personnage se fait dans le fait qu'il obtient le double d'argent, sans que le Cadet ne réponde quoi que ce soit. *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle*, *op. cit*., p. 16. De la même manière, les questions des enfants sont quelquefois juxtaposées, voire renchérissent l'une sur l'autre, afin de cumuler deux questions auxquelles le Père répond de manière jointe, à la fin du troisième entretien par exemple. Chez Dubroca, aucun signe de création de personnages à part entière, ils n'existent que comme des hypostases d'une même fonction, celle du questionnement.

[3] « EUDOXIE. Il n'y a qu'une chose sur laquelle je ne suis pas d'accord avec mon frère ; il prétend qu'il faut prendre autant de soin de l'éducation des filles que de celles des garçons : en vain je lui ai présenté qu'il suffisait aux femmes de connaître les principaux devoirs de la Religion, de savoir coudre, et faire quelques autres petits ouvrages, d'apprendre à chanter avec grâce, à danser avec noblesse, à s'habiller à la mode, à se présenter avec décence, à parler poliment : il soutient que tout cela n'est rien, ou très peu de chose, et sans songer à la faiblesse de notre sexe, il ose avancer que nous sommes capables d'études bien plus sérieuses. » *Éraste*, *op. cit*. (éd. 1818), tome 1, Premier entretien, p. 3.

hommes ? N'avez-vous pas aussi bien qu'eux une raison à conduire, une volonté à diriger, des passions à combattre[1] ?

Ainsi, cette jeune fille au prénom éloquent, « celle qui pense bien », sert à tenir le discours des réticences initiales à l'éducation des filles, avant de devenir une adhérente enthousiaste du dialogue. La stratégie est ici rhétorique, et le dialogue bénéficie du jeu des personnages pour incarner les réticences potentielles de son lecteur, et les congédier par le biais de la parole d'autorité.

De plus, nombre de nos textes s'appliquent à mettre en scène des fratries dans lesquelles l'émulation est une clé d'avancée du dialogue. Chamailleries ou rires de moquerie prennent une place de choix pour exprimer l'émulation quelquefois un peu agressive entre deux enfants. Capinaud ouvre ses *Étrennes à la jeunesse* en déclarant que « cet ouvrage n'est autre qu'une lutte d'émulation provoquée par nos jeunes élèves, et qui doit les conduire à une instruction solide[2] ». Il met ensuite en scène cette raillerie enfantine :

ARISTE.

Revenons aux noms que vous cherchez à connaître.

AUGUSTE.

(…) Vous voudrez bien m'expliquer à présent ce qu'on entend par le mot *horion* ?

ARISTE.

C'est une vieille expression, qui signifie un coup rudement appuyé sur la tête ou sur les épaules. Il ne se dit plus que par manière de plaisanterie.

MELANIE.

Mon frère, quand tes camarades viennent jouer dans le jardin, il y en a qui te disent assez souvent : je vais te donner un *horillon*, pour dire, je vais te frapper ; et tu ignorais ce mot si fort en usage parmi vous ?

ARISTE.

Mademoiselle, vous le plaisantez sur les tracasseries qu'il a quelquefois avec ses camarades ? Cela n'est pas joli.

MELANIE.

Il me plaisanta bien lorsque, l'autre jour, il me vit tomber à bouchon.

ARISTE.

Il pourrait en ce moment le faire avec plus de raison. Avez-vous lu quelque part, tomber *à bouchon* ?

AUGUSTE, *en riant.*

Ah ! non ; ce n'est pas français.

MELANIE.

Toi qui t'égaies si bien maintenant, comment dirais-tu ?

AUGUSTE.

Comment je dirais ?

MELANIE.

Oui.

AUGUSTE.

Je dirais… je dirais… Ma foi, je n'en sais rien.

MELANIE.

[1] *Ibid*., p. 4.
[2] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit*., vol. I, Avertissement, n.p.

Tu me permettras bien de rire à mon tour.

ARISTE.

J'aime bien la gaieté, et même je vous la commande ; mais il ne faut pas l'employer à se moquer les uns des autres[1].

Ces explications lexicales dialoguées utilisent les jeux de rôles fraternels pour mettre en scène une situation éducative réaliste : les mots sont l'objet d'un ballet de paroles, grâce à l'inventivité de l'auteur qui cherche à diversifier ses présentations lexicales. Cela est fait de concert à travers la mise en scène de la relation gentiment conflictuelle entre frère et sœur, arbitrée par Ariste : la raillerie est définie comme un rire mauvais, qui est taxé de laideur morale (« Cela n'est pas joli ») et conduit à un interdit explicitement formulé : « il ne faut pas employer [la gaieté] à se moquer les uns des autres ». Mais le tout sert une valorisation de cette « gaieté » comme condition *sine qua non* d'une éducation réussie, opposée à celle de M. l'Empesé. La relation fraternelle est bien exploitée à plusieurs fins : dynamisation d'un dialogue qui risque de s'engluer dans le systématisme des présentations lexicales, *distinguo* entre mots qui se disent et qui ne se disent pas, présentation d'une relation d'émulation dont il faut modérer les potentialités négatives et mise en scène d'un maître idéal qui sait arbitrer avec justesse les élans de gaieté des enfants. La complexification des schémas d'interlocution trouve ici des réalisations aussi narratives que pédagogiques.

Dans le *Manuel de l'adolescence*, cette émulation est aussi très présente, et prend la forme de remarques sur les différentes caractéristiques intellectuelles des enfants : Julie est ainsi une jeune fille dont les capacités de mémorisation sont constamment soulignées par son frère[2]. Or si cette valorisation est, d'un point de vue narratif, une manière de conjurer l'invraisemblance de la mémorisation de plusieurs pages de manuels d'histoire ou de géographie, elle a aussi des avantages éducatifs. Elle est l'enjeu même de la mise en scène de l'émulation des enfants par un travail sur leur mémoire, autour de la carte de géographie par exemple : les connaissances de Julie sont alors d'une grande aide à l'auteur qui peut ainsi justifier la « révision » de connaissances placées dans la bouche de la jeune fille. Mais à ces capacités mémorielles sont aussi ajoutés des stéréotypes de genre, qui font que le personnage de la jeune fille combine excellente mémoire et duplicité toute féminine. Elle peut être à la fois définie comme naïve voire comme étourdie ou simple d'esprit[3], mais être vilipendée pour sa « malice[4] ».

On voit ici à quel point le texte joue avec des remarques de genre : du côté de la jeune fille se place la naïveté et le caractère étourdi, voire la simplicité d'esprit – qui n'est d'ailleurs

[1] *Ibid*., vol. I, p. 26-27.

[2] Par exemple dans des remarques comme « Ma chère sœur comment avez vous pu retenir cela ? », *Manuel de l'adolescence*, *op. cit*., Douzième dialogue, p. 204.

[3] La jeune fille interrompt ainsi le dialogue à maintes reprises pour faire des remarques naïves. Ainsi, lorsqu'on leur présente un microscope, elle le compare à des lunettes, ce qui fait rire son frère et Ariste, *ibid*., Huitième dialogue, p. 119.

[4] *Ibid*., Douzième dialogue, p. 217.

pas justifiée par son âge. Mais ces remarques de genre sont inscrites dans une nécessité narrative : la naïveté est un excellent moyen de relancer la conversation et de rebondir avec légèreté sur l'explication de l'objet. Les dialogues éducatifs sont en effet obligés de mettre en scène des explications constantes, et leur introduction par des questions tourne rapidement à la répétition ennuyeuse. Ces jeux de fratries permettent de dynamiser l'échange, en jouant sur des réactions enfantines qui vont de l'étonnement à l'extase naïve[1] : le travail d'animation du propos relance le dialogue, tout en affirmant des différences entre les caractères d'enfants.

Certains textes utilisent d'ailleurs des configurations de l'échange qui font se côtoyer divers formats d'interlocution, auxquels sont attribuées des fonctions différentes. De ce point de vue, Sicard, sans son *Manuel de l'enfance*, jongle entre différentes formes qui vont de la présentation théorique de son projet à sa mise en scène d'échanges « pratiques[2] ». Ces dialogues se subdivisent entre des « récits familiers », constitués de dialogues, de contes et d'entretiens touchant des questions morales, qui sont suivis de dialogues entre Massieu et Sicard, qui forment une introduction à la philosophie de la religion. Si ces derniers occupent la moitié du texte, c'est pour valoriser leur ambition de « réveiller l'activité de [l']esprit » et de « faire prendre de bonne heure l'habitude de l'analyse et de l'abstraction[3] », les récits familiers, quant à eux, sont des mises en scène d'histoires édifiantes, présentées sous forme d'échanges entre des membres de la même famille. Il s'agit fréquemment de frères, mais les distributions fils-père et fille-mère sont aussi nombreuses. Aucun critère de distinction des personnages n'est mis en place[4] : les personnages n'ont aucune densité, et le dialogue se construit autour de deux ou trois instances discutant d'un fait et de ses enjeux moraux. La seule singularisation offerte à ces figures est celle des rapports filiaux par lesquels ils se définissent : frères, sœurs, pères et mères, et quelquefois la singularité de leur nom. Les enjeux quotidiens de ces dialogues en justifient la simplicité : s'y expriment des enfants aux prises avec des problèmes moraux tels que l'égoïsme, la coquetterie, les envies, les problèmes de savoir-vivre, dans la très longue lignée des histoires édifiantes[5].

[1] La fortune du terme « joli » et des hypocoristiques pourrait relever du même type d'analyse, à la fois en termes de stylèmes et de stratégies de relance du dialogue.

[2] Nous avons proposé, dans un article consacré au *Manuel de l'enfance*, une présentation exhaustive de la construction et des fonctions de ce texte, dont nous ne conservons ici que quelques éléments clés. « Formes et usages du dialogue d'éducation : le cas du *Manuel de l'enfance* de Roch-Ambroise Sicard », dans *Démocratisation et diversification : les littératures d'éducation au siècle des Lumières*, éd. Rotraud von Kulessa, Paris, Classiques Garnier, 2015.

[3] Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit.*, p. viii.

[4] Ce qui se retrouve dans le format typographique du texte : ni retour à la ligne, ni principe de nomination à l'ouverture des répliques.

[5] L'usage de ces récits est présenté comme un exercice de lecture morale : « Que l'instituteur joigne la pratique à l'exemple, en lisant lui-même plusieurs morceaux devant les élèves, et en leur faisant sentir l'avantage des leçons précédentes. » *Ibid.*, p. 43-44. De ce point de vue, le texte s'inscrit dans une longue tradition d'histoires édifiantes, et souscrit à la mode du temps en ce qu'il démultiplie les dialogues et choisit avant tout des cadres familiaux.

Ainsi, l'inventivité et la diversité des schémas d'interlocution, qui vont jusqu'à leur juxtaposition dans les formes mixtes, est une des spécificités de ce corpus qui accède, par ce biais, au souci pédagogique, en mettant au premier plan la relation éducative. Toutefois, les dialogues éducatifs ne poussent pas toujours la démarche de singularisation des figures d'enfants au point de leur donner une véritable consistance. Peut-être l'intérêt de la forme dialoguée réside-t-il moins dans la création d'une psychologie de l'enfant que dans une révision des valeurs éducatives accordées à l'interrogation.

B – Valeurs de l'interrogation

Les textes éducatifs de forme dialoguée s'affrontent nécessairement à la question complexe du schéma question/réponse : il faut réussir à conjuguer vraisemblance[1], pédagogie et usage futur du texte[2]. Mais ce qui nous intéresse ici est de préciser les *valeurs* qui sont associées à l'interrogation elle-même, en tant qu'acte de discours et acte éducatif : les « demandes » du catéchisme, une fois personnifiées et singularisées par la création de personnages d'enfants en demande d'information, sont au cœur de questions éducatives importantes.

Nous voudrions montrer ici d'abord comment nos dialogues investissent l'exigence définitionnelle à laquelle ils se doivent de souscrire. Ensuite, nous verrons que ces textes diversifient les échanges dans une perspective expressive et, quelquefois, pédagogique. Celle-ci est prise entre les exigences de l'incitation à la curiosité, dont nous verrons qu'elle est relativement consensuelle, et des réalisations singulières.

1. Évolutions de la fonction première du dialogue éducatif : définir

La grande majorité des échanges dialogués de notre corpus pourrait être analysée sous l'angle de la présentation définitionnelle. Les dialogues s'attachent en effet systématiquement à offrir les définitions des objets qu'ils présentent – avant tout parce qu'ils doivent souscrire à cet impératif premier de tout texte éducatif. Ces définitions, qui forgent donc une part

[1] On se souvient qu'un des soucis de Fleury, celui qui l'a amené à proposer dans son *Catéchisme historique* une refonte du schéma questions/réponses, était de conjurer l'invraisemblance du fait qu'un élève réponde à une question qu'il est censé ignorer. La stratégie communément admise pour régler ce problème de vraisemblance, et à laquelle Leprince de Beaumont souscrit le plus fréquemment, est de demander aux personnages d'élèves de « répéter » la leçon ou l'histoire qu'ils ont précédemment apprise – stratégie adoptée dans l'intégralité du *Manuel de l'adolescence*, qui se présente comme une vaste scène de révision, en compagnie du père, des leçons que les enfants sont censés avoir apprises.

[2] Il faut souscrire *a priori* à l'impératif définitionnel, prélude à toute présentation de connaissances. C'est peut-être d'ailleurs là, pour certains de nos auteurs, la raison même du choix de cette forme : le dialogue est la forme par défaut de la présentation de savoirs rudimentaires, qui commencent toujours par des questions définitionnelles.

importante des couplets questions/réponses, sont présentées de façon diversement inventive, et les auteurs intègrent plus ou moins d'expressivité dans ces passages obligés. Ils révèlent à quel point la fonction première, et généralisable, du dialogue, est de proposer un savoir stable, qui passe par la définition de socles sémantiques : ces interrogations sont en tout premier lieu lexicales.

Il faut en effet avant tout définir les choses dont on parle, et ce dans tous les savoirs présentés, depuis les sciences naturelles[1] ou la géographie[2], jusqu'aux questions morales. Ces moments de définition structurent le texte : les définitions servent même souvent de transition d'un sujet à un autre, comme chez Leprince de Beaumont, où l'organisation du texte peut s'appuyer sur ces questions définitionnelles pour justifier une transition[3]. Capinaud, de la même manière, organise les quatre premiers entretiens du premier tome de son *Éducation essentielle mise en action* sur ce principe de juxtaposition des définitions, agrémentées d'un jeu sur les erreurs du frère et de la sœur.

Les dialogues sont quelquefois très inventifs dans la présentation de ces définitions : ils s'appliquent à les mettre en situation ou à proposer des explications concrètes, qui visent à rendre sensible le travail d'adaptation des explications à une intelligence enfantine. Leprince de Beaumont, par exemple, propose ce type de présentation de l'« injustice » dans le *Mentor moderne* :

> ARISTE.
> Qu'est-ce que cela veut dire, injuste ? Je ne comprends pas ce mot là.
> LE MENTOR.
> Vous êtes un très bon garçon de me demander l'explication des mots que vous n'entendez pas ; venez m'embrasser à cause de cela. (…) Si je vous battais pour avoir obéi, je serais un méchant homme. Et bien cette méchanceté que je ferais, s'appellerait injustice (…) on est injuste toutes les fois qu'on punit un innocent[4].

La réponse du Mentor s'ouvre sur une récompense affectueuse qui est à comprendre dans une perspective plus large, celle de la valorisation de la parole et de l'implication de l'enfant dans la relation de savoir – en opposition à la relation éducative que Leprince de Beaumont combat, dans laquelle l'élève n'ose ni parler ni poser de questions. Ensuite, la définition est donnée par l'exemple et la mise en situation, qui relève ici d'une forme de réflexivité pédagogique : le fait que le Mentor se prenne lui-même pour exemple d'une potentielle « injustice » s'inscrit dans le vaste projet beaumontien d'une réforme du personnel éducatif.

[1] Qui sont structurées par la présentation hiérarchisée de chaque élément : nous reviendrons sur cette organisation systématique, et sur les défis qu'elle pose à la forme dialoguée, dans le chapitre « Pour une éducation totale », en étudiant notamment le cas de l'*Abrégé d'histoire naturelle* de Perrault.

[2] Nous analyserons plus précisément, dans le même chapitre, le cas des *Entretiens d'un père avec ses enfants sur l'histoire naturelle* de Dubroca, dans lequel la présentation géographique est organisée à partir d'une carte de la terre que les enfants sont censés suivre du doigt, pendant que le père donne la définition de tous les noms rencontrés.

[3] Exemple parmi de nombreux autres, la fin du Quatorzième dialogue, dans lequel la définition du terme de « lac », incompris par Lady Mary dans la fable de *Philémon et Baucis*, sert à justifier le lien vers la leçon de géographie sur les rivières et les lacs. *Magasin des enfants*, éd. cit., XIVe dialogue, p. 1153-1155.

[4] Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne*, *op. cit*., tome 2, p. 22-23.

On voit ici à quel point Leprince de Beaumont s'emploie à faire de l'exigence première du texte éducatif, la définition, un lieu dans lequel peuvent s'affirmer des principes éducatifs.

De plus, dans tous nos dialogues, la question de la *bonne* définition des termes est essentielle. Elle est mise en scène par Leprince de Beaumont qui donne une densité narrative forte aux « fausses définitions », qui peuvent mettre ses élèves en péril. Il en va de même pour Épinay, qui place dans la bouche de la Mère des exigences éducatives similaires. Elle emprunte d'ailleurs la même comparaison, celle du perroquet, pour souligner le danger des éducations qui n'apportent que des mots et non du sens aux enfants. Émilie demande ainsi constamment des précisions définitionnelles ; en retour, la Mère l'interroge sur ces mêmes mots pour vérifier s'ils sont bien compris, et ce, dans toutes leurs acceptions. Toute la Cinquième conversation va ainsi développer les différentes définitions d'« élément » et de « principe », pour les étudier en contexte, par comparaison, puis par opposition, enfin dans des cas totalement différents. La démarche correctrice est ainsi une manière de pallier le risque des connaissances vides des enfants, ce qui est la pire des choses qui puisse arriver selon la Mère, qui considère que « rien n'est plus dangereux à [cet] âge que de parler des choses qu'on n'entend pas[1] ».

De surcroît, fréquemment, les dialogues mettent en scène des définitions incomplètes, ou plus rarement erronées, qu'il faut s'employer à préciser ou à corriger : le dialogue se transforme alors en un lieu de démonstration des différentes voies de présentation des savoirs. Il s'émancipe d'une présentation relativement figée au profit d'un mélange de techniques d'expositions. Ce mélange est souvent présenté par la diversification des angles d'approche des données à expliquer[2], mais il est parfois aussi seulement évoqué en théorie. Cette exigence pédagogique d'un mélange éclairé est ainsi au cœur de la démarche éducative que prône La Fite[3]. Elle place ainsi le danger des définitions mal entendues à l'ouverture des *Réponses à démêler*. Il n'est en effet pas anodin que La Fite ouvre ce texte important sur la définition de… la définition. Afin de clarifier une définition trouvée par Pauline dans un livre de poésie, la Mère propose d'abord un *distinguo* entre définition et description, puis une explication progressive, nourrie de nombreux exemples, de la différence entre comparaison et métaphore. Pour ce faire, elle utilise les connaissances des jeunes filles, et notamment leur intérêt pour un événement d'actualité, un orang-outang présenté à La Haye, pour élaborer ces

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Première conversation, p. 61.

[2] Diversification dont Leprince de Beaumont se veut l'incarnation, par la création même de la structure des *Magasins* que nous analyserons de près dans le chapitre suivant.

[3] Démarche présentée à l'aide de l'exemple éducatif qu'incarne Mme de Sainval, dont les principes pédagogiques obéissent à une double exigence, de plaisir et de variation, exposées dans l'« Introduction » des *Réponses à démêler* : « Mme De Sainval commença l'exécution d'un plan qui enchaînait et variait tellement les études et les récréations des deux sœurs, que l'ennui ne pénétrait jamais dans leur retraite. (…) Mme de Sainval, comme on le verra dans les dialogues suivants, employait divers moyens pour fixer l'attention de ses élèves, et mêlait quelquefois l'amusement à l'instruction. » La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, p. 7-8.

distinctions fondatrices. Celles-ci sont appuyées à la fois sur l'expérience commune et sur la culture antique, puisqu'elle utilise l'anecdote de Diogène ridiculisant la définition platonicienne de l'homme comme « animal à deux pieds sans plumes » en lançant à une assemblée de philosophes un coq déplumé. Ces dix pages d'ouverture du texte visent à clarifier les critères épistémologiques d'un apprentissage réussi, et à montrer, en pratique, à quel point une définition simplement répétée alors qu'elle n'est pas comprise nous relègue au rang d'animaux, alors que l'enjeu même de l'éducation est de clarifier les idées et de créer une culture commune. Pour ce faire, il est nécessaire d'approfondir, quand on enseigne, ses présentations définitionnelles : c'est pourquoi La Fite propose un long développement sur la comparaison et sur les valeurs de l'image, qui permettent d'améliorer la compréhension des définitions des termes. C'est dans cette perspective qu'elle conçoit ses scénographies dialoguées : il doit s'agir de moments d'adaptation d'un discours à la compréhension toujours incertaine d'un enfant, pendant lesquels le maître ou le parent doit s'efforcer de clarifier son discours et de le moduler afin de s'adapter à la fois à la pensée et aux possibilités d'attention de l'enfant[1].

Ainsi les définitions impliquent-elles une conception du texte mais aussi du savoir et des conditions optimales de l'apprentissage. L'exigence définitionnelle engage d'ailleurs des conceptions plus larges. La question du lexique utilisé est en fait le creuset de conflits plus larges, dont le dialogue porte une trace à l'époque où nous l'étudions. L'usage, par nombre de textes révolutionnaires et contre-révolutionnaires, de la forme dialoguée, révèle à quel point le combat des Lumières se joue dans la *juste* définition, ou dans la *redéfinition* des termes clés sur lesquels se fondent les connaissances et les croyances[2]. Il n'est besoin que de confronter deux textes de notre corpus d'inspiration diamétralement opposée, pour voir à quel point le dialogue prend une place fondamentale dans le combat idéologique. Dans les *Premières notions de morale*, c'est à une véritable créativité lexicale que sont incités les enfants, associée à une dérision sur les sacrements de l'église : toute la fin du premier dialogue concerne les changements de noms impliqués par l'éviction de la domination des prêtres. Les prénoms sont l'objet de la première revendication[3], avant que le lexique religieux ne soit l'objet d'une désacralisation. Avec la nationalisation des églises vient la possibilité pour chaque « secte » de proposer ses croyances, et l'instituteur peut affirmer qu'on pourra déclarer à toutes : « vous baptiserez, vous messerez, vous vesprerez tant qu'il vous plaira[4] ».

[1] C'est par rapport à ce souci attentionnel que l'intégralité de ce texte prend sa source : La Fite y développe l'idée d'un « jeu » qui serait, comme le déclare Mme de Sainval à Pauline et Sophie à la fin du Premier dialogue, « un nouveau moyen d'exercer votre esprit & de fixer votre attention », *ibid*., p. 17.

[2] La question de l'usage, par Leprince de Beaumont, des termes de « philosophie » et de « raison » notamment, la place au cœur des revendications des Lumières chrétiennes, notamment parce que le combat sur les valeurs s'attache en premier lieu au lexique utilisé.

[3] Comme nous l'avons montré plus haut lors de l'analyse du « Réseau des noms communs » qui va en se complexifiant.

[4] Anonyme, *Premières notions de morale*, *op. cit*., p. 19.

La question des termes utilisés est cruciale : ces néologismes sont à la fois transparents et désacralisants – et le dialogue devient un instrument privilégié de cette désacralisation.

Le principe de substitution des valeurs trouve ainsi dans le dialogue une forme qui permet à la fois de les exposer, de les justifier et de les imposer : l'instituteur peut ainsi opérer l'opération de substitution des valeurs en accolant les anciennes valeurs aux nouvelles :

> Quelle différence, mes bons amis, dans le culte que l'on semble vouloir rendre aujourd'hui à l'*égalité*, à la *liberté*, à la *raison* ! Ce ne sont plus des choses incompréhensibles que l'on vous propose de croire. Ce ne sont plus des cérémonies superstitieuses, dont le but est de vous habituer à l'esclavage par des génuflexions qui en sont le symbole[1].

Ce développement se déploie en *crescendo*, et prend la forme d'une période : l'apodose qui suit la liste des « ce n'est plus… », recensant toutes les malversations religieuses, se clôt sur une phrase ternaire qui leur oppose pureté, lois et vertus. Le dialogue se transforme, par le biais de ses exigences définitionnelles, en un lieu de combat pour l'affirmation de valeurs d'autant plus importantes qu'elles s'adressent aux nouvelles générations.

La stratégie est identique dans deux textes d'inspiration littéralement inverse. L'*Entretien d'une tante avec sa filleule*, et sa suite, l'*Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses*[2], sont tous deux des dialogues violemment contre-révolutionnaires. Ils jouent à plusieurs reprises sur cet enjeu définitionnel : afin de casser l'autorité des prêtres constitutionnels, le premier *opus* propose une liste des hommes coupables : du « vilain Mirabeau » à Sieyes, ou Camus, tous sont successivement décrédibilisés en utilisant des instruments de redéfinition. Mirabeau est ainsi un « grand homme dans le sens de la révolution ; un scélérat ». Camus est décrédibilisé à l'aide de trois désignations qui se décrédibilisent mutuellement : « Camus, avocat, janséniste et tartuffe[3] ». Là est la technique face à des personnages historiques ; le second *opus* opère de la même façon sur les notions clés de la nouvelle république, en premier lieu la « loi ». Face à une jeune enfant qui est sortie du couvent puisque son cousin, prêtre constitutionnel, lui a proposé de vivre avec lui, le débat s'instaure sur les nouvelles conditions de l'exercice de la religion, conformément à la nouvelle loi :

> AGLAE.
> Est-ce un crime que d'obéir à la loi ? C'est sur elle que je m'appuie.
> MME DE SAINTE-CROIX.
> Une loi vexatoire, qui blesse les droits de la nature et de Dieu ; une loi que des hommes impies, que des prétendus philosophes ont inventée pour anéantir la

[1] Le texte poursuit ainsi : « Ce n'est plus par un enfer ni par un purgatoire que l'on prétend vous contenir. C'est par un hommage pur à la Divinité ; c'est par la soumission la plus absolue aux lois ; c'est par la pratique de toutes les vertus morales. » *Ibid*., p. 21.

[2] Anonyme, *Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses, par l'auteur des Entretiens d'une mère avec ses filles, et d'une tante avec sa mère et sa filleule*, s.l.n.d, [1792].

[3] Anonyme, *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule, par l'auteur de L'Entretien d'une mère avec ses filles*, Crapart, Paris, 1792, p. 10-11.

> religion ; c'est la loi que tu réclames et sur laquelle tu t'appuies : et la loi que Dieu t'impose, tu la violes ouvertement, tu la rejette et la méprise [sic] ; c'est au ciel préférer l'enfer[1].

Dans cette accumulation de qualifications négatives de la « loi », progressivement mise en balance avec la loi divine, seule véritable, c'est un conflit lexical et idéologique qui se joue : l'objectif de Mme de Sainte-Croix, figure de marraine engagée, est de ramener dans le droit chemin sa filleule perdue. La prise de conscience par la jeune fille de l'erreur dans laquelle elle est tombée passe par la décrédibilisation systématique de toutes les instances auxquelles elle se fie : cousin, maîtresse (la bien nommée Mme Gamelle) et concepts révolutionnaires. Nous reviendrons à la fin de ce travail sur les implications, axiologiques, de telles prises de position à l'intérieur de dialogues éducatifs, mais il nous importe ici de voir à quel point, parce que le dialogue doit souscrire *a priori* à une exigence définitionnelle, il peut prendre une place fondamentale dans le combat d'idées. En cumulant un champ d'application, celui de l'éducation, et une forme à prétention définitionnelle, le dialogue se fait un lieu de combat lexical essentiel à la reconfiguration idéologique révolutionnaire comme contre-révolutionnaire, il peut se transformer en un instrument de combat virulent, pour ou contre les idées nouvelles.

2. *Enjeux de la diversification des questions*

Un autre aspect de la redéfinition des valeurs de l'interrogation porte sur leurs caractéristiques énonciatives. Les questions définitionnelles prennent, dans les textes éducatifs, une forme majoritairement neutre, et empruntent les formules consacrées que sont « qu'est-ce que…? » ou « que signifie…? ». Mais ces formules, qui orientent l'échange vers une définition simple des données présentées, sont en fait très fréquemment l'objet d'une diversification qui suit deux grandes tendances : la première relève de l'expressivité et de ses implications – stylistiques et idéologiques, la seconde nous semble relever d'une forme de psychologie de l'apprentissage.

2.1. Implications de l'expressivité

On a vu que la question de l'expressivité investissait quasiment tous nos textes, afin de concourir à une mise en scène plus enjouée de la forme dialoguée. Cette expressivité se retrouve ainsi presque systématiquement dans les dialogues éducatifs, sous la forme de formules exclamatives qui viennent souligner l'intérêt du savoir qui vient d'être exposé, soit de façon ponctuelle à l'occasion d'un couplet de question/réponse, soit de façon plus large,

[1] Anonyme, *Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses*, *op. cit.*, p. 10.

servant à synthétiser l'intégralité de la leçon pour en souligner la qualité[1]. L'élève devient ainsi un instrument de valorisation de l'enseignement proposé, dans un mouvement d'autopromotion qui fonde une des principales stratégies rhétoriques de la mise en scène dialoguée.

Les formes plus complexes intégrant une amorce de vraisemblance stylistique prennent la forme des « je ne comprends pas bien le sens de… » ou « pourriez-vous m'expliquer… ? », et jouent, quant à elles, plus nettement avec la création d'un personnage dans le texte, notamment par le biais de pronoms personnels[2].

Or, dans notre période d'étude, les quelques textes qui forment l'héritage catéchétique empruntent les mêmes voies que les dialogues : la présence de pronoms se démultiplie, comme si les échanges devaient désormais être attribués à une voix singulière. L'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants*, par exemple, tout en suivant l'exact déroulé d'un catéchisme et en se refusant à la construction de personnages – pas même de la figure de père pourtant annoncée – porte la trace d'une exigence de référenciation de la parole du père, qui endosse une parole adressée. On constate que les éléments qui donnent des informations sur l'origine de la parole ou sur son destinataire (pronoms, verbes de perception et adverbes évaluatifs notamment) deviennent plus fréquents, comme si les textes d'enseignement religieux subissaient l'influence des dialogues éducatifs.

En parallèle, il est assez étonnant de remarquer que Leprince de Beaumont, quand elle tente d'écrire un dialogue par demandes et réponses, ne parvient pas se cantonner à une parole neutre. Il s'agit certes d'un tropisme de cet auteur, mais cela révèle aussi qu'une prise de liberté dans la forme par demandes et réponses est possible : elle propose ainsi, dans le *Mentor moderne*, un texte à mi-chemin entre une tendance à personnifier les prises de parole et une tentative de non-référencement du propos. Le premier tome du *Mentor moderne*, empruntant la forme par demandes et réponses, recèle ainsi plusieurs couplets qui dénotent, par l'entremise de constructions ou d'adjectifs évaluatifs[3], la présence sous-jacente d'un locuteur[4], ce qui concurrence la généralité et la neutralité du discours de savoir.

---

[1] La sixième leçon d'*Éraste* intitulée « Tableau historique de la Religion et de la Nation Juive, depuis le Péché de l'homme jusqu'à la Venue du Messie » se clôt sur l'enthousiasme d'Eugène : « Que de révolutions, Monsieur, que de changements arrivés dans cet intervalle, & cela à l'égard d'un seul peuple ! (…) Oui, Monsieur, dès ce moment, grâce à vos charitables leçons, je conçois qu'il suffit d'étudier la religion dans son histoire, pour être convaincu qu'elle ne peut être l'ouvrage des faibles humains (…)/ ÉRASTE. Voilà, mon ami, ce que je m'étais proposé dans ce long entretien, & je suis ravi de vous voir pénétré de mes idées. » *Éraste* (éd. 1774), *op. cit*., Première partie, Entretien VI, p. 137.

[2] Notons toutefois que la présence de ces pronoms n'est pas l'apanage des dialogues. Les catéchismes comportaient déjà quelquefois des allusions à une possible référenciation de la parole, et la forme par demandes et réponses était elle aussi parfois investie de ces embryons de personnifications des questions.

[3] Par exemple dans ces remarques qui apparaissent dans certaines réponses : « *J'aurais pensé* que Nemrod eut été content de se voir roi de Babylone ? », *Le Mentor moderne*, *op. cit*., tome 1, Première leçon, p. 4 ; « D. Quels [sic] furent les qualités [d'Adrien], comme empereur ? / R. *Je le trouve supérieur* à Trajan. Il savait faire la guerre, mais il aimait la paix. » *Ibid*., Troisième leçon, p. 158. Nous soulignons.

[4] Il semblerait d'ailleurs que cette présence insidieuse d'un locuteur fonde la spécificité de nos dialogues : puisque le propos n'est pas conçu indépendamment d'un personnage et de sa psychologie, nos œuvres incluent des données

Il en va de la création de figures expressives, voire de personnages, comme d'une exigence nouvelle – qui nous semble presque impérieuse – et qui se retrouve avec force dans les catéchismes révolutionnaires. Dans ce corpus plus tardif, quelques éléments d'interaction ou de psychologie s'ajoutent à la forme par demandes et réponses. Ces éléments détonent dans un schéma d'interlocution qui est censé ne pas être référencé. Ainsi, dans le *Catéchisme des Christicoles*, brûlot anti-religieux, on trouve cette présentation « Des sacrements en général » au chapitre V :

> *Qu'est-ce que les sacrements ?*
> Ce sont les *signes sensibles* de la fourberie des prêtres, institués pour **nous** museler depuis la naissance jusqu'à la mort.
> *Pourquoi **dites-vous** que ce sont des signes sensibles de leur fourberie ?*
> Parce qu'ils ne faut qu'ouvrir les yeux pour le voir.
> (…)
> *Par quel sacrement s'emparent-ils de la naissance ?*
> Par le baptême.
> (…)
> *De la mort ?*
> Par l'extrême onction.
> *Que **pensez-vous** de ce système ?*
> **Je pense** que c'est le plus profond chef-d'œuvre du despotisme religieux[1].

Il nous semble éloquent que les marques de personnes apparaissent dans ces catéchismes révolutionnaires, et ce pour plusieurs raisons : la référence permet un plus haut degré d'efficacité rhétorique, puisqu'avec la référence peut s'opérer la création d'un groupe, que l'on retrouve ici dans le pronom « nous ». De plus, un discours référencé peut utiliser la force de l'argument d'autorité : dans le « pourquoi dites-vous… ? » et le « que pensez-vous… ? », une personnalité juge et se fait exemplaire dans ses jugements. À la limite de l'incarnation, les réponses prennent une consistance plus forte, ce qui nous semble probablement lié à l'influence, et au succès, des dialogues éducatifs de la génération précédente.

Certes, les enjeux ne sont pas les mêmes, mais il semblerait que, par l'entremise d'une généralisation de l'emploi de la forme dialoguée à des fins éducatives, les textes par demandes et réponses héritent d'une partie des stratégies littéraires développées dans les dialogues éducatifs, par le biais d'un travail plus approfondi sur la création de personnages et sur la densité expressive de leur parole.

---

définitionnelles moins objectives. Les remarques sur l'esthétique des savoirs sont ainsi légion : les objets de la nature sont par exemple jolis, admirables ou étonnants dans la parole des élèves, rejouant ainsi à l'intérieur du dialogue l'extase religieuse qui va de pair avec la présentation du monde, preuve de l'existence d'un Créateur.

[1] Anonyme, *Le Catéchisme des Christicoles, avec les vraies Réponses aux questions du Prêtre. À l'usage des vieux enfants*, à Paris, chez les Marchands de nouveautés, 1798. Ce texte par demandes et réponses se présentant non avec les entrées D. et R. mais en distinguant les questions par des italiques (et en soulignant aussi par les italiques les éléments importants). Nous notons en gras les éléments que nous souhaitons souligner.

2.2. Incitations à la question : définir une pédagogie de la curiosité ?

Dans certains textes, toutefois, ces constructions psychologiques qui passent par la diversification des questions sont liées à un intérêt pour la psychologie de l'apprentissage. Certaines œuvres s'attèlent en effet à mettre en scène, de façon récurrente, le désir d'apprendre, et ce désir se manifeste en premier lieu dans les questions de l'élève.

Exciter le désir d'apprendre

Leprince de Beaumont, par exemple, mime maintes fois les interventions des élèves qui veulent en savoir plus, ou qui ne veulent pas partir. Le Douzième dialogue du *Magasin des enfants* se clôt ainsi sur la parole interrompue de Bonne :

> MLLE BONNE. Adieu, mesdames, je…
> LADY MARY. Ma bonne, avant de vous en aller, expliquez-moi, je vous prie, un mot que je n'entends pas[1].

Certes, il s'agit là d'une stratégie stylistique pour mettre en scène un échange vraisemblable, mais comme toujours chez Leprince de Beaumont, l'effet stylistique est motivé par un souci de valorisation éducative : cette interruption sert aussi à mettre en scène la curiosité d'élèves insatiables. Le désir des adolescentes sera lui aussi l'objet d'un soulignement constant dans le second *opus* : cela correspond à la fois à une présentation de la relation éducative comme épanouissante et désirable, stratégie d'autopromotion constante chez Leprince de Beaumont, mais cela correspond aussi à l'application d'un principe éducatif fort des Lumières, auquel cette écrivaine souscrit totalement, celui d'éveiller l'intérêt des élèves.

Le *Manuel de l'adolescence* utilise de nombreuses fois la même stratégie, dans les clôtures de dialogues où le père tente de prendre congé mais est rappelé par des enfants avides d'en savoir plus et de ne pas mettre fin à la leçon.

> *Le Père*. Remettons la géographie à un autre jour. Il est temps de vous amuser.
> *Timante.* Mon papa, il nous reste encore à traiter de[2]…

Ces relances du discours servent à la fois à montrer l'appétit de savoir des enfants et à relancer le propos, voire quelquefois à créer une transition avec ce qui suit[3]. Mais par delà ces fonctions narratives, servant à mettre en scène la qualité de l'éducation proposée, ces relances enthousiastes servent aussi à justifier l'exhaustivité quelquefois peu vraisemblable du texte.

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1141.
[2] Anonyme, *Manuel de l'Adolescence*, *op. cit*., fin du Douzième dialogue, p. 217-218.
[3] Les dernières lignes du dialogue précédemment cité sont en effet une annonce du programme de la leçon suivante, programme sanctionné par l'approbation finale du jeune garçon : « *Le Père*. Nous parlerons de la ville de Genève (…) Nous dirons aussi un mot de l'ancienne république de Gênes en Italie (…) / *Timante.* Oh ! Cela sera délicieux ! » *Ibid*., p. 219. Cette exclamation finale montre bien à quel point l'expressivité du discours sert aussi la stratégie d'autopromotion du texte.

Ainsi, dans le même *Manuel de l'Adolescence*, Timante reproche à son père, après une très longue leçon de mythologie, de n'avoir pas parlé des dieux secondaires. Le père fait alors mine de répondre à la requête du fils, relançant un nouveau long monologue sur les autres dieux, introduit par une remarque qui donne à ce nouveau développement une justification externe :

> *Le Père.* Je le veux bien, puisque cette étude vous amuse[1].

On voit ci à quel point la curiosité de l'enfant, de la même manière que sa naïveté topique, sont en fait des stratégies narratives qui permettent de donner une autre couleur à l'exhaustivité requise par un texte qui veut pouvoir servir de somme de connaissances. En rajoutant de la nécessité narrative (sous la forme de cette curieuse requête) là où il n'y a qu'une exigence formelle de présentation exhaustive, les dialogues montrent bien l'intérêt qu'il peut y avoir à utiliser des justifications psychologiques pour créer des ressorts d'écriture fructueux – qui ne cachent cependant pas toujours leur caractère aberrant[2].

Les dialogues éducatifs utilisent ce ressort de la curiosité de façon fréquente voire constante, et l'on voit à quel point ce ressort psychologique est en fait, très souvent, une stratégie narrative de relance du propos. Peu nombreuses sont les œuvres qui se mettent véritablement en quête d'*exciter le désir d'apprendre*, voire d'en montrer les moyens pédagogiques, ce qui est un des grands projets de Leprince de Beaumont. Son diagnostic et les moyens d'action des Maîtres étaient déjà présentés dans l'Avertissement de son *Éducation complète* :

> Les difficultés de l'éducation proviennent, pour la plus grande partie, de l'indocilité des enfants, de leur légèreté, de leur haine du travail. Un bon Maître fait disparaître toutes ces difficultés ; il connaît le grand art de se faire obéir par ses élèves, de les appliquer, de les fixer. (…) J'ai pour chacune de mes élèves une méthode particulière ; je leur sauve l'ennui, je parle à leur cœur, à leur raison : elles deviennent une cire molle sous ma main[3].

Dans ce souci constamment répété de s'adapter aux intérêts de chacune de ses élèves, Leprince de Beaumont, *via* le personnage de Bonne, met en place de nombreuses stratégies : utiliser le merveilleux pour attiser l'intérêt des plus jeunes ; utiliser des anecdotes qui concernent des personnages proches pour inciter les élèves à l'identification[4] ; ne pas hésiter à dramatiser ses narrations pour les rendre plus convaincantes, voire plus étonnantes ou plus effrayantes… Ce souci d'adaptation prend même des caractéristiques humoristiques dans le

[1] *Ibid*., Treizième dialogue, p. 247-249.

[2] Sensible dans le décalage qui existe, au sein de certains textes, entre les caractéristiques du savoir à l'étude et les adjectifs utilisés par les personnages d'enfants pour les évoquer, à l'instar de l'éloquent « Oh ! Cela sera délicieux ! » de Timante cité ci-dessus.

[3] Leprince de Beaumont, Avertissement à l'*Éducation complète* reproduit dans l'édition de Barbara Kaltz, *op. cit*., p. 102.

[4] Éléments sur lesquels nous nous concentrerons dans le chapitre suivant : le dialogue sert à montrer comment intégrer les contes et les histoires morales à une éducation soucieuse de sa réception.

Magasin des adolescentes : les principes de bienséance sont poussés à leur limite dans quelques anecdotes, au travers desquelles on voit bien qu'éveiller l'intérêt des élèves peut passer au dessus de la pudeur attendue dans un texte consacré à l'éducation des jeunes filles. Ainsi, pour intéresser Lady Violente, qui a commencé à manifester de l'intérêt pour les leçons de Bonne au moment des réflexions de physique à la fin du premier tome, Bonne ne lésine pas sur les moyens :

> *Madem*. BONNE.
>
> (…) Lady Violente, vous aviez envie de nous dire une petite histoire, vous pouvez le faire à présent.
>
> *Lady* VIOLENTE
>
> Ma Bonne me dit très sérieusement il y a deux ans qu'elle allait m'écrire une jolie histoire, elle mit au haut de son papier : *remède contre la colique*. Elle faisait cela pour m'exciter à la lire, car dans ce temps je n'aimais point du tout le français. Elle réussit à exciter ma curiosité, & je lus avec plaisir l'histoire que je vais vous raconter[1].

Ce jeu entre le ton choisi « très sérieusement » par Bonne et l'objet même de l'anecdote, certes historique, mais à la limite de la décence, montre à quel point Bonne est une illustration des principes éducatifs beaumontiens : l'impératif d'adaptation à l'enfant, théorisé dans l'Avertissement de son *Éducation complète*, est ici mis en pratique. Bonne se montre exemplaire dans ses capacités à jongler avec les intérêts naissants des enfants, et ose tout pour obtenir l'intérêt de l'élève et l'éveil de sa curiosité, comme Leprince de Beaumont le prescrivait dès ses premiers textes éducatifs :

> Donnez-leur une histoire de quatre lignes, retournez là de cent façons différentes, expliquez-leur le sens de chaque mot, servez-vous de comparaisons à leur portée ; *ne craignez point d'en employer de triviales*[2].

---

[1] *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 2, p. 147. Il serait dommage de ne pas citer l'anecdote qui suit. « Dans le temps qu'Alexandre était dans les Indes, il rencontra des Philosophes qu'on nommait *Brahmanes*. Un de ces Philosophes, appelé *Calanus*, lui demanda permission de le suivre, & l'ayant obtenue, il l'accompagna dans ses voyages. *Calanus* étroit fort vieux, & n'avait jamais été malade. Quelque temps après, il fut pris d'une violente colique, & comme il n'était pas accoutumé à souffrir, il s'impatienta beaucoup. Quand sa colique fut passée, il fut trouver Alexandre & lui demanda permission de se brûler. Le roi crut qu'il était devenu fou, & lui refusa cette permission. *Calanus* ne se rebuta point & lui dit : que vous ai-je fait, Seigneur, pour vous engager à me refuser la grâce que je vous demande ? Je suis vieux, & je sens que je n'ai plus à attendre que des douleurs ou des incommodités. L'horrible colique dont j'ai ressenti hier les douleurs, est passée à la vérité, mais elle reviendra bientôt avec la toux, la gravelle, le dégoût & les insomnies ; laissez-moi donc la liberté de prévenir tous ces maux & ne me condamnez pas à traîner une vie qui ne peut plus être regardée que comme un long supplice. Alexandre, qui n'était guère plus raisonnable que le Philosophe, se rendit à ce beau raisonnement ; il permit à *Calanus* de se brûler, & lui accorda même la grâce qu'il lui demandait de faire un grand festin pour honorer ses funérailles. *Calanus*, fort content, fit dresser un bûcher, s'y coucha aussi tranquillement que s'il se fut mis dans son lit, & se laissa brûler sans faire aucun mouvement. Le festin qui suivit fut digne de cette mort, plusieurs personnes y burent si excessivement qu'elles en moururent. Eh bien, Mesdames, ne voilà-t-il pas un excellent remède contre la colique ? » *Ibid.*, p. 145-147. Cette anecdote historique est certes critiquée par Bonne qui montre qu'il ne s'agit pas là du véritable courage, mais le fait qu'elle trouve une place dans un texte à destination des jeunes filles montre bien l'ouverture d'esprit et la culture philosophique que veut promouvoir Leprince de Beaumont, quels qu'en soient les moyens.

[2] Leprince de Beaumont, Avertissement à l'*Éducation complète*, reproduit dans l'édition de Barbara Kaltz, *op. cit*., p. 103. Nous soulignons. L'exemple développé à la suite de ces injonctions éducatives est un rapprochement entre les bêtes sauvages au temps de Nemrod et des souris dans une chambre. On voit bien ici à quel point la « trivialité » proposée dans le *Magasin des adolescentes* atteste de la confiance de l'éducatrice dans le succès de sa méthode – et de son audace éditoriale.

Afin d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves, tous les moyens sont bons : il faut que le Maître soit guidé par la connaissance de « la portée de leur jugement », tout en ayant « beaucoup d'attention pour faire agir leur jugement[1] ».

Duplicité du principe de curiosité

Mais dans cette mise en scène de la curiosité, Leprince de Beaumont, comme nombre de ses contemporains pédagogues, est prise dans une alternative problématique : pour ces éducateurs chrétiens, il faut d'une part respecter la condamnation de la curiosité comme *hybris*, condamnation portée par l'enseignement des principes bibliques ; de surcroît éviter le reproche, amplifié pour les jeunes filles, d'une éducation qui porterait à la curiosité malsaine spécifiquement attribuée aux femmes, sous les formes de la médisance et de l'oisiveté déréglée ; d'autre part, et comme à l'opposé, réussir à revendiquer une curiosité qui rend possibles, et agréables, les apprentissages.

Les auteurs de textes éducatifs de la seconde moitié du XVIIIe siècle sont pris dans cette alternative difficile à concilier : dans le moment même où ils s'attachent à perpétuer l'atemporalité de principes religieux et intellectuels, ils se font les promoteurs ou les relais des appétits de connaissance valorisés dans tous les champs, religion comprise. Cette alternative, qui prend en fait plutôt la forme d'une duplicité, est très clairement formulée par Leprince de Beaumont : d'une part, elle signale sa responsabilité d'enseignante à prévenir tous les dérèglements possibles, et en formule les causes de façon très claire :

> Quel est donc le chemin qui conduit au dérèglement ? C'est l'imprudence, la curiosité, la légèreté, l'inapplication[2].

Cette liste de dangers prend une teinture spécifiquement féminine : l'éducation des jeunes filles engage à plus de risques – moraux comme sociaux – et tous nos auteurs s'en font le relais. Mais Leprince de Beaumont réussit à lier cette déclaration à une valorisation de la curiosité comme instrument de connaissance, et de connaissance de soi avant tout. Elle le formule dans une démonstration placée au cœur de l'avertissement du *Magasin des enfants* :

> On s'occupe à attirer l'âme des enfants aux fenêtres, on en fait des êtres parlants, écoutants, regardants ; & et on ne réfléchit pas, qu'il faudrait en faire des êtres pensants. (…) Que de stratagèmes pour exciter la curiosité de se connaître soi-même ! Combien de soins pour piquer la vanité, en exposant aux jeunes personnes la profondeur, la honte de leur ignorance, de leurs préjugés, de leurs sottises ! J'en ai vu souvent pleurer de dépit, en se voyant peintes[3] au naturel.

[1] *Ibid*.
[2] Avertissement au *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., p. iv.
[3] La généralisation aux deux sexes précédemment opérée s'estompe ici, et on en revient aux jeunes filles, puisque le développement qui suit se concentre sur elles, entérinant à la fois les stéréotypes de genre (sur leur paresse notamment), et veillant à les désamorcer pour rendre leur activité intellectuelle plus ambitieuse. La position double de Leprince de Beaumont se révèle bien ici : prise par des exigences éducatives et éditoriales qui l'amènent à reprendre des poncifs sexistes, elle s'attèle dans le même temps à en désamorcer quelques uns des principes aliénants.

> C'était quelque chose, mais ce n'était pas tout ; il fallait après cela extirper la paresse, qui, sous l'habit de la modestie, du découragement, travaillait à leur persuader qu'elles manquaient du génie nécessaire pour réfléchir, ou que cet exercice était trop pénible[1].

L'ambition intellectuelle de Leprince de Beaumont se montre ici : il est significatif que le terme de curiosité ne soit pas réutilisé, mais que ce soit une passion triste tout aussi critiquable, la paresse, qui soit l'objet de désapprobation. C'est ainsi au nom du combat contre l'inactivité intellectuelle, et au nom de la quête de connaissance de soi et de son Dieu que Leprince de Beaumont valorise cette curiosité qui sera présentée comme la source de la quête de vérité des *Américaines*. Il n'est pas anodin que ce texte s'ouvre sur la suspicion de Miss Préjugé :

> *Miss* PREJUGE
>
> Ces Dames m'ont appris, ma Bonne, qu'une de vos conventions était de laisser à celles qui vous écoutent la liberté de vous interroger, de vous contredire même, et de ne jamais céder qu'à la raison. Je vais profiter de ce privilège, et vous faire mes objections contre le genre d'étude que vous nous proposez. Convient-il aux personnes du sexe ? Une foi simple n'est-elle pas notre partage ? N'y a-t-il point de danger à examiner ce que nous devons croire aveuglément sur la parole de Dieu ?
>
> *Madem.* BONNE
>
> Et qui vous assure, Madame, que votre foi est fondée sur la parole de Dieu ? Un Turc m'en dirait autant, le croiriez-vous autorisé à me proposer cette objection ? S'il me prenait envie de vous nier la vérité de la révélation, pourriez-vous résister aux tentations auxquelles mes mauvais raisonnements vous exposeraient, surtout si je vous les faisais dans un temps où l'intérêt d'une violente passion vous ferait souhaiter de trouver ces raisonnements justes ? Assurons-nous par les lumières de la raison que Dieu a parlé, alors nous pourrons fermer les yeux en toute sûreté, et croire aveuglement tout ce qu'il nous aura dit : jusqu'à ce moment doutons de tout (*Voyez la Préface*), la prudence nous en fait une loi que nous ne pouvons violer sans risque[2].

Au nom de la « prudence » et de la nécessité de mieux camper sa foi pour éviter les séductions des philosophes et des libres penseurs, il faut absolument cultiver cette insatiable curiosité formulée sous la forme d'un « examen » qui ne doit se satisfaire que de la vérité révélée[3].

---

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., Avertissement, p. 970-971.

[2] Leprince de Beaumont, *Les Américaines ou la preuve de la religion chrétienne par les lumières naturelles*, *op. cit*., vol. I, p. 4.

[3] Cette exigence sera d'ailleurs l'objet, plus loin, d'une forme d'accommodation avec Saint Paul. La parole de l'Évangile « Laissez-nous dans notre ignorance, et n'augmentez pas nos obligations » est ainsi longuement commentée par Bonne : puisque le savoir est déjà inscrit en nous, « le but ici est de faire disparaître les difficultés à appliquer la Loi naturelle, c'est-à-dire la Loi divine (…) La foi doit être précédée de la raison, c'est-à-dire, qu'avant de croire, nous devons avoir des motifs raisonnables de croire. Je dis plus : des personnes telles que nous, doivent avoir de telles preuves de la vérité de la Religion, qu'elles soient démontrées géométriquement, en sorte qu'il soit impossible d'en douter. C'est pour chercher ces preuves claires, et qu'on ne puisse contester, que je vous ai rassemblées. Je ne veux laisser aucun soupçon, aucun nuage sur ce que vous devez croire ; car je le répète, votre esprit étant une fois bien convaincu, il sera plus aisé de toucher votre cœur : la conviction produit l'acte, presque nécessairement. » *Ibid*., p. 13-14. La recherche de « preuves claires » constitue l'essentiel de cette « utile science », développée dans le premier tome des *Américaines*, comme prolégomènes au combat idéologique que mèneront les élèves de Bonne face aux représentants de différentes hétérodoxies.

On voit bien ici à quel point la curiosité, pour Leprince de Beaumont, est à la fois un moteur éducatif qui doit servir aux Maîtres, au nom d'une quête intellectuelle qui est aussi religieuse ; les accommodements que fait Leprince de Beaumont avec les stéréotypes féminins la concernant sont avant tout moraux, et elle se prémunit des critiques en se réclamant systématiquement d'une pédagogie ancrée dans la « culture des mœurs » : c'est parce que l'éducation proposée est irréprochable d'un point de vue moral que Leprince de Beaumont considère qu'elle échappe à la critique de l'*hybris.*

Mais les autres auteurs envisagent cette question de façon sensiblement différente. Le fait le plus général est la simple critique de la curiosité au nom du dogme chrétien. Au cœur de la définition de l'homme, l'avidité de connaissance est à « humilier », et l'enseignement chrétien endosse la responsabilité de borner cette curiosité. *Topos* des textes éducatifs, on le trouve formulé très clairement par Fleury dans son *Catéchisme historique* :

> [Dans l'enseignement des deux parties du catéchisme], il faut bien prendre garde à ne rien ajouter qui ne soit absolument vrai, et d'une autorité incontestable. (…) Ne vous arrêtez pas aux questions, que les disciples pourraient faire sur ces circonstances (âge d'Abel, temps passé par Adam au Paradis terrestre, etc.), & sur d'autres plus inutiles. Accoutumez de bonne heure les enfants à borner leur curiosité, naturellement infinie, & à se contenter de ce que Dieu a voulu que nous sachions. (…) On ne doit pas mêler les opinions probables avec les décisions de foi[1].

Cette exigence de « borner la curiosité » des enfants se retrouve au cœur de l'enseignement des articles premiers de la foi, puisque la narration de la Chute se fonde sur la démonstration du mauvais usage de sa liberté par l'homme dans la Genèse. Cette narration détermine, voire structure, toute la conception du savoir, comme le rappelle Éraste en définissant les appétits de savoir : « Saint Jean appelle ces trois branches la concupiscence de la chair, la concupiscence des yeux et l'orgueil de la vie, c'est-à-dire la sensualité, la curiosité et l'orgueil, trois vices qui avoient fait tomber nos premiers parents[2]. » Au cœur de ces « vices », la curiosité tient un rôle important, puisqu'elle représente la perpétuelle mise à l'épreuve divine[3]. Le Maître oppose ainsi à la définition de la philosophie chrétienne cette condamnation de la « vaine curiosité » voire des « frivoles recherches » qui constituent la « connaissance pour la connaissance[4] » : cette *hybris* est fréquemment rappelée par les élèves,

[1] Fleury, *Catéchisme historique*, *op. cit*., p. 29-30.

[2] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), tome 1, Entretien VII, *op. cit*., p. 92-93.

[3] « EUG. Pourquoi Dieu propose-t-il à notre Foi des choses incompréhensibles ? / ÉR. Pour humilier notre curiosité, pour dompter la vanité d'un esprit qui cherche à trop connaître. D'ailleurs, la manifestation entière de ces grandes vérités que nous ne voyons ici-bas que d'une manière très-imparfaite et comme une énigme, sera un jour dans le ciel la récompense des bons, comme elle aura été sur la terre l'exercice de leur Foi. » *Ibid.,* tome 1, Entretien III, p. 42.

[4] Décrédibilisée sous la forme de la philosophie des « esprits superbes », celle-ci est l'objet d'une longue entreprise de désapprobation : « Au lieu d'y nourrir la vaine curiosité de ces savants qui ne connaissent que pour connaître, nous y apprenons que cette science n'est que vanité et que rongement d'esprit. » *Ibid.,* Entretien IV, p. 55.

dans le moment même où ils posent des questions pourtant légitimes – faisant preuve d'un zèle exemplaire[1].

Certains dialogues entérinent ainsi les conditions contraintes de la connaissance dans un cadre chrétien. Mais s'y ajoute, à notre époque, une valorisation de la curiosité que l'on peut évaluer dans les rééditions d'*Éraste* : dans le second tome, spécifiquement consacré aux sciences humaines, les réécritures à ce sujet sont très significatives. Dès les premières pages du second tome, la curiosité est valorisée comme principe d'adhésion de la part des enfants[2]. C'est elle qui les amène à l'étude de l'histoire et de la géographie, études présentées comme plus susceptibles d'intéresser les enfants[3] ; c'est aussi ce qui permet de présenter des connaissances techniques, évoquées comme la connaissance des choses « qui sont pour les savants des objets d'une louable curiosité », comme « ce qu'on appelle foudre et tonnerre[4] ». Le champ de connaissance s'élargit, et ce faisant, le texte change de ton et rompt avec les affirmations péremptoires du premier tome, qui signalait par exemple, lors de la leçon d'initiation aux mystères de la religion, que tout le reste restera inconnu à l'« orgueilleuse curiosité des hommes[5] », au premier chef les mystères de la nature. Le discours est savamment modulé dans les rééditions, afin de laisser une place à cet appétit de connaissances que les Lumières diffusent.

Éraste est ainsi un texte qui porte un discours devenu consensuel dans les textes éducatifs : la curiosité a pris des connotations positives que nos œuvres reproduisent. Pluche ouvrait son *Spectacle de la nature* par sa valorisation : c'est la curiosité pour les merveilles de la nature qui justifiait à la fois le propos et l'ordre de la narration. Présentés au tout début de la préface, la curiosité et le désir d'en savoir plus sur les objets qui nous entourent justifiaient la marche du texte, qui voulait « imiter l'ordre de la nature même, et débuter sans façon par les premiers objets qui se trouvent autour de nous et qui sont à tout moment sous notre main : je veux dire les animaux et les plantes[6] ».

---

[1] Élèves qui entérinent cette conception du savoir tout en posant de nouvelles questions… par exemple : « EUG. Je blâme ma curiosité, respectable Éraste, et si je ne craignais pas de tomber dans le même défaut, je vous prierais de me raconter la création de la première femme. » *Ibid.*, p. 90.

[2] « ÉRASTE. (…) Actuellement, nous allons commencer un nouvel ordre d'instructions, dont l'objet sera de former et de cultiver votre esprit. / EUGENE. C'est-à-dire qu'en présentant de nouveaux aliments à notre curiosité, vous allez fournir de nouveaux motifs à notre reconnaissance. / EUDOXIE. Pour moi, Monsieur, je ne puis vous dire combien je suis sensible à vos soins généreux ; vous m'avez rendue *avide de l'étude*, j'en vois de plus en plus l'utilité et mon *ardeur* est telle, que je vous supplie d'entrer sur le champ en matière. » *Éraste* (éd. 1818), tome 2, p. 1-2. Nous soulignons.

[3] Cet argument est utilisé à la fin de l'Entretien XIII, et sert à la fois de transition et de justification narrative : « Après ces notions générales de Géographie, parcourons les annales de notre nation, dans une lecture rapide des principaux traits de son histoire. Les faits que je vais vous mettre sous les yeux, sont ceux qui doivent fixer votre attention ou piquer votre curiosité, lorsque vous entreprendrez de la connaître plus en détail. » *Ibid.*, p. 227.

[4] *Ibid.*, p. 121.

[5] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), tome 1, p. 248.

[6] Pluche, *Spectacle de la nature*, *op. cit.*, tome 1, Préface, p. vi.

Au cœur des propositions éducatives empiristes[1], cette valorisation de la curiosité est devenue, chez nos auteurs, un *topos* éducatif, fort utile au demeurant, comme nous l'avons vu avec les justifications narratives qu'elle permet. Mais elle devient aussi un enjeu éducatif, puisque l'éducation est désormais conditionnée à son éveil – ou du moins à sa prise en compte. C'est la raison pour laquelle tant Perrault que Sicard s'évertuent à la prendre en compte dans leurs « méthodes nouvelles », le premier en soulignant à quel point l'ouvrage ne peut suffire sans un Maître qui sache s'adapter aux désirs d'apprendre évolutifs des enfants en fonction de leurs âges[2] ; le second en mettant systématiquement en scène le moyen de rendre l'enfant curieux, en multipliant les recherches de sens, voire les énigmes posées à l'enfant, afin de le faire entrer de façon volontaire et désirante dans son apprentissage[3].

La curiosité, alliée à ce souci pédagogique de chercher à l'exciter, devient aussi une exigence des plans révolutionnaires, comme on le voit chez La Chalotais, qui la rend essentielle à l'observation, notamment pour les sciences naturelles. Il l'oppose au « pédantisme[4] » de l'apprentissage livresque des jésuites. De plus, dans sa réévaluation de la place des livres, il attribue une place essentielle à la conversation, à l'usage et à la pratique pour élaborer les savoirs : il faut que le maître sache « exciter la curiosité » des élèves, non pas seulement pour les « mots » du savoir, mais pour tout ce qui existe. La revendication de la curiosité dans l'activité pédagogique est un des chevaux de bataille des réformistes, qui s'appuient sur la critique d'un apprentissage dénué de vie et d'intérêt. Cela se voit encore mieux dans certains autres plans éducatifs, où le lyrisme révolutionnaire et l'appel à perfection du genre humain permettent une promotion de cette qualité égalitaire :

> L'homme en venant au monde, est doté par la nature, de tous les moyens propres à perfectionner ses facultés physiques et intellectuelles. Il en est deux surtout, dont l'action se fait apercevoir dans chaque individu, au moment où la raison jette ses premières étincelles, l'amour de soi et la curiosité[5].

Placée au niveau d'un des « principes fondamentaux de l'éducation », la curiosité justifie cet appel lyrique à saisir le moment où la nature semble appeler l'instruction pour former un

[1] Valorisée chez Locke comme chez Fénelon, elle est placée comme moteur premier des apprentissages tant chez Condillac que chez Helvétius ou Morelly : elle structure la pensée de l'expérience, en lui donnant une cause première, comparable à l'appétit.

[2] Il souligne ainsi les possibles usages de son texte : « Aussi peut-on faire usage de cet ouvrage avec des enfants du plus bas âge, et au moyen des estampes assez nombreuses qui sont jointes, *il ne sera pas bien difficile de le faire désirer* : il ne s'agira que de *savoir ménager la ressource de leur curiosité, en l'excitant et en la satisfaisant à propos*, sans s'assujettir d'abord à un ordre qui n'est point nécessaire à cette époque, et qui ne doit être que le complément et le couronnement de l'œuvre. » Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit*., Préface, p. 23.

[3] Il multiple ainsi les techniques incitant à la curiosité et au questionnement. Par exemple au sujet des caractères qu'on appelle « liants », Sicard met en scène la quête de sens de l'enfant : « Mais il cherche et ne trouve pas ce qui les fait appeler liants. Il le demande et son désir promet l'attention nécessaire à l'explication qui va suivre. » Sicard insiste ainsi systématiquement sur l'implication de l'esprit curieux de l'enfant qu'il s'agit de stimuler, *Manuel de l'enfance*, *op. cit*., p. 23-24.

[4] La Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, éd. Robert Granderoute, Paris, CNRS-Éd., 1996 [1763], p. 40 puis 54.

[5] Anonyme, *Des Principes fondamentaux de l'éducation qui convient le mieux au gouvernement républicain, et du mode que doivent employer les instituteurs*, Tulle, imp. R. Chirac, 1794, p. 13.

citoyen heureux et utile, tout en permettant une critique de l'instruction « viciée » des temps despotiques. Cette reconsidération permet de placer au premier plan « la leçon d'Horace » : contre l'aridité des préceptes, il faut désormais choisir le « corps apparent » des exemples. Toute la question sera désormais de les « vivifier », afin de parvenir à « exciter et réaliser par les faits la théorie » proposée par les « exemples d'humanité, de générosité et de courage que produit, parmi nous, l'amour de la Patrie[1]. »

Mais il n'en reste pas moins que la question de la curiosité demeure un problème complexe, amplifié dans le cas des éducations féminines.

De la curiosité féminine

Les textes éducatifs fonctionnent donc sur ce principe double, suspicion de la curiosité et nécessité, concomitante, de la stimuler[2]. Par delà cet état de fait éducatif qui semble persister comme une basse continue dans toutes les éducations, un autre consensus, qui apparaît dans de nombreux textes et semble prendre un regain d'actualité sous l'Empire, concerne la critique de la curiosité comme vice féminin. Cette approche sexiste, amplifiée (ou sous-tendue) par le dogme chrétien, donne sa couleur à un grand nombre de textes éducatifs dans lesquels un des principes premiers est d'éviter cet écueil des éducations féminines. Le *Miroir des jeunes demoiselles* en est un exemple éloquent : la curiosité féminine est systématiquement associée à l'indiscrétion, et un lien logique profond lie oisiveté, mollesse et curiosité dangereuse. Le texte note ainsi en nombre d'endroits les dangers, pour une jeune fille, d'une

> sensibilité factice et préjudiciable à ses mœurs, qui ne s'éveille que pour les spectacles, les assemblées, ou la lecture des romans du jour, seules choses qui puissent exciter en elle une curiosité aussi insatiable qu'indiscrète, laquelle n'est ordinairement que le partage des personnes oisives et peu instruites[3].

À partir de cet argument nourri du cercle vicieux créé entre absence d'éducation et curiosité indiscrète, l'auteur développe un long raisonnement sur les conséquences de la lecture des romans, instigateurs d'extravagance voire de folie. Ce développement est explicité, en note, par un raisonnement sur les femmes qui auraient, malgré ce constat de légèreté, l'arrogance de penser :

> Il en est qui poussent encore plus loin là curiosité, et qui se mêlent, malgré leur incapacité reconnue, de vouloir décider sur la religion. D'autres, dont l'esprit

[1] *Ibid*., p. 15-17.

[2] Duplicité qui est formulée de manière synthétique par Mirabeau au début des *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, au sujet du désir de savoir des hommes : « Ce n'est un mal, que quand ce penchant nous porte à des curiosités vaines. C'est un grand bien, s'il nous donne l'émulation de savoir. » *Op. cit*., p. 11.

[3] Anonyme, *Le Miroir des jeunes demoiselles ou L'école des vertus et de la sagesse mises en action et en conversations amusantes et instructives*, Paris, A. Marrot, 1805, p. 17. Justifiée par l'absence de culture religieuse, cette oisiveté est alliée à tous les dangers : « Faute d'aliment solide, leur curiosité se porte toute avec ardeur vers les objets vains et dangereux pour elles. » *Ibid*., p. 22.

> ne peut pas s'élever jusqu'à cette importante matière, ont un genre de curiosité plus proportionné à leurs facultés ; c'est de vouloir être au courant de tout ce qui se passe ; savoir une chanson, une nouvelle, une intrigue, recevoir des lettres, lire celles des autres. Elles veulent qu'on leur dise tout, comme elles veulent aussi tout dire. Elles sont vaines, et la vanité aime à dire beaucoup de paroles ; elles sont légères, et la légèreté empêche les réflexions qui feraient souvent garder le silence. On parle peu quand la vanité ne fait point parler et l'intempérance de la langue est vraiment une fille de l'orgueil[1].

On retrouve là toutes les thématiques misogynes enrobées dans un raisonnement impossible à détruire, tant le constat semble aller de soi : la vanité, née de l'oisiveté, alliée à l'orgueil, servent à nourrir une curiosité qui ne saurait amener aucune chose positive. Irrémédiablement enracinée dans une petitesse d'esprit qui l'empêche de s'élever, la femme peu instruite dont il s'agissait au début prend les couleurs de toute la gent féminine. Le consensus de genre s'opère en englobant, dans le même mouvement, les niveaux intellectuel et moral. Le texte n'offrira donc que des histoires moralisantes dans lesquelles il ne faut, en toute logique, laisser aucune place à la réflexion. L'exhaustivité est de mise, et l'axiologie simpliste.

Pourtant, certains auteurs s'affrontent à ce problème, voire dépassent cette duplicité. Cela se fait le plus souvent en entérinant les stéréotypes de genre, quelquefois en les dépassant avec plus ou moins d'efficacité.

Les *Promenades de Victorine* sont de ce point de vue très révélatrices d'un discours ambiant, qui semble être le pendant de la duplicité que nous avons vue plus haut quant à la curiosité : condamnée, elle est judicieusement réinvestie quand elle peut servir à cultiver des connaissances utiles. Dans la Neuvième promenade, la jeune fille est tout d'abord mise en garde : sa mère lui conseille de n'être « surtout point curieuse, car la curiosité est le défaut d'une femme mal élevée et d'un petit esprit[2]. » Mais dans le chapitre sur les « Merveilles de la nature », la jeune fille est plutôt incitée à approfondir ses connaissances :

> Ce sont des plumes, et vous les avez vues au microscope ? — Cela est vrai. Eh bien, ma chère Victorine, tout cela ne pique-t-il pas votre curiosité ? — Beaucoup. Nous allons à présent donc, dans nos promenades, livrer assaut à toutes les chenilles, nous emparer de tous les vers, et faire main basse sur toutes les fleurs[3].

La référence à l'observation, préliminaire aux sciences naturelles, est une manière de valoriser une curiosité recevable. Le Noir exploite ici une conception consensuelle de cette application double de la curiosité chez les jeunes filles, à la fois dangereuse et nécessaire à

[1] *Ibid*., p. 24.
[2] Le Noir, *Les Promenades de Victorine ou Morale de l'enfance*, *op. cit*., « La promesse », p. 43.
[3] *Ibid*., « Les Merveilles de la nature », p. 223.

orienter du côté des sciences à usage moral[1]. Mais certains autres auteurs ont pour objectif de réussir à la cultiver, et le dialogue éducatif sert à mettre plus précisément en scène les *moyens* avec lesquels le désir de savoir est stimulé.

Chez Épinay, c'est le principe même de l'éducation proposée par la mère : à maintes reprises, Émilie demande à faire des lectures que sa mère lui refuse car elles ne sont pas de son âge. Ce faisant, elle met en place à la fois une exigence éducative fondamentale qui est celle de proportionner les lectures à l'âge de l'enfant – en proposant même quelques accommodements, comme une lecture du livre de morale en fonction de ce qui intéresse Émilie dans la treizième conversation – mais la Mère joue aussi avec cette curiosité pour montrer à quel point elle est essentielle dans la relation de savoir. Émilie réussit ainsi à obtenir de la Mère la fin du Conte de fées dans la Quatorzième conversation, et ce au prix d'une véritable « persécution[2] ». Là, une autre relation est créée, qui s'appuie sur les temporalités du dialogue et la psychologie des personnages pour mettre en œuvre une psychologie de l'apprentissage plus approfondie.

C – Le dialogue éducatif entre maïeutique et confession

En dernière analyse, la diversification des questions sert à valoriser l'incompréhension et l'erreur comme moteurs de la dynamique d'apprentissage. Deux grandes tendances se dessinent alors, que nous analyserons sous les deux figures d'Épinay et de Leprince de Beaumont. La première, forte d'une culture philosophique, s'attèle à valoriser l'ignorance et à mettre en place une forme de maïeutique à destination des enfants. La seconde, forte d'une culture religieuse, se donne pour objectif de créer un confessionnal au sein duquel toutes les questions pourront être résolues par une descente en soi-même et par une activité d'« examen », examen dont le double sens, religieux et intellectuel, est au cœur du travail de Leprince de Beaumont.

[1] Filtrées de surcroît par la présence du livre. La mère continue ainsi : « Je vais vous faire présent de ce joli livre où vous apprendrez en abrégé les choses les plus nécessaires à savoir sur l'histoire naturelle. Nous le lirons ensemble, après que vous l'aurez parcouru ; il est clair et précis ; *vous y trouverez tout ce que votre esprit pourra comprendre et votre curiosité désirer*, et vous y apprendrez à adorer Dieu dans ses ouvrages. Les merveilles de la nature, ma chère Victorine, nous environnent de toute part ; et dans cette immensité, rien ne peut nous être indifférent. Vous trouverez, dans l'étude de l'histoire naturelle, non-seulement une source de connaissances physiques, mais un *cours d'instruction morale*. » *Ibid*., p. 223-224. Nous soulignons.

[2] *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit*., p. 299. Les interventions courent depuis la page 294, mettant en scène au cœur du conte les réactions de la jeune fille, avant d'ouvrir une critique argumentée, par les deux personnages, de l'intérêt et de l'écriture de ce conte de fées, p. 300.

1. *Épinay ou la valorisation de l'ignorance*

Le dialogue renvoie, chez Épinay, au modèle éthique et philosophique qu'il est pour les philosophes de la coterie de la Chevrette, « qu'on appelle académie chez elle à la campagne », où « tout le monde se rassemble dans le salon de compagnie pour travailler de son côté dans son coin[1]. » Dans cette coterie littéraire et amicale des « philosophes », Épinay tient une place de choix[2]. En tant qu'amie et collaboratrice de Diderot et de Galiani, elle partage leur engouement pour le modèle intellectuel et philosophique qu'est le dialogue[3], et accorde une place fondamentale à l'interrogation dans la dynamique d'acquisition des savoirs. De fait, le retentissement éducatif de la démarche de questionnement est maintes fois souligné dans les *Conversations d'Émilie*.

1.1. Vertus de l'interrogation

L'ignorance y est avant tout présentée comme un parti-pris de départ : elle est soulignée dès la Première conversation par la Mère, qui interroge Émilie sur le sens de sa vie, et en conclut :

> Non seulement il y a bien des choses que vous ne savez pas, mais vous voyez bien que vous ne savez rien, puisque vous ne savez ni ce que vous êtes, ni ce que vous êtes venue faire en ce monde[4].

Une telle présentation ressemble à la protestation initiale de la philosophie socratique. Cette intuition est corroborée par de nombreux autres moments des conversations, où la Mère entreprend un travail de sape des certitudes de la petite fille. L'exemple le plus éloquent est le mouvement de la Cinquième conversation, qui s'ouvre sur le « Je sais tout ce qu'il y a dans le monde[5] » d'Émilie : elle vient d'apprendre les quatre éléments et se réjouit de faire part de l'étendue de sa science à sa mère. Celle-ci l'accueille de façon peu enthousiaste, se méfiant de ce que ce savoir ne serait qu'un savoir de perroquet, et entreprend d'abord de montrer à

[1] Grimm, *Correspondance littéraire, Tome III: 1756*, éd. Robert Granderoute, Ferney-Voltaire, Centre international d'étude du XVIIIe siècle, 2007, p. 202.

[2] Elle crée, dans la *Correspondance Littéraire*, quelques agréables portraits de ses « ours » - de Grimm notamment, qu'elle enjoint par exemple à la sagesse dans l'« Épître à Tyran le Blanc » (« Soyez d'accord avec vous-même,/C'est le seul moyen d'être heureux », *ibid*., p. 204), et fait référence à son « ourserie », ce cadre idyllique où règnent « liberté et sûreté » : « De nos tranquilles rêveries/ Venez partager la douceur/ Dans l'empire de l'ourserie/ Vous trouverez le vrai bonheur », dans l'« Épître de Mme *** à Desmahis (…) », *ibid*., livraison du 15 septembre 1756, p. 226.

[3] Dont nous avons montré, dans la première partie, à quel point il avait partie liée, à la fois dans son esthétique et dans ses ramifications intellectuelles, avec la démarche didactique. Les propensions philosophiques de cette forme, si elles semblent ténues pour la majorité de notre corpus, réapparaissent dans le cas d'Épinay, à la fois de façon explicite dans *Les Conversations d'Émilie*, mais aussi dans le travail de cette écrivaine. Épinay s'est ainsi consacrée à plusieurs reprises, notamment dans la *Correspondance Littéraire*, à l'écriture de dialogues – corpus dont nous avons proposé une présentation dans l'article « Construire un *ethos* d'éducatrice : enjeux et stratégies chez Louise d'Épinay », dans les actes du colloque « Arborescences : recherches actuelles sur les Femmes des Lumières (2010-2014) » organisé à Paris en octobre 2014, en cours de publication. Nous reprenons ici certaines des analyses proposées dans cet article.

[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, Première conversation, p. 57.

[5] *Ibid.*, Cinquième conversation, p. 89.

Émilie que ces « grands mots[1] » supposent d'être bien compris. Elle lui montre ensuite, par de véritables expériences, ce que sont ces éléments.

Cette confrontation systématique aux limites du savoir acquis, et au constat d'ignorance qui doit fonder toute réflexion, a pour but une incitation – et une initiation – à la réflexion. C'est la conclusion que tire Émilie à la fin de la première conversation : « à présent, je réfléchirai[2]… ». Elle apprend à se plier à une évaluation systématique des connaissances, en utilisant la forme interrogative pour les remettre en question.

La fin de la même conversation montre les différents champs d'application de cette recherche : la première partie concernait les éléments de physique, connaissances à la fois livresques mais surtout expérimentales ; la seconde concerne la recherche du bonheur, discussion lancée à partir de la difficile conciliation, pour Émilie, entre « le livre (…) qui dit qu'il faut se faire respecter » et le plaisir que trouve la petite fille à s'amuser avec « le monsieur aux oranges ». La mère incite Émilie à réfléchir par elle même, en lui posant des questions ou en lui donnant des clés[3] afin d'élaborer une réflexion approfondie.

Épinay fonde ainsi l'ignorance comme principe, voire comme socle, de l'éducation. Elle développe l'idée qu'un savoir s'élabore à partir d'une confrontation à l'inconnu, et qu'il se déploie dans la recherche du mot juste et de sa définition la plus valide possible. La formulation, dès le premier chapitre, de l'incapacité d'Émilie à exprimer ce qu'elle veut dire est éloquente à cet égard :

> J'entends quelque chose mais je ne sais comment dire[4].

Il s'agit là de l'idée qu'il faut partir de la difficulté à comprendre et à dire pour élaborer un savoir. Ce type d'intervention, loin d'être une simple concession à la naïveté topique de l'enfant dans le dialogue didactique (où, comme on l'a vu, on pourrait effectivement trouver une telle remarque, mais où sa fonction serait d'introduire une précision définitionnelle) est révélateur d'un rapport au savoir profondément lié à une réflexion sur les voies d'émancipation de la pensée. Ainsi se fait jour une conception de l'éducation comme

[1] « MERE – Je crains que vous ne compreniez pas un mot de ce que vous croyez si bien savoir ; et rien n'est si dangereux, à votre âge surtout, que de parler de choses qu'on entend pas ; il en arrive toutes sortes d'inconvénients. /ÉMILIE – Mais, pardonnez-moi, Maman, j'entends très bien tout ce que j'ai appris. / MERE – C'est ce que nous allons voir. Reprenons un peu ce que vous avez dit. Il y aura peut-être de quoi causer huit jours, avant de comprendre un seul des grands mots dont vous m'avez fait une si belle litanie. » *Ibid*., p. 90.

[2] *Ibid*., Première conversation, p. 57, expression conservée dans la réédition de 1788 malgré la très grande transformation de la conversation, voir notamment p. 440.

[3] Après avoir expliqué ce que le livre entend par « se faire respecter » pour une femme, la Mère laisse Émilie progresser dans sa réflexion, avant de lui dire : « Un livre peut bien ou mal dire. Il ne faut pas adopter sans réflexion ce qu'on dit (…) Votre opinion doit être le résultat de vos réflexions ». Émilie choisissant ce prétexte pour révoquer l'avis du livre, la Mère la pousse à nouveau dans ses retranchements. Aucune parole définitive ne vient clore cette discussion, qui enchaîne sur autre chose, après la simple remarque de la mère « peut-être le mal n'est-il pas si grand de se livrer à la gaieté, à la légèreté du premier âge. » *Ibid*., p. 102-103.

[4] *Ibid*., Première conversation, p. 61.

démarche interrogative visant à construire du sens à partir d'approfondissements et de précision des termes.

Si l'on s'interroge sur les fondements de cette opération de déconstruction systématique des « mots vides », et de leur reconstruction par les voies du dialogue, on en arrive à une réflexion qui touche à l'épistémologie. Marcel Grandière, dans son travail sur les « nouvelles méthodes » mises au point dans les traités d'éducation de la première moitié du XVIIIe siècle, montre comment se déploie, à partir des traités de mathématiques et de physique, la revendication d'une « méthode raisonnée » qui vise, par l'usage de la raison, à conjurer les « quatre sources d'erreur habituelles aux hommes : les fausses maximes et préjugés, les passions, l'obscurité des expressions et des termes, enfin, la complexité habituelle des questions[1] »

L'usage d'une telle méthode contre de telles erreurs est tout à fait assimilable aux enjeux accordés aux interrogations dans les *Conversations d'Émilie* : cela fait écho à un grand risque de l'éducation, celui de laisser prise aux idées fausses qui peuvent s'inscrire aisément dans la tête de l'enfant. Cette conception s'appuie fortement sur l'idée, rencontrée dans les écritures saintes, que ce qui est acquis jeune ne s'efface jamais. C'est pour cette raison que le plan d'éducation est si contraignant : il s'agit de préserver l'enfant de toutes les sources d'erreur auxquelles il pourrait être confronté. C'est d'ailleurs l'horizon tracé par la citation des *Épodes* d'Horace placée sur la page de titre de toutes les éditions des *Conversations d'Émilie* :

Inutilesque falce ramos amputans, feliciores inserit[2].

Cette image de la culture est éloquente : dans cette idée de couper des rameaux inutiles pour en greffer de plus heureux, la greffe est une image claire pour signaler une conception de l'éducation comme encadrement et canalisation des potentialités d'un être. Il faut en effet assurer un encadrement constant de l'enfant par une évaluation systématique des savoirs, ce qui passe par une dynamique de correction et de canalisation de ceux-ci. Épinay souscrit ici au même principe éducatif que Genlis : « peu d'idées, mais pas une fausse[3] » : il faut assurer une formation du jugement qui puisse amener l'enfant à « penser juste[4] » grâce à une canalisation de ses premières impressions. Mais alors que cette canalisation s'opère, chez Genlis, par une organisation serrée du monde autour de l'enfant, qui doit être un lieu totalement contrôlé par les mains de l'éducatrice qui veille à ce que chaque expérience soit un lieu d'apprentissage potentiel, chez Épinay il en va autrement : une impression de liberté se dégage du fait que l'encadrement semble n'être que langagier, et se soucie de suivre les

[1] Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, *op. cit.*, p. 79.

[2] Cette citation est extraite d'un passage lyrique situé au début de la seconde *Épode* d'Horace, où le poète chante le bonheur de celui qui, « loin des affaires, comme la race antique des hommes », se consacre à son petit jardin, en agissant sur la nature et en jouissant de ses productions : il « taille à la serpe les rameaux improductifs pour en greffer de plus fertiles ».

[3] Genlis, *Adèle et Théodore*, éd. cit., p. 87 et 94.

[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, Cinquième conversation, p. 106.

initiatives de l'enfant. C'est ainsi que la démarche de questionnement s'inscrit au plus profond de la dynamique éducative. L'enfant, confronté à des expériences inconnues, trouvera les voies « justes » de la réflexion en se confiant à l'éducatrice.

La force canalisatrice de l'éducation sera alors présente dans les rebonds interrogatifs qui auront lieu à partir des pensées éparses d'Émilie. C'est la raison pour laquelle toutes les questions sont les bienvenues : la petite fille est invitée à dire tout ce qui lui passe par la tête :

> Ce n'est qu'en me disant ce qui vous passe par la tête, que vous apprendrez à penser juste[1].

Il s'agit bien d'un travail de fond sur l'élaboration des savoirs, qui part de la naïveté enfantine et de sa pétulance pour se donner des moyens de contrer les idées fausses et de trouver les voies d'une réflexion autonome. Le tout ne serait pas possible sans la relation de confiance et de familiarité qui a été instaurée entre la mère et la fille : la transparence est nécessaire si l'encadrement éducatif veut prouver toute son efficacité. C'est un élément sur lequel Épinay choisit d'insister dans ses dernières corrections sur le texte : après avoir donné une place prépondérante aux commentaires d'Émilie sur le livre de maximes, l'auteur insiste à nouveau sur cette libre parole en faisant dire à Émilie : « c'est qu'avec vous, ma chère Maman, je suis accoutumée à penser tout haut[2] ».

Cette pensée en liberté permet un apprentissage du discernement, terme et fin de l'éducation intellectuelle de l'enfant. C'est là une des fonctions de l'éducateur, à l'image du « conducteur » idéal de Montaigne, qui saura remplacer l'éducation par la répétition, par une éducation par la réflexion :

> On ne cesse de crier à nos oreilles comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je désirerais que le conducteur, selon la portée de l'âme qu'il a en main, commençât à la mettre sur la montre, lui faire goûter les choses, les choisir et discerner de lui-même; quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir[3].

Dans cette présentation idéale de l'échange pédagogique, on trouve un principe de variation (« quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir ») présent dans l'alternance des questions qui se met en place dans les *Conversations d'Émilie* : le jeu de question/réponse est alors moins un mécanisme didactique qu'un moyen de suivre le cheminement de la pensée et la construction du savoir à travers les préjugés et les erreurs[4].

---

[1] *Ibid.,* p. 105.

[2] *Ibid*., Seizième conversation, p. 336. Nous reviendrons sur les enjeux d'une telle relation de confiance dans l'analyse de la figure de la mère au sein du chapitre « Pour une éducation sensible ? ».

[3] Montaigne, *Essais*, I, 26, « De l'Institution des enfants ».

[4] Cheminement étudié notamment par Laurence Vanoflen dans « La Conversation, une pédagogie pour les femmes ? » Art. cit., p. 191 *sq*.

1.2. Ramification des questions

Le fait qu'Épinay choisisse la forme du dialogue, et qu'elle y déploie une conception critique de l'acquisition des savoirs, n'est pas une donnée suffisante pour conclure à une technique maïeutique dans *Les Conversations d'Émilie*. Il faut approfondir cette idée en regardant de plus près la dynamique d'interrogation du texte, à travers les clés d'analyse que sont l'absence de systématicité des questions (remplacée par une logique d'approfondissement et de variation) et l'évolution de la relation d'interlocution qui, progressivement, se détache du didactisme de la première version au profit d'une réflexion menée de concert.

Le dialogue est souvent utilisé pour mettre en scène des connaissances définitives, présentées sous la forme d'un échange moins dans le but de discuter celles-ci, que dans celui de les présenter de manière plus familière. Or, une des caractéristiques du dialogue didactique est la systématicité des questions : l'élève pose des questions qui font avancer le propos du maître, soit par approfondissement (lexical ou notionnel), soit en relançant le propos sur une idée annexe. Les questions de l'élève peuvent même servir d'indications du plan de la leçon. Dans le catéchisme, ce caractère systématique est identique, quoiqu'inversé : les questions sont posées pour amener et orienter les réponses que l'enfant apprendra par cœur. *Les Conversations d'Émilie* ne sont à aucun moment le lieu d'un tel déploiement systématique de questions. Le lecteur, surtout à partir de la deuxième édition, a l'impression d'une conversation fluide, dans laquelle les rebonds sont « naturels ». Cet effet de lecture est la conséquence d'un travail en profondeur du texte, selon une logique double : d'approfondissement et de variation.

La logique d'approfondissement est la plus aisée à déceler : c'est la technique la plus systématiquement employée par la Mère pour amener Émilie à affiner ses idées. Elle fonctionne soit d'un point de vue lexical, soit d'un point de vue thématique. Cette dynamique d'approfondissement peut être systématisée ainsi : il s'agit de partir du connu, celui d'une petite fille de cinq ans, et, à partir de ses maigres connaissances, d'élaborer un savoir. Ce point de départ est une des clés de l'humour du texte, car c'est souvent là qu'apparaît la naïveté la plus savoureuse de la petite fille. La Cinquième conversation précédemment citée s'applique à casser l'illusion de connaissance théorique qu'avait Émilie à l'ouverture de la conversation, pensant avoir compris ce que sont les « quatre éléments qui font tourner le monde ». La Mère déploie une série de questions destinées à ancrer ce savoir livresque dans une véritable compréhension :

> MERE – Mais, qu'est-ce que le monde ?
> ÉMILIE – Mais, Maman, c'est tout cela. C'est Paris, c'est le bois de Boulogne, c'est Saint-Cloud, voilà tout.
> MERE – Voilà tout ? En ce cas ce monde n'est pas trop vaste. Vos quatre éléments font donc aller Saint-Cloud et le bois de Boulogne ? Et comment cela ?

> ÉMILIE – Ah, je ne sais pas.
> MERE – Bon, voilà déjà notre science un peu en défaut. Tâchons de nous remettre sur la voie. Voyons ce qu'il y a dans le monde que vous connaissez. De quoi est-il composé ? qu'est-ce que vous y voyez ?
> ÉMILIE – Mais des champs, des maisons, des rivières, des hommes, des animaux. Est-ce cela, Maman, qui est le monde ?
> MERE – Oui, il y a de tout cela dans le monde. Mais si vous regardez au dessus de vous, le ciel, les astres, beaucoup d'autres choses dont je ne vous parlerai pas encore, en font partie[1].

Le texte met ainsi en scène avec humour la démarche pédagogique qui choisit de partir du connu, quel qu'il soit, pour élaborer les connaissances. Ce point de départ peut être modulé différemment, mais il est toujours ancré dans l'expérience : sociale, langagière, naturelle, toutes les rencontres d'Émilie sont potentiellement sujettes à discussion et à approfondissement.

La logique de variation à laquelle Épinay soumet la dynamique interrogative des *Conversations d'Émilie* témoigne, quant à elle, de l'évolution des formes du didactisme que le texte met en œuvre. Considérons un extrait de la Cinquième conversation, où l'édition de 1774 déployait une leçon morale à partir du problème de réussir à se faire respecter par les visiteurs qui « polissonnent » avec Émilie. L'organisation du texte était polarisée : Émilie posait les questions (« Mais comment faut-il donc faire pour se faire respecter ? » « Mais, Maman, pourquoi ne voulez-vous pas dire à ces messieurs que j'ai de la pudeur ? »), et la Mère répondait par une accumulation de règles (« il faut rester assise », « il ne faut point courir », « il ne faut pas adresser la parole aux hommes… »), ce qui occasionnait un grand déséquilibre du poids des répliques. C'est face à ce type d'organisation du texte que l'on peut parler de systématisation des questions, et de polarisation des rôles. L'enfant est en charge des questions et des approbations, la mère fait les réponses, consistant en définitions et en formulation de règles morales, avant de relancer le sujet. La conclusion entérinait donc les rôles du maître et de l'élève, ce dernier étant soumis à une figure d'autorité dont émane la Vérité :

> ÉMILIE – Cela est vrai. Mais, Maman, tout ce que vous dites est vrai.
> MERE – Si vous en être persuadée comme je l'espère, vous en profiterez. Mais j'ai encore une autre vérité à vous apprendre[2]…

Les transformations opérées sur ce texte sont immenses. Avant tout, le poids des répliques est profondément rééquilibré, et le maximum des répliques de la Mère est porté à trois phrases. La majorité des répliques est constituée d'une phrase, et les questions sont réparties des deux côtés. Le thème fondamental de la première version de la conversation (« comment se faire respecter ? ») est très vite évincé : cette question est reportée à un temps

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, Cinquième conversation, p. 91.
[2] *Ibid.*, p. 101, note 2, signalant l'état du texte de 1774.

où Émilie « sera assez raisonnable pour qu'on ne polissonne plus avec [elle] ». Le texte change donc d'enjeu, et se déploie dans une incitation à la réflexion sur les retentissements de ces plaisanteries sur Émilie, qui est amenée à une interrogation sur la juste mesure. Un troisième terme entre alors en ligne de compte : la figure d'autorité morale du livre qu'utilise Émilie, comme on l'a vu plus haut, pour juger du caractère répréhensible de ce type de comportement. La petite fille était perdue entre ce jugement négatif et son plaisir à jouer avec le « monsieur aux oranges ». Émilie est alors invitée par la Mère à « juger si le livre a tort ou a raison[1] » à partir de sa propre expérience.

Le texte est bien travaillé par une perspective de réévaluation du didactisme : le discours moral péremptoire est remplacé par un exercice de jugement guidé, où les questions sont posées par l'une ou l'autre des protagonistes, afin d'amener par degrés à une réflexion autonome. Le déplacement de la figure d'autorité de la Mère au livre est une transformation éloquente : l'apprentissage de la réflexion se présente comme une formation critique qui a pour but d'évaluer avec justesse la pertinence de principes moraux généraux. De plus, la nouvelle répartition des questions, qui sort de sa polarisation relativement systématique dans l'édition de 1774, pour devenir un trait stylistique commun aux deux protagonistes, ajoute un argument en faveur de la réévaluation du didactisme au profit d'un exercice qui confine à la maïeutique.

2. *Leprince de Beaumont ou la méthode de l'examen*

Chez Leprince de Beaumont, l'exercice du dialogue a aussi pour objectif un apprentissage de la réflexion afin d'amener les jeunes filles à « penser juste pour parvenir à bien vivre[2] ». Elle impose comme nécessaire de « comprendre la raison du devoir », et cette écrivaine chrétienne semble répondre, aussi bien quoique de façon fort différente, à la critique rousseauiste que nous notions en introduction. Dans le dialogue proposé par Rousseau au Livre 1 de l'*Émile*[3], l'échange fonctionne en vase clos à partir de réponses doublement saugrenues : d'une part elles ne sont pas de l'âge des enfants, d'autre part elles semblent pesamment tautologiques, ne proposant aucune explication intelligible.

Leprince de Beaumont dresse le même constat que Rousseau, mais lui apporte une réponse conciliable avec le dogme catholique. Dans ses œuvres, elle se prête à une valorisation de l'explication systématique, combinée à une dynamique de confession qui

[1] *Ibid*., p. 102.
[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd cit., p. 973.
[3] « Pourquoi ne faut-il pas mentir ?/ LE MAITRE. Parce que c'est mal fait, *etc*. / Voilà le cercle inévitable », Rousseau, *Émile*, *OC IV*, Livre II, p. 318.

structure toutes ses œuvres, jusqu'au *Mentor moderne*[1]. Elle répond elle aussi au constat de Marcel Grandière précédemment cité, en s'évertuant à casser les « quatre sources d'erreur habituelles aux hommes : les fausses maximes et les préjugés, les passions, l'obscurité des expressions et des termes, enfin, la complexité habituelle des questions[2] ». Elle met en place, dans cette perspective, une méthode progressive qu'elle présente comme un « esprit d'examen[3] ». Cette formulation, présente et argumentée dans son grand œuvre final, *Les Américaines*, est présent dès ses premières œuvres, sous la forme d'un discours théorique et pratique sur l'apprentissage de la pensée.

2.1. « Apprendre à penser »

L'Avertissement du *Magasin des enfants* comprend la fameuse injonction de faire de ses élèves des « physiciennes », de « leur apprendre à penser, à penser juste, pour parvenir à bien vivre[4] », mais les critères de cet apprentissage de la pensée sont encore peu définis. Ainsi dans le second dialogue, où la question est « comment faire pour avoir un bon esprit ? » la réponse est simple : aller voir Melle Bonne, afin de « s'instruire en s'amusant ». De plus, l'exigence intellectuelle se définit avant tout par la négative : apprendre à penser c'est d'abord ne pas être un automate[5]. Les raisons d'une telle absence de formulation d'exigences intellectuelles sont évidentes : la vraisemblance l'impose, dans un texte où sont censés parler des enfants de cinq à douze ans. Sous le sceau de la naïveté, de la simplicité et de la joie enfantine, la cohérence de la construction des personnages impose ses lois, et Leprince de Beaumont y souscrit toujours comme à un parti-pris à la fois d'écriture et de pédagogie : on en retrouve la revendication jusqu'au *Mentor moderne* quinze ans plus tard, dans l'affirmation d'un « art de se plier au génie des écoliers, et de simplifier l'étude[6] ».

En revanche, les exigences de l'apprentissage de la pensée sont déjà présentes en pratique dans le *Magasin des enfants*, avant tout sous la forme d'une posture par rapport aux objets de savoir. « Penser juste » se formule dans tout le texte comme une exigence d'observation précise des objets d'études, qui sont avant tout les textes sacrés. La méthode

[1] Dans lequel le personnage du Mentor se montre exemplaire, et par ses remises en question incite les enfants à s'interroger eux aussi, comme le souligne Isidore, « Cela me paraît une chose difficile d'avouer qu'on a tort ; mais j'ai dit : puisque mon maître s'accuse, pourquoi ne le ferais-je pas ? » *Mentor moderne*, *op. cit*., tome 2, p. 24. L'idée fondamentale est que la dynamique de réformation, tout comme le travail sur ses erreurs, est contagieuse et mimétique : le dialogue donne une place aux aveux de faiblesse, aux hésitations, ainsi qu'à l'expression des motivations et des pensées, même médiocres.

[2] Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, *op. cit*., p. 79.

[3] Esprit d'examen dont nous avons proposé une analyse systématique dans l'article « "Bien des gens ignorent que le doute méthodique est permis" : Leprince de Beaumont ou les Lumières de l'examen », Actes du colloque Leprince de Beaumont organisé à Augsburg en décembre 2013, en cours de publication. Nous reprenons ici la première partie de ce travail.

[4] Leprince de Beaumont, *Le Magasin des enfants*, éd. cit., p. 973.

[5] Dans le Deuxième dialogue par exemple, Lady Spirituelle trace un lien direct entre les deux : « Enseignez-moi comment il faut faire pour apprendre à penser ; je serais bien fâchée d'être un automate », *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 988.

[6] Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne*, *op. cit*., Avertissement du tome 1, n.p.

consiste à faire réflexion à partir du texte biblique, réflexions le plus souvent appelées par Bonne, soit dans l'absolu à partir de la narration d'un fait biblique qui vient d'avoir lieu[1], soit de manière plus précise, en formulant une question[2]. L'enjeu est profondément lié à l'apprentissage recherché : inextricablement lié à l'enseignement religieux tel qu'il se pratique dans les écoles de jeunes filles, il s'agit de mettre en place une « étude » du texte, constituée de sa lecture puis de la discussion nourrie de celle-ci. L'objectif commun est l'apprentissage des vertus chrétiennes grâce à la réflexion à partir du Livre, texte total et source féconde de tous les enseignements moraux, conçus comme une opération de réformation : « Réfléchissons bien sur cela, mes bonnes enfants, et n'épargnons rien pour détruire nos vices[3] ». Cette opération de réflexion à partir du texte étudié sera d'ailleurs la principale technique retenue chez les continuateurs de Leprince de Beaumont, s'inscrivant ainsi dans un patrimoine rénové de livres d'heures servant à guider la compréhension par les femmes du texte sacré. Ainsi, dans le *Manuel de la jeunesse*, la Bonne corrige Marianne qui avait cru qu'il suffisait juste d'apprendre par cœur l'Évangile :

> Vous êtes bien simple, mon enfant ; à quoi bon prendre la peine d'étudier un Évangile, si on n'y fait réflexion pour en profiter ? Songez donc dans la suite, quand vous apprendrez votre Évangile, que vous n'êtes point une perruche, mais une chrétienne qui s'instruit de la loi de Dieu[4].

L'enjeu est profondément identique, et lié à une exigence primordiale de la pédagogie chrétienne : il est essentiel de « faire réflexion » pour « profiter » des apprentissages du Livre. De ce point de vue, Leprince de Beaumont se situe dans une dynamique pédagogique liée à l'exigence intellectuelle de la lecture active du texte biblique, qu'elle veut promouvoir auprès des jeunes filles.

Au rebours de cette approche qui part du livre pour façonner la vie pratique, il y a celle qui part de l'examen du monde lui-même. Il y a ainsi d'autres objets d'études où former son esprit dans le *Magasin des enfants*, et ceux qui semblent appeler le plus de réflexions au sein de tous les éléments soumis à la sagacité des élèves sont les merveilles de la nature. Sont ainsi mises en scène des leçons – souvent ludiques – d'observation qui révèlent toutes leur objectif principal : en observant comment le blé croît[5] ou comment le papillon se développe, le but est de faire des enfants des admirateurs de l'ouvrage de Dieu, dans le cadre d'une pédagogie chrétienne qui consiste en un examen détaillé du monde et de ses beautés. Cet examen,

[1] Par exemple à partir de l'histoire de Sara et Isaac dans le Septième dialogue, où Bonne lance la discussion ainsi : « Allons, lady Sensée, faites quelques réflexions. », expression laconique amplifiée dans d'autres éditions par « faites quelques réflexions sur cette histoire. », *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1070 et variantes signalées dans la note 84, p. 1408.

[2] Par exemple après l'histoire du Veau d'or narrée dans le Quinzième dialogue : « Sommes-nous moins aveugles et moins méchants que les Israélites, ma chère, quand nous désobéissons à Dieu ? » *Ibid*., p. 1176.

[3] *Ibid*.

[4] Anonyme, *Manuel de la jeunesse, ou instructions familières en dialogues*, *op. cit*., p. 38.

[5] Pour répondre à la question de Lady Charlotte, « À quoi sert-il l'hiver, je vous prie ? », Bonne propose : « Eh bien, mes enfants, examinons comment le blé croît. » *Magasin des enfants*, éd. cit., XVIIe dialogue, p. 1197.

quoique simplifié ici, n'en sert pas moins l'argument naturaliste de la preuve de l'existence de Dieu par l'argument des merveilles de la nature, argument placé au premier plan dans le projet apologétique de Fénelon à destination de la « faible connaissance des plus simples[1] ». Cette démarche pédagogique fonde aussi l'intégralité du *Spectacle de la Nature* de Pluche[2], où un jeune Chevalier est initié aux merveilles de l'histoire naturelle par le Conte et la Comtesse de Jonval et un Prieur, qui devient à partir du troisième volume le seul interlocuteur de l'élève. Leprince de Beaumont se situe ainsi dans une longue tradition de pédagogie chrétienne où l'apprentissage de la pensée, à partir des sources fécondes que sont le Livre et le monde, se fait par l'organisation d'une réflexion cadrée.

2.2. Conjurer les « fausses idées »

Mais Leprince de Beaumont pousse plus loin cette logique, et l'exigence intellectuelle de la réflexion, dès l'avertissement du *Magasin des Adolescentes*, est formulée de manière bien plus audacieuse. On se souvient que lorsqu'il s'agit de justifier du caractère « trop sérieux » des leçons qui vont suivre, Leprince de Beaumont développe un raisonnement défensif où l'argument utilisé est celui de l'existence réelle de jeunes filles capables de raisonner, et ce, dès douze ans :

> Je ne fais qu'écrire mes conversations avec mes écolières, & l'expérience m'apprend qu'elles ne sont point hors de leur portée. J'en ai de douze ans, auxquelles on ne pourrait faire prendre un sophisme pour un syllogisme, & qui disent gravement en lisant un ouvrage : Cet auteur va battre la campagne & dire des pauvretés ; son principe est faux, toutes les conséquences le seront aussi. Et elles sont en état de le prouver. On a trop mauvaise opinion de l'esprit des jeunes personnes ; elles sont capables de tout, pourvu qu'on les accoutume au raisonnement petit à petit[3].

La réussite de ce projet éducatif est montrée ici dans sa version synthétique. D'abord par la remise en question d'une autorité intellectuelle : celle d'un mystérieux auteur dont le « principe », et donc toutes les conséquences logiques, sont proclamées fausses. Ensuite par la force de l'asyndète : « son principe est faux, toutes les conséquences le seront aussi », qui souligne les compétences d'analyse et de déduction rapides de l'élève. C'est donc une capacité de discernement et d'argumentation que le *Magasin des adolescentes* affirme vouloir

[1] Dans la *Démonstration de l'existence de Dieu tirée de la connaissance de la nature et proportionnée à la faible connaissance des plus simples*, publiée anonymement à Paris en 1713, et dont la composition – tant éditoriale qu'argumentative – est étudiée par Jacques Brun dans « L'Apologétique de Fénelon *», Apologétique 1680-1740 : sauvetage ou naufrage de la théologie ?*, M.-C. Pitassi (éd.), Genève, Labor et Fides, 1991, p. 197-214.

[2] Dont le succès est attesté par les très nombreuses rééditions tout au long du siècle, mais aussi par l'enquête de Daniel Mornet qui montre qu'il s'agit du quatrième livre le plus présent (avec 202 recensions) dans les cinq cents catalogues de bibliothèques privées qu'il a consultés, après le *Dictionnaire* de Bayle, les *Œuvres* de Marot et l'*Histoire naturelle* de Buffon (respectivement 288, 252 et 220 recensions), mais avant la *Nouvelle Héloïse* (163 recensions). « Les enseignements des bibliothèques privées (1750-1780) », *Revue d'histoire littéraire de la France*, juillet-septembre 1910, p. 460.

[3] Avertissement au *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, n.p., cité aussi par Barbara Kaltz dans *Contes et autres écrits op. cit.*, p. 126.

instaurer comme objectif premier de la formation de l'esprit. Cette formation est structurée autour de trois exigences essentielles : lutter contre les préjugés, lutter contre les faux raisonnements et prendre l'habitude de réfléchir.

Cette première lutte, celle contre les préjugés, définis comme « une idée qu'on a reçue sans une bonne raison », est essentielle pour refonder l'éducation des jeunes filles. Ainsi, les principaux promoteurs des préjugés sont les mauvais acteurs de l'éducation, coupables des impressions fausses que créent leurs propos, présentés dans l'Avertissement du *Magasin des adolescentes* par ces « leçons qui sortent de la bouche de la plus imbécile gouvernante qui les répète sans y penser, à un enfant qui les écoute sans les entendre[1] ». Ces leçons qui ne font pas appel à l'intelligence mais à la croyance superstitieuse, et qui forgent des principes moraux instables, sont à nouveau évoquées, accompagnées d'une longue liste de croyances, dans les *Américaines*. Le texte joue alors sur la juxtaposition des superstitions et des vérités religieuses :

> Lorsque nous avons été en état d'entendre, on a fait résonner des sons à nos oreilles, sans jamais, ou presque jamais parler à notre raison. *Il y a un Dieu. Le loup vous mangera, si vous êtes méchante. Mon petit doigt m'apprend tout ce que vous faites. Dieu entend tout ce que vous dites. Le nez vous rougira si vous mentez. Vous irez en enfer, si vous êtes désobéissante.* Ces grandes vérités & ces fadaises nous ont été dites du même ton, ont fait sur nous la même impression, et ces impressions n'ont été guère plus durables les unes que les autres[2].

Ne pas « parler à la raison », c'est donc prendre le risque suprême de la confusion entre « grandes vérités » et « fadaises », dans un mélange de croyances culturelles et religieuses, pour lesquelles la juxtaposition par paires est ici éloquente. L'enjeu est donc de s'appliquer à discerner le vrai d'avec le faux, en refusant d'adopter la raison d'autrui *a priori*, ce qui est formulé comme un refus de « croire sans examen », que Bonne applique à tous et avant tout à elle-même :

> *Miss* CHAMPETRE. Avez-vous besoin de cet exemple pour croire ma Bonne ; pour moi je suis si persuadée qu'elle ne veut pas me tromper, que je crois sans examen ce qu'elle me dit.
>
> *Madem*. BONNE. Je vous suis bien obligée, ma chère, mais vous avez oublié que nous sommes convenues de ne croire personne sur sa parole, à moins qu'il ne donne des preuves de ce qu'il dit[3].

Cette exigence de preuves est complexe : elle comprend à la fois des preuves logiques et des preuves éthiques, qui seront précisément distinguées dans les *Américaines*. L'injonction première reste ici de ne jamais croire sans examen, même lorsque les dires émanent de

[1] S'ensuit une liste de formules gnomiques comme « On méprise une femme déréglée. Il faut avoir de la religion. On doit respecter les bienséances. » Leprince de Beaumont, Avertissement du *Magasin des adolescentes*, n.p.

[2] Leprince de Beaumont, *Les Américaines*, *op. cit*., p. 20-21.

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., t. III, p. 62.

Bonne. La lutte contre les préjugés est alors mise en relation avec le caractère influençable de toute pensée qui ne se régit pas elle-même :

> *Lady* LUCIE. Je n'ai donc jamais eu que des préjugés, car en vérité, je n'ai jamais cherché les raisons de tout ce que je crois.
> *Madem*. BONNE. Vous n'êtes pas la seule, ma chère ; nous sommes si paresseuses, si dissipées, que nous prenons la raison des autres, plutôt que de nous donner la peine de nous servir de la nôtre[1].

Il est intéressant que Leprince de Beaumont utilise ici le préjugé de la paresse féminine, car il permet de souligner le risque de « prendre la raison des autres ». Les *Magasins* se font d'ailleurs continuellement l'écho de cette paresse de pensée, sous la forme des différentes réticences des élèves à se faire entendre raison. Il semble d'ailleurs que Leprince de Beaumont travaille de plus en plus à ce type de mises en scène du désir contraint, comme le montrent l'éloquence de certaines des élèves dans les textes postérieurs. Ainsi assiste-t-on à nombre de réticences dans la lettre de Lady Sincère qui décide de ne plus revenir aux leçons dans le *Magasin des jeunes dames*[2], ou à la véhémence des personnages de la Veuve ou de la Présidente dans la *Dévotion éclairée*, qui refusent de se réformer. Avant tout, il s'agit de mettre en scène une morale de l'effort et une exigence de dépassement de ses penchants, afin d'empêcher que ceux-ci prennent le pouvoir et fassent tomber la jeune fille, dès son entrée dans le monde – et aussi lorsqu'elle y est bien installée – dans la dissolution. L'interaction trouve là sa nécessité : Bonne ramène systématiquement ses élèves, quel que soit leur âge, dans le droit chemin. Quand elle n'est pas là, soit quand le texte s'arrête, ses élèves sont perdues[3]…

La seconde lutte est celle qui se déploie contre les faux raisonnements. Est ainsi fréquemment mise en scène l'exigence de validation du raisonnement par une femme capable de se fier à ses propres lumières. Il est en effet nécessaire qu'elle soit capable d'élucider les « fausses idées » qui sont à la base d'un raisonnement vicié. Cette fausseté contagieuse est décrite par Lady Lucie au tout début du *Magasin des Adolescentes*, lors de la discussion qui incite à la modération des désirs :

> *Lady* LUCIE. Je le crois comme cela, ma Bonne, mais tous les hommes, et moi toute la première, nous ne réfléchissons guère, & nous réfléchissons mal ; nous avons un très grand nombre de fausses idées dans l'esprit, & c'est d'après ces fausses idées que nous réfléchissons.

---

[1] *Ibid*., t. I, p. 89-90.

[2] « Vous m'avez quelquefois ébranlée par la force de vos raisonnements ; je crains d'être persuadée tout à fait ; déjà je ne m'amuse plus avec la même sécurité qu'auparavant ; j'éprouve des remords au bal, quoi de plus ridicule. » Leprince de Beaumont, *Instructions pour les jeunes dames*, t. I, Troisième dialogue, p. 120.

[3] Comme le montrent les transitions narratives entre les différents *opus* : elles servent à la fois à créer un corpus cohérent à partir de personnages récurrents, mais servent aussi à souligner à quel point Bonne, en tant qu'amie et confidente, est nécessaire à toutes, enfants, adolescentes comme jeunes femmes. Les seules élèves qui ont réussi à ne pas se « perdre », à l'ouverture du *Magasin des adolescentes*, sont celles qui sont restées en sa compagnie. Puisque l'« on a toujours besoin d'une amie fidèle », Bonne en vient à jouer le rôle de confesseur féminin dans les derniers *opus* des *Magasins*.

> *Madem*. BONNE. Vous avez trouvé la vraie cause de tous les malheurs, et de toutes les fautes des hommes ; ils agissent selon leurs lumières, & leurs lumières sont fausses[1].

Il s'agit bien de s'assurer de la vérité de ses propres lumières, en assurant les conditions d'une réflexion juste. Cet enjeu de l'identification de la fausseté parcourt l'intégralité des textes de Leprince de Beaumont : faux amis, faux plaisirs, faux prophètes, faux dieux… jusqu'à la *Dévotion éclairée* et ses faux dévots. Il impose un moment de doute et de suspension du jugement, qui est censé s'appliquer à tout, et à l'examen lui-même :

> *Lady* SINCERE. Permettez-moi de vous interrompre un moment. De quelle utilité peut être pour nous cet examen perpétuel ? Vous voulez nous faire vivre comme on dit que les religieuses vivent dans les couvents ; mais, ma Bonne, nous sommes nées pour vivre dans le grand monde : à quoi bon nous alambiquer l'esprit depuis le matin jusqu'au soir sur nos motifs secrets ; faisons le bien tout bonnement sans tant de recherches[2].

L'utilité de cet « examen perpétuel » est ici interrogée, et immédiatement prouvée par Bonne. Ces recherches n'ont pas pour seul objectif de « s'alambiquer l'esprit », elles ont un objectif pratique, celui d'être capable d'élucider la fausseté de n'importe quel raisonnement. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de mettre en place les moyens intellectuels permettant de conjurer les erreurs, et ce par la formulation de principes logiques : si un principe est vrai, sa conséquence ne peut être fausse[3] ; de la même manière que si une chose est vraie, son contraire est faux[4]. Ce sont là des exigences logiques qui seront formulées en *crescendo*, selon une présentation systématique et avec un souci d'ordre logique, dans les *Américaines.* Mais le *Magasin des adolescentes* met déjà en place une véritable procédure logique qui, à partir de la suspension première du jugement, examine avec des critères de non contradiction et de cohérence, puis conclut de la validité de la proposition. Le but est d'arriver à une « méthode » de pensée à laquelle il est possible de se référer constamment, rappelée comme telle au début du tome II du *Magasin des Adolescentes* :

> *Madem*. BONNE. Vous ai-je prouvé que cette définition était juste ?
> *Lady* SENSEE. Je ne le crois pas, ma Bonne.
> *Madem*. BONNE. Dans ce cas, il faut l'examiner selon la méthode que nous nous sommes prescrite[5].

En plus de l'avoir mise en place et systématisée, le texte s'applique de surcroît à faire la promotion de cette manière de penser, qui devient une nécessité première afin d'élaborer des

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., t. I, p. 80.
[2] *Ibid*., t. III, p. 116.
[3] Règle que l'on trouve formulée au début du tome II, *ibid*., p. 8.
[4] Règle qui ouvre le Quinzième Dialogue, sur la question du bonheur : « *Lady* LOUISE. J'ai fait là dessus bien des réflexions, ma Bonne, & si je pouvais vous prouver que cette proposition est contradictoire avec une autre qui est vraie, que diriez-vous ?/ *Madem*. BONNE. J'examinerais, ma chère, car il est vrai que deux propositions contradictoires ne peuvent être vraies toutes les deux. » *Ibid*., tome II, p. 197.
[5] *Ibid*., tome II, p. 4 sq.

raisonnements justes. L'ultime enjeu de la formation de l'esprit semble être de « pratiquer » cette méthode à tout moment et sur tous les objets.

> Je vous disais il y a quelques jours que je voulais rendre vos esprits géométriques ; c'est *en raisonnant toujours ainsi* qu'ils le deviennent. Ceci est de la dernière conséquence, mes enfants. Je connais dans la ville de Londres des personnes qui, *faute de s'être habituées à cette méthode*, déraisonnent pitoyablement. Elles reçoivent un principe, le soutiennent hardiment, & avec la même hardiesse, elles soutiennent que la conséquence est fausse[1].

Il est donc de la dernière nécessité de « s'habituer à cette méthode », et de « prendre l'habitude d'examiner un principe que l'on établit[2] », et ce, sur tous les types d'objets. Comme le dit Lady Violente : « quand on s'accoutume à penser faux dans les bagatelles, on risque de prendre une mauvaise habitude pour les choses importantes[3] ». Les enjeux et les procédures de la réflexion sont donc posés dans le champ intellectuel autant que moral : « penser juste » s'incarne à la fois dans une procédure critique systématisable et dans une « habitude ».

Mais nous voyons bien qu'il manque à ce raisonnement une part essentielle de la leçon de Bonne : toute sa démarche éducative vise certes à établir les conditions de la connaissance, mais il n'est absolument pas question de fonder celle-ci sur un examen d'inspiration sceptique. L'objectif premier est de fonder la foi en raison[4] afin que celle-ci soit suffisamment stable pour garantir les jeunes filles du jeu des influences délétères qu'elles risqueraient de trouver dans la société. Ainsi, une fois ces conditions de pensée établies, l'éducation proposée par Leprince de Beaumont se doit d'investir tous les champs de la vie féminine. Il faut faire des *Magasins* de vastes entreprises de conjuration de toute la part d'inconnu que pourraient révéler les vies de ces jeunes filles : les *Magasins* deviennent alors de vastes entreprises de mise en scène de l'*intégration* de tous les savoirs nécessaires à l'éducation. Par delà la mise en scène des relations, les dialogues s'attèlent à la *mise en pratique* des savoirs.

---

[1] *Ibid*., tome I, p. 135-136, nous soulignons.
[2] Comme cela est répété plus loin, *ibid*., p. 151.
[3] *Ibid*., tome I, p. 87.
[4] Injonction maintes fois répétée, qui est l'objet d'un développement argumenté au début des *Américaines*, et est synthétisée ainsi : « La foi doit être précédée de la raison, c'est-à-dire, qu'avant de croire, nous devons avoir des motifs raisonnables de croire. » *Les Américaines*, *op. cit*., vol. 1, p. 14.

Chapitre 5 – LE DIALOGUE COMME FORME INTEGRATRICE

Une des principaux apports du dialogue éducatif tient en fait à l'exploitation qui est faite de sa forme : ouverte et relativement souple, elle permet d'intégrer des données qui ne trouvaient pas leur place dans les textes éducatifs plus théoriques. Or, la forme du dialogue ne fonctionne pas seulement comme un catalyseur : le dialogue, certes, accueille des savoirs et des connaissances, mais il *agit* aussi dessus, les intégrant à un projet éducatif plus ou moins approfondi. C'est parce que les savoirs sont *mis en discussion* que le dialogue transforme la matière du texte éducatif.

Certes, les textes dialogués se présentent avant tout comme des réservoirs de données, dont les caractéristiques sont variées : les savoirs scientifiques et quelquefois techniques y sont mis en lien avec des références religieuses et des maximes morales, forgeant ainsi une forme mixte qui se prête particulièrement au fantasme totalisant qui caractérise les Lumières éducatives[1]. Mais avant d'en arriver à ces analyses, il nous faut regarder de près comment la forme se fait intégratrice, comment le dialogue permet de présenter et de rendre compte d'une diversité de données *intégrées* à l'éducation, qui en deviennent partie prenante. Cette intégration est de deux types : à la *mise en discussion* de données diverses s'ajoute la *mise en réseau* que créent ces configurations dialoguées.

Le procédé de l'insertion dans le dialogue, vecteur éducatif valorisé chez Locke, Fénelon et Rousseau[2], est le moyen de mettre en œuvre différents types d'objets littéraires qui ne trouveraient pas, ou moins, leur place dans les textes éducatifs ; il permet de surcroît de présenter un discours sur ces objets, d'en montrer l'intérêt et la place. Nous nous attèlerons donc ici à voir, à l'aide des exemples précis que sont les contes et les histoires morales, comment elles sont intégrées à la discussion et comment elles prétendent *servir* à l'éducation. Ensuite, nous essayerons de comprendre les modèles d'organisation que nos dialogues créent : ils s'inscrivent dans un patrimoine de textes nécessairement organisés, et s'émancipent en partie d'un principe d'ordre, émancipation dont il faudra mesurer les inflexions.

Nos dialogues montrent, de ce point de vue, à quel point de nouvelles exigences éducatives imprègnent les textes didactiques, et comment ces textes – du moins les textes véritablement pédagogiques, intéressés par la *mise en pratique* du propos éducatif – répondent en particulier à l'exigence de « soutenir l'intérêt » des enfants.

[1] Dont nous approfondirons les caractéristiques dans le chapitre « Pour une éducation totale »
[2] Laurence Vanoflen, « La conversation, une pédagogie pour les femmes ? », art. cit., p. 183.

I - Mises en discussion : de l'*usage* des livres

Les dialogues éducatifs s'inscrivent dans des cadres de présentation de sommes de connaissances, *a priori* très différemment traitées. Ils constituent de véritables poupées russes, chargées de présenter des textes divers servant à l'éducation des enfants. Mais ils nous semblent se rassembler autour d'un objectif relativement généralisable : celui de montrer *comment faire réflexion*, avec un élève, à partir d'un support.

Là se trouve sûrement un des plus larges consensus de nos textes : ils prétendre répondre, grâce à la forme dialoguée, aux manques que nous signalions dans les catéchismes ou dans les textes par demandes et réponses. Ils veulent combler cet espace proprement pédagogique, celui où l'on s'interroge sur le « comment » éduquer plutôt que sur le « quoi » enseigner. Le « quoi », à savoir la question des supports, est relativement consensuel dans nos œuvres : nous verrons que les textes placés au cœur des discussions ne sont pas nécessairement innovants. En revanche, à cette question du « comment », on pourrait dire qu'il y a une réponse, d'une seule voix, proposée par l'intégralité de nos auteurs et par l'époque elle-même : il faut éduquer par les *lumières de la raison*, vaste consensus qui, s'il n'est pas investi des mêmes significations, investit tous les champs de l'éducation, qu'elle soit morale, religieuse ou émancipatrice. La question est donc déportée : comment faire passer les lumières de la raison dans la pédagogie ?

À cette question complexe, certains de nos auteurs se sont confrontés avec une ambition et un enthousiasme notables. Le dialogue leur permet de *prendre le temps* de montrer les inflexions d'une pédagogie qui avance souvent à tâtons, mais qui affirme sa foi dans la conversation éducative, comme lieu et comme moteur d'une éducation réussie[1]. Nous aimerions montrer cela à l'aide des mises en scène de la lecture qui sont exploitées dans nos textes : le livre reste l'objet central de l'éducation, et il permet, par sa valorisation et son exploitation, de mieux comprendre ce que fait le dialogue à l'éducation.

Nous approfondirons cette analyse en essayant de préciser l'*usage* qui est fait par nos textes des histoires morales, sous les formes du conte et de l'anecdote. Nous verrons que l'inclusion de ces textes, si elle est en grande partie attendue, occasionne chez quelques auteurs de véritables expérimentations pédagogiques[2].

À terme, l'usage du livre est éloquent pour mesurer combien nos œuvres se situent dans un souci d'*adaptation* de la parole éducative, soucieuse de sa réception.

[1] Une remarque simple : aucune éducation n'est un échec dans nos textes, qui attestent toujours d'une réussite éducative.

[2] Nous avons laissé de côté les autres types de formats intégrés aux dialogues, notamment les drames et les « extraits » divers, faute de place. Mais il faut mentionner le fait que nos auteurs, au premier chef La Fite, s'ingénient à diversifier les instruments éducatifs, ce qui est une des raisons qui justifieraient qu'on lui consacre une monographie.

A – Un champ élargi de textes en discussion

Les dialogues, par le panorama éducatif qu'ils proposent, utilisent différents types de textes à des fins éducatives : les objets liés à l'enseignement disciplinaire côtoient des textes venus d'autres horizons, auxquels nos auteurs consacrent un usage varié.

Cependant, les dialogues éducatifs des lumières se révèlent en général peu novateurs dans les textes qu'ils exploitent : la matière première utilisée est relativement conformiste, comme s'il fallait compenser la nouveauté de la forme par la tradition éducative et scolaire des objets mis en scène. Ce qui fait acte de nouveauté est plutôt la manière avec laquelle les textes sont utilisés, comme objets qui permettent la discussion éducative.

1. Teneur des textes éducatifs mis en abyme

Les sources des textes mis en scène par les dialogues, souvent explicitées, sont en effet attendues. Ce sont Rollin, Fénelon, et d'autres auteurs de textes éducatifs et scolaires, déjà approuvés et entérinés par plusieurs générations, qui servent de garants au dialogue. Cela rend bien compte de la singularité des dialogues éducatifs : comme corpus en quête de public et de légitimité pédagogique, les dialogues ne semblent pas être des lieux dans lesquels l'ambition novatrice s'applique aux textes supports de l'éducation. Les instruments éducatifs, même chez les auteurs les plus novateurs, restent ceux que le public attend. Pourtant, quand il s'agit plus spécifiquement de l'éducation des filles, ces supports permettent l'affirmation de leur usage auprès de ce nouveau public.

Dans les textes qui utilisent des savoirs scolaires, comme la rhétorique, la grammaire, ou les humanités en général, point d'ambitions réformistes : Alletz, qui envisage dans son texte une « Revue des Humanités », affirme très clairement son usage d'un corpus de textes inscrits dans la tradition : « cet ouvrage est borné aux principes de la Langue française, à ceux de l'Éloquence & aux exemples tirés des Orateurs qui ont le mieux possédé ce grand talent[1]. » Ces principes sont posés comme atemporels et absolus, dans une conception classique de l'esthétique et de l'éducation : l'étude présente des guides et des modèles considérés comme les « maîtres et précepteurs du genre humain[2] ». Ceux-ci sont présentés comme les sources principales de l'« étude », prise dans son sens absolu donc masculin, et font l'objet de

[1] Anonyme, *Magasin des adolescents*, *op. cit.*, p. v-vi.

[2] Maîtres en grande majorité antiques, desquels le texte fait l'éloge attendu de ces guides choisis qui sont les « arbitres souverains du bon goût » (*ibid.*, p. 3) et des modèles littéraires, ce qui justifie notre qualification de « classiques ». Après les auteurs antiques, les auteurs présentés pour le chapitre sur l'éloquence sont classiques : Racine et Bossuet trouvent une place de choix (*ibid.*, p. 204-208), puis le Cardinal de Retz (*ibid.*, p. 220 *sq*). Notre travail ne peut ici se concentrer sur l'usage des auteurs classiques, puisque cela nécessiterait une comparaison avec un corpus non dialogué. En revanche, nos œuvres pourraient être exploitées, dans ce type d'étude comparative, à travers les questions posées, révélatrices d'un *usage* des auteurs en question.

quelques remarques intéressantes du point de vue de leur usage : les extraits lus par le Comte sont en effet quelquefois interrompus par des questions du Gouverneur, faisant remarquer les éléments à prendre en considération dans le texte. Sur l'oraison funèbre de Seigneur Messire Michel Le Tellier par exemple, l'extrait est ainsi interrompu :

> *Le Comte*. « (…) il meurt avec cette triste consolation ; et nous voyons commencer ces belles années dont on ne peut assez saisir le cours glorieux. » *De la même Oraison Funèbre.*
>
> *Le Gouv.* Remarquez combien ces idées sont nobles, [sic[1]]
>
> *Le Comte.* « Prêt à rendre avec sa grande âme le dépôt de l'autorité si bien confiée à ses lois, il a vu disparaître toute sa grandeur avec sa vie (…). *même Oraison*.
>
> *Le Gouv*. Vous allez voir des figures Oratoires qu'on appelle apostrophes[2].

Se surajoutant à la fonction démonstrative du texte de Bossuet, le texte éducatif dialogué rend compte de la fonction explicatrice de l'enseignant, ici sur les points de morale et de rhétorique. Si les dialogues innovent, c'est seulement par le fait de mentionner l'usage possible de ces textes, qui se cantonne ici aux impératifs (« remarquez ») ou aux effets d'annonce (« vous allez voir »).

De la même manière, Capinaud tire de son corpus de textes antiques toute la légitimité de son propos : quand il propose des « méthodes nouvelles » d'approche de la langue française dans l'*Éducation essentielle*[3], il s'agit plus exactement d'une référence à l'inclusion, dans un enseignement de la grammaire traditionnelle, de quelques avancées, notamment conceptuelles, de la grammaire de Port-Royal. Ces éléments sont en fait peu présents dans le texte, et on constate, quand ils apparaissent, que la parole des enfants permet à l'auteur de prendre parti, le plus souvent en faveur d'un conservatisme linguistique. Dans ce cas par exemple, il refuse la transformation phonétique proposée par l'Académie, et l'argumente dans la bouche de Mélanie :

> Monsieur, quoique à mon âge on ait du goût pour les nouveautés, je n'irai point, à l'exemple des nouveaux éditeurs du dictionnaire de l'académie, vous indiquer qu'il faut écrire *quatre ieux* et prononcer *quatre-z-ieux*, parce que cette manière de parler répugne au bon goût, et plus encore au principe irrévocable qui veut qu'on mette en accord, autant qu'il est possible, la prononciation avec l'art d'écrire[4].

---

[1] Cette virgule, qui est sûrement une faute de frappe, nous semble éloquente du point de vue de la lecture du texte proposée par Alletz : si son œuvre tente d'importer des éléments de présentation dialoguée, elle reste avant tout un texte écrit, mentionnant ses références (en italiques) et marquant systématiquement le primat accordé au texte, au point d'être, d'un point de vue dialogué, aberrant.

[2] *Ibid*., p. 222.

[3] Dont le titre intégral est *Éducation essentielle mise en action, par M. Capinaud. Cet ouvrage dialogué renferme un traité complet des principes de la langue française, d'après les anciennes et nouvelles méthodes, où la plupart des difficultés grammaticales sont vaincues. Cette première partie de l'instruction est aussi mise en vers pour en faciliter l'étude*, Lyon, 1804.

[4] *Ibid*., p. 269.

La voix de la « jeunesse » est utilisée pour proposer une argumentation refusant la nouveauté, même quand elle est entérinée par une autorité institutionnelle : les dialogues servent ainsi à l'affirmation d'un parti-pris éducatif. L'ouvrage de Capinaud est présenté par son éditeur comme un lieu de discussion potentiel des difficultés éducatives, afin de trouver un « résultat satisfaisant » :

> C'est donc après avoir fini leurs études que leurs parents, pour s'assurer de leurs progrès, engagent deux amis savants à discuter avec eux sur tous les points des travaux de leur jeunesse, et cette méthode nous paraît infaillible, non seulement pour y trouver l'utile, mais encore l'agréable ; pour pouvoir passer en revue les difficultés du langage et trouver un résultat satisfaisant[1].

Le ver est dans le fruit : la méthode est résolument « infaillible », puisqu'elle prend les apparences de la discussion afin d'imposer un avis tranché. En ce qui concerne les auteurs utilisés, présentés *in extenso*, il sont peu sujets à critique, puisque le texte se donne comme exigence, pour chacune des disciplines et pour l'éloquence par exemple, de « Procéder avec méthode : prendre leur éducation par la racine, et monter graduellement jusqu'à la dernière période de l'éloquence[2] » en passant par toutes les mises au point rhétoriques et tous les auteurs nécessaires. Le texte, après s'être concentré sur les difficultés du langage dans les premiers entretiens, se transforme en études de textes du même acabit que celles d'Alletz. Les treize derniers entretiens se concentrent sur l'éloquence du Barreau, « d'après les préceptes de Cicéron, de d'Aguesseau, et de Cochin », et proposent l'histoire de l'éloquence d'Athènes et de Rome. La « discussion » consiste en une liste de questions des éléments à connaître : le conservatisme éducatif est évident, et le dialogue sert à mettre en forme des objets textuels connus.

Pour l'éducation des filles, le même souci de cumul de textes-sources se fait sentir dans certains textes, mais la majorité d'entre eux ne les cite que très peu. En effet, dans les textes qui se concentrent uniquement sur les questions religieuses, la légitimité du texte naît du sérieux des sources : dans le *Manuel de la jeunesse*, par exemple, l'auteur anonyme justifie la validité de son projet en arguant que les sources auxquelles il a puisé sont d'une qualité irréprochable. Cela justifie l'opération de transformation à laquelle il s'est prêté :

> On admirera toujours l'abondance des lumières répandues dans le *Catéchisme de Montpellier* et dans les *Instructions théologiques et morales* de M. Nicole. Ce sont les sources les plus fécondes d'instructions ; mais plus propres pour ceux qui sont chargés de les faire, que pour les jeunes personnes qu'elles fatigueraient trop, à moins qu'on ne les aide à les porter, par des explications courtes et proportionnées à leur capacité. (…) C'est donc pour faciliter ces instructions,

[1] *Ibid*., Avis des éditeurs, p. vi.

[2] Capinaud, *Éducation essentielle mise en action,* Premier entretien, p. ix, expression employée presque à l'identique dans l'avis des éditeurs, où est annoncé « tout ce qu'il est nécessaire de savoir pour arriver graduellement jusqu'au faîte de l'éloquence », p. v.

> devenues nécessaires dans ces jours empoisonnés par une fausse philosophie, qu'on a cru qu'il serait avantageux, (…) de recueillir dans un seul ouvrage ce qu'on a trouvé de plus essentiel et de meilleur dans ceux qu'on vient d'indiquer, en les proportionnant à la capacité de la jeunesse[1].

On entraperçoit ici ce qui fait le principe d'autorité de nombre de ces textes : les sources sont fiables, et elles sont ensuite filtrées par un auteur qui saura en tirer le meilleur. C'est exactement la position de Leprince de Beaumont. Dans le *Magasin des enfants*, son parti-pris n'est pas d'expliciter ses sources : comme elle le formule dans l'avertissement, elle a « résolu de [s]'approprier tout ce qu'[elle] trouverait à [son] usage dans les ouvrages des autres[2] ». L'effet de *tabula rasa* des *Magasins* est expliqué ainsi par Biancardi : « si elle n'a pas cité ses sources (…) c'est sans doute en raison de la plus grande liberté de l'époque en matière de propriété littéraire et du but utilitaire qu'elle se proposait, ainsi que du public d'enfants auquel, entre autres, elle s'adressait[3] ». Cette posture de Leprince de Beaumont, qui contribuera à créer elle-même un texte source capable de remplacer tous les autres, est même amplifiée dans le *Magasin des adolescentes.* Ce texte, encore plus ambitieux par son programme éducatif, ajoute à l'histoire religieuse des références issues de ce qu'elle appelle la « philosophie morale », version chrétienne de la réflexion maïeutique dans laquelle elle ancre son discours dans le premier tome, à partir de la figure de Socrate. Est ainsi créée une équivalence entre philosophie, raison et analyse de la parole divine, équivalence qui courra sur l'ensemble du texte. Elle permettra d'exiger des jeunes filles d'adopter un « esprit d'examen » dès le tome 2[4].

Pourtant, cette diversité est le plus souvent de façade : Leprince de Beaumont mentionne des références qu'elle ne développe pas, par exemple Locke, évoqué par Lady Champêtre comme une de ses lectures :

> *Madem*. BONNE.
> Et quels sont les livres que vous avez lus ?
> *Miss* CHAMPÊTRE.
> Hérodote, quelque chose de l'histoire Romaine, beaucoup de Sermons, le Spectateur & les œuvres de Monsieur Locke.
> *Madem*. BONNE.
> Comment donc ; voilà des lectures de grande fille. Et, dites-moi, je vous prie, que pensez-vous de Monsieur Locke ?
> *Miss* CHAMPÊTRE.
> Je pense que…. mais voici beaucoup de dames qui viennent. Permettez-moi d'écouter, & de ne plus rien dire. Je n'ai pas eu de répugnance à parler devant vous ; il ne me serait pas possible de parler devant ces dames[5].

[1] Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., p. iii-v.
[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, Avertissement, *op. cit*., p. 968.
[3] *Ibid*., p. 968-969.
[4] Au sujet des conseils évangéliques par exemple, Bonne déclare : « c'est à la philosophie, c'est-à-dire, à la raison, à vous prouver cela. » *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome II, p. 78.
[5] *Ibid.*, tome I, p. 35-36.

L'interruption occasionnée ici par l'arrivée des autres jeunes filles permet de ne pas lancer le sujet, tout en évoquant quand même la possibilité que les élèves aient eu des lectures fort avancées pour leur âge. Cela fonctionne comme une illustration du fait, évoqué dans la préface, qu'« aujourd'hui les femmes se piquent de tout lire ; histoire, politique, ouvrage de philosophie, de religion ; il faut donc les mettre en état de porter un jugement sûr par rapport à ce qu'elles lisent, & leur apprendre à discerner le vrai d'avec le faux[1]. » Point d'analyse de Locke ici, Leprince de Beaumont lui préfère un approfondissement systématique des références bibliques et de leur irradiation dans le quotidien et dans la réflexion des jeunes filles.

Autre manière de faire : affirmer que le texte se nourrit à des sources orales, comme le propose Loquet, qui tire toute son autorité du « zèle des instituteurs » chrétiens, grâce auquel les *Entretiens d'Angélique* acquièrent toute leur valeur :

> C'est ce qui m'a portée à recueillir avec soin leurs plus solides instructions, et à imiter, autant que j'ai pu, leur façon de penser et de parler[2].

Point de sources explicites, ici ; et c'est la même chose dans son second volume sur une « Épître dédicatoire aux demoiselles pensionnaires des Dames Ursulines » qui débute ainsi : « vous y retrouverez avec plaisir les vérités du salut, que vos excellentes maîtresses vous enseignent avec tant de succès[3] ». Il faut ainsi sortir de la logique du livre afin de créer de joyeuses alternatives : Loquet affirme vouloir dépasser, par ses dialogues sur la religion, « les livres qui en traitent [et qui] leur paraissent austères et ennuyeux ». L'objectif est comparable à celui de Leprince de Beaumont, il faut créer, pour les jeunes filles, des textes substitutifs accessibles et séduisants, qui pourront devenir des sources fécondes d'enseignement.

Ce souci substitutif n'est pourtant pas le lot commun : les autrices les plus ambitieuses réimportent à l'intérieur de leurs dialogues des références à d'autres textes qui seront objets d'analyses plus approfondies. Ainsi, les différents personnages de mère proposés par La Fite sont toujours placés dans une posture d'étude à l'ouverture et pendant les dialogues, seules[4] ou en compagnie des jeunes filles avec lesquelles elles discutent des différents textes importés dans la fiction éducative.

---

[1] *Ibid*., Avertissement, p. xxi.
[2] Loquet, *Entretiens d'Angélique*, *op. cit*., p. iv.
[3] Loquet, *Entretiens de Clotilde*, *op. cit*., avertissement, n.p.
[4] Mme de Sainval dans les *Réponses à démêler*, déménage à la campagne ce qui lui permet de « se livrer à l'étude avec un nouveau zèle, et consacrer [à ses filles] des soins assidus », *op. cit*., p. 2. Mme de Valcour, dans les *Entretiens, drames et contes moraux* interrompt par exemple une leçon parce qu'il faut qu'elle y travaille avant d'en apprendre plus à ses filles, ou évoque les traductions qu'elle vient de faire des textes qu'elle soumet à leur sagacité, en évoquant d'ailleurs les fautes qu'elle est susceptible d'avoir faites. « Il s'en faut bien, ma chère Annette, au bout d'un certain temps, je découvre toujours quelques fautes dans ce que j'ai écrit. » *Entretiens, drames et contes moraux*, 4e édition (numérisée), tome 1, p. 84. Nous reviendrons sur les implications intellectuelles de cette figure maternelle dans le chapitre « Pour une éducation sensible ».

La Fite propose de plus des références nouvelles, qu'elle considère comme novatrices et dont elle se porte caution, adoptant ainsi une posture relativement singulière au sein de nos œuvres[1]. Épinay, pour sa part, lorsqu'elle évoque les supports textuels que la mère utilise pour l'éducation de la petite Émilie, ne prend pas de véritable risque : nous verrons plus loin que c'est plutôt dans l'entrée du monde social au cœur de la fiction que se crée la plus grande tentative modernisatrice de l'éducation d'Épinay. Mais en ce qui concerne les textes comme les disciplines qu'elle convoque, l'éducation proposée par la Mère est une éducation de jeune fille conventionnelle. Elle s'en explique d'ailleurs dans la Douzième conversation, quand, après avoir souligné ses réticences à hâter l'instruction de la jeune fille avant qu'elle ait fini de se développer physiquement, elle évoque sa tentation de repousser l'apprentissage de la lecture :

> La crainte de me singulariser, et plus encore de faire un essai malheureux, vous a sauvée de ce danger. *On peut courir de grands risques, en s'écartant de la route ordinaire.* Il faut être bien confiante, pour croire à ces opinions qu'aucun succès n'a encore justifiées, de préférence aux institutions que la sagesse publique a consacrées. Il vaut mieux, sans doute, *s'en tenir à l'expérience commune*, que de s'exposer à un tort irréparable, en tentant sans succès une expérience nouvelle. La hardiesse ne sied à notre sexe dans aucun genre. Cette seule considération vous a peut-être préservée, ma chère amie, du danger d'être une merveille[2].

Cette déclaration est programmatique : la Mère présente ici son « plan d'éducation », et celui-ci recèle une allusion à peine voilée à Rousseau. Elle se situe au cœur de la controverse sur l'*Émile* : que faire de ces « opinions qu'aucun succès n'a encore justifiées » ? Malgré l'adhésion d'Épinay à de nombreux postulats d'une philosophie nouvelle de l'éducation[3], la Mère déclare s'écarter des « hardiesses » spéculatives incarnées par le texte si controversé de Rousseau – notamment parce qu'elle est femme, et parce qu'elle s'occupe de l'éducation d'une jeune fille[4]. En prenant ainsi parti dans la controverse sur les hypothèses pédagogiques rousseauistes, elle montre combien ses choix éducatifs sont fondés sur un principe de juste mesure appliqué à toutes les propositions pédagogiques du philosophe. Elle refuse en particulier d'adopter une posture expérimentale compte-tenu de la lourde responsabilité que fait porter l'éducation : il « vaut mieux s'en tenir à l'expérience commune ». Émilie sera donc vouée à une éducation faisant toute la place aux « institutions que la sagesse publique a consacrées » : c'est dans l'acquisition d'un esprit critique que l'éducation d'Émilie concentrera sa part novatrice, mais pour ce qui est des matières et des textes en discussion, Épinay choisit de s'en tenir à la tradition.

---

[1] Comme on le voit notamment au cœur des *Réponses à démêler*, dans les notes bibliographiques qu'elle place à l'intention de ses lecteurs.

[2] Épinay, *Conversations d'Émilie*, Douzième conversation, *op. cit.*, p. 242. Nous soulignons.

[3] Notamment celles qui font passer le développement physique avant le développement moral, et celles qui imposent de s'adapter au développement progressif de l'enfant.

[4] L'expression prescriptive « La hardiesse ne sied à notre sexe dans aucun genre » contient bien sûr une double application, tant à l'éducatrice qu'à l'élève.

Dans les *Conversations d'Émilie*, les supports d'enseignement traditionnels sont évoqués pour montrer comment les lectures d'Émilie recoupent tous les champs littéraires traditionnellement attribués à l'éducation : le catéchisme est mentionné dès l'ouverture du texte[1], Émilie quitte plus loin sa Mère pour aller « apprendre [son] Évangile[2] », Émilie fait ensuite allusion au plan d'étude de Rollin comme à une lecture quotidienne[3], et évoque de nombreuses fois avec sa mère l'histoire romaine[4], la mythologie[5] et des fables, de La Fontaine[6] et de l'abbé Le Monier, dans lesquelles elle a appris à lire[7]. Les idylles de Gessner sont aussi citées à plusieurs reprises[8]. Dans le cas d'Épinay, c'est surtout le caractère allusif de la référence à chacune de ces références littéraires qui est remarquable. Tous ces textes semblent être mentionnés comme pour évoquer à demi-mots le plan de lecture d'une jeune fille entre cinq et dix ans[9]. Toutes ces références soulignent un encadrement très serré de l'enfant, à qui il faut transmettre un patrimoine culturel. Épinay émettra d'ailleurs des réserves sur cette multiplicité des lectures dans la version de 1788 de la Vingtième conversation :

> Un censeur judicieux me reprocherait sans doute d'avoir souffert que vous vous occupassiez dans un âge si tendre, soit de la lecture, soit d'ouvrages convenables à votre sexe ; de vous avoir peut-être même désiré ce goût[10].

On décèle ici le paradoxe auquel elle fait face : voulant donner matière à l'éducation des filles, en dépassant l'éducation vide qu'elle critique dans la Douzième conversation[11], elle se heurte cependant au risque de « trop hâter l'instruction ». C'est ce même écueil que Leprince de Beaumont affirmait vouloir éviter vingt ans plus tôt dans le *Magasin des enfants* : fondé sur un principe d'écriture simplificatrice, le *Magasin des enfants* s'appliquait à ne pas proposer aux enfants d'enseignements trop difficiles pour leur âge, et à « proportionner à la tendresse de leurs années » tous les enseignements. Nous avons vu que Leprince de Beaumont, dès le *Magasin des adolescentes*, ne tient en fait plus compte de cette exigence, trop absorbée par la nécessité de forger un texte de référence qui soit une compilation exhaustive de tout ce qui peut et doit servir à l'éducation de jeunes filles chrétiennes.

---

[1] *Ibid*., Première conversation, p. 51.
[2] *Ibid*., Cinquième conversation, p. 108 et 485.
[3] *Ibid*., Treizième conversation, p. 268.
[4] *Ibid*., Troisième conversation, p. 70 et Seizième conversation, p. 339.
[5] *Ibid*., Quatorzième conversation, p. 295, et Dix-neuvième conversation, p. 389.
[6] *Ibid*., Douzième conversation, p. 267.
[7] *Ibid*., Dix-neuvième conversation, p. 507.
[8] *Ibid*., Seizième conversation, p. 338 et Dix-neuvième conversation, p. 373.
[9] À l'opposé des plans de lecture exhaustifs que l'on trouve chez Le Noir ou chez Genlis par exemple.
[10] *Ibid*., Vingtième conversation, p. 401.
[11] *Ibid*, p. 239. Nous reviendrons sur cette présentation en appréhendant la question des ambitions éducatives féminines : la Mère y présente l'indigence de l'éducation qu'elle a reçue, dans des accents qui s'apparentent aux affirmations d'Épinay sur le même sujet, dans *Mes moments heureux* et dans la figure d'Émilie des *Mémoires de Mme de Montbrillant*.

Ainsi, dans un contexte d'extrême rareté voire d'absence de textes dévolus à l'éducation des jeunes filles, on assiste au développement d'un corpus, qui quoique traditionnel, leur est consacré. C'est à coup sûr un des aspects novateurs de certaines de nos œuvres : avoir permis d'élargir l'étude des textes aux filles, en mettant en scène l'étude et la discussion sur les « bons livres » dans les dialogues.

2. *Valorisations de la lecture et usages du livre*

Les élèves sont la plupart du temps placés dans des situations pédagogiques où le livre est au cœur de l'apprentissage. La mention de la lecture à haute voix est très répandue dans nos œuvres, pour des raisons autant formelles que pédagogiques. Certes l'éducation passe par ce type de lecture encadrée, mais la forme dialoguée impose aussi une alternance de voix à l'auteur : le fait de faire porter par les élèves les lectures qui forgent la trame de l'enseignement est une des stratégies possibles pour diversifier la source de la parole, et pour lui faire perdre son apparence de « leçon ».

Il en va ainsi chez Leprince de Beaumont, qui place systématiquement ses développements dans la bouche d'élèves soigneusement choisies : Lady Sensée, dans le *Magasin des enfants*, est ainsi celle qui, presque toujours, est responsable de l'histoire sainte. Pour le reste, la parole est répartie de façon arbitraire entre les élèves, qui lisent, racontent ou récitent la leçon qu'elles ont apprise. Bonne a aussi le souci de faire lire les bons textes. Cette incitation à la recherche de la « bonne » source fera l'objet de nombreuses remarques au fil de ses œuvres, jusqu'aux *Américaines*. L'idée fondamentale de Leprince de Beaumont est qu'il est absolument nécessaire de lire de bons livres pour parvenir à être vertueux. Elle place cette exigence dans la bouche de Bonne dès le Second dialogue du *Magasin des adolescentes* :

> *Madem*. BONNE. Une sotte me demandait l'autre jour, à quoi servait la lecture ? Le voilà, Mesdames. On trouve dans les bons livres quantité d'exemples qui nous encouragent à la vertu, comme vous voyez que Lady Charlotte s'est aidée de l'exemple de Mademoiselle de Beaujolais pour réparer sa faute[1].

Les bons livres sont au cœur de la pédagogie beaumontienne, et sont valorisés de différentes manières : par des éloges faits aux différentes lectrices, mais aussi par la valorisation de la lecture comme « secret de ne s'ennuyer jamais[2] ». Présentée dans le conte de la belle Aurore, elle est constamment reconduite dans les dialogues eux-mêmes : la petite Aurore, qui n'a pas appris à lire, s'ennuie dès qu'elle n'a pas ses distractions urbaines. La

[1] *Magasin des adolescentes*, tome 1, 2e dialogue, *op. cit*., p. 45.

[2] « Secret » présenté par la fée qui apparaît sous la forme d'une bergère à Aurore, auparavant malheureuse de toutes ses activités sociales et urbaines ; elle la remet dans le droit chemin en réorganisant son temps : « toute la journée était partagée entre la prière, la lecture, le travail et la promenade », créant ainsi un cadre éducatif idéal et réformateur au sein du conte – qui a de très grandes ressemblances avec le cadre créé par Bonne. *Magasin des enfants*, éd. cit., XIIe dialogue, p. 1131.

communauté éducative créée dans ces dialogues connaît et pratique en effet les quatre activités clés qui sont présentées dans le conte pour mener une vie heureuse : prière, lecture, travail, et promenade.

Enfin ce plaisir de lecture sert aussi à montrer la réussite du projet pédagogique de Bonne. Leprince de Beaumont l'affirme de façon programmatique dans la préface du *Magasin des enfants* : à l'inverse du *Télémaque* ou de *Gil Blas*, elle a réussi à à l'inverse du *Télémaque* ou de *Gil Blas*, elle a réussi à « allécher à l'étude » ses élèves et à transformer en lectrices avides même celles qui n'en avaient pas le goût[1]. Elle consacre ainsi à cet enjeu clé du plaisir de lire toute la fin du XXVIIIe Dialogue[2]. Ces moments de lectures sont à la fois des mises en scène pédagogiques et donc, bien sûr, un instrument de diversification formelle, mais elles permettent aussi à l'éducatrice de faire des remarques de fond sur la valorisation, la pratique et les bons usages de la lecture.

Dans nos autres œuvres, la lecture à haute voix est moins systématique. Chez Alletz, elle est même uniquement utilisée comme un instrument formel : le Comte, malgré sa position d'élève, traduit sans erreurs et récite sans failles toutes les leçons qui lui sont proposées ; d'une certaine manière, le dialogue reconduit les problèmes posés par l'esthétique des catéchismes, que nous avions soulevés à l'aide de la critique de Fleury. Puisqu'il est aberrant de mettre dans la bouche de l'élève des leçons mises en forme, quelques transformations, formelles ou narratives sont nécessaires. Chez Alletz, la question ne se pose pas ; dans le *Manuel de la jeunesse*, en revanche, cette lecture est transformée en moment de « récitation », et l'auteur peut alors combiner exigence d'exactitude dans la récitation et perfection pédagogique du texte. Toutefois ici on ne trouve pas de travail sur les erreurs, ce sont juste quelques pistes nouvelles, qui permettent à l'un ou l'autre des personnages d'approfondir une leçon.

En revanche, le jeu inventé par Capinaud dans ses *Étrennes à la jeunesse* est relativement novateur[3] : en inventant un cours de français qui s'appuie sur les approximations voire les erreurs lexicales de ses élèves, il rend possible une pratique de la rectification, qui permet d'exploiter la forme du dialogue à des fins résolument pédagogiques. Leprince de Beaumont employait, dans une certaine mesure, cette stratégie, dans sa démarche de réformation morale, en utilisant la dynamique de l'erreur.

Enfin, d'autres usages du livre sont mis en scène dans les dialogues éducatifs. Ces usages reposent sur une pédagogie traditionnelle à laquelle le dialogue fait référence comme à un

[1] Leprince de Beaumont, Avertissement au *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 968-969.

[2] Plus aimable que « l'Opéra, la Comédie, le bal, la promenade », la lecture sert « à mille choses » : « on s'instruit en lisant, on se corrige, on s'amuse, et, comme le dit Lady Spirituelle, une personne qui aime la lecture, ne s'ennuierait pas dans un désert, dans une prison même. » *Ibid*., XXVIIIe Dialogue, p. 1384-1385.

[3] « Relativement » car cette mise en scène de l'erreur à des fins pédagogiques n'est bien sûr pas nouvelle, et les erreurs ou les approximations des Princes dans les textes *ad usum delphini* sont une occasion fréquente de rectifications ou de précisions.

élément à la fois réaliste (le dialogue s'appuyant sur l'illusion d'une pratique véritable) et légitimant (les dialogues s'ancrant dans une posture pédagogique qui se veut fiable et informée). La pratique des extraits, par exemple, est utilisée par presque tous nos auteurs, parce qu'elle fonde une des pratiques éducatives les moins remises en question. De même, l'usage des cartes ou des livres d'estampes souligne l'importance, pour les éducateurs, de faire appel à des supports différenciés pour l'apprentissage de la géographie ou des sciences naturelles. Enfin, la question des « révisions » et des apprentissages par cœur est au cœur de notre corpus : la mise en scène d'enfants en train de « répéter » une leçon est à la fois un ressort stratégique de la narration dialoguée, parce qu'elle permet de changer les lieux de la parole d'autorité, mais est elle aussi une véritable affirmation de conformisme éducatif, parce que dans ces très longues tirades d'élèves, le texte théorique reprend une place centrale et l'apprentissage n'est pas mis en question. Le *Manuel de la jeunesse* utilise ce ressort pour faire du texte une somme de savoir : si ces exposés théoriques sont quelquefois interrompus pour vérifier leur juste compréhension, ils sont toujours présentés *in extenso*, et le dialogue peut devenir le lieu d'une présentation exhaustive de connaissances.

En somme, les dialogues présentent quelques marques de retour réflexif sur des apprentissages, avant tout moraux. Mais en ce qui concerne les disciplines, les textes et les instruments éducatifs, ceux-ci sont majoritairement attendus et peu remis en question. Même pour l'éducation des jeunes filles, ils sont présentés de telle manière que ces méthodes sont généralement entérinées, tout au plus sont-elles très légèrement critiquées, en fonction de la verve de leur auteur. L'éducation proposée est une éducation traditionnelle, qui ne vise pas à faire des dialogues des lieux de refonte des instruments éducatifs, mais plutôt le lieu de présentation de la bonne *manière* de les utiliser.

B – « Faire réflexion » sur les enseignements : dynamiques d'intégration textuelles

Les dialogues permettent, grâce au principe d'ouverture de la forme, d'accueillir différents types de textes en leur sein. Ce principe d'intégration est passionnant à double titre : il permet de mieux saisir les éléments littéraires qui sont intégrés au cadre éducatif, et, de surcroît, d'en comprendre l'usage. Les auteurs s'emploient en effet à proposer systématiquement des justifications narratives et pédagogiques lorsque des éléments extérieurs sont intégrés à la fiction : à travers cette exigence formelle, ce sont des propositions pédagogiques qui apparaissent, et qui nous aident à mieux comprendre la place accordée à certains supports éducatifs dans la seconde moitié du XVIIIe siècle.

Nous avons décidé de remettre l'analyse de l'histoire et des sciences naturelles au chapitre suivant, parce qu'ils nous semblaient s'intégrer de façon plus explicite au projet d'exhaustivité de la forme. Nous nous consacrerons ici aux « histoires », c'est-à-dire à cette multiplicité de formes narratives qui servent d'instruments éducatifs. Nous envisagerons tout d'abord la lecture en général, puis les contes de fée, enfin les « histoires vraies » : cet aperçu, qui nous semble représentatif de la spécificité des dialogues éducatifs, nous servira à montrer comment la fiction est reconsidérée pour ses vertus éducatives dans la seconde moitié du siècle.

1. Moments de lecture et principe de récompense

La lecture, très fréquemment mise en scène dans nos œuvres, est avant tout présentée comme un *moment* hautement apprécié des enfants. Rares sont les œuvres qui font l'économie de sa mise en scène, à l'instar d'Alletz qui se contente de placer les noms des personnages à l'ouverture des textes qu'il cite, textes originaux sous le nom du Gouverneur et sections traduites sous celui du Comte, supposés « lire ». Cette alternance, aberrante d'un point de vue narratif, est pourtant suffisamment attendue, dans l'imaginaire des textes de rhétorique, pour ne pas poser de problème à l'auteur, et expliquer la présentation du texte dans des polices différentes : les textes en latin sont en italiques, leur traduction en regard est en police normale ; mais le tout est introduit par des titres de personnages[1]. Au contraire, les autres œuvres dialoguées s'efforcent de mettre en scène presque tous les moments de lecture, expliquant s'il s'agit d'un moment de révision[2] ou d'un moment de délassement. La lecture est ainsi utilisée comme un ressort narratif pour évoquer les conditions d'une éducation efficace.

Leprince de Beaumont met fréquemment en scène des élèves en demande de ce type de lecture. Le VIe dialogue s'ouvre par exemple sur : « Nous avons été une demi-heure à table, ma Bonne ; nous aurons une histoire[3]. » Cette forme spécifique du « si vous êtes sages… » est l'occasion de mettre en place un principe de récompense, que l'on retrouve dans nombre de dialogues des *Magasins*, comme chez la plupart des auteurs de dialogues. L'ouverture de la *Compagne de la jeunesse* pose ainsi le contrat éducatif avec l'élève : « Les histoires seront pour nous un délassement, & la récompense de votre attention[4]. » Le conte ou l'histoire sont les formes littéraires du délassement, et à ce titre, permettent d'offrir un contrepoint littéraire aux autres formes de pauses dans l'éducation, celles qui obligent, ou permettent, l'arrêt du texte, comme les départs en promenade, les récréations ou le passage au jeu.

[1] Comme nous pouvons le voir en Annexe II.
[2] La mise en scène de la « révision », qui permet de placer les savoirs dans la bouche des enfants, fait partie des stratégies de présentation de savoirs.
[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., VIe dialogue, p. 1038.
[4] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit.*, p. 1-2.

L'éducation peut en effet continuer pendant ces moments. Quelques auteurs valorisent ainsi le fait que les histoires et les contes sont des textes qui ont un succès extraordinaire auprès des enfants[1], et qu'il serait peu judicieux de les évincer *a priori*. C'est la lecture à haute voix qui permet de s'approprier l'attention des enfants, dans un moment où l'instruction semble être mise de côté : elle est exploitée comme une des formes les plus efficaces du *placere et docere*, et sert à faire passer des principes moraux. La Mère-Institutrice créée par Le Noir peut ainsi dire, en guise d'ouverture au dialogue de la Deuxième soirée :

> Vous aimez mes histoires, ma chère Victorine, et moi j'ai du plaisir à vous les conter, surtout si vous en profitez, si vous suivez l'exemple des bons enfants, et évitez soigneusement celui des méchants[2].

Il n'y a pas d'histoire qui ne soit présentée indépendamment de son principe d'utilisation ou d'appropriation : toutes visent à amener l'élève ou l'enfant à « faire réflexion », et à utiliser son plaisir pour stimuler son appétit de bien faire. La petite Victorine est mise en scène, quelques lignes plus loin, par son envie de se faire lire une histoire[3] ; l'enfant demandeur est une manière de souligner l'importance de ces histoires dans une stratégie éducative qui interroge la place du livre et de la parole d'autorité.

De plus, la lecture est aussi un moment de partage entre les différents acteurs du dialogue. La Fite insiste régulièrement sur ce point : il s'agit d'un temps privilégié, en famille, qui amène, pour tous, un plaisir indéniable. Les *Réponses à démêler* mettent en scène ces moments de lecture : l'un d'entre eux par exemple, qui propose la lecture d'un « morceau sur *la Vraie fermeté* », se situe « un dimanche au soir, toute la famille étant rassemblée ». C'est cette lecture « qui donne lieu à l'entretien suivant. » Le dialogue se conçoit comme un moment de réflexion commune *après* une lecture commune, permettant à tous de mettre en balance ses lectures. De la même manière, le conte de Zarine et Zara, dans les *Réponses à démêler*, fait l'objet d'une lecture « en famille ». Ces moments de lecture en commun forgeaient déjà la trame narrative des *Entretiens, drames et contes moraux* de La Fite, puisque l'ouverture du texte insistait sur le déplacement de la mère et de ses filles à la campagne, déplacement servant de prétexte, comme chez Genlis, à une configuration de parole privilégiée et à des moments de lecture en famille.

Ainsi, la lecture, et la conversation qui la suit, sont placées sous le sceau de la bienveillance, et les dialogues peuvent justifier d'un échange aussi agréable que libre à partir des textes évoqués : le plaisir des enfants est le premier ingrédient d'une valorisation des vertus pédagogiques de la fiction.

---

[1] L'enthousiasme des enfants est souvent exploité à cette occasion : on y reviendra au sujet des stylèmes enfantins que nous analyserons dans le chapitre « Pour une éducation sensible ? ».

[2] Le Noir, *Les Promenades de Victorine*, *op. cit.*, p. 6.

[3] « Oh, une histoire ! Vous en revenez là. Il faut vous satisfaire. » *Ibid.*, p. 7.

2. *Places des contes de fée*

Les contes de fées occupent une place singulière dans notre corpus : utilisés pour séduire les plus jeunes enfants chez Leprince de Beaumont, ils sont progressivement évincés au nom d'une critique du merveilleux. Cette critique culmine à la veille de la Révolution, chez Berquin par exemple, qui ouvre l'*Ami des enfants* sur la mise à distance du « merveilleux bizarre » ; sa publication périodique est censée y remédier[1].

Cette critique n'est pas nouvelle : elle trouve racine dans le vaste mouvement de dépréciation des contes qui a lieu par les responsables de l'éducation depuis le XVIIe siècle[2]. En flattant le sens du merveilleux, les contes éveilleraient cette imagination que l'éducation travaille systématiquement à juguler. La critique de l'imagination que le conte fait émerger trouve un relai dans la critique des dangers liés à la potentielle perversion de l'imaginaire que l'on retrouve dans le Chapitre III du *Traité sur l'éducation des filles* de Fénelon, ou dans la suspicion à l'égard des livres développée par Rousseau.

Toutefois, dans nos œuvres, les contes sont présents, et à plus d'un titre. Partiellement réhabilités, sous conditions, par certains auteurs, et fréquemment critiqués par d'autres, les contes sont une forme littéraire qui permet de mieux comprendre certains parti-pris éducatifs.

2.1. Critiques et métamorphoses du merveilleux : vers le conte moral

La notion même d'« âge d'or du conte » en France pour cette époque, est discutable. Quand Angus Martin choisit d'orienter ses analyses sur l'*Anthologie du conte* en France entre 1750-1799 du point de vue des « philosophes et cœurs sensibles », il souligne que cette expansion du conte et de la littérature sensible de la seconde moitié du siècle se recoupent. Toutefois, une précision s'impose : le terme de « conte » n'est pas l'objet d'une définition stable[3], et nos auteurs l'emploient à la fois dans son acception de genre littéraire et de terme dépréciatif. Notre corpus est en fait un témoin de la transformation de la conception du conte, celle dont nous sommes les héritiers aujourd'hui : le conte est l'objet, au XVIIIe siècle, d'une spécialisation enfantine.

[1] « Au lieu de ces fictions extravagantes et de ce merveilleux bizarre dans lesquels on a si longtemps égaré leur imagination, on ne leur présente ici que des aventures dont ils pourraient être témoins chaque jour dans leurs familles. » Berquin, *L'ami des enfants*, *op. cit.*, tome I, vol. 1, Avertissement de l'auteur, n.p.

[2] Analysé par Paule Constant dans le chapitre « Tyrannie des fées » de son ouvrage *Un Monde à l'usage des demoiselles*, Paris, Gallimard, 1987, p. 257-262.

[3] Elle sert par exemple à Diderot pour proposer des éléments de poétique du récit dans son épilogue aux *Deux amis de Bourbonne.* Il subdivise même les différents types de contes en trois sous-genres (conte merveilleux, plaisant et historique), montrant à quel point la catégorie littéraire du conte ne correspond pas à celle qui s'élabore à partir de cette époque et dont nous héritons.

Les plus petits enfants sont mis en scène comme fort demandeurs de ce type de textes : la féérie et la beauté de ces narrations sont associées à la simplicité et à la crédulité du premier âge. Cela tend d'ailleurs parfois à les décrédibiliser ; le *Manuel de l'adolescence* montre par exemple le jeune Timante suspicieux à l'égard de l'histoire de Saturne :

> TIMANTE. Mon cher papa, voilà un conte qui n'est bon que pour les petits enfants.
> LE PERE. Nous en rencontrerons bien d'autres en parcourant la Fable[1].

Le conte charrie des connotations d'invraisemblance et de récit imaginaire. Alors même que Leprince de Beaumont sera l'objet de nombre de critiques pour cela[2], elle propose elle-même, déjà, une critique du « merveilleux ridicule » présent dans la plupart des contes qui sont publiés au moment où elle écrit en 1756, et qu'elle balaie d'un revers de main, à l'exception des Contes de la *Mère l'Oye*[3]. La seule chose qui peut excuser l'emploi des contes est leur transformation utilitaire, afin que la morale du conte soit ou limpide ou explicite. Cette idée de « joindre les contes à la fin qu'on doit offrir aux enfants » correspond exactement à la transparence morale des contes proposés dans le *Magasin des enfants*. Ils sont facilement interprétables par les enfants : Lady Sensée par exemple élucide d'une phrase le symbole de l'anneau dans le conte du Prince chéri[4]. La même transparence est soulignée chez La Fite, à la fin du conte de « La petite Reine » dans le neuvième dialogue. Julie interroge ainsi sa mère :

> JULIE. Maman, vous souhaitiez que nous disions la morale de cette histoire, mais ne se trouve-t-elle pas à la fin ?
> MADAME DE VALCOUR. En partie[5].

S'ensuit une explicitation de tous les enjeux moraux de ce conte pourtant déjà très clair : il raconte l'histoire de la petite Mira, jeune princesse qui, du haut de ses douze ans, affirme au

[1] La « Fable », la Mythologie donc, est présentée comme un lieu d'« absurdités » qu'il faut apprendre à déchiffrer. Le *Manuel de l'Adolescence* désamorce, dans tout le 13e dialogue, les « contes » offerts par la mythologie, grâce à des explications lexicales ou morales. Dans le cas de Saturne, la conclusion est morale : « malheur aux hommes qui ne se font connaître que par leurs crimes ! » *Manuel de l'adolescence*, *op. cit*., p. 229. Dans le cas de Bacchus sortant de la cuisse de Jupiter, face à l'incrédulité de Mélanie (« Mon papa, c'est une plaisanterie. Mon frère, quoique je sois encore bien ignorante, je ne croirai jamais le conte que vous venez de nous faire ») le Père explique le nom de la colline, « *méros* », qui signifie « cuisse », *ibid*., p. 239. Le « conte », désignation négative, est réinscrit dans une logique éducative.

[2] Au nombre desquelles, bien sûr, Voltaire, mais on a vu qu'un grand nombre d'auteurs exploitant la forme du dialogue après les *Magasins* payent un tribut, souvent critique, à Leprince de Beaumont. L'objet le plus fréquent de ces critiques est ce « merveilleux », qu'Alletz évince ainsi : « nous ne croyons pas, comme le pense sans doute Mme le Prince, qu'il soit nécessaire d'amuser la jeunesse par des contes de Fées, ou de petits romans, placés assez bizarrement à côté des traits de l'Histoire Sacrée, & dans lesquels, sous le beau prétexte d'inspirer de la prudence & de la sagesse, on fait naître en des cœurs qui ont encore toute leur innocence, des idées dont la nature les instruit assez tôt. Ne peut-on pas employer à des leçons moins frivoles un style aisé & naturel, une narration charmante ; dons que possède Mme le Prince ? » *Magasin des adolescents*, *op. cit*., p. iii-iv. La critique de La Fite, que nous analyserons plus loin, est plus précise d'un point de vue moral comme esthétique.

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., Avertissement, p. 968-969.

[4] « LADY MARY. (…) J'aime beaucoup cette jolie bague qui empêchait Chéri de faire des sottises. / LADY SPIRITUELLE. J'aurais besoin d'en avoir une pareille ; j'aurais souvent le doigt piqué. / MADEMOISELLE BONNE. J'aime votre franchise, ma chère ; mais je veux vous apprendre une chose, nous avons tous une bague comme celle-là. / LADY SENSEE. Je gage que je devine, ma Bonne : n'est-ce pas notre conscience qui nous pique, quand nous faisons des sottises ? » *Ibid*., IIIe dialogue, p. 1006.

[5] La Fite, *Entretiens drames et contes moraux*, *op. cit*., p. 209.

roi son père qu'elle peut gouverner. Celui-ci la laisse « faire cette expérience dans une île voisine (…) l'île Fortunée[1] ». En très peu de temps, cette île ne mérite plus son nom, puisqu'elle est exposée, par la faute et les négligences de Mira, à de nombreux problèmes : médisance, insubordination, pénuries de tous types… et le père reprend fort heureusement la main, non sans avoir souligné la fonction pédagogique du conte :

> Cela vous apprend combien il importe aux princes de s'instruire, de consulter les gens éclairés, & surtout de n'avoir pas trop bonne opinion d'eux-mêmes[2].

Le dialogue entre la mère et Julie, quand il reprend, approfondit ces premières conclusions en épuisant systématiquement les différentes thématiques ouvertes par l'histoire : tout est passé en revue, de la médisance à l'organisation économique insulaire. L'objectif pédagogique du conte est à la fois explicite et implicite : il formule avec lui sa morale, mais tous ses principes figuraux ou allégoriques seront utiles. Il sert de support pour interroger les enfants et les aider à approfondir les apprentissages explicites en les amenant à d'autres conclusions, qu'ils trouveront par eux-mêmes[3]. Il sert à « présenter des vérités[4] », à condition d'avoir été auparavant parfaitement travaillé afin de servir à l'apprentissage moral.

Cela n'est possible que si le merveilleux est réévalué : il se redéfinit, à l'époque de nos dialogues, par une plus grande exigence de vraisemblance, comme le formule explicitement Caraccioli dans le *Véritable Mentor* :

> Le merveilleux ne doit plaire qu'autant qu'il est vrai, et les Histoires n'en manquent point[5].

Cette définition permet une réhabilitation contrainte du merveilleux : il faut qu'il soit « vrai », dans le sens d'une vérité morale qui donne toute la primeur à l'enseignement de l'histoire. C'est comme cela que le Mentor présente sa bibliothèque idéale, qui évince soigneusement tous les romans autres que le *Télémaque*, dont le « merveilleux » est légitime grâce à sa force pédagogique et sa réussite esthétique.

Cette véracité est avant tout esthétique, et c'est en son nom que La Fite dit même congédier absolument toute forme de merveilleux. Elle se positionne explicitement contre Leprince de Beaumont sur ce point, en affirmant que c'est la raison pour laquelle elle ne l'a pas prise « entièrement pour modèle » : Leprince de Beaumont proposait aux enfants, vingt ans auparavant, un merveilleux « propre à leur donner des idées fausses ». Le projet de La

[1] *Ibid*., p. 193.
[2] *Ibid*., p. 206.
[3] Le souci, narratif ici, de mettre dans la bouche des enfants les conclusions du conte est un procédé rendu possible par le dialogue. La Fite l'exploite à l'envi, suivant en cela l'exemple de Leprince de Beaumont : il s'agit là d'une des stratégies rhétoriques du dialogue, qui fait alors mine de s'apparenter à la maïeutique.
[4] *Ibid*., p. 210.
[5] Caraccioli, *Le Véritable Mentor, ou l'Éducation de la noblesse*, Liège, Bassompierre, 1762, p. 65-66.

Fite se concentre sur l'aspect esthétique de la narration, et elle s'impose une rigueur absolue sur ce point d'importance, car il engage toute l'éducation à la raison :

> Pour rendre la raison plus sûre, & non moins intéressante, il faut ce me semble, *éviter avec soin* toute invraisemblance, toute exagération, peindre des caractères vrais, offrir des situations analogues à celles où peuvent se trouver les enfants pour lesquels on écrit[1].

L'enjeu est clair ici : il faut absolument rendre possible le mimétisme moral, formulé d'une autre manière à l'ouverture de l'*Ami des enfants* de Berquin :

> Un enfant retirera plus de fruits d'un conte dont les personnages se rapprochent de lui par l'âge & les circonstances, que d'une histoire où il ne voit agir que des hommes faits[2].

On voit à quel point cette exigence de véracité s'appuie sur une conception du mimétisme moral : on ne peut reproduire les comportements que s'ils nous ressemblent parfaitement. Les sélections d'histoires exemplaires de la seconde moitié du siècle seraient intéressantes à analyser de ce point de vue : les conséquences d'une telle exigence de proximité sont sans limites, et influencent fortement les instruments éducatifs, justifiant en grande partie la création d'instruments nouveaux. Le tournant révolutionnaire entérinera cette conception par la création de héros enfantins, censés permettre des identifications efficaces aux enfants. Le succès du Petit Emilien peut lui aussi s'expliquer par cette conception mimétique de l'éducation qui irrigue toute la littérature enfantine.

Paule Constant affirme, à l'appui de cette évolution, que « les contes sont devenus des traités d'éducation. (…) Les fées deviennent bien raisonnables. Le conte moral voit la disparition de la folie féérique[3] ». Elle fonde son analyse sur l'influence des conteuses pédagogues de la fin du XVIIIe siècle que sont Genlis et Leprince de Beaumont, pour affirmer que « le conte ne se survit à lui-même que sous sa forme morale[4] ».

2.2. Primauté des contes moraux

Ce sont effectivement des « contes moraux » qui ont la primeur dans nos œuvres : le terme, utilisé par Leprince de Beaumont dans le titre du *Magasin des enfants*[5], est très à la

[1] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit.,* p. vi. Nous soulignons.

[2] *Ibid*., p. vi-vii. Cette affirmation se rapproche des affirmations de Leprince de Beaumont comme des protestations liminaires de Berquin dans l'*Ami des enfants* : « au lieu de ces fictions extravagantes et de ce merveilleux bizarre dans lesquels on a si longtemps égaré leur imagination, on ne leur présente ici que des aventures dont ils peuvent être témoins chaque jour dans leur famille. » *L'Ami des enfants*, Avertissement, n.p.

[3] Paule Constant, *op. cit*., p. 260.

[4] *Ibid*., p. 259.

[5] *Magasin des enfants, ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première Distinction, Dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes Gens suivant le génie, le tempérament, et les inclinations d'un chacun. (...) le tout rempli de Réflexions utiles, et de* Contes moraux *pour les amuser agréablement ; & écrit d'un stile simple et proportionné à la tendresse de leurs années*. Nous soulignons.

mode. Le succès sulfureux du *Sopha*[1] est bien loin, et le « conte moral » peut servir, sans ironie aucune, à désigner ces textes qui présentent, comme le formule Marmontel, des « leçons primitives de morale et de vertu gravées dans [les] cœurs en caractères ineffaçables[2] ». Le succès des deux éditions des *Contes moraux* de Marmontel en 1761 et 1765[3], auquel font suite de nombreux successeurs comme Bret, avec ses *Essais de contes moraux et dramatiques*[4] en 1765, atteste du succès de la forme.

L'exigence « morale » prend des accents singuliers dans le cas de la littérature pour enfant. La science des mœurs servant à déterminer des règles de conduite se présente comme transparente et mimétique, et joue des singularités narratives des contes pour mettre en place une pédagogie du miroir. Le but est de prodiguer des enseignements qui seront immédiatement efficaces dans la psychologie de l'enfant, utilisant pour cela tous les ressorts de la fiction pour « instiller la morale dans les cœurs » : enthousiasme ou répulsion voire dégoût, joie immense ou tristesse profonde, les sentiments présents dans les contes servent à créer une configuration passionnelle aux vertus pédagogiques certaines[5].

Nos auteurs utilisent notamment les caractéristiques formelles des contes pour servir leurs pédagogies. La Fite manipule leurs principes constitutifs, à savoir leur fréquent enchâssement, par les jeux parfois distanciés avec la parole du conteur. Elle exploite à maintes reprises ce type de mise en perspective de la narration, mais elle le fait systématiquement à des fins pédagogiques et morales positives[6] : la toute première histoire, celle du « Jour de naissance » est ainsi une mise en abyme de la parole d'une bonne vieille dame qui raconte des histoires à ses petits enfants « pour les amuser et les instruire ». L'intégralité de l'histoire fait écho à la situation narrative en cours, et propose une mise en garde de l'évolution potentielle de deux jeunes filles, Hélène et Cécile, amenées à suivre des itinéraires opposés, comme auraient pu en être tentées les protagonistes principales du dialogue, Julie et Annette. L'intégralité du texte fonctionne sur un principe de miroir, qui est entériné à la fin de la narration enchâssée par la sage Julie :

> Grand maman, dirent les enfants de la vieille dame, nous vous remercions bien de cette histoire, nous ne voulons point imiter Hélène, mais tous ensemble nous tâcherons de ressembler à Cécile.

---

[1] *Le Sopha, conte moral*, est publié en 1740.

[2] Marmontel, *Contes moraux, suivis d'une Apologie du théâtre*, La Haye, s.n., 1761, IV, p. 265.

[3] Étudié notamment par Jean Sgard, dans « Marmontel et la forme du conte moral », dans Jean Fabre, *Jean-François Marmontel : de l'*Encyclopédie *à la Contre-Révolution*, Clermont-Ferrand, G. de Bussac, 1970.

[4] Le cas des *Essais de contes moraux et dramatiques* de Bret est fort intéressant, en ce qu'il cherche à faire des récits entièrement dialogués. Son avertissement est passionnant pour comprendre les avantages liés à l'esthétique du dialogue dramatique : « L'Auteur, qui à la vérité perdra quelques ressources de l'Épique, en tenant toujours les personnages en action, *peindra mieux et plus fortement ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent et ce qu'ils sentent* ; nos contes deviendront ainsi des espèces de drames », Avertissement, p. vii.

[5] Nous approfondirons ces potentialités pédagogiques de la fiction dans le chapitre sur les fonctions rhétoriques et éducatives du dialogue.

[6] On voit quelquefois réapparaître, dans nos œuvres, cette charge critique du conte contre les pédagogies ratées, que l'on pouvait trouver chez La Fontaine dans *Les oyes de frère Philippe* par exemple ; Leprince de Beaumont la met en scène dans les conte de « Joliette » ou de « Bellotte et Laideronnette » ; Épinay s'en régale avec le conte de « L'île enchantée ».

JULIE.

Et moi aussi, maman je tâcherai de ressembler à Cécile & à vous, car c'est presque la même chose[1].

La mise en abyme de l'histoire[2] sert à justifier une approche mimétique de la morale, dans laquelle les enfants sont portés au bien par le spectacle du bien. Cette pédagogie prend racine dans un principe d'imitation et de projection : il faut se représenter des choses qui nous ressemblent pour se les approprier ; mais il est aussi nécessaire de nier la pensée figurale pour justifier le mimétisme moral… Les enfants, présentés comme incapables d'idées complexes, se voient destinataires des narrations les plus transparentes possibles. Cette transparence est doublement explicite : la narration n'offre aucune difficulté, et ses leçons sont explicitées à l'orée et/ou à la fin du texte, à l'instar des *Promenades de Victorine*, dans lesquelles les effets d'annonce de la Mère sont systématiques[3].

Toutefois La Fite exploite cette perspective morale avec nettement plus de hauteur de vue : le dernier conte proposé par la Mère des *Réponses à démêler* est une très longue allégorie de l'alternative qui existe, pour une mère, entre la tentation des plaisirs et celle de la vie vertueuse. La « Mère » du conte, ayant délaissé sa famille et succombé aux plaisirs offerts par la Fée Mondaine et ses séductions, réussit enfin à la fuir et arrive chez la Reine Sapia. L'accueil est celui de la sagesse : « voici mes fidèles compagnes, la vérité, l'espérance et la paix[4] » déclare Sapia, avant de laisser découvrir à la mère auparavant perdue un « bonheur inaltérable et pur ». Elle rappelle sa famille et, se vouant enfin toute entière à l'éducation de sa fille, elle forge en celle-ci un cœur pur et rend possible l'éducation de la « jeune personne la plus accomplie[5] ». La puissance de transformation de la vie, permise par la fée Sapia, est en fait une allégorie de la vie chrétienne : cela est explicité par la conclusion du conte qui a lieu dans la narration enchâssée. Rayolé critique en effet la puissance de Sapia, qui n'est pas assez fée à son goût, car elle n'a pas véritablement de baguette magique…

> Cependant, adoucir les chagrins, corriger les défauts, inspirer des vertus, me semble un assez beau décret. – Vous avez raison, reprit la reine des Chérusques, cela vaut bien le pouvoir des enchantements et des métamorphoses ; je le préfère aux baguettes, aux anneaux magiques, et même aux chars couleur de feu ; et si j'en avais le choix, j'aimerais mieux être la Fée Sapia que la Fée Mondaine[6].

---

[1] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit*., p. 29-30.

[2] Similaire ici à celle du conte mis en scène dans les *Réponses à démêler* : le conte de Zarine et Zara est lui aussi mis en abyme, puisque c'est un des personnages du conte, Eugénie, qui est amenée à raconter une histoire : « "Récitez-moi un conte des fées" disait un jour la belle Rayolée. » *Réponses à démêler*, X^e^ dialogue, p. 112.

[3] À l'instar de l'explicitation des objectifs de l'histoire de l'« Enfant consciencieux » : « Je vais vous raconter un trait d'un enfant de six ans, qui vous fera voir que l'amour de la vérité non seulement rend les enfants respectables, mais leur est aussi d'une utilité infinie. Une dame de mes amies a une nombreuse famille, qu'elle élève avec le plus grand soin tant à l'égard du moral que du physique (…) », *Promenades de Victorine*, *op. cit*., p. 7-8.

[4] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit*., p. 128.

[5] *Ibid*., p. 131.

[6] *Ibid*., p. 135.

Ce combat symbolique entre la puissance des deux fées est une allégorie chrétienne efficace : la métaphore filée de la magie fallacieuse opposée aux valeurs simples et dénuées de merveilleux proposées par Sapia (qui valorise le travail, la persévérance et la paix), opère à tous les niveaux. Le conte tel qu'il est utilisé par La Fite s'apparente à un instrument moral mais où la merveille est mise à profit : elle n'est pas totalement congédiée quand elle peut servir un propos explicite, à l'instar des quelques situations merveilleuses développées dans le *Magasin des enfants*[1]. Toutefois, La Fite ne manque pas de mentionner plus loin que ces évocations merveilleuses ont pu détourner l'attention des enfants. Pauline n'a en effet pas bien écouté le conte, ni bien réfléchi dessus : elle n'a écouté « qu'à demi », et n'a pas entendu la perfidie de Zephyrine. Elle s'en explique par le fait qu'elle avait l'esprit plein des descriptions précédentes… La Mère lui redonne donc le manuscrit, et l'auteur signale ainsi à quel point il faut faire attention à l'incompréhension et au défaut d'écoute[2].

Si le plaisir des enfants à la lecture de ces contes merveilleux doit être utilisé à de nouvelles fins, que Leprince de Beaumont appelle des « contes moraux », c'est avant tout parce qu'il doit servir de tremplin vers d'autres types d'histoires qui permettent de « nourrir l'esprit des enfants du vrai », à l'instar des narrations bibliques et des anecdotes : la curiosité attisée par les premières narrations est ré-exploitée afin de montrer comment, dans la logique pédagogique de Leprince de Beaumont, il faut s'appuyer sur les goûts de chaque âge et de chaque enfant en particulier afin de tout orienter vers l'éducation morale.

Toutefois, du fait même de cette suspicion généralisée à l'égard de la merveille, les contes acquièrent parfois une nouvelle densité, notamment chez Épinay : ils se transforment en véritables exercices de lecture voire d'apprentissage critique.

2.3. Les contes comme lieux d'apprentissage de la réflexion

Les contes tels qu'ils sont exploités pour les enfants en cette seconde partie du siècle semblent profondément amputés de la charge critique traditionnelle du conte : en devenant des contes moraux, ils perdent leur capacité à éveiller un instinct critique, celui qui est pourtant impliqué par la narration du conte, dont une des caractéristiques est de mettre en scène la parole du conteur. Paule Constant va jusqu'à dire que la morale prend toute la place et évince définitivement toute forme de merveille au profit d'un discours transparent et pesamment pédagogue. Pourtant, certains de nos auteurs utilisent le conte à d'autres fins, notamment pour mettre en place des exercices de lecture qui acquièrent une place singulière dans la pédagogie qu'ils proposent.

[1] Ces situations merveilleuses sont développées notamment dans les premiers contes, et concernent avant tout des transformations physiques éloquentes : la bestialité dans « La Belle et la bête », l'allongement du nez dans « Les Trois souhaits », semblent fonctionner comme si la merveille se spécialisait du côté de la manifestation physique d'une tare morale. Leprince de Beaumont s'applique ensuite à supprimer ce « merveilleux bizarre ».

[2] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, p. 139.

Les enfants sont ainsi parfois placés en situation de critiquer des contes : les mères écrivent des contes qui deviennent des objets de discussion littéraire, chez La Fite et Épinay notamment. La simple mention de l'écriture maternelle permet d'évoquer avec précision les principes d'écriture du conte, en plus de montrer que le conte peut être l'objet d'une invention personnelle. Dans les *Réponses à démêler* de La Fite, le dialogue IX s'ouvre sur l'arrivée d'une amie, Ladie Louise dont l'amour des contes de fées a amené la mère à en écrire un – qu'elle se réserve pour plus tard : il s'agira de l'histoire de Zarine et Zara que nous avons vue. La mère attend que toute la communauté éducative soit présente pour raconter ce conte et le mettre ensuite en discussion. De la même manière, la Mère des *Conversations d'Émilie* a écrit un conte qui est l'objet de nombreuses remarques d'écriture et de construction narrative : cela permet de forger des situations éloquentes de réflexion littéraire, et d'amener l'enfant à un exercice de discussion esthétique.

De plus, l'avantage pédagogique le plus clair proposé par les contes est leur complexité, ce qui permet de les mettre en réseaux, et de les faire fonctionner à plusieurs niveaux de lecture. Chez Cœurderoy, le conte sert d'instrument pédagogique complexe voire polymorphe. Par l'exemple du conte de Blondine, la mère peut revenir à de nombreuses reprises sur plusieurs questions soulevées par ce conte qui a spécialement plu à Félicité : la référence au conte permet de créer des liens entre les différents apprentissages, et d'en appeler à la mémoire de l'enfant. Elle permet aussi d'aiguiser son esprit critique, en l'incitant à rechercher dans l'histoire les « oublis de l'auteur ». Elle permet enfin de souligner les aspirations de l'enfant et l'empathie qu'il place dans la fiction : Félicité est ainsi d'une « indulgence révoltante[1] » à l'égard de Blondine et tolérante à l'égard de Joliet… En opposant les interprétations du conte, et en mettant en scène des exemples de réflexion morale approfondie, Cœurderoy se souvient parfaitement de l'exemple des *Conversations d'Émilie*.

Elle en réutilise de plus les stratégies de mise en scène pédagogique pour amener l'enfant « par degrés » à la réflexion. La mère lance des pistes pour faire attendre, voire faire décanter la réflexion de celle-ci : le conte est rappelé à plusieurs reprises, et le texte fait une place au temps nécessaire pour bien comprendre des éléments complexes. Le texte montre comment, dans le temps qui suit la lecture, mettre en place un idéal de compréhension : la jeune fille, confrontée à la symbolique de la rose, qui « était belle, elle parlait bien », voit sa réflexion évoluer. Progressivement prise en aversion, la rose révèle sa véritable symbolique : « Voilà qui est fait, je n'y serai plus prise, sûrement, maman, cette rose représente quelque chose[2] ». La jeune fille est amenée, avec le temps et les questions progressives de la mère, à approfondir ses réflexions. Il s'agit là d'une façon toute singulière de jouer des ressorts du

[1] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, p. 80.
[2] *Ibid.*, p. 60.

dialogue – ce qui place certains de nos dialogues dans une parenté plus ou moins explicite avec l'activité maïeutique.

Le conte a donc eu de multiples fonctions, notamment d'aiguiser l'esprit critique de la jeune fille ; il a aussi pu servir un programme de travail plus conventionnel : la conversation où il est lu se clôt sur un travail d'écriture, celui des remarques que la jeune fille doit faire à la fin du conte[1].

C'est à un même travail de lecture complexe que la Mère confrontait Émilie dans la Treizième des *Conversations d'Émilie* : il faut que la Mère réponde à la demande pressante de la petite fille qui exige un nouveau conte. La mère plie, non sans avoir auparavant expliqué sa position de relative désapprobation à l'égard non des contes mais de la manière avec laquelle ils sont le plus souvent écrits. La figure de la Mère semble adhérer à la critique des contes : elle justifie ses réticences à l'égard des « ouvrages d'imagination » par une critique de l'« extravagance » qu'ils déploient, et de la « fantaisie » de l'artiste qui le fait « se jeter à perte de vue dans le chimérique et le fantastique ». Cette exigence de maîtrise est alliée à une dépréciation esthétique : les « richesses » labyrinthiques de ces ouvrages lui sont « fastidieux et insipides ». La Mère affirme alors ses préférences de lectrice: « J'aime pour moi, qui ai la vue courte, qu'un champ soit borné par un grand but d'utilité et de morale[2] ».

Cette posture, qui pourrait être la position définitive d'une parole autoritaire, est en fait relativisée grâce à l'intervention d'Émilie, qui propose une réhabilitation de ces fantaisies :

> Mais si ces labyrinthes mènent à la raison[3] ?

La Mère lui concède alors l'intérêt et l'utilité de toute une part de la littérature où les vérités doivent être déguisées, comme dans la fable ou l'apologue. Cette concession ouvre la voie à la répétition de la question d'Émilie au sujet de la nature de la féerie. La Mère se refuse alors à répondre, et se propose plutôt de mettre Émilie en état de former son jugement par sa confrontation avec l'objet même qu'est le conte de fée.

> Vous jugerez de ce genre de composition d'après vous-même. J'ai peut-être tort avec mes goûts exclusifs ; il n'est pas juste que vous vous y soumettiez sans examen et sur parole[4].

Cette stratégie de mise en scène du conte, en intégrant un long corps étranger dans la trame narrative du texte, incite à la lecture critique. Pour compenser l'argument d'autorité du jugement maternel (qui serait un jugement « sur parole »), et pour s'assurer que sa lecture soit

[1] *Ibid.*, p. 98.
[2] *Les Conversations d'Émilie*, Treizième conversation, *op. cit.*, p. 266.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*, p. 269.

« utile », le conte est placé sur la table de dissection pour être un objet d'analyse, un exercice où l'esprit d'« examen » d'Émilie doit s'exercer[1].

Le conte proposé mérite que l'on s'y attarde, notamment parce qu'il est profondément remanié par Épinay, et parce qu'il nous permet de voir comment les contes peuvent être utilisés à des fins parodiques dans les dialogues éducatifs. À partir d'une histoire assez traditionnelle de deux jeunes princesses, Céleste et Reinette, dont l'une est belle comme le jour alors que l'autre manque de beauté et en prend de l'humeur, Épinay crée, dans l'édition de 1782, une histoire rigoureusement différente de celle de 1774, à la fois dans son développement et dans ses enjeux : nous aimerions montrer ici à quel point l'évolution entre ces deux contes permet de comprendre les fonctions dévolues à la fiction par Épinay.

Le conte de 1774 présente les deux sœurs de manière assez rapide, et insiste sur le rôle des fées dans la création de leurs caractères. L'objectif du conte est clair, elles doivent toutes deux réussir à se réformer : leur mère, Régentine, explique cela au début du conte dans un long développement moral sur les limites de la beauté et les avantages de l'étude. Après une première épreuve fomentée par Régentine et par la Fée Prudence, Reinette acquiert une sagesse qui la pousse à l'étude, ce qui l'amène à faire un mariage heureux avec le prince Pacifique. Céleste, épousée par le Prince Colibri pour sa beauté, multiplie les spectacles pour repousser l'ennui, né de l'oisiveté et de la multiplication des fêtes qu'ils organisent[2]. Une seconde épreuve est organisée par la même fée, pour inciter Céleste à acquérir une véritable qualité morale : les coups du sort pleuvent et, après la mort du prince Colibri, le royaume est en danger d'invasion par le Prince Songecreux. Une résolution heureuse est possible quand Céleste, « résolue de se tirer de l'apathie où elle vivait depuis longtemps », se met à l'étude, et quand les problèmes politiques sont résolus par l'action des bonnes fées.

La trame narrative est nettement transformée dans le conte de 1782 : les deux sœurs sont présentées successivement et bien plus en détail, ainsi que l'attitude peu responsable de leur mère à l'égard de leur éducation[3]. Il est notable qu'à aucun moment les fées ne soient signalées dans la création de ces deux caractères : Régentine a oublié de convoquer ces « trois vieilles radoteuses » à la naissance (Fée Prévoyante, Fée Prudente et Fée Capricieuse). La trame du conte sera donc tout d'abord constituée par l'histoire des ambassades auprès de ces « trois vieilles » pour les amadouer[4]. Enfin convaincues, les Fées peuvent s'adonner à leur spectacle d'esbroufe lors de fêtes qui se déroulent pendant neuf jours, et qui sont décrites très

[1] Et que la jeune fille présente, en filant la métaphore proposée par sa mère, comme un procès qu'il va falloir instruire : la treizième conversation se clôt sur la hâte qu'elle a de « juger ce procès », *ibid*., p. 269.
[2] *Ibid*., Vingtième conversation de l'édition de 1772, p. 420.
[3] *Ibid*., Treizième conversation de l'édition de 1782, p. 275.
[4] *Ibid*., p. 276-280.

longuement[1]. Ces fêtes sont l'occasion de la rencontre du Prince Colibri qui épouse très rapidement Céleste alors qu'un autre prétendant semblait bien meilleur, le prince Phénix. Reinette rencontre et épouse le Prince Trois Étoiles : les deux princesses sont « mariées un peu brusquement », et c'est là que le conte s'arrête[2]. Émilie et sa mère, arrivées à destination de leur voyage en carrosse, évoquent alors « en deux mots » le dénouement fait de maints rebondissements, où Phénix épouse finalement Céleste après la mort de Colibri, et où « les vieilles radoteuses reparaissent encore, pour tout gâter[3] ». Le conte se clôt sans cohérence, et est critiqué par Émilie comme des « fadaises » qui détournent des choses importantes que les deux personnages ont à régler : leurs devoirs de visites sociales aux ateliers, au village et à la ferme, qu'Émilie évoque à la fin de la conversation[4].

La mise en situation du conte est donc une donnée essentielle du recul critique qu'il impose. Mis en perspective par le retour à la vie réelle, il perd profondément de sa substance et de sa qualité. Il est comme congédié par sa propre médiocrité. D'ailleurs, tout, dans son élaboration, semble être mis en œuvre pour susciter un regard critique et une lecture sans empathie : le déploiement de la narration, comme on l'a vu assez rapidement (et la difficulté – voire l'impossibilité – de résumer le second conte est un argument en soi) est fortement chaotique, et sert très clairement à peindre, de manière appuyée, les vagabondages d'une tête d'écrivain emmenée par « toutes les extravagances qui se sont présentées à son imagination[5] ».

Mais une question se pose alors : quelle est l'utilité éducative de ce conte ? La seconde version du conte joue sur plusieurs plans pour créer une mise à distance de la lecture. Avant tout, c'est l'empathie qui est visée : le conte contient des remarques qui mettent en lumière ses rouages, à l'instar de cette réponse de la Mère lorsqu'Émilie la presse de raconter la fin : « Le dénouement ? Je ne suis pas sûre que l'auteur en ait voulu faire un[6]. » Ce sont les codes de la féérie qui sont décrédibilisés, et ce, systématiquement. Le ton du conte est empreint d'ironie dès ses premières lignes : l'époux de Régentine fait « la sottise de se tuer à la chasse aux lièvres avec son propre fusil, en sautant un fossé avec beaucoup d'agilité et de grâce[7] ». La parole des personnages est ridicule, au premier chef celle des Fées avec leur « oracle le plus pompeux, le plus diffus, le plus obscur, le plus entortillé, le plus insignifiant, le plus long, dont l'histoire ait conservé la mémoire[8] ». Cette stratégie de mise à distance humoristique des personnages, qui joue avec le ressort aisément remarquable de la répétition des termes, est aussi employée pour caractériser l'hiatus existant entre l'esprit de féérie du conte et sa trivialité : le discours « sublime » d'un des princes aurait, « surtout par le ton bourgeois dont

[1] *Ibid.*, p. 280-290.
[2] *Ibid.*, p. 294.
[3] *Ibid.*, p. 298.
[4] *Ibid.*, p. 301.
[5] *Ibid.*, p. 300.
[6] *Ibid.*, p. 295.
[7] *Ibid.*, p. 272.
[8] *Ibid.*, p. 281.

le bon homme savait assaisonner ses propos, une grande supériorité sur la plus belle des *Philippiques* ou des *Catilinaires*[1] ». Le caractère outrancier de la parole qui se déploie dans tout le conte est un objet d'humour récurrent. Il sert entre autres à stigmatiser les longueurs descriptives de certaines narrations merveilleuses, et, ce faisant, crée une parodie savoureuse[2]. À terme, l'imaginaire merveilleux du conte est définitivement détruit grâce à la trivialité des remarques, qui abîment les ressorts mêmes du conte de fées. Un exemple éloquent réside dans le fait que les fées n'agissent pas par bonté mais par intérêt :

> Les deux fées protectrices consentirent de pourvoir à l'approvisionnement [du royaume guetté par la famine], moyennant que tout fut payé argent comptant ou en bonnes lettres de change[3].

Il s'agit là d'une entreprise de destruction massive de l'empathie féérique : le conte n'est qu'une accumulation de « folies » et de « fadaises », sur lesquelles l'enfant peut, et doit, exercer son esprit critique.

L'esprit critique est aussi aiguisé par une autre dimension du conte, qui est peut-être plus sujette à caution : son usage en tant que satire sociale. La réécriture du conte amplifie en effet le spectacle des vices d'une société oisive, qui se complait en divertissements et en modes aberrantes. La première version du conte soulignait déjà cette aspiration à l'accumulation des plaisirs, par le biais des personnages de Céleste et de Colibri organisant des fêtes somptueuses et s'en lassant immédiatement[4]. Mais la satire sociale est poussée à son comble dans la deuxième version, par la description outrée des fêtes en l'honneur des fées, et par la présentation initiale d'une société dont la mode est de porter des lunettes vertes.

Ces éléments satiriques donnent une nouvelle dimension au texte, qui excède peut-être sa portée éducative pour une jeune fille entre cinq et dix ans : la Mère souligne qu'il y a « une infinité de détails, de plaisanteries, d'allusions, qui sont au dessus de [sa] portée[5] ». En effet, de nombreuses remarques sarcastiques font référence aux vices ou à l'hypocrisie du peuple de l'Isle heureuse, qui ne sait pas dépasser la puissance de l'opinion reçue[6], ou dont l'enthousiasme est sujet à caution[7]. La médiocrité des gouvernants n'est pas en reste : Regentine multiplie les erreurs politiques, ses actions sont souvent décrites par antiphrase, et sa médiocrité est relayée par celle de tous les personnages qui ont une responsabilité politique,

[1] *Ibid*.
[2] Exemple parmi cent : les Fées s'expriment dans un « flot de paroles qui [rompt] toutes les digues de la patience humaine », *ibid*., p. 281.
[3] *Ibid*., p. 283.
[4] *Ibid*., Version de 1774, p. 420. Cette critique est par ailleurs un des *topoï* de la critique sociale rendue possible par la structure du conte et par sa fréquente utopie.
[5] *Ibid*., p. 299.
[6] *Ibid*., p. 274.
[7] Lorsque Régentine soutient une moralisation du théâtre, « pour la première fois la cour applaudissait avec transport à une idée heureuse de sa Souveraine, sans que la flatterie ou la complaisance y entrât pour rien. » *Ibid*., p. 286.

lors de la rédaction de lettres diplomatiques par exemple[1]. Le langage social est lui aussi décrié, et stigmatisé pour sa sottise. Assez savoureuse est l'évocation, au moment de l'enthousiasme qui parcourt la cour pour le mariage de Céleste avec le prétendant pitoyable qu'est Colibri, de

> ceux qui avaient un grand usage de la cour et du monde, [qui] se confièrent que le cœur d'une femme est un abyme inexplicable, et tout le monde remarqua que cela n'avait jamais été dit[2].

Cette manière de flatter les ridicules de la société fait écho à certains traits de plume de l'*Histoire de Mme de Montbrillant* : Épinay inscrit dans son œuvre éducative des traits excédant son projet. Ceci est-il fait pour faire évaluer au lecteur adulte l'aberration et le non-sens qu'il y a à considérer ce type de textes comme de bons adjuvants à l'éducation ? Ce jugement serait un peu trop définitif, mais tout dans le texte indique à quel point la seconde version du conte de *l'Isle heureuse* joue avec les limites du projet éducatif d'Épinay. Toutefois, la portée formatrice du conte est maintenue : l'enfant est mis face à l'expérience d'une lecture qui, comme elle lui refuse toute possibilité d'empathie, l'incite à développer une acuité de lecture – qui culmine dans le jeu ultime de mise en abyme du conte[3]. Ce jeu sur les protestations d'authenticité du conte semble être le dernier lieu de mise à distance du texte, visant à inciter l'enfant à adopter une distance critique.

Le conte de fée se prête donc avant tout à un exercice de lecture. Émilie qui, comme tous les enfants, est curieuse de ce genre d'histoires, se voit accorder un objet à son envie pressante ; celui-ci est donc réécrit pour *servir* à quelque chose, et pour atteindre l'objectif d'« utilité et de morale » que la Mère assigne aux textes éducatifs : exercer ses capacités de « juge ».

3. *La puissance des « histoires vraies »*

La force morale qui réside potentiellement dans les contes est réinvestie ailleurs : chacun de nos auteurs place au cœur de ses dialogues un modèle fictionnel idéal. Nous aimerions montrer ici à quel point l'exigence de proximité que propose Berquin a, en fait, des ramifications aussi intéressantes que complexes : la naïveté simpliste qui se dégage des anecdotes morales des dernières années du siècle ne se résume pas à une *tabula rasa* ; elle

[1] *Ibid*., p. 291.
[2] *Ibid*., p. 289.
[3] Placée au moment de la description des incroyables journées de fêtes du royaume, la narration du « poète de la cour » devient un exemple d'objet littéraire suspect : « Tout le monde connaît la superbe description dédiée aux deux Fées, que le poète de la cour en publia (…) Aucun historien ne s'est avisé de lutter contre un ouvrage si justement et si universellement administré, soit pour la richesse du fond, soit pour l'élégance, la variété et l'agrément des formes. » *Ibid*., p. 284. Les « mémoires authentiques » (*Ibid*., p. 289) qui évoquent la Fée Capricieuse jouent le même rôle : souligner jusqu'à l'absurdité le jeu sur la vraisemblance qui anime tout texte de fiction. Tout est ainsi sujet à caution.

nous semble trouver racine dans une réflexion approfondie sur les moyens fictionnels avec lesquels se diffusent efficacement des principes éducatifs.

Chez Leprince de Beaumont, le modèle fictionnel qui structure la conception de l'efficacité pédagogique réside dans les histoires bibliques[1], qu'elle adapte au quotidien de ses élèves. La Fite propose des modèles de narrations forgées à partir de la proximité d'une situation héroïque. Épinay place ce modèle fictionnel et pédagogique dans l'exemplarité des histoires vraies, qui sont, par leur ancrage référentiel et par leurs narrations vraisemblables, infiniment plus aptes à « égratigner les cœurs[2] » que les contes.

Chez La Fite, la grande culture littéraire de l'écrivaine est combinée à son souci de « peindre des caractères vrais, offrir des situations analogues à celles où peuvent se trouver les enfants pour lesquels on écrit[3] ». Elle oscille ainsi entre des configurations narratives familières, qui reprennent la configuration d'un échange entre une mère et ses filles, et des textes littéraires importés au sein de la fiction, qui servent à la discussion ou offrent d'autres éléments à la narration.

C'est ainsi qu'est construite la fiction polymorphe d'*Eugénie et ses élèves* : autour d'Eugénie gravitent, soit par la fiction du dialogue, soit par la fiction épistolaire, plusieurs personnages. Les personnages déjà acquis à la cause pédagogique de la sage Eugénie peuvent devenir à leur tour des épistoliers capables de sages conseils, à l'instar de Mme Boloni : présentée dans une histoire racontée par Julie à Eugénie, ce personnage, qui s'est vu convaincre de la nécessité d'« accomplir chaque jour le genre de devoir qui nous est assigné[4] », devient une nouvelle éducatrice : elle devient l'épistolière principale d'un nouvel échange qui s'ouvre dans les lettres qu'elle adresse à Lady Cécilia B*, afin de la sauver de cette « langueur secrète qui empoisonne sa vie[5] » : ce choix de l'enchâssement de correspondances à l'intérieur de la fiction dialoguée est une façon, pour La Fite, de mettre au premier plan l'expérience personnelle et les vertus de l'échange entre personnes de bonne volonté. L'effet en est une focalisation approfondie sur les soucis de chacun, et sur la manière de ramener dans le droit chemin de la vie chrétienne les âmes égarées.

L'effet de la lettre est comparable à celui, plus emphatique, des extraits choisis, qui montrent des histoires édifiantes, mais avec le même principe de proximité et d'exemplarité. Il en va ainsi du morceau intitulé « La Solitude », « leçon de morale inspiré d'une jeune

[1] Sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre sur l'éducation totale, car cela a des conséquences importantes sur la structuration des savoirs proposée dans les *Magasins*.
[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Vingtième conversation, p. 510.
[3] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit.*, p. vi. Nous soulignons.
[4] La Fite, *Eugénie et ses élèves*, *op. cit.*, p. 64.
[5] *Ibid.*, p. 69.

personne[1] » insérée dans les *Réponses à démêler*. Cet extrait, dans lequel un père raconte la mort héroïque de sa fille chérie, montre parfaitement le fonctionnement de l'exemple sensible : il procure du plaisir[2] et des larmes[3], dans la mise en scène de sa réception ; il se présente comme une des « recettes données à l'humanité[4] » pour être heureux, puisqu'il contribue à la promotion de l'héroïsme chrétien. Enfin, il incite à l'action, puisqu'il faut « être digne d'un tel exemple[5] »… Cette description d'une femme héroïque, racontée au prisme de la proximité et de la simplicité, montre à quel point les « histoires vraies » acquièrent une place de choix : elles permettent de mettre en scène la « vraie fermeté » qui avait fait l'objet d'une présentation par les ouvrages de Mme B. dans les Ve et VIe dialogues. La parole de l'être cher permet d'amplifier cet effet sensible de la narration.

Épinay, elle aussi, utilise la proximité des histoires choisies pour servir à l'éducation de la petite Émilie. Cela semble directement lié à cet état de fait placé dans la bouche d'Émilie, et qui fait clairement appel à un héritage empiriste :

> Maman, c'est ce que j'ai déjà remarqué que l'on profite bien plus de son expérience que de ce qu'on nous dit. Tenez, chère maman, j'ai la plus grande confiance en vous ; je crois fermement tout ce que vous me dites parce qu'un peu plus tôt un peu plus tard, j'en éprouve toujours la vérité. Eh bien, je ne sais pourquoi cela ne reste pas dans la tête, cela ne m'égratigne pas le cœur comme lorsque je remarque moi-même[6].

Cette affirmation de la petite fille remet en question toutes les formes de narrations extérieures et de « conseils » éducatifs, au profit de la valorisation de ses expériences personnelles. Épinay remet ainsi très clairement en doute l'efficacité des techniques éducatives qui prennent une forme péremptoire, et engage une réflexion sur la conception de l'exemplarité qui est déployée dans *Les Conversations d'Émilie*. Pour un auteur qui cherche à trouver les « routes les plus sûres pour arriver [au] cœur et à [la] raison » de l'enfant, cette question est fondamentale : les histoires doivent toucher Émilie, et pour ce faire, la mère évoque de nombreuses situations susceptibles d'atteindre Émilie par leur proximité.

Nous avons cité l'histoire de la brave femme traversant tout Paris par bonté à l'égard de son boulanger : la Mère raconte cette anecdote advenue « le matin même » au père d'Émilie, et utilise de nombreux noms parisiens qui veulent faire référence au quotidien de la petite fille. En insistant sur ces données et sur la générosité qui s'exerce entre tous les acteurs de

[1] C'est ainsi qu'elle est introduite par Lady Louise p. 220. Toute l'histoire est l'objet d'un décrochage typographique, rendant compte sur la page de son extraction de l'œuvre de M. Zimmermann, dont La Fite précise en note qu'il a été traduit par M. Mercier.

[2] Mme Belmont s'écrie à la fin de la lecture « ce morceau m'a fait un vrai plaisir », *ibid*., p. 225.

[3] La douceur des larmes est même présentée comme proportionnelle au mérite de la jeune fille… *Ibid*., p. 226.

[4] *Ibid*., p. 227.

[5] *Ibid*., p. 224.

[6] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, Vingtième conversation, *op. cit*., p. 510.

l'anecdote, la mère crée l'enthousiasme d'Émilie, en associant l'histoire à la proximité des lieux et des êtres chers.

Cette inscription dans le « réel » d'Émilie est si importante qu'elle crée des interférences dans la narration. Le conte de *La mauvaise fille*, par exemple, extrait d'un livre de « contes moraux », raconte l'histoire de la conversion d'une jeune fille « entêtée et maussade[1] », Mademoiselle d'Orville, dont le caractère difficile est mis en perspective avec la constance de sa cousine Pauline. Après avoir souffert des jugements extrêmement durs de visiteurs, elle décide de se réformer. Le conte se clôt sur un étonnant décrochage du temps de la narration du conte, qui s'inscrit soudainement dans le temps des protagonistes des *Conversations d'Émilie* :

> Bientôt tout le monde s'empressa à donner à Mademoiselle d'Orville les éloges qu'elle méritait. On va incessamment la marier, et l'on ne doute pas qu'elle ne fasse un établissement avantageux. Pauline s'est mariée l'année dernière[2].

Ce décrochage temporel, visible dans le changement de système des temps verbaux, est rendu encore plus fort par l'usage des précisions temporelles adverbiales (« incessamment ») et circonstancielles (« l'année dernière »). Cela crée un effet de rapprochement très utile : il rend tangible l'histoire et lui confère une proximité encore plus grande. Cela relève d'une conception de l'exemplarité qui attribue à ce qui est plus proche plus de valeur émotionnelle, et donc plus de force persuasive. La critique d'invraisemblance du conte trouve ici un de ses principaux corollaires : c'est le caractère vraisemblable et réaliste de l'histoire qui lui donne une plus grande force morale.

Ce déplacement du « conte » dans la réalité révèle une communauté d'objectif entre les deux types d'histoire : le conte moral et l'histoire vécue visent conjointement à émouvoir. L'enjeu est profondément pédagogique : c'est la force de la narration qui est invoquée, et ses ressorts mimétiques. Elle est conçue comme un objet où peut s'opérer une projection de soi dans une alternative morale, ce dont rendent compte toutes les manifestations *binaires* de l'exemplarité : dans tous nos textes sont présentés des figures exemplaires et des contre-modèles, qui obéissent tous à une croyance profonde dans le mimétisme éducatif[3]. Les contes présentent une alternative, comme on l'a vu dans le schéma des sœurs de *l'Isle heureuse*, entre bon et mauvais comportement. Les deux figures opposées de *La Mauvaise fille* jouent le même rôle : la morale est polarisée pour être plus claire, et le conte offre une mise en abyme de la prise de conscience : c'est en constatant que leur cousine ou leur sœur est plus appréciée et qu'elle « commence à jouir du fruit des peines qu'elle s'est données[4] » que Mademoiselle

[1] *Ibid.*, Quatrième conversation, p. 80.
[2] *Ibid.*, p. 87.
[3] Mimétisme qui suppose que le spectacle du bien engendre le bien, et que l'inverse est tout aussi vrai.
[4] *Ibid.*, p. 83.

d'Orville et Céleste ont un sursaut de conscience. Cette dynamique de l'exemplarité reconduit dans la fiction le comportement mimétique qu'elle espère produire sur le lecteur.

Ainsi, une bonne histoire aura des conséquences morales, l'enfant se projettera dans les personnages, et l'histoire aura une fonction d'expérience. C'est d'ailleurs ce que souligne Épinay dans une lettre de l'*Histoire de Mme de Montbrillant*, dans laquelle René (Rousseau) mentionne l'inefficacité des *Lettres à mon fils*, et l'incite plutôt à écrire sous une autre forme :

> Faites-lui des contes, faites-lui des fables dont il puisse lui-même tirer la morale, et surtout qu'il puisse se les appliquer[1].

L'usage pronominal du verbe signale le retour sur soi que la narration permet : il faut pouvoir « s'appliquer » la morale. Un stade important est cependant oublié dans cette succession : une fois l'enseignement tiré, et avant de s'appliquer à soi-même la morale de l'histoire, l'enfant est mis en situation d'empathie. C'est cette adhésion qui justifie l'emploi de protagonistes proches de l'enfant (en âge, sexe ou niveau social), et qui justifie une conception expérimentale de l'histoire racontée : le fait que le lecteur se projette dans le personnage constitue un ersatz d'expérience.

En effet, et c'est de ce point de vue que nos auteurs travaillent de façon approfondie sur les vertus de la fiction, l'empathie est génératrice d'enseignement voire de réformation morale. Chez Leprince de Beaumont, c'est la sensibilité des élèves qui est l'objet d'une éducation constante : il faut amener les jeunes filles à « sentir » les risques d'un comportement négatif, par l'usage de la honte voire de l'humiliation s'il le faut[2]. Chez Épinay, l'expérience de la faute du jeune Sainville, et la frayeur qu'elle induit chez la petite Émilie, est une manière d'expérimenter l'erreur. La Mère peut en conclure : « C'est ce que les fautes ont de bon ; elles corrigent bien mieux et bien plus longtemps que les conseils[3]. » Dans cette empathie pour la faute des personnages de fiction, il y a une expérience de lecture qui est présentée par Épinay comme plus efficace, d'un point de vue éducatif, que tous les conseils qui pourraient être donnés. La narration se situe alors dans un entre-deux, entre les discours moralistes et l'expérience réellement faite, dans une forme d'expérience d'empathie capable d'apporter une leçon morale induite par les sentiments.

Alors, la narration aura pour but de mettre en scène une morale pratique, considérée comme un apprentissage opéré par les voies de la fiction. Émilie apprend ainsi la nécessité de se faire respecter et aimer par autrui dans l'histoire de Julie dès la Première conversation. Elle apprend à ne pas prendre de risques inconsidérés et à ne pas faire confiance impunément à la narration des aventures des deux petits messieurs de la Neuvième conversation. Elle peut

[1] Épinay, *Histoire de Mme de Montbrillant*, éd. Georges Roth, Paris, Gallimard, 1951, vol. II, p. 528-529.
[2] A l'instar de l'humiliation publique de Lady Frivole qui est racontée dans le second dialogue du *Magasin des adolescentes*.
[3] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Neuvième conversation, p. 173.

juger des vertus du dépassement de soi dans le conte de la *Fille amazone*. Dans le déploiement des *Conversations d'Émilie*, comme dans les *Magasins*, le texte opère un mouvement vers l'histoire vécue, qui culmine dans la très longue et pathétique histoire de Cécile dans la Dix-neuvième conversation des *Conversations d'Émilie*, dont les retentissements moraux sont longuement déployés. Ce n'est plus seulement à une morale pratique qu'Émilie est soumise, c'est à une prise de conscience des difficultés de la vie et, à terme, à la nécessité de l'espoir[1]. L'histoire de Cécile contribue à réformer la naïveté enfantine d'Émilie, précédemment protégée, qui doit désormais être progressivement adaptée au monde et au « terrible rideau de l'avenir » dont les drames guettent tout un chacun.

Ces mises au premier plan de l'histoire vraie permettent de comprendre à quel point la sensibilité se voit octroyer le statut de condition fondamentale non seulement de la pensée, mais aussi de la moralité et de la sociabilité. Les histoires vraies font signe vers l'éducation réellement vécue, celle qui met en œuvre des psychologies et des êtres de chair et de sensibilité, face auxquels le dialogue montre comment s'adapter. Les histoires vraies sont donc une forme d'expansion de ce que l'on trouvait auparavant dans les livres, et forgent la matière neuve des dialogues, jouant avec eux sur leur statut d'entre-deux, réel et littéraire à la fois. C'est grâce à ce statut que le dialogue se fait forme intégratrice, et grâce à ce statut qu'il propose, quelquefois, des organisations rénovées de l'échange éducatif. Mais il impose aussi des formes d'organisation éloquentes de ces échanges.

[1] *Ibid.*, Dix-neuvième conversation, p. 387.

II - Mises en réseau : modèles d'organisation des dialogues éducatifs

D'une certaine manière, le dialogue confronté aux textes didactiques est face à une aporie : comment proposer une éducation organisée alors même que le dialogue impose, par sa poétique, une désorganisation ?

La capacité d'accueil de l'altérité, générique comme thématique, qu'offrent les dialogues, peut être étudiée comme une manière de *réorganiser* l'éducation. Cette forme qui encadre les connaissances et qui donne au texte une structuration en forme d'échange peut influencer très différemment ses objets. Certes, certains auteurs ne transforment en aucun cas leur texte : il reste celui qu'il eût été dans le cas d'une présentation théorique et monocorde, et le dialogue n'est alors qu'une coquille englobant des savoirs, sans que jamais la configuration de l'échange n'influe sur les connaissances. Mais pour certains textes, le choix du dialogue est très clairement le choix de la conversation éducative : la poétique du dialogue impose alors de sortir du mode de présentation démonstratif au profit d'une présentation moins rigide, capable de représenter les différentes inflexions de la parole. Comment les dialogues didactiques obéissent-ils à cette injonction de naturel qui fonde la poétique du dialogue, et qui semble *a priori* difficilement compatible avec une présentation systématique ? Nous essayerons de voir ici dans quelle mesure les dialogues éducatifs prennent leur liberté avec les principes de structuration des textes didactiques : certains s'en émancipent, mais d'autres inventent des stratégies pour conserver un ordre aux enseignements.

A – Principes généraux de structuration des textes didactiques

Le travail de nos dialogues, héritant en cela de la forme matricielle des *Magasins*, est de proposer une éducation complète qui, dans les cas les plus ambitieux, se donne pour fonction de cumuler apprentissages religieux, moraux, scientifiques et techniques dans un texte qui réaliserait le fantasme du livre total, réservoir de toutes les données nécessaires à l'éducation d'un enfant[1]. On a évoqué plus haut ce fantasme, auquel semblent souscrire de nombreux textes éducatifs de notre période. Il s'épanouit parfaitement dans la forme dialoguée, qui est, d'une certaine manière, une aubaine éditoriale pour les auteurs qui veulent réaliser cette

[1] Dont *Éraste* est une parfaite incarnation à la fois dans le projet initial et dans les inflexions de celui-ci, ce que nous montrerons dans le chapitre « Pour une éducation totale ». Ce fantasme d'exposé totalisant des connaissances influe considérablement à la fois sur les caractéristiques de notre corpus, mais aussi sur ses prétentions éditoriales : les textes prétendent répondre à l'appel au livre total lancé par l'*Émile.*

ambition totalisante : la malléabilité de la forme, combinée à ses principes de structurations existants, créent un espace relativement ouvert qui peut être investi sous tous ses aspects.

Or, une des caractéristiques d'organisation les plus fréquentes des textes didactiques est la division en chapitres ou la subdivision en leçons : une grande partie des dialogues éducatifs respectent ce principe d'organisation. Ils signalent ainsi leur potentialité d'utilisation future comme manuels, devant être utilisables sous forme de leçons, et permettre un repérage relativement aisé à l'intérieur du texte. Ils obéissent ainsi à un double principe, de lisibilité et de progressivité[1].

1. Structuration des matières

Le principe de structuration des « matières[2] » n'est pas tout à fait comparable lorsque l'on traite de science, de religion ou de morale, mais dans nos œuvres, elle nous semble avoir quelques similarités.

Par exemple, l'organisation taxinomique des enseignements scientifiques est, dans les dialogues éducatifs, toujours héritée d'autres textes. Ce sont les modèles externes qui façonnent l'organisation des dialogues éducatifs à prétention scientifique comme ceux de Dubroca et de Perrault. Le texte y est scindé en parties auxquelles est attribué un titre, dont le rôle est fonctionnel : il s'agit tout à la fois d'expliciter l'objet de la leçon et de la rendre repérable à l'intérieur du texte, conçu alors comme un instrument éducatif permettant d'appréhender une question précise. La présentation du texte est d'ailleurs plus ou moins travaillée, d'un point de vue typographique, pour permettre cet usage : les tables des matières sont quelquefois très détaillées[3], et le souci de repérage se retrouve, certes plus rarement, présent à l'intérieur même des dialogues.

Chez Perrault, la typographie montre à quel point le projet touche à ses limites formelles : le dialogue entre « le bon ami » et « les jeunes amis » se trouve concurrencé par un système de titraison interne, qui reprend les présentations par animaux ou par plantes dont Buffon est le modèle explicite. Or ces titres, qui aèrent le texte et en rendent le maniement plus aisé, ne rendent pas obsolète le dialogue : celui-ci continue à l'intérieur de ces sections qui sont pourtant *a priori* d'un autre régime discursif – la leçon reste adressée alors qu'elle emprunte une présentation non discursive[4].

---

[1] Nous avons tenté de montrer, grâce au tableau proposé en Annexe I, quelles œuvres de notre corpus comprenaient des tables des matières. Pour les œuvres évoquées dans ce chapitre, nous proposons en Annexe III-2 des exemples de tables des matières éloquentes.

[2] La notion de « matières » ne sera pas utilisée ici, quoiqu'elle engage des conceptions fort importantes de la taxinomie des savoirs qui évolue profondément au XVIIIe siècle, et dont nos dialogues portent la trace ; nous approfondirons cette question autour de l'analyse des enseignements de sciences naturelles et d'histoire dans le prochain chapitre.

[3] Comme cela apparaît dans les tables des matières de Dubroca, mais encore plus de Perrault, que nous reproduisons en Annexe III-2.

[4] Comme on peut le voir dans l'extrait de Perrault placé en Annexe II.

Dans le cas de l'enseignement des matières qui relèvent des études scolaires traditionnelles, comme la rhétorique ou la grammaire, le principe d'organisation est similaire. Chaque dialogue se présente sous un titre, comme chez Alletz, qui adopte comme principe organisationnel la structuration thématique des enseignements : ses dialogues se subdivisent par thèmes, présentés dans la préface comme progressifs en difficulté. D'abord sur la langue française puis sur l'orthographe, les dialogues s'organisent ensuite par leçons sur les différents degrés d'éloquence, reproduisant ainsi exactement les manuels de rhétorique d'un enseignant – et abandonnant d'ailleurs progressivement la forme dialoguée.

Capinaud opère le même type de présentation, mais trouve une solution efficace au problème typographique auquel se confrontait Perrault : à une table des matières très précise, il ajoute un principe de titraison secondaire qui permet d'utiliser le texte exactement comme un manuel de grammaire ou de rhétorique[1]. Ce souci de clarification de l'organisation est sensible dans les rééditions de nos œuvres, comme on le voit dans celles d'*Éraste*. Le nombre de chapitres est presque multiplié par deux, multiplication liée à la fois à l'amplification des matières, mais aussi à la subdivision de chapitres qui excédaient une taille raisonnable. Ainsi le *Tableau historique de la religion* qui formait l'intégralité du VIe Entretien, et se déployait sur quatre-vingt pages dans l'édition de 1773, est subdivisé en cinq chapitres dans l'édition de 1818, répartis entre les différents âges « depuis le péché de l'homme » jusqu'à « la venue du Messie », cette subdivision permettant aussi l'ajout de nombre de données[2]. Ce souci de précision aidant au repérage à l'intérieur des textes, lié à l'usage éducatif de ceux-ci, correspond à une organisation attendue du texte éducatif, et bénéficie, d'ailleurs, des possibilités techniques des éditeurs : la qualité des impressions et du travail typographique y est quelquefois exceptionnelle[3].

Ainsi les textes à prétention scientifique importent-ils au cœur du dialogue des modèles préexistants, tout en rendant plus lisible cette organisation dans un souci de repérage, donc d'*usage* potentiel du texte. Les textes dialogués suivent, de ce point de vue, une évolution générale de la librairie éducative.

[1] Dont nous donnons un exemple en Annexe II.

[2] Ce principe de division permet d'ailleurs de mettre en perspective les justifications temporelles de la division des dialogues que nous avons vues lors de l'analyse des scénographies et de leurs temporalités macrostructurales : c'est parce que la forme dialoguée impose une organisation temporelle qu'elle occasionne une justification narrative des divisions en chapitres. Fréquemment, il y a collusion entre la division thématique et la division temporelle, la seconde venant légitimer la première. De ce point de vue, le dialogue n'est qu'un enrobage stratégique, permettant de donner une coquille narrative à un exposé de leçons – confinant, dans certains cas, aux aberrations que l'on a déjà notées, chez Alletz par exemple.

[3] Comme dans les textes de Georg Christian Raff dont s'inspire Perrault, qui démultiplient les systèmes de renvois et les balises typographiques.

2. *Variations des textes religieux*

Les textes religieux fonctionnent de la même manière, avec bien sûr un fort héritage des textes pieux, eux-mêmes sujets à de nombreuses rénovations dans la période qui nous occupe[1]. Le modèle du catéchisme y est profondément présent, et les conversations éducatives en suivent quelquefois explicitement l'ordre, voire reproduisent exactement un catéchisme comme dans l'*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfants*, qui reproduit exactement, dans les titres de la table des matières, les questions qui sont posées à l'ouverture des dialogues. Le texte dévoile ainsi sa parenté exacte avec le grand catéchisme, en ce qu'il se donne pour objectif d'expliquer les réponses attendues aux questions posées lors des séances de révision de la connaissance des dogmes – ce que le texte se donne, implicitement ou explicitement, comme objectif.

Le *Manuel de la jeunesse* se présente, pour sa part, comme une préparation à la Communion, et la table des matières explicite clairement les questions qui seront soumises, cette fois, à une discussion plus approfondie. Le but est alors, toujours, de conjurer le syndrome de « perroquets » que l'on trouve chez les enfants face à ce saint sacrement[2]. Dans le cas des œuvres de Loquet, le principe d'un approfondissement des dogmes s'allie à celui de la création d'un groupe féminin de réflexion sur les articles de foi, dans lequel les réticences et les aspirations au monde sont incarnées pour mieux être conjurées. La table des matières est alors un savant mélange entre analyse des articles de foi ou du sens des pratiques religieuses – notamment de la prière, qui comme dans le grand catéchisme fait l'objet d'une longue présentation[3] – et création de moments narratifs, dans lesquels les interlocutrices sont mises à l'épreuve : là, elles sont confrontées à des situations dans lesquelles les vertus chrétiennes peuvent se révéler, par exemple les moments de conversion et les réticences parentales, le choix d'un confesseur, ou les deux « morts édifiantes », de Mme du Vivier puis de Clotilde dans les *Entretiens de Clotilde*. La table des matières[4] rend compte de cette diversité formelle, qui classe les entretiens de Loquet parmi les œuvres pieuses qui exploitent le plus les potentialités de diversité générique offertes par la forme dialoguée.

[1] Héritage qui va d'ailleurs de soi : les textes de piété enfantine sont, comme le note Guy Rosa, classés au sein des ouvrages de Théologie, art. cit. p. 344.

[2] Image que l'on retrouve comme un *leitmotiv* chez nos auteurs, tant chez Leprince de Beaumont que dans le *Manuel de la jeunesse* ou, dans une autre perspective, chez Épinay.

[3] Distinguant précisément les sens et les implications de l'oraison mentale, de l'oraison dominicale, de la cérémonie de la Messe et de la prière particulière, reprenant ainsi un des enjeux fondamentaux de la diffusion de la foi catholique et de ses bonnes pratiques depuis le Concile de Trente – cette fois adaptés aux interrogations féminines.

[4] Table que nous reproduisons en Annexe III-2.

3. L'inventivité nouvelle des textes de morale : la progressivité en question

Enfin, et plus largement représentés dans notre corpus, les textes de morale, qui importent quelquefois des données des champs précédents, subissent avant tout l'influence très forte des organisations thématiques des discussions, incarnées par les *Conversations* de Maintenon.

Ces organisations thématiques sont en fait liées à des questions morales, qu'une communauté de jeunes filles interroge avec précision, reprenant par là le schéma des conversations de Scudéry, extraites des romans précieux et publiées de façon autonome par leur auteur. L'influence de ces textes sur les dialogues religieux que nous avons mentionnés plus haut est importante, et nos œuvres semblent approfondir la logique de ces discussions thématiques. Forgées autour d'un sujet dont on envisage toutes les facettes, ces conversations visent à en épuiser la matière, tout en y agrégeant un grand nombre de données aussi spéculatives que textuelles : le texte se présente alors comme un regroupement de données fort hétérogènes qui gravitent toutes autour d'une question névralgique, notée par le titre de la conversation. Leprince de Beaumont, dans le *Magasin des adolescentes*, emprunte cette formule dans plusieurs conversations, qui traitent d'une question précise, tout en veillant à en explorer toutes les facettes.

Toutefois, ces questions morales ne rendent pas seules compte du contenu de la conversation encadrée par Bonne : les *Magasins* regorgent de remarques à composante psychologique qui visent à donner une densité au texte et à ses personnages. Leprince de Beaumont choisit de se situer dans un entre-deux. Elle oscille constamment entre le parti de la méthode et de l'organisation du texte, et celui de la conversation proprement dite, qu'elle met en scène comme une adaptation constante du propos éducatif à son public d'élèves. Elle utilise ainsi constamment des remarques censées simuler la réactivité pédagogique, la souplesse et l'inventivité d'une éducatrice capable de conjurer l'ennui de ses élèves. Les *Magasins*, à l'orée de notre corpus, offrent un véritable schéma alternatif aux conversations éducatives existantes.

En effet, les conversations éducatives semblent être le lieu où est mis en pratique une grande interrogation pédagogique des Lumières, celle de la progressivité des apprentissages. L'époque, comme on l'a vu, laisse apparaître de très nombreux plans d'éducation, qui se veulent « raisonnés » : il faut réussir à réorganiser l'éducation selon des principes logiques et méthodiques renouvelés, ce dont Maubert de Gouvest, parmi d'autres, se présente comme le représentant[1]. À cette exigence d'ordre les dialogues combinent une exigence de progressivité,

[1] Le Chevalier peut ainsi déclarer, à l'ouverture du dialogue, « J'ai observé que mon exactitude à répondre aux nombreuses questions, que vos me faites tous les jours, ne vous est pas aussi utile que je le souhaiterais, parce qu'elle a été

en affirmant avancer « par degrés » dans les apprentissages : il s'agit là de la revendication d'une progressivité qui est le plus souvent accolée à la présentation élémentaire des données, du plus simple au plus complexe. Mais dans cette exigence d'aller « pas à pas », si elle prend forme dans les dialogues éducatifs, remet quelquefois en question l'utilisation d'un « plan » ou d'un ordre[1].

B – Le modèle des « Magasins » : un refus du plan ?

En concurrence avec les dialogues promouvant leur fonction de manuels, devant permettre un repérage relativement aisé à l'intérieur du texte, les dialogues de Leprince de Beaumont prennent le chemin inverse : en refusant de souscrire à une telle clarification, ils adoptent une forme de fluidité et d'absence d'ordre – réelle ou proclamée – qui influe considérablement sur l'organisation du texte.

Sur ce point, une remarque historique s'impose quant à l'esthétique même du dialogue depuis la Renaissance : le dialogue didactique, grâce à ce souci de clarification des leçons abordées, échappait à l'une des critiques souvent faites à la forme dialoguée, à savoir le fait d'être « sans objet », et de laisser affleurer une forme d'incohérence, critique faite aux textes qui ne se tiennent pas à un sujet clairement donné[2]. Organisé, quelquefois même présenté avec des éléments de paratexte clarifiants (titres ou tables des matières), il permettait un repérage relativement aisé dans le texte. C'est là qu'apparaît la singularité des *Magasins* : si les rééditions des *Magasins* laissent apparaître cette tendance à la clarification des données présentées dans chacune des journées, le texte initial ne s'y prête pas facilement[3], voire y échappe absolument dans le cas du *Magasin des adolescentes*… Il nous faut donc aborder la question du modèle des « journées », qui ne se prête volontairement pas au même principe organisationnel.

---

toujours sans ordre, et sans méthode. Corrigeons ce défaut, en nous forgeant un plan. » Maubert de Gouvest, *École du gentilhomme, ou Entretiens de feu Mr. le chevalier de B... avec le comte son neveu sur l'héroïsme et le héros*, *op. cit*., p. vi.

[1] Certaines de nos œuvres tirent ainsi leur valeur de l'estompement de ce cheminement, qui devient insensible : c'est là la conception qui se fait jour dans le *Mémoire historique* où Grimm évoque la réception enthousiaste, par Catherine II, des *Conversations d'Émilie* : « Ce que Sa Majesté aimait particulièrement, c'était l'emploi de la méthode socratique qui, à la place des lieux communs dont on a coutume de remplir les jeunes têtes, apprenait comment il fallait développer dans chacune le germe de ses propres idées, les rectifier ensuite, au besoin, à l'aide de leurs propres réflexions, et les conduire à la maturité par le *degré insensible* d'une culture sage et conforme à la marche de la nature. » Grimm, *Mémoire historique*, cité par Rosena Davison, *op. cit*., p. 4, note 13. Nous soulignons.

[2] Cette alternative entre vraisemblance du déroulé naturel d'une conversation et mise en scène de savoirs organisés, fonde le dilemme poétique et pédagogique du dialogue éducatif.

[3] Nous avons en effet découvert des rééditions des *Magasins* qui tentent de retracer le plan de chacun des dialogues – dont les différents éléments sont donnés dans une table des matières souvent difficile à construire, ce qui apparaît dans les deux extraits de tables des matières extraites de rééditions du XIXe siècle du *Magasin des enfants*, placés en Annexe III-2.

1. Valorisation de la variété

L'œuvre que Leprince de Beaumont propose au public en 1756 se veut résolument novatrice : le temps éducatif passe au premier plan, et ce sont les « journées », chacune associées à un « dialogue », qui forment la structure du texte. Celui-ci se présente, dans sa forme même, comme une manifestation du souci éducatif que Leprince de Beaumont formule à maintes reprises, qui est celui de proposer une éducation complète à des jeunes filles totalement dépossédées de matière textuelle ou intellectuelle par une société qui se refuse à les éduquer – ou qui ne met pas en marche les stratégies éducatives nécessaires, en premier lieu d'avoir de bons maîtres et non des gouvernantes mercenaires, ensuite d'avoir des textes appropriés, et enfin d'avoir le souci de « faire descendre jusqu'au cœur » les principes éducatifs chrétien. La force rhétorique du projet de Leprince de Beaumont n'a d'égale que son ambition : toutes ses préfaces reconduisent une entreprise de refondation totale des connaissances à mettre à disposition des jeunes filles et de leurs éducateurs.

C'est dans cette double perspective que la forme dialoguée prend toute son importance chez Leprince de Beaumont : elle est à la fois une forme ouverte et une forme exemplaire. Forme ouverte, elle permet d'importer tous les instruments éducatifs possibles – en ne s'arrêtant pas aux textes, déjà multiples : cartes, objets et situations sont exploitées à toutes fins utiles. Forme exemplaire, elle permet de mettre en scène une situation éducative idéale qui montre comment se comporter avec des élèves.

La question de l'organisation même des *Magasins* est alors une question cruciale : Leprince de Beaumont rénove, par ses *Magasins*, la présentation du texte éducatif. S'inspirant de Sarah Fielding et de la présentation dialoguée de conversations à orientation morale entre des jeunes filles, elle y réintègre une dimension scolaire. Il serait en effet erroné de considérer qu'elle se démarque totalement de l'organisation en leçons ; elle opère plutôt, à l'intérieur du schéma éducatif traditionnel de présentation organisée des connaissances, une restructuration que l'on pourrait dire transversale.

En effet, dans le *Magasin des enfants*, en mettant en scène un échange éducatif, elle transforme des leçons thématiques en « leçons[1] » englobantes, proposant des groupements d'échanges, de « causeries » ou de « conversations » qui sauraient enfin[2] montrer l'exemple de ce qui doit véritablement faire l'objet d'un moment éducatif ambitieux à destination des jeunes filles. Leprince de Beaumont pousse cette logique de restructuration jusqu'au bout, et

[1] Le terme, polysémique, est utilisé au cœur des Magasins, pour désigner l'activité autour de laquelle la communauté éducative se retrouve, mais aussi pour être congédié pour ses connotations trop sérieuses, dans le *Magasin des adolescentes* par exemple : « *Madem*. BONNE. Il est temps de nous séparer, mes chers enfants ; ceci doit être conçu comme une visite, et non comme une leçon, et il me semble qu'elle a été bien longue. / *Lady* SPIRITUELLE. Et il me paraît qu'elle a été bien courte. Visites, conversations, leçons, tout est égal pour moi, tout me paraît récréation. » Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 31.

[2] Si l'on adopte, toutefois avec réserve, la rhétorique de la nouveauté qu'emprunte systématiquement Leprince de Beaumont, toujours vigoureuse promotrice de ses textes.

les dialogues sont numérotés, correspondant chacun à une « journée » dont la cohérence thématique n'est plus le principal enjeu. Elles se présentent plutôt comme des moments éducatifs complets, intégrant de façon quasi systématique les matières nécessaires à l'éducation des jeunes filles : dans chacune apparaissent des éléments d'histoire sainte, de géographie, d'histoire, et de morale – cette dernière conçue comme un apprentissage qui peut se faire sur tous objets, que ce soit les comportements des jeunes filles ou les anecdotes morales intégrées au texte. Cette obligation à intégrer des éléments de chacune de ces disciplines transparaît dans les quelques excuses qui sont données lorsque l'une des matières n'est pas abordée : faute de temps, la géographie est repoussée à la fin du XIIe dialogue ; de même, la fin de l'histoire morale est repoussée « à la première fois », soit à la prochaine fois, dans le XIVe dialogue.

La caractéristique principale des œuvres qui empruntent l'esthétique des *Magasins* est, de ce fait, d'aspirer à vouloir servir de plan d'éducation le plus large possible et le plus varié possible. Comme le formule Alletz, « Nous avons donné le nom de *Magasin* à cet ouvrage. Ce nom figuré suppose qu'on offre ici aux jeunes gens une grande variété de connaissances[1] ». C'est dans la valorisation de la variété et de la « multiplicité » des apprentissages que se forge le modèle des *Magasins*, qui se contraint ainsi à une diversité de sources éducatives, ce qui ne préjuge pas de son organisation.

2. *Principe de juxtaposition*

Cette organisation fonctionne avant tout selon un principe de juxtaposition, à l'opposé de l'analyse d'une cohérence globale que nous avions envisagée au premier abord. En effet, si les réflexions morales suivent les anecdotes et incitent les jeunes élèves à s'interroger sur elles-mêmes et à se réformer, créant ainsi une cohérence interne à l'intérieur de chaque dialogue, cette cohérence n'atteint pas les autres éléments présentés lors de la leçon. Le principe d'organisation des textes suit plutôt un plan par matières prévues, dans le *Magasin des enfants*, puisque chaque leçon contient toujours une partie d'enseignement chrétien et un enseignement d'histoire et de géographie[2]. Mais à l'intérieur de ce principe d'organisation général, les liaisons sont profondément arbitraires.

[1] Cette déclaration justifie une mise au point de la part d'Alletz : « d'où l'on aurait droit de nous objecter que nous ne remplissons point notre titre, puisque cet ouvrage est borné aux principes de la Langue française, à ceux de l'Éloquence & aux exemples tirés des Orateurs qui ont le mieux possédé ce grand talent. Mais comme les poètes et les historiens rentrent aussi dans notre plan, ce qui alors forme une multiplicité de connaissances ; nous avons cru être autorisés à donner à cet ouvrage le titre de Magasins. » Alletz, *Magasin des adolescents*, *op. cit*., p. v-vi.

[2] On pourrait d'ailleurs, en présentant de façon systématique les matières présentées dans chaque dialogue, tirer des conclusions sur le degré d'importance de chacune : la géographie est ainsi la matière la plus fréquemment évincée des dialogues faute de temps, quant l'histoire acquiert une importance croissante au fil des volumes, pour obtenir une importance primordiale dans le quatrième tome – réalisant ainsi l'évolution voulue par Leprince de Beaumont de leçons adaptées aux âges de l'enfance, et congédiant progressivement le merveilleux des contes.

Par exemple, le huitième dialogue s'ouvre sur le conte de la Veuve et ses deux filles, dont la morale incite à n'avoir ni ambition ni vanité ni même désirs. Cette conclusion occasionne la confession de Lady Spirituelle, qui avoue la méchanceté à laquelle l'ont portée sa vanité puis son désir de correction – mis en scène dans un second aveu d'amour-propre « sot » et « méprisable ». S'ensuivent la narration du sacrifice d'Isaac et l'anecdote de Rebecca, et ce, sans transition, ni explicite ni thématique[1] : le fait de se soumettre aux malheurs infligés par la volonté de Dieu n'a qu'un rapport très distant avec ce qui précède – même si la figure de Rebecca s'inscrit au Panthéon des femmes illustres dont il faut s'inspirer par leur comportement exemplaire. Suite à cela, la transition est elliptique : Bonne avance un « Voyons si nous dirons à présent quelque chose de la géographie », qui sert littéralement à passer à autre chose, sans transition. Le dialogue se poursuit avec la définition des mers, des océans et des golfes, qui amène les questions des élèves, notamment celle sur le sens de « phare de Messine » : à cette occasion, Bonne fait un détour par le sens du mot phare, ce qui l'amène à évoquer le phare d'Alexandrie. Le dialogue se clôt sur l'évocation des sept merveilles du monde par Lady Sensée – sujet trop long, et remis à « la première fois », donc à prochaine leçon[2].

On voit bien, dans ce plan relativement lâche, le principe de composition des *Magasins* qui affleure : la juxtaposition est de mise, et il faut présenter, à chaque leçon, une somme relativement stable de données à l'intérieur des matières choisies. Elles sont juxtaposées quand elles ne peuvent être liées thématiquement. Les histoires bibliques mises à la portée des enfants côtoient donc sans liens les rudiments de géographie, de la même manière que les leçons d'histoire, qui apparaissent plus tard dans le texte, ne recoupent que très rarement d'autres éléments, à l'exception de certains éléments de géographie[3]. En revanche, chacune de ces matières est susceptible d'une expansion morale ou d'une adaptation au quotidien des élèves[4], et c'est peut-être ce principe, important par sa fréquence, qui renforce l'illusion d'une absence de plan à l'intérieur des leçons de Leprince de Beaumont. D'une certaine manière, elle propose un pot pourri éducatif, qui consiste à faire feu de tout bois et à *tout dire* sur tout : à ce principe de juxtaposition s'ajoute un principe d'explicitation systématique.

---

[1] Bonne change seulement de sujet en redistribuant la parole : « Au lieu de parler des défauts des autres, attachez-vous à faire remarquer leurs bonnes qualités ; et alors tout le monde vous aimera. Présentement lady Mary va nous lire son histoire », éd. cit., p. 1081.

[2] *Ibid*., p. 1074-1088.

[3] Le souci du lien à tracer entre les deux matières apparaît fort tardivement dans le *Magasin des enfants*, autour de la « leçon compliquée » du XVIe dialogue qui s'attache à mettre en lien la géographie des îles britanniques et l'histoire du prince Danois Canut, à laquelle s'attèle Lady Sensée. Auparavant, juxtaposées, les deux disciplines ne trouvaient pas de terrain de rencontre, ce qui semble d'ailleurs poser problème aux éditeurs du texte au XIXe siècle : l'édition de 1868, par exemple, à l'occasion de la description de l'« Europe au nord » du IXe dialogue, fait une référence à l'histoire de Pierre le Grand, alors que l'édition originale passait sans transition à l'anecdote biblique.

[4] Adaptation qui est parfois fort savoureuse, par exemple lors de l'histoire d'Esaü et Jacob dans le IXe dialogue : « Vous savez bien, Mesdames, qu'en Angleterre il n'y a parmi les nobles que l'aîné qui ait un titre et qui soit lord ; le second ne l'est pas. On disait donc milord Esaü et maître Jacob. » Éd. cit., p. 1093.

3. Principe d'association : vers un « réseau de correspondances[1] »

Une remarque importante dans le cas de cette écrivaine concerne le principe d'association qui régit son écriture, et qui amplifie d'autant plus l'ambition exhaustive du texte[2]. Puisqu'il faut tout dire, et ne pas risquer d'oublier quelque chose d'important, l'écriture passe systématiquement par un scrupule définitionnel, mais aussi par des développements associés. Cela est éloquent dans la transition qui s'opère, à la fin du huitième dialogue, de la géographie aux sept merveilles du monde. La transition est motivée par une question définitionnelle qui lance un nouveau sujet, dont il va falloir rendre compte exactement[3] : le texte fonctionne comme si l'écrivaine saisissait progressivement les savoirs au fur et à mesure qu'ils sont appelés, de façon souvent non nécessaire, par des remarques définitionnelles ou par des associations d'idées. De ce point de vue, l'écriture suit le flot de ses pensées et de sa plume : les manuscrits montrent une plume serrée, peu raturée, et quelque peu pressée dans les lettres recueillies par Catriona Seth que nous avons pu consulter. Cette même urgence d'écrire, et de tout dire, semble être au cœur du principe d'organisation de nos textes.

Mais faut-il pour autant en conclure que le modèle des *Magasins* révèle un abandon de l'organisation ordonnée des leçons, qui aboutirait à un enseignement restructuré ? Il nous semble plutôt que cette rénovation pédagogique dont se targue Leprince de Beaumont est en fait plutôt usurpée : certes, les dialogues sont de facture complexe, et leur plan est difficile à établir, mais ils fonctionnent toujours selon un principe de structuration qui est celui de la juxtaposition, révélée par une des fonctions de Bonne. Elle sert en effet de maître du jeu, qui délègue la parole en fonction de l'autorité contenue dans le propos délégué : un conte pourra être mis dans la bouche des plus jeunes, mais la responsable des histoires bibliques est avant tout Lady Sensée. Dans le cas des distributions de parole moins signifiantes, alliées souvent à la requête d'une nouvelle matière à aborder, elle fait appel aux autres élèves. Modulées de façon relativement réglées, mais suffisamment diverses pour sembler naturelles, ces interventions, lorsqu'on tente de les repérer, permettent de retracer le plan du dialogue : « Lady Spirituelle, parlez-nous de… », « Allons, Lady Sensée, faites quelques réflexions

[1] Expression proposée et argumentée de façon très convaincante par Elisa Biancardi, éd. cit., p. 914.

[2] Ambition fondamentale que nous approfondirons dans le chapitre « Pour une éducation totale ».

[3] LADY SPIRITUELLE. Ma Bonne, d'où vient [sic] appelle-t-on la petite rue de mer qui est entre l'Italie et la Sicile, le Phare de Messine ? Que veut dire ce mot de phare ? / MADEMOISELLE BONNE. Je ne sais pas le grec, ma chère, et ce mot vient du grec ; mais nous pouvons le deviner. Les vaisseaux qui sont sur la mer ne peuvent sans danger s'approcher de la terre. (…) Il y avait un roi en Égypte, nommé Ptolémée, qui fit bâtir une tour de marbre qui était si belle, qu'on a dit qu'elle était une des sept merveilles du monde. On mettait une lumière au haut de cette tour, qu'on appela *pharos*, pour avertir les vaisseaux ; et depuis ce temps on a appelé *pharos*, les endroits élevés, où l'on met de la lumière la nuit, pour ceux qui sont sur la mer. (…) / MISS MOLLY. Vous nous avez dit qu'il y avait sept merveilles dans le monde, apprenez-nous quelles sont les autres. / MADEMOISELLE BONNE. Je vais vous les dire toutes comme je les sais. » *Magasin des enfants*, éd. cit., VIIIe dialogue, p. 1086-1087.

sur… », « Racontez-nous à présent… ». Ces interventions sont quelquefois lancées à la cantonade, et attestent d'un changement de matières : « Voyons présentement si ces dames savent leur histoire[1] ». Ces changements de sujets sont les points de jonction entre les différentes matières abordées, et ne recoupent que très rarement des liaisons thématiques, qui permettraient de faire de la leçon un travail d'approfondissement d'un sujet, à la manière de la plupart des dialogues du *Magasin des adolescentes*, mais surtout à la manière des *Entretiens* de La Fite, où la structuration thématique est un des principes de composition des moments pédagogiques.

Se pose alors, en dernière analyse, la question des plans des *Magasins*. Proposés par les rééditions ultérieures[2], sont-ils abscons ou révèlent-ils une propension des *Magasins* à la somme éducative à prétention exhaustive ? Leur diversité et la difficulté à les systématiser est claire dans le choix des contes dans les rééditions postérieures. Ils sont en effet les seuls éléments dont la cohérence est à la fois textuelle (ils sont très rarement interrompus, à la différence de ceux de Villeneuve présentés dans l'édition scientifique d'Elisa Biancardi), et narrative : ils constituent un véritable morceau choisi, ce que laisse apparaître une typographie des titres dans presque toutes les rééditions[3]. Ce sont les seuls titres qui apparaissent, et qui, en fonction des éditions, sont présents par un signal typographique ou juste par une mention, dans la bouche d'un personnage, de leur nature narrative – alors que les histoires bibliques, elles, ne sont jamais l'objet d'une titraison autonome, et ne sont pas nécessairement annoncées.

C'est dans cette différence de traitement entre les différents objets textuels importés dans le dialogue que se révèle peut-être un des enjeux importants de la configuration voulue par Leprince de Beaumont : si les *Magasins* se présentent comme un pot-pourri de textes importés, les différents types d'histoires n'y ont pas le même statut. Les histoires bibliques, présentes à chaque journée, mises dans la bouche des jeunes filles les plus âgées dans le simulacre de répétition d'un savoir acquis, intégrées au propos par le souci constant d'une discussion morale consécutive ou par la ramification de son objet avec les réalités des jeunes filles. Elles font le corps de l'enseignement, elles forment la trame du texte. Elles en sont d'ailleurs le principe d'évolution, puisqu'elles structurent chronologiquement le plan du *Magasin des enfants*[4], et qu'elles feront le lien avec le *Magasin des adolescentes*[5].

En revanche, les contes sont régis par un autre système d'intégration : non systématiques, présentés comme des morceaux attendus, et fonctionnant selon un principe de récompense, ils

[1] *Ibid*.
[2] Dont nous donnons deux exemples en Annexe III-2.
[3] Les titres des contes apparaissent de façon irrégulière dans la première édition, et sont ensuite rétablis pour chacun, ce qu'Elisa Biancardi fait apparaître en harmonisant les titres à l'aide de crochets.
[4] Qui obéit à une lecture cursive et sélective de l'Ancien Testament.
[5] Voir l'ouverture du *Magasin des adolescentes*, déjà citée.

sont sans interruptions[1], suivis de brèves discussions, et pourront, à terme, faire l'objet de morceaux choisis dans les éditions ultérieures[2]. Leur nécessité est même toute relative, et fait l'objet d'une critique de la part de l'écrivaine elle-même[3]. Mais le plus important est que les contes ne semblent rentrer que de façon assez distante dans la dynamique d'explicitation systématique de Bonne : ils sont avant tout présentés comme des moments de plaisir qui permettent aux plus petites filles de se projeter avec empathie dans les histoires, selon un principe qui est souvent souligné pour son caractère affectif[4]. D'une certaine manière, ils sont la cerise sur le gâteau des leçons, et ne sont présentés que comme des ajouts que la gouvernante s'autorise par bonté et par intelligence éducative : elle sait faire plaisir aux enfants, et s'attire ainsi leur bienveillance. Les plans ne rendent donc pas véritablement compte des objets du dialogue, sauf quand, dans le cas de quelques éditions du XIXe siècle[5], ils se présentent comme la liste, la plus exhaustive possible, de tous les éléments du dialogue – cumulant ainsi, de façon désordonnée, les différents éléments collectés par Leprince de Beaumont.

Ainsi, on ne peut véritablement parler d'un refus du plan chez Leprince de Beaumont. L'opération fondamentale que fait l'écrivaine est celle de la reconfiguration des matières dans un souci d'exhaustivité, à laquelle s'ajoute la création d'une temporalité éducative plus ou moins motivée à l'intérieur du texte, mais structurante du point de vue de la pensée pédagogique proposée : il faut répartir les leçons afin de créer un lieu éducatif attrayant, fait de la présentation des savoirs, de la mise en scène de leur appropriation, et des ajouts de narrations plaisantes censées manifester une logique de plaisir – moralement irréprochable bien sûr – qui est indissociable de l'éducation[6]. À terme, tout se tient dans une perspective totalisante : celle qui consiste à réaliser un encadrement moral total des jeunes filles.

---

[1] À l'exception du conte du « Prince Titi » réparti sur les XXe, XXIe et XXIIe dialogues, parce qu'il est trop long.

[2] Notamment dans les éditions regroupées comme *Le Cabinet des fées ou collection choisie des contes des fées et autres contes merveilleux,* Amsterdam, 1785, 41 vol., ou, au cœur du XIXe siècle, regroupant Perrault, Aulnoy et Leprince de Beaumont, *Contes de fées*, Paris, Garnier, 1866. Les éditions d'écrits de Leprince de Beaumont seule apparaissent dès les années 1770, comme les *Contes moraux, par Mde Le Prince de Beaumont*, Lyon, P. Bruyset-Ponthus, 1774, 2 vol., ou, exemple parmi une bibliographie très longue au XIXe siècle, *Les Contes de fées, par Mme Leprince de Beaumont. Préface de Méry. Illustrations par Gavarni*, Paris, Librairie centrale, 1865, 250 p.

[3] Comme on l'a vu, le conte est présenté par Leprince de Beaumont comme une dérogation au plaisir des plus jeunes enfants, dont l'esprit peut encore se nourrir de merveilleux, alors qu'il faut s'employer au plus vite à remplacer ces contes par des histoires vraisemblables, à la fois dans l'Avertissement au *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 968, et dans le XXVIIIe dialogue, *Ibid*., p. 1380-1381.

[4] On en veut pour preuve la surreprésentation de Lady Mary, la plus jeune, dans les remarques qui suivent les contes, et qui sont souvent associées à des réactions affectives (à la fin du *Prince Chéri*, « J'aime beaucoup cette jolie bague qui empêchait Chéri de faire des sottises » *op. cit*., p. 1006, ou à la fin de la *Belle et la bête*, « J'aurais toujours pensé qu'elle allait me manger », *op. cit*., p. 1031) et à des aspirations enfantines : « Je souhaiterais d'être tout d'un coup la plus savante du monde », s'écrie-t-elle à la fin du conte des *Trois Souhaits*, *op. cit*., p. 1144. Cette remarque sur la participation affective et non morale aux contes est proposée par Elisa Biancardi, *op. cit*., p. 918.

[5] Présentées dans l'Annexe III-2.

[6] Plaisir qui est l'objet des revendications théoriques de Leprince de Beaumont, que l'on trouve par exemple de façon lyrique dans l'Avertissement à l'*Éducation complète* : « il s'agit de prouver que l'éducation [des jeunes personnes] est délicieuse. Oui, délicieuse, je ne dis rien de trop. » *Contes et autres écrits*, *op. cit*., p. 99. Parlant là de sa pratique, celle-ci est conçue comme un désir d'apprendre communicatif.

C – Conversations et entretiens : une parole en liberté ?

Certains auteurs poussent plus loin ce désir de sortir de la leçon sous forme d'exposé systématique au profit d'une transformation complète de l'exposé des connaissances – et de sa réorganisation, de sa désorganisation voire de la suppression de l'exposé dogmatique. En fonction des auteurs, le dialogue est plus ou moins investi d'une fonction pédagogique plus qu'instructive, et devient, dans le cas limite que représente Épinay, un véritable hors-temps éducatif – dans lequel les apprentissages sont mis à distance, interrogés et validés, comme une somme d'expériences qui doivent passer au filtre de la conversation éducative, conçue comme une autre forme d'échange.

1. Épinay ou les logiques d'un « traité de remplissage »

Les Conversations d'Émilie se proposent de présenter des dialogues non pas d'éducation au sens scolaire du terme, mais des conversations qui sont le « remplissage[1] » du temps qui n'est pas accordé à l'instruction proprement dite. Tout au long du texte est évoquée une myriade d'autres moyens utilisés pour l'éducation d'une « jeune fille bien née », telle qu'elle est conçue dans cette seconde moitié du XVIIIe siècle. L'ouverture du premier dialogue est, de ce point de vue, éloquente : Émilie est en train de lire son catéchisme quand des saltimbanques passent à la fenêtre. Tout l'échange investit alors la question de l'exploitation des singes auxquels on apprend juste à faire la grimace – métaphore, peut-être, d'une éducation coercitive et profondément « triste ». La discussion dévie ensuite sur les joies d'Émilie : le catéchisme est bel et bien oublié, et ne réapparaîtra pas dans le texte.

Les Conversations d'Émilie adoptent, d'un point de vue général, un principe de non explicitation des sujets traités : les conversations sont uniquement numérotées, et à aucun moment n'apparaissent de subdivisions, à l'exclusion des titres des ouvrages lus (l'*Isle heureuse* et les *Premiers principes de morale*). Lorsque des textes sont insérés, ils sont systématiquement introduits dans le corps du texte par le biais des deux interlocutrices, et ainsi insérés dans la fiction.

Quel principe préside alors à l'organisation du texte ? S'agit-il d'une simple juxtaposition d'éléments, ou d'un principe de succession des conversations, plus complexe ? Le premier effet de lecture va dans le sens d'une juxtaposition de moments différents, plus ou moins espacés, où les deux personnages se retrouvent pour converser au sujet des expériences récemment vécues d'Émilie. Un schéma de début et de fin de conversation est récurrent :

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Avertissement, p. 48-49.

celui des entrées et des sorties d'Émilie, interrogatrice au début et ravie de ses découvertes à la fin. Épinay insiste d'ailleurs, dans ses corrections successives, sur la mise en scène des entrées d'Émilie et sur l'expressivité de sa parole. Les mises en scène sont affinées dans l'édition de 1782, et approfondissent les évocations des jeux de la petite Émilie, déjà présentes dans la première édition. Dans celle-ci en effet, la Septième conversation s'ouvre sur une Émilie honteuse de se montrer, à cause des nombreuses traces de la chute qu'elle vient de faire[1]. La conversation se fermait sur une Émilie incitant sa mère à « tourner ses yeux un peu de l'autre côté » pour ne pas voir sa démarche[2]. Cette incarnation du personnage est approfondie et systématisée dans l'édition Belin de 1782, comme le montrent les corrections du début de la Onzième conversation où l'auteur ajoute des détails sur l'entrée de « la petite personne qui vient sur la pointe des pieds[3] ». À cette dynamique d'incarnation par le geste s'ajoute celle de la parole d'Émilie, qui se fait plus expressive, comme le montre l'emploi très fréquent des exclamations à l'ouverture des conversations[4]. Le principe de clôture des conversations est lui aussi relativement systématisable[5] : ce sont toutes des mentions du mouvement de l'enfant ou de la mère, de son activité ou des discussions futures. Le principe de vraisemblance prime dans ces dialogues qui donnent une véritable consistance psychologique et, de ce fait, fictionnelle à ces personnages. *Les Conversations d'Émilie* pourraient donc être envisagées comme une juxtaposition de rencontres autonomes, conception à laquelle Épinay semble souscrire lorsqu'elle déclare, dans l'Avertissement à l'édition Humblot de 1781 :

> Quoique chaque conversation soit un ouvrage isolé qui n'a point de liaison avec les autres, il existe pourtant entre elle une gradation qu'il ne serait pas bon de déranger[6].

Cette affirmation est relativement paradoxale : les conversations seraient régies par un principe d'autonomie quasi-total, incarné par l'idée d'« ouvrage isolé », alors même que les « liaisons » qui leur sont déniées sont réinvesties dans une « gradation » entre elles. Ce paradoxe relatif est mieux compréhensible lorsque l'on approfondit l'idée de gradation. Thématique et éducative, cette gradation engage le principe d'organisation et la cohérence du texte.

Cette gradation est avant tout thématique : certains des thèmes abordés se retrouvent dans des conversations où ils sont envisagés sous différents angles, et ainsi approfondis, retrouvant

[1] *Ibid*., Septième conversation, p. 129.
[2] *Ibid*., p. 139.
[3] *Ibid*., Onzième conversation, p. 208.
[4] Et ce sans la majorité des conversations : Émilie ouvre de ses cris les conversations 1, 3, 5, 9, 10, 17 et 19.
[5] Le départ d'Émilie est accompagné d'une évocation de l'activité à venir (conversations 1, 3, 4, 5, 9, 15, 16 et 18) ou du sujet de la conversation suivante (2, 19), d'un adieu léger (conversations 7, 17), d'un bon mot de la mère (conversations 8, 10 et 12) ou d'une synthèse de l'apprentissage qui vient d'être fait (conversations 6 et 13).
[6] *Ibid*., p. 49 note 4.

par là des principes d'organisation communs avec ceux de Leprince de Beaumont. Des questions centrales méritent d'être ramifiées dans le texte et rappelées sous différents angles. La question de la beauté par exemple, qui clôt la Première conversation en étant définie par opposition au charme, est réabordée dans la Deuxième conversation pour être mise en perspective avec l'estime qui naît pour une personne charmante, donc pour être évaluée d'un point de vue social. La Dixième conversation retravaille le thème d'un point de vue moral, en alliant la beauté et la coquetterie à la paresse. Enfin, le thème est réinvesti dans la Treizième conversation pour démontrer qu'il est un chemin erroné pour accéder au bonheur[1], puis incarné dans le Conte de *l'Isle heureuse* dans le personnage de Céleste, dont la beauté est la cause d'une autosatisfaction qui la mène à l'inaction et à la tristesse. Un véritable principe de gradation est à l'œuvre dans ce thème, qui est abordé de manière très systématique. Récurrentes aussi sont les références au bonheur et à la vertu, déclinés au fil du texte comme horizon éducatifs : ils servent d'étalon de jugement pour évaluer la valeur des apprentissages successifs d'Émilie.

Mais cette gradation a un ressort plus profond, celui de la progressivité de l'éducation. Le texte se fonde en effet sur une chronologie, celle de la croissance d'Émilie : elle a cinq ans à l'ouverture du texte, et sera à la veille de son dixième anniversaire dans la Vingtième conversation. Le principe de gradation du texte concerne surtout les enseignements. On décèle aisément un souci de présentation en *crescendo* des savoirs, qui est profondément lié à une conception progressive de l'éducation, car elle-même est liée aux développements de l'esprit de l'enfant. Les leçons se complexifient, ce qui se voit surtout dans l'apprentissage des contraintes sociales[2]. Mais cela est visible aussi dans l'ordre des conversations : si Épinay insiste tant pour replacer la Cinquième conversation à sa place, c'est sûrement parce que la réflexion sur le bonheur s'approfondit entre les cinquième et sixième conversations, et qu'elle est nécessaire pour réussir à déployer l'autonomie morale impliquée par la Septième conversation.

Ainsi, l'absence d'ordre décelable dans l'organisation des *Conversations d'Émilie* les rapproche des dialogues non didactiques de Diderot ou de Galiani, alors même que le principe de progression qui se fait jour dans la dynamique d'apprentissage révèle un souci pédagogique. Les conceptions éducatives engagées par cette dynamique d'apprentissage sont en effet plus pédagogiques que didactiques : la mère invente avec Émilie une image censée mettre en scène les rappels et les liens que l'éducation est censée construire dans la pensée de l'enfant. L'image des « anneaux », qui s'enchevêtrent et occasionnent différents liens entre des éléments qui n'ont pas forcément de lien évident[3], sert à montrer comment la progression

[1] *Ibid*., p. 258-262.
[2] Et notamment dans l'explication de la politesse, qui se fait philosophique dans la Seizième conversation, *ibid*., p. 326.
[3] Image qui est notamment mise en application par Émilie dans la Treizième conversation.

éducative est en fait un savant mélange de progressivité et de retours en arrière, convoquant le plus possible l'inventivité et la mémoire enfantines.

2. *Le Noir ou la mise en scène des réticences de Félicité*

L'objectif poursuivi par Le Noir dans sa *Compagne de la jeunesse* se nourrit de ces deux grands modèles pour parvenir à une réussite tout à fait appréciable dans le champ des dialogues éducatifs. Elle utilise la forme libre de la conversation éducative proposée par Épinay, tout en se donnant comme objectif la réformation morale voulue par Leprince de Beaumont. Cette réforme, toutefois, est bien moins chrétienne que psychologique : l'institutrice affirme devoir ramener dans le droit chemin une personnalité d'élève indocile et emportée – et laisse les questions religieuses aux bons soins d'une mère[1].

Pour réussir cela, elle utilise la forme même des conversations éducatives, justement pour leur absence de plan : toutes les conversations ont pour objectif de réformer progressivement le caractère intempérant de la jeune élève, à laquelle l'institutrice déclare résister[2]. Point de thématiques apparentes, dans aucune des conversations, mais une bataille progressivement emportée sur un caractère indocile. Le texte vise à montrer la posture de l'institutrice qui, comme le déclare Le Noir dans l'Avertissement de son texte, veille à « nourrir et développer les germes du bien [trouvés] dans l'âme de l'Élève[3] ». Le texte se transforme alors en un vaste ensemble de stratégies rhétoriques et pratiques pour emporter l'adhésion. Celle-ci, très vite tentée par l'affection de son institutrice – reproduisant ainsi un schéma bien connu des dialogues éducatifs – n'en reste pas moins insoumise : l'affection et l'émulation sont utilisées comme des stratégies pour emporter l'adhésion. Le Noir met pourtant à distance ces stratégies. Quand l'institutrice propose, sous la demande de son élève, un passage en revue des textes éducatifs existants (Le *Magasin des enfants*, les *Conversations d'Émilie*, Berquin, le théâtre d'éducation de Genlis) tout y passe, et fait l'objet de critiques systématiques de la part de l'Institutrice. Cette « sévérité sans exemple[4] » est soulignée par l'élève : « Ma chère amie, je ne vous conseille pas de jamais écrire, car on sera aussi peu indulgent pour vous que vous l'êtes pour les autres[5] ». Ici se dévoile le projet éducatif et littéraire de Le Noir : ses critiques concernent à la fois les défauts de ces ouvrages, qui pour certains mettent en scène des vices qui eussent pu rester ignorés des enfants, mais elles concernent aussi les « caractères

[1] Elle se prémunit dans l'Avertissement des critiques qui pourraient lui être faites du manque de référence à la religion dans son texte, en déclarant qu'il ne s'agit pas là du travail d'une Institutrice : « je me suis seulement proposé de nourrir et de développer les germes du bien que je trouvais dans l'âme de l'Élève, en laissant à une mère tendre et éclairée les soins de lui faire connaître la source de ces mêmes germes. » Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, Avertissement, n.p.

[2] Le ton est donné dès le premier entretien : face à une élève réticente, l'Institutrice déclare « ce petit manège ne réussira jamais avec personne, et encore moins avec moi. » *Ibid*., p. 15.

[3] *Ibid*., Avertissement, n.p.

[4] *Ibid*., t. I, p. 249.

[5] *Ibid*., t. I, p. 250.

chimériques » qui sont présentés dans tous ces livres, et qui ne permettent pas de se forger une vision juste de l'enfance :

> L'INSTITUTRICE.
>
> Un autre défaut selon moi, & qui est dans tous les livres d'éducation, c'est l'excellent caractère de l'enfant, sa bonne volonté à profiter des instructions, sa sensibilité peu naturelle à son âge (…)
>
> L'ÉLEVE.
>
> Je pense comme vous, ma chère amie, je n'aime pas que toutes les jeunes personnes dont il est parlé dans les livres d'éducation, soient si douces et si dociles. Je ne trouve pas cela naturel, et puis cela peut enseigner comment agir avec celles qui sont bonnes, mais cela ne donne nulles lumières à l'égard de celles qui me ressemblent, & j'aime à me flatter qu'il en est quelques unes[1].

La critique, mise dans la bouche de l'élève, est double. Poétique, d'abord, elle souligne que les élèves des livres d'éducation manquent de ce « naturel » qui est censé rendre compte du réel. Transformés, édulcorés, les personnages d'enfant des textes éducatifs sont de simples chimères. La seconde critique est alors pédagogique : comment être éclairé par des textes qui ne prennent en compte que le côté facile de l'éducation ? Le Noir réinscrit plus loin sa critique dans une de celles portées par Rousseau, en le paraphrasant littéralement :

> De toutes les jeunes personnes que j'ai vues, je n'en ai pas trouvé trois semblables aux modèles qu'on nous met sous les yeux. Ce qui me ferait dire que ceux qui ont écrit sur cette matière, ont peint l'enfance telle qu'ils désireraient qu'elle fut, mais non telle qu'elle est réellement[2].

La critique est cinglante, surtout en 1791 : cela fait trente ans que la librairie éducative est en refondation, mais pas un texte n'a encore su *peindre au naturel* cette enfance qui échappe, et qui résiste.

Le Noir place dans cette Élève des traces de cette enfance difficile à convaincre, qui campe sur certaines de ses positions, fait acte de rébellion ou persévère dans ses positions de refus. Certes, elle est aussi prise dans une dynamique d'amélioration, et obéit au programme de l'Avertissement qui est d'offrir le spectacle de « voir sa fille, ou son élève, se perfectionner sous ses yeux ». Toutefois, cela prend du temps, et le texte tente systématiquement plusieurs approches avant de véritablement convaincre l'élève. Ainsi, elle se résout uniquement à la fin du second tome à apprécier les plaisirs « raisonnables », elle qui ponctuait les enseignements de remarques intempérantes[3]. De même, la modestie féminine, très longue à faire accepter, l'emporte[4]. Alors, la dynamique de réformation proposée par Le Noir est largement approfondie, et utilise tous les ressorts qui sont à la portée de l'institutrice pour amener l'élève à se remettre en question : plus de plan, plus d'organisation générale, mais une parole en

[1] *Ibid*., t. I, p. 245-247.
[2] *Ibid*., t. I, p. 247.
[3] Remarques qui font une partie de la saveur du texte, et que l'institutrice ne relève pas toujours ; par exemple « allons, ennuyons-nous donc pour être raisonnables » *Ibid*., t. I, p. 202.
[4] De ce point de vue, l'élève accomplit mieux encore que chez Épinay cette intempérance enfantine qui refuse de se conformer à des principes de contrainte, notamment corporels.

liberté qui joue de retours sur des questions morales progressivement approfondies. Au sujet des colères de l'élève, par exemple, la posture est exemplaire : elle commence, à l'ouverture du tome I, par remettre en question le fait même que l'enfant soit colère, en en riant et en refusant cet appellatif réducteur. Elle l'incite ensuite à y réfléchir[1], puis lui résistera systématiquement, dans plusieurs passages où la colère de la jeune fille monte. À chaque fois, la liberté de l'élève est soulignée par rapport à cette tendance qui n'est qu'une voie parmi d'autres pour exprimer ses frustrations. Dans la même perspective, l'institutrice démontre systématiquement ses choix d'adaptation au caractère de l'enfant, lorsqu'elle souligne qu'elle emprunte, systématiquement, les ressorts de la vanité de celle-ci. La dynamique de la honte est d'abord utilisée pour l'inciter à ne pas aller au bal sans savoir danser, elle qui se moque de son maître de danse et n'en écoute aucun des enseignements. Le conseil est de ne pas risquer de faire mauvaise impression auprès de tous ceux dont l'avis lui est cher. À la fin de la septième conversation, après maints conseils théoriques, la sanction tombe : l'élève pourra tout de même aller au bal, à ses risques et périls. La conversation suivante est une vaste évocation de ce qu'il s'est finalement passé lors de ce bal : la mise en garde binaire (s'humilier ou briller) est transformée en l'expérience vécue par l'élève, qui a eu sous les yeux le spectacle de deux autres jeunes filles aux comportements antithétiques : son choix est bien sûr clair, elle désire ressembler à celle qui, ayant travaillé avec son maître de danse et faisant preuve, de surcroît, de modestie, l'attire.

Tout est ainsi mis en œuvre pour réformer ce caractère insoumis : conseils, menaces, exemples, et expériences. Le dialogue, grâce à la temporalité qu'il exploite, met en scène une éducation pratique face à une élève qui, de surcroît, fait l'objet de virevoltes, et se surprend à « faillir » à nouveau dans le cours du second tome : l'éducation n'est pas acquise, et nécessite maintes répétitions, afin de véritablement prendre en compte la *difficulté* de l'application des principes de comportement, sur laquelle l'Élève insiste à l'ouverture du second tome[2].

Le Noir réalise ici ce dont Leprince de Beaumont aurait pu rêver, mais dans une éducation particulière : plus d'organisation du propos autre que celui de la formation morale, qui est agencée de telle manière qu'elle puisse « descendre jusqu'au cœur ». Elle utilise toutes

[1] « L'INSTITUTRICE. Vous rougissez ! / L'ÉLEVE. C'est que je crois que vous vous moquez de moi. / L'INSTITUTRICE. Moi, point du tout ; pourquoi cette idée ? / L'ÉLEVE. Parce que je suis sûre que l'on vous a dit que j'étais bien volontaire, et que sitôt que m'on me résistait, je me mettais dans des colères affreuses. Vous riez ! / L'INSTITUTRICE. Je ris de vous voir vous accuser d'un défaut qui n'existe pas en vous, ou qui n'est qu'accidentel. / L'ÉLEVE. Je vous assure que *je suis très colère*, et que jusqu'à présent personne n'a pu me vaincre. / L'INSTITUTRICE. Dites que personne n'en a voulu prendre la peine. / L'ÉLEVE. On a tout mis en usage, mais inutilement. / L'INSTITUTRICE. Et moi je vous proteste, que vous auriez cessé d'être emportée, si vous aviez trouvé quelqu'un qui vous eut résisté avec fermeté. Allons, ma chère amie, soyez de bonne foi ; n'est-il pas vrai que vous ne vous mettriez jamais en colère si on vous laissait faire vos volontés, et que vous ne vous emportez qu'avec l'espoir de parvenir à vos fins ? / L'ÉLEVE. *C'est à quoi je n'ai jamais réfléchi.* / L'INSTITUTRICE. Eh bien, pour *vous engager à y réfléchir*, je vais vous proposer une autre question. Si vous étiez bien persuadée que la violence peut vous empêcher d'obtenir ce que vous désirez, vous mettriez-vous en colère ? – Mais je crois que non. / L'INSTITUTRICE. Vous voyez donc, ma chère amie, que votre colère n'est qu'accidentelle, car si cette ressource vous manquait, vous en chercheriez sûrement une autre. » *Ibid*., t. I, p. 14-15. Nous soulignons.

[2] « Je ne sais comment cela se fait, lorsque j'examine ma conscience je forme d'excellentes résolutions, & lorsqu'il faut les mettre en pratique, un moment d'humeur vient à la traverse je ne les exécute pas, ensuite je me repens, & j'en forme d'autres (…) C'est bien bête n'est-ce pas ? » *Ibid*., t. II, p. 13-14.

les stratégies possibles d'une conversation éducative qui ne s'encombre plus de savoirs à présenter : elle les subordonne tous à l'échange éducatif, qui en est comme l'adjuvant. L'institutrice sait parler à l'Élève de telle manière qu'elle *sent* la nécessité de ce qu'elle apprend, à tel point que l'échange confine parfois au chantage affectif.

Ainsi, le dialogue éducatif emprunte de nouvelles voies au sein des textes éducatifs : la question proprement didactique y est mise de côté, au profit d'un échange qui se veut un « remplissage » du temps entre les apprentissages proprement dits. L'affirmation du plaisir d'apprendre et du refus de l'exposé péremptoire, qui n'était chez Leprince de Beaumont que de façade, se révèle être chez Épinay et chez Le Noir une revendication éducative forte, faisant du dialogue un instrument de promotion de l'échange pédagogique entre deux instances qui se nourrissent mutuellement. En choisissant la mise en scène d'un échange éducatif libre, qui ne saurait, à moins de perdre toute vraisemblance, suivre par le menu une question, la conversation a ainsi des conséquences sur le *tempo* dialogique et son mode de construction par séquences. Elle obéit à un autre principe d'ordre, qui suppose que les échanges évoluent au gré d'une organisation moins stable. C'est dans cette perspective que la conversation peut devenir une revendication de rénovation éducative, par son travail de mise en scène des relations transversales qui peuvent exister, dans l'échange pédagogique, entre différentes données ayant trait à un même thème.

Alors peut se mettre en place une forme tout à fait révélatrice du fantasme éducatif des Lumières. En offrant la possibilité d'organiser de façon libre, ou du moins sans ordre obligé, les enseignements, le dialogue offre à ses auteurs la possibilité d'inclure *tout* ce qui fait la matière de l'échange éducatif : l'échange peut alors devenir une recension systématique et exhaustive des actions et des pensées de l'enfant. La science des mœurs peut alors s'y déployer comme une vaste entreprise de maîtrise éducative.

TROISIEME PARTIE.
Les dialogues éducatifs entre doxa et idéal pédagogique

En offrant un panorama élargi des conditions éducatives et des objets qui peuvent y être intégrés, les dialogues éducatifs offrent une approche inédite de ce à quoi une éducation mise en pratique au temps des Lumières peut prétendre. En exploitant les potentialités de la forme, notamment ses éléments de temps et de lieux, conjugués à ses capacités intégratrices, les auteurs de dialogues entérinent des habitudes éducatives ou, pour certains, ouvrent des voies de rénovation pédagogique.

Mais ces données sont profondément liées à un ensemble de fantasmes éducatifs dont nos textes portent la trace. En proposant des fictions éducatives, ils révèlent des idéaux déterminant la pratique éducative. À ce titre, ils permettent de mieux comprendre ce qui structure la pensée pédagogique d'une époque, notamment dans le cas des éducations féminines. De plus, parce qu'ils prennent acte d'une situation éducative, ces textes prennent en charge des données nécessaires à l'éducation et les mettent en chantier, pour proposer la *réalisation* d'un *idéal* dans des fictions *pratiques*. Nous aimerions mesurer ce sur quoi se forge cet idéal, et son degré de réalisation dans notre corpus. Il nous fallait donc mieux cerner les grandes aspirations que révèlent ces textes : aspiration à tout dire, à proposer un encadrement moral total, et aspiration à mettre en œuvre une éducation « sensible ». Ces deux angles d'approche révèlent deux caractéristiques essentielles du fantasme éducatif des Lumières.

Ces éléments, à défaut d'être novateurs, ont trait à ce que nous avons considéré ici comme la *doxa* éducative des Lumières : nos dialogues entérinent des certitudes anciennes, et permettent de relayer les évolutions pédagogiques des Lumières, lent processus dont les formulations théoriques sont déjà lointaines[1]. La forme dialoguée, par son souci de trouver un public, permet de mieux comprendre ce qu'il est acceptable, et recevable, de montrer dans une proposition éducative. À ce titre, notre corpus peut être considéré comme une manifestation, en acte, de cette *doxa* éducative de la seconde moitié du XVIIIe siècle.

[1] Toutes ces données sont présentes dans les textes de Rollin et de Fénelon, mais on pourrait tout aussi bien trouver ce type de recommandations depuis l'Antiquité, tant les théories éducatives semblent toujours se confronter à une pratique existante déplorable. La spécificité des hypothèses éducatives des Lumières semble surtout tenir à une audience tout à fait nouvelle de ces propositions de réforme éducative, et aussi à leurs prétentions d'application bien plus vastes, s'élargissant aux femmes et à l'éducation populaire.

Partant, certains de nos dialogues se présentent comme des instruments de réforme éducative : ils visent à montrer à montrer ce qu'il faudrait idéalement faire, tout en prétextant que ces situations exemplaires ont déjà été tentées et réussies. En faisant référence à une situation éducative la plus précise possible, ils s'efforcent d'incarner des situations et des relations pédagogiques abouties, afin de réussir à « indiquer aux personnes chargées de l'éducation des enfants plus d'un sentier ignoré dans cette carrière importante et difficile[1] », en se détournant des préceptes au profit de l'expérience pédagogique elle-même. Alors, quelques unes de nos œuvres prennent une couleur singulière et clairement réformatrice : elles utilisent la forme et l'acceptabilité du dialogue afin de promouvoir une éducation renouvelée, notamment à l'intention des jeunes filles. Le dialogue s'y révèle un instrument clé pour les combats éducatifs des Lumières que sont l'éducation à la religion et l'éducation à la réflexion. Les Lumières, comme les contre-Lumières, se battent contre les préjugés avec les mêmes armes langagières, et le corpus sur lequel nous avons travaillé révèle la complexité du discours d'autorité des Lumières, quand il emprunte les voies du dialogue. Nous terminerons donc cette partie sur l'étude des fonctions rhétoriques et éditoriales du dialogue, en analysant ce qui en fait une forme jouant de stratégies littéraires retorses.

[1] Le projet d'Épinay, présenté dans l'Avertissement à la seconde édition des *Conversations d'Émilie*, est de proposer une expérience singulière qui pourra servir, si d'autres personnes suivent son exemple, à « jeter des fondements permanents et solides pour une éducation générale et raisonnée », *op. cit*., p. 49.

Chapitre 6 – POUR UNE EDUCATION TOTALE

Une des caractéristiques qui fédère le plus significativement notre corpus, et qui pourrait servir de socle à une réflexion plus large sur l'éducation telle qu'elle est perçue dans cette seconde moitié de siècle, est leur ambition totalisante. Les éducations proposées ont en effet pour enjeu l'encadrement total de l'enfant, avec un souci d'organisation et de systématisation de tous les savoirs et de tous les apprentissages.

D'autres formes littéraires que le dialogue sont probablement mieux adaptées à cet objectif : les journaux d'éducation, qui se multiplient dans la Suisse de l'après Rousseau[1] et font la recension de tous les objets et toutes les situations éducatives possibles ; des grands romans, comme le roman épistolaire de Genlis, *Adèle et Théodore*, qui encadre systématiquement les apprentissages afin qu'ils soient à la fois constants et parfaitement surveillés ; plus tard les textes de Berquin, qui seront une recension de moments éducatifs composés en chapitres autour de scènes-clé[2], reprenant, à destination d'un public populaire ou enfantin, la pratique des scènes pédagogiques du livre 3 de l'*Émile*.

La forme du dialogue est à la fois un révélateur de cette prétention pédagogique, et un catalyseur. Elle met en scène une éducation totale, en inscrivant, au cœur du texte même, l'idée que tout est utile et peut être objet d'enseignement, proposant ainsi une vision renouvelée de l'éducation morale. Mais le dialogue montre aussi *comment* peuvent être exploités les savoirs et les expériences : il se convertit en texte exemplaire pour montrer comment réagir, ce qu'il faut dire, comment tirer parti de toutes les situations d'enseignement. Dans cette perspective, le dialogue éducatif se fait l'image même des aspirations dirigistes de l'éducation des Lumières, pour un contrôle absolu, tant des expériences que de la parole – de l'élève comme de l'éducateur.

Au préalable, le dialogue a subi l'influence primordiale des grands textes éducatifs de la première moitié du siècle. Il perpétue donc la tradition de la présentation des savoirs par demandes et réponses. Mais il s'imprègne aussi des innovations pédagogiques en cours dès le début du siècle, notamment la promotion des sciences naturelles et de l'histoire.

Nous verrons, en approfondissant ces données, que le dialogue réalise une des prétentions éducatives des Lumières, celle de la présentation exhaustive de connaissances,

[1] Objet d'un vaste de recherche dans la suisse romande, ces « écrits du for privé » signalent la présence de la littérature pédagogique et de ses usages dans les années 1770, pendant lesquelles un nouveau type de document apparaît dans les grandes familles bourgeoises de la Suisse romande, dont le fond est étudié par Sylvie Moret-Petrini dans *Démocratisation et diversification : les littératures d'éducation au siècle des Lumières*, Rotraud von Kulessa (dir.), Paris, Classiques Garnier, 2015, p. 99-114.

[2] On assiste ainsi dans notre corpus à la manifestation des liens entre la constitution progressive d'un ensemble de « scènes à faire » et la stratégie éditoriale de certains auteurs. Le cas le plus éloquent en est Berquin, qui s'appuie sur ces moments familiaux types pour construire ses saynètes, comme dans le volume I de l'édition de Genève, « Le petit Frère » ou « Les quatre saisons », ou dans le volume III, « Le Compliment de la nouvelle année » ou « Les Étrennes ».

qu'elle soit universelle ou qu'elle traite de façon globale d'une matière (sciences naturelles, histoire ou rhétorique). Le dialogue correspond en cela au large mouvement encyclopédique qui se donne pour objectif de subsumer tous les savoirs. Mais l'éducation morale prend progressivement le pas sur ces propositions exhaustives, et la forme dialoguée se fait, par ses différentes inflexions, le révélateur des options pédagogiques du siècle : la morale remplace l'étude des mœurs, et la « pratique », objet même de la mise en scène dialoguée, encadre et donne leur horizon aux connaissances.

Dans cette perspective, l'éducation des filles est une des clés de la prise de pouvoir de la morale sur les textes éducatifs : pour elles, il faut réformer l'éducation, rénover l'éducation religieuse, et maîtriser les corps. Le dialogue, par les potentialités exhaustives qu'il contient, permet de mieux cerner les aspirations dirigistes du siècle.

I - Tout dire ? La question de l'exhaustivité

Il nous faut partir d'un constat déceptif : nos textes ne sont pas encyclopédiques, comme le laisseraient pourtant attendre certains de leurs titres (*Éducation complète…* ; *Abrégé de* toutes *les sciences*…). Le défi encyclopédique, que l'on peut définir comme une prétention exhaustive et organisatrice, qui meut nombre d'intellectuels européens en ce siècle a, d'une certaine manière, déjà été relevé par les textes éducatifs, notamment par ces œuvres phares que sont le *Télémaque*, les *Voyages du jeune Anacharsis* et le *Spectacle de la nature*. Inscrits au patrimoine des textes éducatifs, on en retrouve la mention dans les bibliothèques idéales que présentent quelquefois les textes éducatifs[1]. Œuvres de référence, œuvres-totales et synthèses des connaissances primordiales, elles fonctionnent même quelquefois comme pré-textes aux nôtres, puisqu'elles sont présentées comme les supports des discussions de certains dialogues, qui deviennent alors une sorte de chambre d'enregistrement de ces connaissances primordiales[2], dans le même temps qu'elles sont une preuve de la diffusion massive de ces œuvres sources. Rares sont alors, parmi nos œuvres, celles qui ont la prétention de se faire somme de connaissances ; souvent plus modestes, la plupart opèrent un choix au sein de

[1] Dont Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval a étudié différentes propositions dans l'article « Que lire et comment lire. Quelques prescriptions au XVIIIe siècle » dans *Démocratisation et diversification : les littératures d'éducation au siècle des Lumières*, *op. cit.*, p. 65-80.

[2] Les *Réponses à démêler* de La Fite, ou le *Manuel de la jeunesse*, par exemple, accueillent de nombreux textes qu'ils discutent ou amplifient, se démarquant ainsi de la posture beaumontienne ou de celle de Filassier qui intégrait des textes sans mentionner ses sources. Là se situe aussi le fait d'une époque, et la référence aux sources transparaît dans nos œuvres comme une exigence nouvelle, qu'il faudrait étudier pour elle-même dans le cas des textes éducatifs. Les *Réponses à démêler* se proposent même d'inventer un jeu d'énigmes autour des *Voyages du jeune Anacharsis*.

l'ensemble des connaissances dispensées, notamment par matières – évoluant en cela dans la même direction que les abrégés des sciences et le développement des manuels scolaires.

Pourtant, subsiste à la lecture de nos textes une impression *totalisante*, que l'on peut synthétiser ainsi : les dialogues visent à tout organiser, à tout maîtriser. Les dialogues sont en effet des lieux de maîtrise constante, ils offrent un cadre formel qui permet de ne rien laisser au hasard et de contrôler constamment tous les éléments d'un encadrement total : acteurs, circonstances, temporalités. Mais la forme est librement extensible et la création littéraire que permet le dialogue peut être exploitée aux fins de « mettre en action » une éducation parfaite : on a déjà vu par exemple combien Leprince de Beaumont est passée maître dans la capacité de donner des motivations narratives à des contraintes formelles[1].

C'est dans cette tension entre exhaustivité et maîtrise que se situent les ambitions éducatives de l'époque.

Nos œuvres s'affrontent en particulier à la question de l'exhaustivité du texte éducatif, idéal, longtemps reconduit, d'un texte total qui saurait subsumer tous les contenus d'apprentissages et servirait d'objet unique d'éducation. En laissant de côté les implications éditoriales et sociologiques de cette question, et en ne nous consacrant ici qu'aux implications intellectuelles d'un tel projet, nous voudrions interroger cette ambition de texte total.

Le fantasme éducatif du livre total mériterait ainsi d'être plus largement étudié pour tout le XVIIIe siècle[2]. À mi-chemin entre l'engouement pour les savoirs encyclopédiques et le désir de totale maîtrise éducative, cet idéal textuel est pourtant très complexe à conceptualiser, autant pour nous que pour nos auteurs. Il est certes appelé de ses vœux par Rousseau, qui est fréquemment cité en exergue des textes éducatifs révolutionnaires : un véritable « livre de l'enfance » offrirait enfin le repère nécessaire aux parents pour l'éducation de leurs enfants, et remplacerait l'éducation mimétique si peu efficace des catéchismes. Or une confusion profonde se dégage de cet idéal : de quelles connaissances s'agit-il ? quels objet sont nécessaires pour éveiller l'esprit et le cœur de l'enfant ? et cette proposition livresque n'est-elle pas en contradiction avec l'idéal d'une éducation du cœur, qui saurait faire de l'enfant un homme heureux plutôt qu'un homme savant ?

[1] À l'instar de cette stratégie récurrente chez Leprince de Beaumont de présenter une définition *via* l'incompréhension d'une élève, stratégie qui relève d'ailleurs du tic d'écriture dans nombre de nos textes.

[2] Notamment en approfondissant la réflexion sur la réception des textes fondamentaux comme le *Spectacle de la Nature* de Pluche – déjà amorcée par Fabrice Chassot, mais seulement du point de vue du genre du dialogue scientifique. Nos dialogues semblent pris dans une recherche plus large, liée à cette ambition exhaustive qui recherche les *formes* de sa réalisation.

A – Un enjeu encyclopédique ?

Il faut d'abord mettre cet enjeu encyclopédique dans le contexte de l'époque. Un véritable engouement pour les publications totalisantes a lieu dans toute l'Europe, qui prend différentes formes : les journaux et les brochures publiés sous la Révolution portent encore la trace de ce désir de formation générale, correspondant à la fois à l'engouement encyclopédique du siècle et à la nécessité politique d'apporter des lumières à tous.

Ce désir encyclopédique a été plus largement exploité dans des textes éducatifs qui ne sont pas dialogués, notamment lors de l'explosion de la librairie qui caractérise les années révolutionnaires. Se multiplient alors les textes à destination des enfants qui fonctionnent comme des livres totaux : mêlant actions héroïques, principes de lecture, d'écriture et de calcul, histoire abrégée de la Révolution, déclaration des droits de l'homme, Constitution et hymnes civiques[1], ces livres éducatifs visent à promouvoir les nouvelles valeurs républicaines, tout en reconduisant une forme ancestrale, celle des textes à destination populaire, compilations mêlant petits catéchismes, abécédaires et prières pour les jours saints –fréquents dans le corpus de la bibliothèque bleue[2].

Pour les enfants, cette tendance se manifeste avec éclat dans *Le Porte-feuille des enfants*[3], dont le succès est européen[4], et qui prétend offrir aux enfants un modèle réduit des encyclopédies pour adultes. Liées à un souci de pédagogie de l'image, ces publications périodiques sont en grande partie constituées de descriptions, de courts récits et de planches, proposant des illustrations, des plans et des cartes. Au cœur du mouvement de recherche de nouveaux instruments éducatifs, ces œuvres s'appuient sur une conception encyclopédique du monde, où les savoirs sont présentés comme un ensemble de données exhaustives présenté agréablement[5] – sans que l'enjeu politique soit bien sûr absent de l'opération de sélection qui préside à la publication[6]. Il s'agit de proposer au public un énième instrument éducatif qui

[1] Le répertoire proposé par Michel Manson pour les années 1789-1799 est une mine pour retrouver ces textes, par exemple les éditions des différents textes de Chemin-Dupontès, comme l'*Ami des jeunes patriotes ou catéchisme républicain*, publié en l'an II, qui contient chacun de ces éléments.

[2] Filiation que propose notamment Annie Renonciat dans son introduction à *Trois siècles de publications pour la jeunesse, du XVIIIe au XIXe siècle, au Musée national de l'éducation*, Lyon, France, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 15 *sq*.

[3] *Le Porte-feuille des enfants : mélange intéressant d'animaux, fruits,... et autres objets, dessinés suivant des réductions comparatives et commencés à graver en 1783 sous la direction de Cochin. Accompagné de courtes explications et de divers tableaux élémentaires*, Paris, Mérigot jeune, 1784.

[4] Annie Renonciat mentionne notamment son imitation bilingue à Weimar par Friedrich Justin Bertuch dans *Voir, savoir : la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVIe au XXe siècle*, *op. cit*., p. 56.

[5] Il s'agit en effet, dans cette « espèce de cours d'éducation par images » de « mettre sous les yeux des enfants tout ce qu'on peut rassembler d'images ou de figures instructives. » *Le Porte-feuille des enfants*, *op. cit*., vol. 1, p. 6 et 2.

[6] L'évolution éditoriale du *Portefeuille des enfants* est en effet fort intéressante, puisque vraisemblablement orientée vers un lectorat d'aristocrates exilés, rappelant par exemple en septembre 1793 les têtes couronnées d'Europe en 1789, ou s'attachant uniquement, en octobre 1797, à la géographie et aux frontières européennes…

s'ajoutera aux autres[1] afin de forger un vaste ensemble de données dont l'objectif est, explicitement, l'exhaustivité. Il faut mettre les parents dans la capacité de suivre les prescriptions des grands pédagogues :

> Tous ceux qui ont écrit sur l'Éducation recommandent de mettre sous les yeux des enfants *tout ce qu'on peut rassembler* d'images ou de figures instructives[2].

Cet appel à la profusion n'est pas sans lien avec la naissance d'une économie ciblée, qui s'appuie sur les aspirations parentales de publications à la fois novatrices dans la méthode, de qualité du point de vue des éléments proposés[3], capables d'un parcours totalisant du vaste champ des connaissances, et, de surcroît, *pratiques*. Le succès de ces publications atteste de l'ambition encyclopédique au cœur des questions éducatives, couplée à une pédagogie de l'image qui trouve un marché auprès des parents, présentés comme demandeurs de matériaux à « mettre sous les yeux des enfants ».

Dans le cas des dialogues, la question de leur ambition encyclopédique est relativement épineuse : cet adjectif, souvent employé à mauvais escient[4], permet pourtant, une fois approfondi et précisé, de mieux comprendre les spécificités des dialogues éducatifs. En effet, si l'on conserve du projet encyclopédique l'idée d'un ouvrage qui fait le tour de toutes les connaissances humaines ou de tout un domaine de connaissances, et qui les expose selon un ordre alphabétique ou thématique[5], on touche aux deux questions clés de l'exhaustivité et de l'organisation des dialogues. Or cette ambition exhaustive de présentation des connaissances est bien présente chez certains de nos auteurs, mais demande à être précisée.

C'est chez Filassier que l'enjeu encyclopédique est le plus présent, sous le principe de la variété. *Éraste*, immense somme de connaissances en deux volumes, publié en un seul ouvrage de près de mille pages en 1773, vise à « être utile » en proposant les « divers objets qu'il importe à tout homme de connaître ». L'œuvre se veut ainsi une synthèse exhaustive de tous les objets qui réclament des « leçons de première nécessité ». La présentation du projet dans la préface est éloquente :

---

[1] Sous le principe de la collection, comme le rappelle le prospectus : « Les parents, qui s'occupent de leurs Enfants, & qui cherchent à développer en eux le germe des premières connaissances, possèdent déjà l'*Ami des Enfants*, le *Livre*, la *Bibliothèque*, le *Magasin*, l'*Encyclopédie des Enfants ;* on leur présente aujourd'hui le *Porte-feuille des Enfants*. »

[2] *Ibid*., p. 2.

[3] Les « matériaux » utilisés sont « tirés des meilleurs auteurs ».

[4] Son emploi pour les *Magasins*, comme le fait Sophie Latapie dans « Un dispositif intégré » (*Féeries*, février 2004, p. 125-144) nous semble, par exemple, trop fort : le principe de juxtaposition et l'absence de hiérarchisation des savoirs est constitutif des *Magasins*, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Ce terme d'« encyclopédique » est de surcroît au cœur d'un débat critique dans lequel nous ne prendrons pas ici position, car la posture d'« ennemis des philosophes », pour paraphraser Didier Masseau, mériterait, pour chacun de nos auteurs, un développement en soi. Nous y reviendrons ponctuellement dans le dernier chapitre, au sujet de l'axiologie mise en place dans certains dialogues éducatifs.

[5] Selon la définition du *TLF*.

> Comme notre dessein a été d'être utile aux jeunes-gens de tous les ordres, nous nous sommes attachés à leur donner, dans ces entretiens simples et proportionnés à leur faible intelligence, *une idée nette & précise des divers objets qu'il importe à tout homme de connaître*, soit pour se sanctifier sur la terre, soit pour former son cœur aux vertus civiles et morales, soit pour acquérir de bonne heure l'usage du monde, usage qui n'est souvent le fruit que d'une longue & dangereuse expérience, soit enfin pour vivre heureux & estimé parmi ses semblables. Nous avons cru devoir ajouter à ces *leçons de première nécessité*, quelques détails sur la Physique, l'histoire naturelle, la Mythologie, la Chronologie, la Géographie, l'histoire de France : sciences également propres à exercer l'esprit, à former le jugement, à embellir l'imagination, & à orner la mémoire ; en un mot nous avons été jaloux de *remplir toute l'étendue de notre titre*[1].

Variété et exhaustivité sont le principe de cet ouvrage, qui choisit de gloser les « leçons de première nécessité » par des éléments de toutes les sciences : les « quelques détails » sont en fait des leçons approfondies, et les rééditions du texte attestent d'un désir d'explicitation systématique de tout ce qui est présenté.

Les premières leçons proposent un approfondissement dialogué des éléments du grand catéchisme, et constituent l'essentiel du premier volume, intitulé « De l'homme considéré par rapport à la religion ». Organisé en seize entretiens, celui-ci parcourt l'ensemble des fondements de la doctrine catholique, de la défense de la divinité des Écritures jusqu'à la présentation détaillée des livres saints. L'esprit de la messe est aussi l'objet d'une explicitation fine : c'est, par delà les dogmes, toute la vie du chrétien qui est expliquée, dans une vaste revue des explications possibles à tous les rituels et toutes les pratiques. L'ordre de la présentation est soigneusement élaboré, dans un principe de progression à la fois thématique et temporel, de l'*Ancien Testament* au *Nouveau Testament*, de la divinité des Écritures à leur présentation par livre. Suivant en cela les éléments du grand catéchisme, tout en adoptant une présentation raisonnée que soulignent les interventions d'Eugène, *Éraste* se présente comme un texte de synthèse de tout ce qu'il faut savoir pour une pratique éclairée de la religion chrétienne.

Dans le second volume, les « quelques détails sur la Physique, l'histoire naturelle, la Mythologie, la Chronologie, la Géographie, l'histoire de France » sont développés selon un principe de progression qui va de l'homme en société à la géographie et à l'histoire, dans une classification classique qui obéit à une exhaustivité véritablement encyclopédique : sont présentés alors tous les savoirs à la disposition de la jeunesse, et les différentes rééditions ne manqueront pas de réutiliser ce cadre pour refondre totalement l'ouvrage, et notamment ce second volume, afin d'y apporter des précisions scientifiques dans les domaines les plus poussés, notamment en physique dans le domaine de l'électricité et du magnétisme[2]. Pour mener à bien ce projet titanesque, l'auteur (ou les auteurs successifs) s'affranchissent dès la préface du principe de citation :

[1] Filassier, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse* (éd. 1773), *op. cit.*, p. vii-viii. Nous soulignons.
[2] Nous présentons les tables de ces différentes éditions afin de pouvoir constater leur évolution en Annexe III-2.

> Pour parvenir à ce but, nous nous sommes servis, sans scrupules, de tout ce que nous avons trouvé de bon dans les meilleurs écrivains (…). Cet avertissement suffira pour nous passer de citation[1].

Ce choix d'une présentation encyclopédique des savoirs nécessaires à l'enfance fait d'*Éraste* un texte matrice : ses rééditions sont l'objet de maintes amplifications et restructurations, qui vont jusqu'à doubler la masse textuelle et le nombre d'entretiens. L'exigence d'exhaustivité impose en effet de compléter tout le premier volume de références qui lui font défaut : l'édition de 1818 offre ainsi des expansions systématiques aux entretiens sur l'*Ancien* et le *Nouveau Testament*. Le très long entretien VI de la première édition, intitulé « Tableau Historique de la religion et de la nation juive, depuis le péché de l'homme jusqu'à la venue du Messie[2] » est ainsi subdivisé en cinq entretiens qui reprennent les subdivisions historiques, et auxquels sont ajoutées des données complémentaires. Les « Observations diverses » et les « Applications des figures à l'Ancien Testament », sont suivies, à partir de la Troisième époque et la construction du Temple de Jérusalem, des longs développements sur les « Mœurs, usages et coutumes des Hébreux », présentés dans une typographie différente. Placés sur deux colonnes, dans un caractère plus petit, ils s'ajoutent aux données précédentes sans être jamais raccrochés narrativement au dialogue à l'exception d'une seule occurrence :

> Ér. Eugène va nous lire un petit écrit dans lequel je présente, d'un côté les principaux traits de la vie de Jésus-Christ, et de l'autre, les prophéties qui y ont rapport[3].

Le souci d'introduction narrative de ce « petit écrit » qui n'est bien sûr pas lisible à haute voix, puisque les deux textes se déploient sur plusieurs pages sans aucun lien entre eux, est une maigre concession faite à l'esthétique du dialogue, qu'on ne retrouvera pas ailleurs dans le premier volume[4]. Cette configuration textuelle en colonnes, déjà présente dans l'édition de 1773 mais utilisée avec parcimonie dans le premier volume[5] (alors qu'elle s'étend largement dans le tableau historique de la religion[6]) devient un principe d'amplification textuelle utilisé systématiquement dans les rééditions, sans que la configuration dialoguée soit reconduite à l'ouverture des entretiens[7]. La préface justifie ces expansions en termes à la fois d'exhaustivité et de sélection :

---

[1] Filassier, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse* (éd. 1818), p. viii.

[2] Filassier, *Éraste* (éd. 1773), vol. 1, p. 68-137.

[3] Filassier, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse* (éd. 1818), vol. 1, p. 235.

[4] La seule autre exception, à notre connaissance, n'évoque que la lecture : les « Observations diverses sur les deux premières époques de l'histoire sacrée » et l' « Application des figures de l'Ancien Testament à Jésus-Christ et à son église » sont annoncées par un laconique « comme vous le verrez à la lecture des deux colonnes qui suivent. » *Ibid*., p. 102.

[5] Notamment dans l'Histoire des Rois de Judée qui impose des mises au point parallèles, *ibid*., p. 103-114.

[6] L'évocation de la discipline ecclésiastique et des hérésies du Premier siècle font l'objet de ce type de typographie, sûrement parce qu'elles sont difficilement solubles dans le texte source, l'Entretien XVI, consacré au « Tableau historique de la Religion, depuis la descente de l'Esprit-Saint jusqu'à nos jours », *ibid*., p. 272-368.

[7] Certains entretiens (voir notamment l'Entretien XI), dans l'édition de 1818, intègrent ainsi des textes importés, occasionnant des configurations typographiques étonnantes, similaires à celles que l'on a déjà vues chez Alletz, à l'instar de l'extrait du XIIIe entretien que nous présentons en Annexe II.

> Voilà sans doute bien de matière pour deux volumes, mais la disposition typographique que nous avons choisie, et l'*attention que nous avons prise de ne rien dire d'inutile* nous ont procuré les moyens d'approfondir suffisamment chacun de ces articles[1].

Cette attention à « ne rien dire d'inutile », réutilisée à maints endroits du texte pour justifier la longueur du texte[2], est une forme de dénégation : l'enjeu est de tout dire, et le texte se transforme même en banque de données, cumulant des informations de moindre niveau d'importance que la disposition typographique ne manque pas de signaler[3]. Les prétentions de cette œuvre à succès sont d'ailleurs explicitées dans les rééditions postérieures : désormais adapté aux jeunes filles, *Éraste* pourra remplir ses aspirations à une diffusion large parce qu'il présente les « éléments » de toutes les sciences nécessaires :

> Il manquait aux Jeunes Gens de tous les ordres et des deux sexes un Livre qui réunissant à la fois l'utile et l'agréable fut cependant pour tous d'une acquisition facile ; un Livre qui, sans être trop volumineux, renfermât pourtant, avec assez d'étendue, les *éléments de ces sciences* dont l'objet immédiat est de former le cœur de cultiver l'esprit, d'exercer le jugement, d'embellir l'imagination d'orner la mémoire d'enrichir enfin toutes les facultés de l'âme[4].

Éraste prétend donc être le Livre unique qui pourrait embrasser, pour tous, la totalité des savoirs nécessaires à la jeunesse : cette ambition va nécessairement de pair avec l'actualisation du texte, qui est censé présenter les « éléments des sciences » éducatives, conçues comme un vaste ensemble qui embrasse les sciences aussi bien morales que physiques. Un tel projet n'a pas été reconduit au sein de notre corpus – sauf, et de façon tout à fait singulière, par Leprince de Beaumont. Il semblerait que les enseignements, ou du moins les ambitions éducatives encyclopédiques, se spécialisent, et embrassent progressivement des champs plus spécifiques.

Le cas de Leprince de Beaumont est un cas complexe, puisque la forme des *Magasins* a partie liée avec la question encyclopédique, mais laisse totalement de côté la question de l'organisation et de la hiérarchisation des connaissances, éléments pourtant cruciaux du projet encyclopédique. C'est pour cette raison que nous sommes réticente à l'idée de parler de « narration encyclopédique », comme Sophie Latapie le propose dans son article de synthèse du *Magasin des enfants*[5]. Son principal argument est celui du titre : *Magasin des enfants* [1].

[1] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), p. vii-viii. Nous soulignons.

[2] Par exemple, lorsqu'il s'agit de présenter la vérité de l'écriture sainte, Éraste signale qu'il a été long mais que cette « longue, mais utile digression » permettra de « résister aux assauts de l'incrédulité », *ibid.*, p. 44.

[3] Par des différences de configurations typographiques – pour les très longs extraits de l'Ancien Testament et les observations qui y sont ajoutées (sous le format : « Anecdotes ou observations diverses en fonction des époques de l'Ancien Testament », et « Observations diverses sur la troisième époque de l'histoire sacrée » placées en regard de l'« Application des figures de l'Ancien Testament à Jésus Christ et à son Église », sur la colonne de droite) – mais aussi par le choix d'une police de caractère plus petite pour certains endroits du texte.

[4] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit.*, p. v.

[5] Sophie Latapie, « Un dispositif intégré », *Féeries*, février 2004, p. 126.

Pourtant dans la liste « On y donne un Abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, etc. », les termes « *Abrégé* » et « *et caetera* » ne sont guère compatibles avec l'exhaustivité que requiert un ouvrage à prétention encyclopédique. Chez Leprince de Beaumont, les connaissances, présentées sous le nom des matières qui les subsument, passent après les actions de « penser, parler, agir », de sorte que le texte est plus proche d'un pot-pourri, ou justement d'un « magasin », que d'une encyclopédie.

Le principe de composition des « journées », fréquemment rappelé par Bonne, est en effet bien plus un fonctionnement par succession de matières (histoire sainte, histoire politique et géographie notamment, que viennent compléter un conte ou une anecdote) relativement systématique dans chaque journée, qu'un travail de composition rigoureux dans lequel l'ordre serait un principe d'organisation du monde ou des apprentissages. Leprince de Beaumont suit au contraire une logique de progression dans chacune des matières, sans que le lien entre celles-ci soit nécessairement au cœur de la proposition pédagogique de chaque journée. Des liens sont quelquefois tissés entre des éléments épars, mais ce sont rarement des liens thématiques qui regrouperaient la leçon autour d'une question commune : ce sont le plus souvent des liens narratifs qui reprennent des éléments rapides d'organisation du temps éducatif pour leur donner une fonction de transition[2].

Ces textes sont donc exactement ce qu'ils prétendent être, des « magasins », succursales de connaissances proposées par juxtaposition, valorisant avant tout l'utilité et le plaisir de leur diversité, sans jamais viser à une exhaustivité autre que celle de répondre à toutes les questions que les élèves pourraient se poser sur ces connaissances ou les valeurs chrétiennes qui y sont liées.

En revanche, l'ambition totalisante est bien présente, mais elle ne concerne pas les connaissances en tant que telles : les objets de savoir sont placés dans la perspective d'une formation du cœur qui vise la complétude et la perfection de l'âme chrétienne. *In fine*, les connaissances n'ont aucune valeur si elles ne sont pas employées par un cœur bon – idée que Lady Spirituelle incarne dans l'économie narrative.

Finalement, à côté de cette ambition encyclopédique, assez peu représentée dans les dialogues éducatifs, se met en place une spécialisation thématique qui, elle, tient plus exactement du projet encyclopédique par sa recherche d'exhaustivité sur un sujet spécifique.

---

[1] *In extenso*, dans la première version publiée chez Haberkorn à Londres en 1756 : *Magasin des enfans, ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première Distinction, Dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes Gens suivant le génie, le tempérament, et les inclinations d'un chacun. On y représente les défauts de leur âge, & l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger : on s'applique autant à leur former le cœur, qu'à leur éclairer l'esprit. On y donne un Abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, etc. : le tout rempli de Réflexions utiles, et de Contes moraux pour les amuser agréablement ; & écrit d'un stile simple et proportionné à la tendresse de leurs années.*

[2] Leprince de Beaumont tente de diversifier les formes de ces transitions, mais elles en restent le plus souvent aux quelques stratégies clé d'avancée des répliques que sont la simple délégation de parole (« Lady Mary, racontez-nous l'histoire de… »), la question d'une élève désirant en savoir plus sur quelque objet, la formulation d'un moment obligé dans le temps éducatif (« passons à l'étude de l'histoire ») ou la mention d'une récompense quand celui-ci a été bien employé, à l'instar des contes.

B – Éducations scientifiques

Nos œuvres sont publiées dans un contexte d'effervescence scientifique, dont elle portent trace, toutes proportions gardées : les textes éducatifs ne sont pas les premiers à servir de chambre d'enregistrement des évolutions conceptuelles et scientifiques, à l'exception, peut-être, de l'époque révolutionnaire. Toutefois, le contexte d'attention à l'éducation et à la création de manuels, combiné à l'engouement créé par l'*Histoire naturelle* de Buffon, a pour conséquence une vaste entreprise de valorisation des sciences, notamment naturelles, dans l'éducation qui deviendra systématique au XIXe siècle. C'est dans ce contexte que nous voudrions évaluer la permanence et les réinvestissements des enseignements disciplinaires, en nous attardant plus spécifiquement sur la présentation des sciences naturelles en dialogues. La géographie eût pu nous attacher aussi : présente dans de nombreux dialogues, elle est affichée comme un des enseignements primordiaux chez Leprince de Beaumont comme chez Dubroca. Son usage demanderait un approfondissement du point de vue à la fois des enseignements disciplinaires, dont les dialogues se font les chambres d'écho, et du point de vue des outils qu'elle requiert[1]. Nous avons rapidement mentionné les cartes et les mappemondes évoquées dans les dialogues, quelquefois prétextes à des leçons de choses spécifiques. Toutefois, dans la dynamique d'interlocution que nous nous proposons d'étudier, l'innovation la plus grande se situe du côté des sciences naturelles. Le dialogue ne peut alors plus se contenter de suivre une carte, et de se faire le manuel d'accompagnement de celle-ci, comme il l'est chez Dubroca. Les éducations scientifiques sont plus spécifiquement réinvesties grâce à la mise en scène dialoguée : à partir d'une hybridation de la forme catéchétique et du modèle du *Spectacle de la Nature* de Pluche, les dialogues éducatifs créent une synthèse entre enseignement religieux et enseignement des sciences naturelles. Dans cette perspective, le dialogue obéit à un vaste mouvement d'appropriation des théories empiristes à des fins de prosélytisme religieux.

1. Rudiments des sciences et persistance de la forme par demande et réponses

Au sein du large corpus des textes éducatifs qui présentent des rudiments des sciences, le format question/réponse, est, comme on l'a vu plus haut, le schéma de présentation privilégié. Pour nombre d'auteurs, la forme du catéchisme s'impose notamment dans les entretiens sur

[1] L'inventivité formelle que l'on trouve ailleurs pour l'enseignement de la géographie, notamment dans les jeux de cartes géographiques publiés depuis le milieu du XVIIe siècle, se retrouve dans la publication à succès de Louis-François Jauffret, *Géographie dramatique ou dialogues amusans sur la géographie*, Paris, Veuve Nyon, Lyon, Amable Leroy, 1807, qui deviendra lors de ses rééditions la *Géographie dramatique de la jeunesse, ou nouvelle méthode amusante pour apprendre la géographie mis en dialogues et en scènes*, P. Maumus, 1829 et 1835.

les sciences par ce qu'elle permet un apprentissage par cœur des premières connaissances. Cotte, à l'ouverture de ses *Leçons élémentaires d'histoire naturelle à l'usage des jeunes gens*[1], l'explique ainsi : dans le premier volet de ses écrits, il prend la forme du catéchisme car il s'adresse à de jeunes enfants, dans le deuxième volet, il prend la forme de leçons car les élèves sont plus grands. « Les Leçons d'histoire naturelle en forme de catéchisme doivent servir de préliminaire à celles-ci ». La forme du catéchisme correspond donc à une phase précoce de l'éducation, celle de l'apprentissage par cœur des dogmes religieux, et qui précède l'âge où la raison est suffisamment mature pour suivre des leçons. Il y a ainsi, même à la veille de la Révolution, une forme de *statu quo* dans la présentation des connaissances, qui perpétue le principe – et l'efficacité revendiquée – de l'apprentissage par couplets de questions/réponses, conception qui continue d'avoir beaucoup de succès dans les éducations populaires comme dans les éducations élémentaires, notamment dans la période révolutionnaire[2].

Il ne faudrait néanmoins pas en conclure que la forme par demandes et réponses est immuable : elle est elle-même sujette à changements et à approfondissements, notamment dans l'inversion de la figure qui pose des questions. On a déjà cité l'« Avertissement » au *Catéchisme d'agriculture ou bibliothèque des gens de la campagne*, de l'abbé Bexon : ce texte est destiné aux jeunes gens de la campagne, ce qui justifie le choix de l'« instruction familière » qu'est le catéchisme, en lui imposant toutefois une exigence de vraisemblance :

> Je crois que l'instruction des gens de campagne est trop négligée : on ne leur dit presque rien de ce qui leur serait utile de savoir. C'est surtout aux jeunes gens, aux enfants de la campagne que cet ouvrage est destiné (…). Dans cette vue nous avons choisi la forme d'instruction familière ou catéchisme ; mais en observant que c'est l'enfant qui fait les questions et le père dit les réponses. Cela est plus naturel ainsi. (…) *Il ne faut donc pas faire apprendre ce catéchisme, comme on dit, par cœur* : l'expérience apprend malheureusement que de tout ce qu'on apprend ainsi par cœur, très peu de chose influe sur l'esprit et la conduite de la vie. (…) Ainsi ce n'est pas un nouveau tourment qu'on prépare à l'enfance de l'homme ; c'est *comme par conversation*, simplement, qu'il faut faire la leçon de ce catéchisme[3].

L'inversion du schéma question/réponse va de pair avec une remise en question de l'apprentissage par cœur : ce n'est plus à une technique aussi douloureuse et impopulaire, ne générant que des « tourments », qu'il faut se plier, mais plutôt à un autre usage du texte, « comme par conversation, simplement ». Le texte se fait support d'apprentissages à approfondir dans une conversation familière, dont le texte fait, par contre, soigneusement l'ellipse.

---

[1] Louis Cotte, *Leçons élémentaires d'histoire naturelle par demandes et réponses, à l'usage des enfants*, Paris, Barbou, 1784. Ce catéchisme, avec ses trois autres *opus*, est largement étudié par Fabrice Chassot dans *Le Dialogue scientifique au XVIIIe siècle : Postérité de Fontenelle et vulgarisation des sciences*, Paris, Classiques Garnier, 2011.

[2] Comme nous l'avons vu lors de l'analyse des catéchismes dans la première partie. Ces éducations ont été exclues de notre corpus.

[3] *Catéchisme d'agriculture ou bibliothèque des gens de la campagne*, Paris, Valade, 1773, « Avertissement », p. ix-xxj, cité par Alain Sandrier, art. cit., p. 328. Nous soulignons.

Mais comme on l'a vu au sujet de la vogue des catéchismes, la forme par questions et réponses semble spécialement appropriée pour présenter des savoirs. La progressivité du texte sous forme de questions définitionnelles approfondies puis juxtaposées à d'autres éléments permet de dresser une présentation relativement étendue d'une science, et ce format semble s'adapter à toutes les données, que ce soit l'histoire, la géographie, les sciences naturelles ou, bien sûr, les questions religieuses. Nos dialogues se dessinent donc sur un fond plus général d'enseignements par demandes et réponses, mais qui ne prennent pas en compte les éléments de scénographie, de fiction ou de psychologie auxquels les dialogues pédagogiques s'attachent.

Le schéma catéchétique est bien, comme pour les rudiments d'histoire que nous appréhenderons plus loin, un schéma qui perdure, et qui ne semble pas perdre de sa légitimité, puisque l'on trouvera encore nombre d'abrégés des sciences en forme de demandes et réponses sous l'Empire[1].

2. *Le modèle du* Spectacle de la nature

Toutefois, d'autres propositions d'adaptation à l'intelligence de l'enfant sont plus intéressantes, en ce qu'elles interrogent la *manière* avec laquelle instiller les sciences dans un esprit d'enfant. La forme du dialogue va avoir une influence majeure sur l'éducation des sciences, pour deux raisons.

La première raison tient à la forme questions/réponses. Comme nous l'avons vu dans l'étude du corpus des catéchismes, cette forme est traditionnellement associée aux premiers apprentissages, et considérée comme claire et légitime, *a priori*. De surcroît, elle est très en vogue depuis le premier tiers du siècle pour la diffusion des rudiments des sciences, au point que Fabrice Chassot estime que cette forme serait la manifestation des ambitions vulgarisatrices du siècle – largement influencées par le succès des *Entretiens sur la pluralité des mondes* de Fontenelle.

La seconde raison tient à la diffusion massive du modèle que représente le *Spectacle de la nature* de Pluche, repère fondamental de la littérature éducative[2], et objet de rééditions pendant tout le siècle. Alliant le souci chrétien des recensions des merveilles du monde au souci scientifique de leur observation précise, ce texte fait partie du patrimoine littéraire de tous nos auteurs. La mise en scène dialoguée qui le caractérise est un étalon du genre du

[1] Fabrice Chassot montre d'ailleurs que même les dialogues scientifiques en reviennent au « didactisme de plus en plus prononcé du genre » en analysant les évolutions de sa poétique, dans *Le Dialogue scientifique au XVIIIe siècle*, *op. cit.*, p. 363.

[2] Dont le succès est attesté par les très nombreuses rééditions tout au long du siècle, mais aussi par l'enquête de Daniel Mornet qui montre qu'il s'agit du quatrième livre le plus présent (avec 202 recensions) dans les cinq cent catalogues de bibliothèques privées qu'il a consultés, après le *Dictionnaire* de Bayle, les *Œuvres* de Marot et l'*Histoire naturelle* de Buffon (respectivement 288, 252 et 220 recensions), mais avant la *Nouvelle Héloïse* (163 recensions). Daniel Mornet, « Les enseignements des bibliothèques privées, 1750-1780 », art. cit., p. 460.

dialogue didactique dans la première moitié du XVIIIe siècle : au Chevalier, élève passionné caractérisé par sa curiosité et son enthousiasme, sont proposés des leçons en forme d'entretiens sur tous les objets qu'il vient à croiser dans le parc du château où il passe ses vacances. Le texte est organisé en volumes qui s'attachent chacun à une classification systématique des savoirs, et qui oublient progressivement le dialogue[1].

Cette configuration se retrouve dans nombre de textes qui adoptent une scénographie comparable, et une enquête européenne serait nécessaire pour rendre compte de la vogue de ces créations. Ce corpus de connaissance de la nature et d'éducation à ses beautés est en effet extrêmement riche, et la filiation avec Pluche, si elle n'est pas toujours explicite, est pourtant relativement assurée par son succès européen[2].

Pluche, par ailleurs objet de beaucoup de dérision au fil du siècle, est, dans nos œuvres, évoqué comme un modèle. Son souci de se mettre à la portée des esprits des enfants est longuement souligné par Perrault – qui profite de cette évocation pour présenter les caractéristiques de son projet personnel. Dans la préface de son *Abrégé de l'histoire naturelle*, il montre ainsi que le caractère incontournable du *Spectacle de la nature* réside à la fois dans le traitement du sujet pour les enfants, et dans le sujet lui-même, l'histoire naturelle.

La « simplicité très sage et très bien entendue » avec laquelle Pluche a fait ces dialogues familiers, qui respectent le fait que « l'ouvrage a pour but l'instruction de la jeunesse, & qu'on ne parle pas à de jeunes têtes comme à des savants, à des philosophes, à des académiciens[3] », est utilisée pour sa défense. Le texte peut donc continuer à servir de modèle, mais c'est justement parce qu'il existe que Perrault peut se permettre de ne pas adopter le dialogue familier à toutes les pages :

> Il aurait été possible de jeter plus de variété & peut-être plus d'intérêt dans la manière de traiter notre objet, en multipliant les acteurs et interlocuteurs, en mettant en action beaucoup de choses qui ne sont qu'en narration, enfin en faisant intervenir en temps et lieu des acteurs nouveaux sur la scène. Le célèbre M. Pluche en a donné l'exemple (…) Quant à nous, il nous aurait été impossible d'employer une marche analogue à celle de cet estimable auteur, sans nous exposer à devenir aussi volumineux que lui, et c'est ce qui ne convenait plus à notre but[4].

L'auteur peut ainsi limiter l'utilisation de la méthode dialoguée, par souci d'économie de moyens et de brièveté du propos. Il veut écrire un livre d'initiation, autant des maîtres que des enfants, à l'histoire naturelle, qui « fasse sentir » la manière d'enseigner les sciences naturelles, sans être exhaustif :

---

[1] Le plan de l'ouvrage prime en effet sur la mise en scène dialoguée, qui apparaît de moins en moins fréquemment et disparaît totalement à partir du septième volume.

[2] Les éditions, rééditions piratées et traductions européennes (anglaises, allemandes, hollandaises, italiennes et espagnoles) sont recensées dans l'étude de Benoît de Baere, *Trois introductions à l'abbé Pluche*, dans *Romanica Gandensia*, vol. 29, Genève, Droz, 2001.

[3] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, *op. cit*., p. 22 et 21.

[4] *Ibid*., p. 21.

> On voit qu'il ne s'agissait ni d'épuiser l'étendue immense et pour ainsi dire inépuisable du sujet, ni de faire un abrégé squelette qui n'offrit qu'une longue nomenclature sèche et décharnée, ou un nombre trop borné d'individus des trois règnes[1].

Le texte de Perrault propose un déplacement : la question de l'exhaustivité, conjurée grâce au modèle de Pluche[2], est déplacée du côté de la méthode qui est mise en œuvre, présentée comme une « faible esquisse » de la *manière* avec laquelle présenter les éléments d'histoire naturelle aux enfants, technique que les maîtres devront appliquer à chaque apprentissage. Cette présentation idéale de la seule marche à suivre possible pour former un esprit juste, par le dialogue, est ce qui fait la valeur de ce texte : partir d'un socle de données que l'on peut « faire sentir » aux enfants, afin de les « conduire insensiblement » vers tous les savoirs.

Ainsi, le texte renvoie-t-il constamment à sa propre utilisation, par un maître qui saura « conduire l'enfant en plein air pour lui montrer les objets mêmes & lui apprendre à lire dans le grand livre de la nature[3] ». Le texte, présenté comme non fini, est en attente de réalisation. Ce projet de mise en scène d'une éducation « en plein air » est une actualisation brillante du projet de Pluche, soutenue par des aspirations pédagogiques profondément novatrices. La préface de Perrault nous semble donc être une pièce importante dans l'histoire de l'enseignement des sciences naturelles, discipline encore relativement vierge à cette époque[4].

Une autre influence de Pluche, à la fois plus large et plus marquée, est la mise au premier plan des sciences naturelles pour l'éducation chrétienne des jeunes enfants. Par l'apprentissage premier des merveilles de la nature sont véhiculés des principes éducatifs chrétiens. On inculque aux enfants le premier argument de l'apologétique chrétienne, l'argument naturaliste, qui est celui de la preuve de l'existence de Dieu par sa manifestation dans l'ordre, l'organisation parfaite et les beautés du monde. Les sciences naturelles offrent ainsi une matière parfaitement adaptée aux exigences de rénovation des textes éducatifs : l'intelligence « sensible » de l'enfant peut être éveillée par la découverte du monde qui l'entoure, au moment même où son esprit est progressivement convaincu – par des arguments téléologiques et esthétiques – des fondements mêmes du dogme chrétien.

---

[1] *Ibid*., p. 18-19.

[2] À l'intérieur même du texte, cette exhaustivité est aussi présentée comme une impossibilité épistémologique : après avoir entendu de leur maître qu'il y a dans le monde une quantité d'espèces infinie et donc indénombrable, les bons Amis demandent : « Est-ce que tout cela est dans votre livre, & dans les images ? ». La réponse tient à la faillibilité de la connaissance du monde par l'homme : « Tout cela ne peut pas y être, parce qu'il y en a beaucoup que l'on ne connaît pas, ou que l'on a jamais vus ». L'absence d'exhaustivité n'est pas liée au livre mais à la matière même qui est traitée, *ibid*., p. 65-66.

[3] *Ibid*., p. 9.

[4] Selon l'introduction du collectif *Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, éd. Nicole Hulin, Lyon, ENS Éditions, 2001. Les questions de la pédagogie du jardin et de la leçon de choses y sont analysées principalement au XIXe siècle, alors que le texte de Perrault atteste d'une importance cruciale de ces techniques d'enseignement, même hors du champ exclusivement domestique, à la fin du XVIIIe siècle.

Ce déplacement des sciences de la nature au premier plan des textes éducatifs est inextricablement lié aux principes de l'éducation chrétienne, qui se veut exhaustive dans les descriptions mais limitée dans la recherche des causes. Cette idée est fondamentale dans le projet de Pluche, qui en fait l'argument même de son *Spectacle*, présenté comme la recension de « ce qui est accordé au commun des hommes », c'est-à-dire la « décoration extérieure de ce monde » et l'« effet des machines qui forment le spectacle[1] » : point n'est besoin d'approfondir les causes, qui sont de toutes façons incompréhensibles à l'esprit fini de l'homme.

Ainsi, lorsque Leprince de Beaumont cherche, hors du Livre, des objets d'études où former l'esprit de ses élèves dans le *Magasin des Enfants*, ceux qui semblent appeler le plus de réflexions au sein de tous les éléments soumis à la sagacité des élèves sont les merveilles de la nature. Sont ainsi mises en scène des leçons – souvent ludiques – d'observation qui révèlent toutes leur objectif principal : en observant comment le blé pousse[2] ou comment le papillon se développe, le but est de faire des enfants des admirateurs de l'ouvrage de Dieu, dans le cadre d'une pédagogie chrétienne qui consiste en un examen détaillé du monde et de ses beautés. Cet examen, quoique simplifié ici, n'en sert pas moins l'argument naturaliste de la preuve de l'existence de Dieu par l'argument des merveilles de la nature, argument premier des projets apologétiques. Cette démarche pédagogique fonde ainsi tous les savoirs sur un exercice de connaissance et d'admiration des merveilles de la nature, choisi pour plusieurs raisons : sa simplicité, son intérêt, et ses vertus sensibles.

3. Les sciences naturelles : l'« étude initiale »?

L'extrême succès du dialogue scientifique dans la première moitié du siècle témoigne du grand engouement pour les sciences, qui sont mises à la portée du public et, parfois, des enfants. Mais la mise au premier plan des sciences naturelles, et notamment de la physique, dans les éducations, a de multiples implications, tant conceptuelles que pédagogiques : à partir d'une pédagogie dogmatique, les sciences naturelles imposent une approche plus expérimentale du monde, ou du moins une référence plus claire à l'expérience. Cela n'est bien sûr pas généralisable à l'ensemble de la librairie éducative qui concerne les sciences

[1] « Mais prétendre pénétrer le fond même de la Nature, vouloir rappeler les effets à leurs causes spéciales, vouloir comprendre l'artifice & le jeu des ressorts, & les plus petits éléments dont ces ressorts sont composés, c'est une entreprise hardie et d'un succès trop incertain. Nous la laissons à ces génies d'un ordre supérieur, à qui il peut avoir été donné d'entrer dans ces mystères & de voir. Pour nous, nous croyons qu'il nous convient mieux de nous en tenir à la décoration extérieure de ce monde, & à l'effet des machines qui forment le spectacle. Nous y sommes admis. (…) Il n'est pas nécessaire de demander que la salle des machines nous soit ouverte. » Pluche, *Le Spectacle de la nature*, *op. cit.*, vol. I, p. ix-x.

[2] « Eh bien, mes enfants, examinons comment le blé croît. » *Magasin des enfants*, éd. cit., XVIIe dialogue, p. 1197.

naturelles, puisque celle-ci semble avant tout envahie par les éditions, rééditions, abrégés et extraits de Buffon, dont les publications ne tarissent pas jusqu'au milieu du XIXe siècle. Mais la librairie pour les enfants naissante semble déjà s'adapter à l'innovation, sous forme d'abrégés mais aussi de promenades instructives ou de « banques de données » pour les promenades familiales[1]. Le dialogue participe de cette promotion des sciences naturelles, et de façon importante.

3.1. Simplicité et intérêt de cette « étude initiale »

Avant toute chose en effet, les sciences de la nature semblent apporter une réponse simple à l'exigence d'adaptation à la nature et à l'intelligence naissante de l'enfant. D'une certaine manière, les beautés de la nature permettent de réussir la spécialisation élémentaire qui, dans le sillage de Rousseau, invite à s'intéresser à l'enfant et à ce qu'il est avant que d'être homme. Elles combinent en effet l'exigence du vrai, la simplicité et l'expérience, caractéristiques de cette recherche d'éléments *premiers* pour les apprentissages.

Perrault présente ainsi l'étude de la nature comme une manière de sortir de ces enseignements fallacieux qui ne font que générer des esprits mal formés, enseignements incarnés par les fables. À travers celles-ci, il critique cette « routine aveugle et opiniâtre [qui] l'emporte partout sur les démonstrations les plus palpables[2] », et la généralise à toute prétention éducative qui ne prend pas en compte la matérialité du monde. Les fables, pourtant considérées comme les éléments les moins « secs » de ce qui est donné aux enfants, devront être transformées en histoires naturelles, bien plus susceptibles de les « amuser » :

> – Et que faudra-t-il donc donner aux enfants, (car voilà ce qu'on entend objecter plus d'une fois) pour tempérer la sécheresse de leurs rudiments, de leurs catéchismes, si on leur retranche la lecture amusante des fables ? – eh bien, le voilà trouvé, ce qu'il faut leur donner : c'est l'histoire naturelle. Au lieu de leur faire dire par un renard, dans la personne d'un corbeau, qu'*une leçon vaut bien un fromage*, faites leur histoire du corbeau, du renard, du fromage même ; vous les amuserez à coup sûr et plus longtemps et mieux, et par-dessus tout davantage[3].

La nature, elle, ne ment pas, et offre à tous les enfants les éléments permettant de nourrir leur curiosité et de structurer leur esprit. En effet, seule la science naturelle est à même de « s'adapter à la portée des jeunes esprits et à la progression naturelle de leur

[1] Voir par exemple la traduction du *Manuel portatif pour servir aux promenades journalières* de Christian Carl André, Brunswick, Librairie des écoles, 1798, qui s'annonce comme une présentation encyclopédique du monde dans un manuel à utiliser dehors, pour lequel on peut même commander les éléments (insectes, roches, plantes…) qui manqueraient dans l'environnement de chacun.

[2] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit.*, p. 29.

[3] *Ibid.*, p. 29-30

développement[1] » : elle est à la fois l'étude la plus utile, la plus agréable, et d'une certaine manière, la seule qui soit à l'image de l'esprit humain lui-même :

> [Il n'y a pas d'autre étude qui ait] une utilité plus étendue, plus générale et plus essentielle, [qui] réunisse plus d'agrément et de simplicité, [qui soit] plus faite pour être le fondement et la base de toutes nos autres connaissances, plus indiquée dans sa nature même pour former les rudiments de l'esprit humain[2].

À la fois adaptée à la curiosité de l'enfance, continuellement mise en scène dans le dialogue par une communauté agréable de « bons Amis » toujours enthousiastes, et capable de mettre en place des « rudiments de l'esprit humain », l'étude des sciences naturelles est promue comme savoir premier pour ses caractéristiques intellectuelles – et plus seulement pour leur fonction de fondation de la pensée chrétienne – qu'elles contribuent néanmoins à poser comme fondement de tout savoir. La téléologie chrétienne, omniprésente chez Pluche, est, chez Perrault, savamment estompée dans le paratexte, alors qu'elle imprègne le texte même[3].

De plus, l'étude de la nature est propice à éveiller l'intérêt des enfants. Perrault le montre à chaque page de son *Abrégé*, par des paroles enthousiastes des jeunes Amis qui ne manquent jamais de tracer des liens entre les données apprises et leur quotidien, et notamment leurs repères familiaux, sur lesquels le maître s'appuie fréquemment[4].

Ce jeu sur l'intérêt des enfants est d'ailleurs mis en scène par Leprince de Beaumont, qui dans le *Magasin des adolescentes* appâte, littéralement, Lady Violente, avec la Physique[5]. Les différents règnes deviennent le sujet de la discussion à la demande de Lady Mary qui a assisté à une discussion la veille sur les métaux et n'y a rien compris… Or le début de la présentation formelle de Bonne est coupée par le soudain, et étonnant, enthousiasme de Lady Violente. Elle qui « aime à la folie tout ce qui touche à la physique[6] » sera même présente à l'ouverture de la conversation à laquelle elle n'était pas invitée : c'est l'intérêt qui l'a fait adhérer à l'enseignement de Bonne, et Bonne insiste sur cette partie des apprentissages dans un souci affiché[7] aux goûts et aux singularités de caractère de son élève difficile.

---

[1] *Ibid*., p. 8.

[2] *Ibid*., p. 9.

[3] Ce qui est peut-être la preuve d'une modification ou d'une évolution des types de présentation de la part religieuse des textes éducatifs, placée désormais dans une morale chrétienne diffuse.

[4] Au moment où le bon Ami présente une truffe, par exemple, l'un des jeunes Amis s'écrie « ah, c'est cette vilaine chose noire que papa aime tant dans les ragoûts » *ibid*., p. 90 ; plus approfondie, la comparaison de la taxinomie des sciences de la nature avec les rangements domestiques obéit à la même logique de rapprochement des savoirs et du quotidien des enfants, *ibid*., p. 67.

[5] Proposant peut-être aussi une réponse à la mode de la physique, rapportée à ce qui intéresse Leprince de Beaumont : montrer comment emporter l'adhésion d'une élève en proportionnant ses enseignements à son caractère et à ses goûts.

[6] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome I, p. 169 *sq*.

[7] Souci éducatif qui prend d'ailleurs une tournure étonnante dans le second tome – dans lequel Lady Violente est déjà « acquise de moitié » : Bonne y affirme son souci d'« égayer nos leçons, en y mêlant un peu de physique ; bien peu, mes enfants, car je n'en sais guère, mais je vous ferai part de ce que j'en sais pour faire ma cour à Lady Violente. » *Ibid*., VIIIe Dialogue, tome II, p. 4.

Les dialogues font ainsi apparaître en leur centre des disciplines scientifiques anciennement ou plus récemment en vogue pour l'éducation des enfants. Justifiant ainsi à la fois leur intérêt éditorial et leur actualité éducative, les dialogues peuvent se présenter comme un corpus intégral, présentant à la fois les connaissances traditionnellement nécessaires et les nouvelles, celles qui, teintées de physique et de sciences naturelles, donnent une assise scientifique à l'enseignement religieux sur lequel se fonde la majorité de ce corpus[1].

3.2. Du livre à son usage

Par delà l'intérêt et la promotion des sciences naturelles, il reste la question de leur présentation : quelle(s) place(s) prend effectivement la nature dans nos textes ? Si l'on voit apparaître dans notre corpus de nombreuses valorisations de l'observation des phénomènes et des expériences, quelquefois physiques[2], et un souci de mettre le monde extérieur au cœur du dialogue, il n'en reste pas moins que le monde est décrit par le truchement du livre, de cet instrument encyclopédique qui seul peut prétendre à l'exhaustivité des connaissances sur une question.

Filassier, qui garde la préséance des études livresques, considère que la connaissance de la nature viendra dans le second tome – organisation qui est conservée dans les différentes rééditions de l'œuvre jusqu'au XIXe siècle ; elle est ainsi explicitée dans la préface de la réédition de 1818 :

> Quand une fois nous aurons formé notre cœur par la connaissance de la Religion et de la Morale, nous nous entretiendrons de la physique, de l'histoire naturelle, de la géographie[3] (…)

Cette organisation de l'ordre des savoirs justifie la lecture, dans le « grand livre de la nature », des vérités révélées. Mais cela va plus loin : la nature est indexée à un projet éducatif totalisant et exhaustif – et avant tout livresque. C'est là encore ce que révèlent les rééditions d'*Éraste*. Les deux premiers entretiens, qui n'existent pas dans la première édition, proposent d'envisager plusieurs points qui serviront de prolégomènes à l'éducation. Il s'agit notamment, dans le premier entretien, de la question de l'éducation des filles, et dans le second, des « éléments de logique », introduits par des règles préliminaires et des définitions des termes qui seront employés dans cette formation à la logique assimilée à une formation à la raison[4],

[1] Nous avons conservé l'analyse de l'histoire, discipline phare, pour le chapitre sur l'éducation totale : réinvestie de toutes ses vertus morales, cette discipline se place au cœur des projets éducatifs de certains de nos auteurs, incarnant ainsi, nous semble-t-il, une des voies majeures d'analyse des vertus éducatives associées aux textes dialogués.

[2] Notamment chez Leprince de Beaumont, Épinay et Perrault.

[3] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), p. 7.

[4] Logique définie par Éraste comme « un art, ou, ce qui est la même chose, une collection de préceptes propres à diriger l'esprit dans la recherche de la vérité. Ainsi l'objet de la logique est de former la raison, d'écarter les nuages qui obscurcissent la lumière, de l'accoutumer à remonter aux principes pour en tirer de plus justes conséquences, et à juger de tout avec exactitude. (…) / *Eudoxie*. (…) Vous savez quel besoin j'ai d'être logicienne, je veux dire raisonnable. » *Ibid*., p. 9.

que les jeunes élèves doivent « s'appliquer sérieusement à acquérir ». Or, ces définitions sont faites pour des élèves qui sont bien « sortis de la première enfance », puisque est proposé un long développement où sont successivement définis plusieurs éléments complexes : d'abord, le principe de la « définition » elle même, puis le mot « nature », qui est présenté *in extenso*[1] et qui occasionne une réflexion sur les caractéristiques et les objectifs philosophiques d'une bonne définition dans le champ éducatif : elle permet notamment « d'éviter les équivoques, le double sens, les méprises ». Notons que la nature, telle qu'elle est entendue dans les sciences de la nature, est présente dans la deuxième partie de la définition, et est, de façon révélatrice, exemplifiée à l'aide d'une référence philosophique antique. La simplicité prônée par les premiers échanges de la première version d'*Éraste* est ici profondément reconsidérée, au profit d'une présentation plus complète, et plus complexe, des exigences intellectuelles sur lesquelles se fonde le nouvel *opus*.

Ainsi, l'œuvre est à considérer comme une somme encyclopédique de tous les savoirs livresques disponibles, et l'étude de la nature ne trouve une place que dans son champ propre, situé après la Mythologie (ultime étude de la Morale) et avant la Géographie[2]. Reléguée à ses fonctions traditionnelles de preuve de l'existence de la toute puissance divine[3], la science de la nature est introduite par sa définition[4] puis par un bref historique de ses évolutions : la

[1] « La définition du nom est l'explication de ce que l'on entend par ce nom. Si je veux définir le mot *nature* j'en indiquerai les significations diverses, afin de mieux déterminer celles qu'il faudra lui laisser. Ainsi, je dirai : ce mot *naturel* ne présente pas toujours à l'esprit la même idée ; quelquefois il indique le caractère, le tempérament, et ce que nous appelons naturel ; comme dans cet exemple « Socrate, le plus grand philosophe du paganisme, et le premier, dit-on, qui enseigna la morale, était violent et emporté de sa *nature*, mais l'étude de la sagesse adoucit et tempéra tellement cette même *nature* qu'il devint le plus patient et le plus modéré des hommes. Très souvent aussi le mot *nature* marque l'assemblage, l'ordre et l'enchaînement des êtres qui composent cet univers, et le principe des lois immuables par lesquelles il subsiste comme dans cet exemple : « Platon le plus éloquent des disciples de Socrate disait que le spectacle de la *nature* nous élevait à la connaissance du suprême Architecte. » Enfin par le mot *nature* on entend l'essence d'une chose, c'est-à-dire, ce qui entre nécessairement dans l'idée de cette chose, et sans quoi elle ne peut subsister ni être conçue par l'esprit. Ainsi l'âme et le corps sont la nature ou l'essence de l'homme car il ne peut exister aucun homme sans l'âme et le corps, et l'esprit ne peut se figurer un homme, que comme un être composé d'une âme et d'un corps. Vous voyez donc clairement que l'objet de la définition est de déterminer l'idée qu'on doit y attacher afin d'éviter les équivoques, le double sens, les méprises ; ce qui est indispensable dans la recherche et dans l'étude des choses, et surtout dans les discussions philosophiques où, souvent pour avoir négligé de définir les termes, on conteste longtemps sans se comprendre. » *Ibid*., Vol. 1, p. 10-11.

[2] La seconde édition d'*Éraste* amplifie notablement cette partie sur la Physique, en l'amplifiant de données sur l'attractivité, l'électricité et la « vertu magnétique », avant de proposer les développements sur l'astronomie, dans le cadre d'un volume renommé « De l'homme considéré par rapport à la culture de son esprit ». S'opère à cette occasion une refonte totale du plan du second volume par rapport à la première édition, qui s'intitulait « De l'homme considéré par rapport à la Société », et qui s'ouvrait sur des réflexions sur les valeurs et les déterminations sociales de l'Ancien régime (honnêteté, destinations sociales, conditions et États, et commerce), voir l'Annexe III-2.

[3] L'ouverture de l'Entretien IV, « Sur la Physique et premièrement des Propriétés générales des Corps », est ainsi une présentation topique de la Physique, vouée à sa fonction première qui est la manifestation de l'existence de Dieu : « ÉRASTE. Après l'étude de la Religion et de la Morale, il n'en est point de plus utile et de plus nécessaire à l'homme que celle de la Physique, puisque son objet est de nous rendre attentifs à tant de merveilles qui nous environnent, et dont nos plaisirs et nos besoins dépendent. Elle nous conduit comme par la main dans toutes les parties de la nature, pour nous en montrer la destination et pour nous faire observer avec quel ordre, quelle symétrie, quelle proportion tout est placé. Enfin, en présentant à nos regards cette foule de prodiges dont l'univers est rempli, elle nous oblige de reconnaître qu'ils ne sont point l'ouvrage d'une cause aveugle et fortuite ; mais que chaque trait de ce grand tableau annonce une puissance infinie qui étonne, une sagesse profonde qu'on ne peut assez admirer, des intentions et une bonté qui méritent les plus humbles actions de grâces. » *Ibid*. (éd. 1818), Vol. 2, p. 57-58.

[4] Là aussi, la présentation est traditionnelle : « Hâtons-nous d'entrer en matière, et prêtez-moi toute l'attention dont vous êtes capables. La Physique est la science des corps naturels, et son nom est dérivé d'un mot grec qui signifie nature, parce que dans la nature, l'objet le plus frappant pour l'homme, c'est le corps. On appelle corps naturels, toutes les substances matérielles dont l'assemblage compose l'univers. » *Ibid*., Vol. 2, p. 58.

science de la nature est livresque, et non pratique. Elle peut d'ailleurs être abrégée, puisque les références des livres à consulter sont données, comme dans l'Entretien VIII où les listes d'animaux de Buffon sont présentées de façon elliptique[1].

En revanche, c'est à cette matière que s'attache de façon privilégiée Dubroca. Sa vaste synthèse, écrite pour faire office d'*Introduction à la connaissance de la nature*, est principalement construite autour d'un support livresque, mais tente de s'en détacher par moments : chaque sujet est enseigné à l'aide de, ou en référence à, un appui qui se veut plus concret, le jardin qui servira à la révision de la première leçon sur les trois règnes, ou la carte du monde, suivie du doigt pour l'enseignement de la géographie. Mais la référence première et indépassable que mentionne Dubroca dans son avertissement est Buffon, qui lui donne la matière – quasiment *in extenso* – des deux derniers tomes. Buffon est d'ailleurs présenté comme un phénix que l'auteur a su faire renaître de ses cendres, lui qui a été brûlé dans la cour par les « agents de la tyrannie[2] » parce qu'il avait des fleurs de lys sur la couverture… le texte est présenté comme un *digest* de l'ouvrage de Buffon, qui aurait été fait par le père.

L'histoire naturelle est présentée, comme chez Perrault[3], comme l'enseignement le plus à même de forger l'esprit de l'enfant, et ce, dans une dynamique qui s'occupe plutôt des « jeunes gens », ceux ayant déjà atteint l'âge de raison mais n'étant pas encore au point de la perfectionner : ainsi est justifiée la présentation de « notions plus qu'élémentaires[4] » sur les sciences, de ce qu'il faut savoir en premier pour être ensuite à même d'approfondir ces connaissances. À partir des connaissances présentées comme au fil de la discussion, l'enjeu reste de « mettre de l'ordre[5] » dans la présentation des savoirs. Le but ultime du projet de Dubroca est encore de montrer à quel point l'histoire naturelle est un instrument de révélation de la perfection divine :

[1] Ainsi les listes d'animaux dans le volume 2 sont elles présentées sous leur forme abrégée, le texte renvoyant à Buffon, et s'acquittant de cette liberté par une excuse d'Éraste : « EUG. Le nombre des animaux quadrupèdes doit être bien considérable ? / ER. Aussi me serait il impossible, mes chers amis, de m'étendre beaucoup sur chacun d'eux, à moins que vous ne voulussiez vous arrêter sur ce sujet durant plusieurs semaines. (…) Si je ne puis vous expliquer leurs qualités, leurs habitudes, leurs propriétés, je puis au moins vous apprendre leurs noms, c'est ce que je vais faire après quoi nous parlerons des oiseaux. » *Ibid*., Entretien VIII, Vol. 2, p. 138.

[2] Dubroca, *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle*, *op. cit.*, vol. 1, p. 9.

[3] Qui est peut-être la référence de laquelle Dubroca dit s'inspirer, lorsqu'il fait référence à un « ouvrage traduit de l'allemand sur l'histoire naturelle » qui lui sert de modèle.

[4] Il s'agit en effet, selon l'avertissement du libraire, de « donner aux élèves des notions plus qu'élémentaires de l'histoire naturelle, mais encore [de les proposer] pour toutes les personnes qui n'ont pas fait une étude particulière de cette science », *ibid*., p. vi.

[5] C'est là une des exigences premières de ces entretiens, que le Père rappelle à maintes reprises, par exemple à l'ouverture du 10e entretien, sur la Minéralogie : « Mais il s'agit, avant tout, de mettre de l'ordre dans l'examen de ces différents êtres ou matières : pour cela nous les diviserons en huit classes, qui seront l'objet d'autant d'entretiens. », *ibid*., p. 100.

> L'Histoire naturelle ne serait qu'un chaos, si sa marche était vague et incertaine ; mais elle devient, avec le secours de la méthode, une théorie parfaite[1]

Cette question fondamentale de l'organisation du texte, à l'image de l'ordonnancement divin, est une des questions premières soulevées par les sciences naturelles mais une question difficile à appréhender pour les dialogues.

La conception conjointe de la nature et des sciences comme deux tableaux parallèles dont l'un doit rendre compte de l'autre, est limpide dans la présentation par Cuvier de son *Rapport historique* à Napoléon : le texte se fait le relai de la perfection ordonnée de la nature, ce qui implique une importance fondamentale octroyée à l'organisation du texte. Ce souci taxinomique est omniprésent dans nos textes d'éducation aux rudiments des sciences, mais différemment envisagé. Il nous manque certes des éléments de comparaison, mais il nous a semblé y remarquer un souci constant de présenter un « ordre systématique[2] ». Quelquefois en référence à Pluche, c'est une présentation ordonnée justifiée par une méthode d'analyse progressive : depuis les « objets les plus simples, les plus communs et les plus exposés à la vue des enfants » jusqu'aux objets du monde les plus complexes. En réalité, cette conception de la physique comme la science qui « nous conduit comme par la main dans toutes les parties de la nature[3] » permet avant tout de privilégier la question de l'ordre – et donc la validité scientifique de ces textes – plutôt que leur progressivité pédagogique.

En partant de la proposition d'une promotion de l'expérience du monde, comment concilier celle-ci et la présentation organisée et hiérarchisée des données du monde ? C'est une question difficile, particulièrement pour les auteurs de dialogues, car elle les met face à des impossibilités formelles, qu'ils vont tenter de surmonter par différents moyens.

Chez Dubroca, le dialogue s'arrête ; Sarah Trimmer (Berquin traduit librement le titre de son texte par *Introduction aux sciences de la nature)*, montre que pour réussir sa quête d'exhaustivité dans la recension du monde, il faut passer par la suppression d'une des caractéristiques majeures du dialogue, la mise en scène de l'interlocution : les enfants, destinataires du discours du maître, sont en effet sans voix, ce qui permet au maître de développer sa présentation du monde agricole dans un effet de liste qui mime une promenade instructive. Perrault justifie ses entorses à la poétique du dialogue par un souci de longueur de la préface : ne pouvant tout mettre en forme de dialogue, il alterne des séquences dialoguées et des descriptions des objets de la nature, empruntant le format de titre et de juxtaposition entre les éléments que l'on trouve dans tous les textes d'histoire naturelle, et qui sera

[1] *Ibid*., p. 12.

[2] Cette notion de système mériterait une enquête plus approfondie : l'expression est employée par Louis Cotte dans l'Avertissement de ses *Leçons élémentaires d'histoire naturelle par demandes et réponses, à l'usage des enfants*, Paris, Barbou, 1784, p. v.

[3] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), vol. 2, Ouverture de l'Entretien IV, p. 57-58.

reproduit dans tous les *Buffon des enfants* du XIXe siècle. Le dialogue est ainsi remplacé par des présentations *in extenso* d'un élément de faune ou de flore et ne sont conservées que les caractéristiques énonciatives du dialogue[1].

Chez Perrault, ce choix d'adresser la majorité de ces présentations aux jeunes Amis contribue à faire de celles-ci des exemples types de l'éducation que le texte veut promouvoir, mais elle doit s'arrêter, pour laisser au texte sa possibilité d'être un manuel. Le texte est pris entre ses deux ambitions, celle d'une « banque de connaissances » qui doit dans le même temps montrer aux Maîtres comment éveiller la capacité de reconnaissance des élèves. La solution impossible est évoquée rapidement dans une excuse de l'Avertissement : à charge des maîtres de reproduire ce que l'auteur a voulu montrer en certains endroits du texte, où le propos est véritablement adressé aux jeunes Amis. C'est cette capacité qu'est censée apporter le dialogue, en passant à la fois par des descriptions, des figures, mais aussi par l'appel aux sens[2]. Perrault fait aussi appel à toutes sortes d'expériences personnelles dans son Abrégé, parmi lesquelles certaines ne manquent pas d'humour : la présentation des grenouilles occasionne une chanson « sur l'air koa koa[3] » ; et l'évocation de la vélocité des singes est rapportée au bon Ami tentant de franchir une rivière[4].

Mais par delà ces situations pédagogiques, Perrault avance une véritable solution pour résoudre le hiatus entre la promotion de l'expérience du monde et sa présentation organisée et hiérarchisée est peut-être de distinguer la forme du texte et son usage, comme le fait Perrault. Tout en insistant bien sur le fait que l'ordre qu'il propose dans son ouvrage est le but vers lequel tendre, il propose des aménagements pour les plus jeunes enfants :

> Aussi peut-on faire usage de cet ouvrage avec des enfants du plus bas âge, et au moyen des estampes assez nombreuses qui sont jointes, il ne sera pas bien difficile de le faire désirer : il ne s'agira que de savoir ménager la ressource de leur curiosité, en l'excitant et en la satisfaisant à propos, *sans s'assujettir d'abord à un ordre qui n'est point nécessaire à cette époque*, et qui ne doit être que le complément et le couronnement de l'œuvre[5].

Pour Perrault, adapter l'enseignement à l'âge de l'enfant prime même donc sur sa fin, l'ordre imposé par la classification des sciences naturelles. Ce principe pédagogique, qu'il intègre à une conception progressive des apprentissages, longuement explicitée dans sa présentation des intelligences de l'enfance[6], a des résonnances intéressantes dans le texte avec la question de l'organisation des savoirs. Perrault est en effet le seul de nos auteurs à

[1] Nous en donnons une illustration dans l'Annexe II.

[2] Comme on l'a vu dans le chapitre « le dialogue comme forme intégratrice », dans la valorisation de l'observation. On se rappellera par exemple la valorisation de l'odorat pour distinguer, par exemple, persil et ciguë chez Perrault, *op. cit.*, vol. 1, p. 115.

[3] *Ibid.*, p. 499.

[4] *Ibid.*, vol. 2, p. 501. Cette anecdote, nourrie des « Bravo ! » des jeunes amis, apparaît après cinq pages de présentation très formelle des singes, p. 495-500.

[5] *Ibid.*, vol. 1, p. 23. Nous soulignons.

[6] Dans la préface notamment, *ibid.*, p. 12-13.

réellement adapter sa pédagogie aux jeunes enfants. En effet, quand les jeunes Amis s'étonnent de tout ce qu'ils vont apprendre, et s'interrogent sur la possibilité même de mémoriser tout cela, le Bon Ami leur explique que l'objectif de cet apprentissage est moins de tout connaître que de comprendre les grandes catégories à l'intérieur desquelles ranger le savoir, qu'il sera ensuite possible d'amplifier. La taxinomie, qui est au cœur du projet éducatif, est elle-même chez Perrault l'objet d'une explication à la portée des enfants : pour expliquer les règnes animal, végétal et minéral, il ne passe pas d'abord par une présentation théorique, comme le font Dubroca, Cotte ou même Leprince de Beaumont, mais il utilise d'emblée une comparaison avec une taxinomie concrète familière aux jeunes enfants :

> *Les j. A.* Mais comment est-ce qu'on peut se souvenir de tout cela, pour le raconter ou le mettre dans les livres ?
>
> *Le b. A.* Ah, je m'en vais vous le dire. Vous avez bien vu comment votre maman, avec ses servantes, arrange tout le linge de la maison dans ses armoires & dans ses tiroirs, n'est-ce pas ?
>
> *Les j. A.* Oh mon Dieu oui ! elle met d'un côté les draps de lit tous ensemble, les petits à part pour nous, et les grands encore à part pour les grands lits : et puis elle met d'un autre côté les chemises, celles de papa, et puis celles de maman, et puis les nôtres, tout cela à part ; et puis après cela les nappes (…) et puis après cela les – –
>
> *Le b. A.* Eh bien, vous voyez comment tout cela reste dans votre mémoire, quoique vous n'ayez pas eu besoin de l'apprendre par cœur ! Il est de même des habits et de l'argenterie et de la vaisselle et de tout le reste ; vous pourriez en rendre compte avec la même facilité, quoique la quantité en soit fort grande, n'est-ce pas ?
>
> *Les j. A.* Oh mon Dieu, si je le pourrais ! Tenez, par exemple, –
>
> *Le b. A.* Je vous en épargne la peine ; je veux seulement vous faire voir qu'il faut faire la même chose pour tout ce qui est dans l'histoire naturelle. Prenons d'abord une grande armoire pour les animaux, et puis dans chaque tiroir nous mettrons – Eh bien, vous riez, mes petits Amis ?
>
> *Les j. A.* Il faudra que l'armoire soit bien grande, n'est-ce pas, bon Ami ?
>
> *Le b. A.* Non pas, mes petits Amis ; ca ne sera point une armoire ; nous penserons seulement que nous avons une grande, grande, grande armoire, qui a beaucoup de tiroirs[1].

Nous avons abrégé la longue liste des nappes, serviettes et chandeliers qui constitue l'énumération enthousiaste des jeunes amis. Perrault propose là une véritable stratégie pédagogique adaptée au jeune âge : il amplifie l'effet de parole des enfants par deux interruptions du Bon ami, il renchérit sur leurs capacités à faire la même chose avec d'autres objets ménagers en sollicitant leur mémoire, et ensuite seulement est avancée l'analogie. Les questions/réponses et leur adaptation enthousiaste sont travaillées à partir de l'expansion, du renchérissement, et du principe analogique. L'objectif : pouvoir réutiliser cette stratégie, en en adaptant le principe classificateur, et inciter les maîtres à « faire la même chose pour tout ce qui est dans l'histoire naturelle ». Perrault s'attèle ainsi à montrer les différentes voies possibles d'adaptation d'un discours de savoir à l'enfance.

[1] *Ibid.*, p. 66-68.

Toutefois, dans la majorité des dialogues, les sciences naturelles sont donc le plus souvent présentées de façon traditionnelle, avant tout pour leur fonction de Révélation, et non comme les sciences d'observation et d'expérimentation qu'elles sont en train de devenir[1]. Quelques rares textes s'appliquent à intégrer la nature et son observation au dialogue. Cette approche inverse complètement la logique de l'enseignement par le livre : au lieu de partir du livre pour façonner la vie pratique, ces dialogues affirment qu'il faut partir de l'examen du monde lui-même[2].

C – Tradition et réinvestissement des éducations complètes

Toutefois, dans une conception de l'éducation plus traditionnelle que celle qui concerne spécifiquement les sciences, nos dialogues réutilisent la longue tradition des éducations complètes. Celles-ci, élaborées à des fins d'éducation morale, se prêtent à un réinvestissement plus aisé, avant tout parce qu'elles sont légitimes – car inscrites dans un très long patrimoine de textes éducatifs. Nos dialogues opèrent dans ce champ, et notamment dans la matière première qu'est l'histoire, des approfondissements intéressants. Ils font ainsi pour partie écho à la critique portée par des théoriciens comme Miremont, qui dans son *Traité de l'éducation des femmes* s'attaque à l'« aridité » des enseignements historiques, et appelle de ses vœux une version « nouvelle » de l'histoire, sous forme d'« Extraits historiques, rapprochés de manière à créer un Corps d'histoire[3] » : les dialogues éducatifs portent trace de cette recherche[4].

---

[1] Leur passage à une conception que l'on pourrait déjà dire positiviste est sensible dans les textes de Cuvier, et notamment dans le *Rapport historique sur les progrès des sciences naturelles depuis 1789, et sur leur état actuel : présenté à Sa Majesté l'empereur et roi, en son Conseil d'état, le 6 février 1808*, Imprimerie impériale, 1810, dans lequel la critique des métaphysiciens et de leur absence de rigueur, alliée au refus des autres formes de certitude que celles qui naissent de l'expérience, sont développées en guise d'introduction, p. 12.

[2] Nous interrogerons cette propension, investie par quelques rares textes, dans le chapitre suivant sur l'éducation sensible.

[3] Dans son *Discours préliminaire* au *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, *op. cit*., p. xii *sq*. Notons que ce ne sera pas la forme dialoguée qui accueillera les tentatives les plus réussies dans cette perspective, et que la forme rénovée du roman pédagogique s'y pliera mieux. Mais nos textes attestent d'une interrogation au sujet de l'histoire, moins du point de vue de sa rénovation que du point de vue de sa mise en réseau, dans une dynamique d'intégration de toutes les expériences à une morale pratique. Là se montrent les limites de la comparaison entre Miremont et Leprince de Beaumont : la première en appelle à une sélection plus efficace des textes historiques et religieux, en demandant par exemple moins de longs exposés sur les débuts du christianisme que des leçons sur les mœurs et les lois (*Ibid*., p. xiv), alors que la seconde en reste à une présentation exhaustive.

[4] Recherche qui alimente nombre de débats avant même son explosion lors du tournant révolutionnaire et des débats sur l'enseignement de l'Histoire, notamment à l'occasion des ouvertes des Écoles normales, que l'on trouve notamment dans les comptes rendus des cours de l'An III publiés récemment sous le titre *L'École normale de l'an III. Leçons d'analyse de l'entendement, art de la parole, littérature, morale : édition annotée des cours de Garat, Sicard, La Harpe et Bernardin de Saint-Pierre*, Paris, Rue d'Ulm-Presses de l'Ecole normale supérieure, 2008. D'Alembert, dans son *Discours sur l'Histoire* lu à l'Académie française en janvier 1761, exposait déjà cette nécessité d'une réforme de l'enseignement de l'histoire : « Mais pourquoi bornerait-on l'étude de l'histoire à n'être pour les enfants qu'un exercice de mémoire ? Pourquoi n'en ferait-on pas *le meilleur catéchisme de morale* qu'on put leur donner en réunissant sous leurs yeux dans un même livre les actions et les paroles mémorables ? […] Mais pourquoi la république des lettres, si ingénieuse à se déchirer elle-même, si empressée de publier les scandales qui l'avilissent, ne recueillerait-elle pas les traits de générosité, de désintéressement, de courage qui peuvent la rendre respectable ? » D'Alembert, *Réflexions sur l'Histoire, lues à l'Académie Française dans la séance publique du 19 janvier 1761*, Édition HTML par Guido Abbattista, janvier 1997. Nous soulignons.

L'influence des éducations complètes, et notamment des institutions du Prince, est en effet cruciale pour nos œuvres. La raison première de cette influence est à mettre au compte du succès des romans pédagogiques de la fin du XVIIe siècle, en particulier ceux de Fénelon. Mais plus généralement, cet idéal de présentation totalisante du monde est indissociable de l'éducation *morale* du futur prince. L'histoire prend alors une importance singulière, et on retrouve sa promotion, comme matière tout spécialement capable de joindre l'utile à l'agréable, dans nos œuvres :

> En donnant au public mon *Traité sur l'éducation*, j'ai fait voir de quelle importance il était, de substituer aux puérilités dont on occupe les enfants, une étude qui pût être tout à la fois utile & agréable. Quoi de plus propre à remplir ces deux fins, que l'étude de l'histoire[1] !

L'étude de l'histoire permet en effet à la fois de « former le cœur et l'esprit », d'enrichir la mémoire, et d'amener des « réflexions judicieuses », ce qui « fait prendre l'heureuse habitude de penser et de tourner au profit des mœurs, les événements qui semblent les plus indifférents ». La valorisation de l'histoire est ici topique : science de l'homme, elle est héritière d'une conception pédagogique profondément positive, et bénéficiaire de l'aura des grands hommes ayant forgé son corpus depuis l'Antiquité.

L'*Éducation complète* de Leprince de Beaumont se présente ainsi comme une adaptation du chef d'œuvre de Rollin :

> Cet ouvrage, quelque excellent qu'il soit, n'est pas propre à tous les âges, les personnes du sexe surtout sont rebutées de sa longueur, et la plupart trop inappliquées pour conserver le fil de l'histoire, ne lisent qu'avec dégoût le quatrième ou cinquième tome, parce qu'elles ont absolument oublié ce qui y a rapport dans les premiers[2].

On peut remarquer que la question de l'âge est rapportée à celle des « personnes du sexe » : adapter l'éducation au jeune âge participe de la même opération de simplification que l'adapter aux jeunes filles, dont l'intelligence « sensible » est assimilable à l'intelligence non encore formée des plus jeunes enfants.

Le texte se présente comme un abrégé forgé sur une subdivision systématique des leçons en deux parties : une partie par demandes et réponses puis un « petit narré », servant à intégrer des réflexions en lien avec la leçon. Les deux parties sont conçues pour un usage distinct :

> Les enfants du premier âge, en se formant la mémoire par l'étude des réponses qui font la première partie de cet Abrégé, apprendront en même temps les principales époques, lesquelles se rangeant avec ordre dans leur imagination, leur deviendront par la suite d'un grand secours. (…) Le narré qui suit leur inculquera

[1] Leprince de Beaumont, *Éducation complette, ou, Abrégé de l'histoire universelle, mêlé de géographie et de chronologie*, Londres, Nourse, 1753, vol. I, ouverture de la Préface, p. i. La Préface et l'Avertissement de ce texte sont intégralement reproduits dans l'édition de Barbara Kaltz.

[2] *Ibid.*, p. i-ii.

> ce qu'ils auront déjà appris, et les amusera davantage, si des maîtres instruits leur rapportent à propos les traits curieux que je suis obligée d'omettre[1].

Ainsi les questions/réponses sont un exercice de mémoire, visant à décliner chronologiquement les grandes catégories de l'histoire, de l'antiquité à l'époque moderne. Le « narré », plus lâche dans sa forme, permet aux maitres de gloser sur les éléments présentés selon leurs savoirs. Plus ou moins longs en fonction de la séquence historique traitée, ces parties narratives sont ensuite suivies par des listes numérotées de « Réflexions » puis de « Traits à raconter[2] ».

Ces deux parties sont des sortes de relevés de toutes les données susceptibles d'amplifier les apprentissages par des anecdotes historiques, et de les nourrir de réflexions morales – qui sont bien sûr celles qui occasionnent les parties du texte les plus longues, dans la longue tradition des réflexions morales à tirer des faits de l'histoire. Cette tradition recoupe ainsi l'exigence de Leprince de Beaumont de « faire réflexion » à partir de tous les savoirs proposés, lui permettant d'expliciter systématiquement tout ce qui peut faire l'objet de réflexions morales, et s'accordant parfaitement à ses prétentions exhaustives.

Cette présentation du texte, soucieuse à la fois de diversification des formats et de leur adaptation non seulement aux enfants mais aussi aux maîtres, se double de quelques remarques concernant l'usage du texte, placées comme des didascalies à l'intérieur ou à la fin des réflexions. Ainsi, la première leçon de l'« Abrégé de l'histoire d'Égypte », qui s'ouvre à la fin du second volume, se clôt sur une mention en italiques : « il faut expliquer aux écolières les différentes merveilles d'Égypte que nous avons nommées[3] ». Ces injonctions à l'explicitation prennent aussi la forme de notes à l'intérieur du texte, qui visent à réduire au maximum la part d'inconnu qui pourrait résider dans l'enseignement de l'histoire. Le texte se présentant donc comme un *digest* qui pourrait se suffire à lui-même.

Toutefois, cette organisation est conçue comme une simple propédeutique servant à nourrir et organiser la mémoire des plus jeunes, car la partie « la plus importante » de son ouvrage, ne s'ouvrira qu'à la fin du troisième volume :

> Enfin la troisième partie de mon ouvrage, que je regarde comme la plus importante, fera, pour ainsi dire, passer l'histoire dans leur mœurs ; ils y apprendront par mille exemples, la nécessité d'une bonne éducation, le danger des passions, les précipices où elles conduisent ceux qui s'y abandonnent, le néant des grandeurs[4].

---

[1] *Ibid*., p. ii-iii.

[2] Mais ce degré d'explication est revu en fonction de la matière traitée. Dans le troisième tome, par exemple, qui s'ouvre sur un Abrégé de la mythologie, la présentation quasi systématique des leçons en suites de D&R/Réflexions/Traits s'arrête : restent quelques « explications », mais qui concernent avant tout les symboles des dieux, la manière avec laquelle ils sont représentés, et quelques anecdotes approfondies. La source est de fait fort différente et bien moins riche d'explications : l'avertissement du Troisième tome cite en effet les *Métamorphoses* comme source unique du texte…

[3] Leprince de Beaumont, *Éducation complette, op. cit*., vol. 2, p. 390.

[4] *Ibid*., vol. I, p. iii.

Car la troisième partie de l'ouvrage de Leprince de Beaumont correspond en fait à l'histoire sainte et est d'une certaine manière annonciatrice du rôle que Leprince de Beaumont attribue à l'histoire sainte dans ses Magasins. Cette histoire en structure chronologiquement l'avancée, et est si importante qu'elle permet de tracer le lien entre le *Magasin des adolescentes* et le *Magasin* suivant, les *Instructions pour les Jeunes Dames*. Désigné comme servant de « suite » au *Magasin des adolescentes*, il s'ouvre sur une transition explicite entre les deux textes sur ce sujet précis[1].

Il semblerait que ce soit cette autorité de l'histoire qui permette à Leprince de Beaumont de considérer qu'elle propose des éducations complètes, en ce qu'elles intègrent enfin, pour les jeunes filles, toutes les choses à savoir, présentées avec le même principe de « faire réflexion ». Comme l'enjeu de l'éducatrice est d'enseigner aux fillettes et aux jeunes filles à se forger des jugements sûrs, et de leur donner envie de s'y appliquer[2], la technique d'apprentissage de l'histoire est adaptée à toutes les autres connaissances auxquelles les femmes sont susceptibles d'être un jour confrontées :

> Aujourd'hui les femmes se piquent de tout lire : histoire, politique, ouvrage de philosophie, de religion ; il faut donc les mettre en état de porter un jugement sûr par rapport à ce qu'elles lisent, & leur apprendre à discerner le vrai d'avec le faux[3].

Cet horizon de la formation au « jugement sûr » s'adapte ainsi à toutes les données, qu'elles soient historiques, philosophiques, physiques ou morales. C'est une responsabilité que « Bonne » délègue quelquefois, mais qu'elle endosse quand le sujet est trop important, par exemple quand il s'agit de faire une « réflexion bien importante » sur la Providence[4]… Les choix opérés par Leprince de Beaumont la conduisent ainsi vers une mise au premier plan de l'éducation morale par le dialogue, ce qui contribue à une redéfinition de l'éducation morale.

En revanche, dans nos autres œuvres, l'histoire semble traitée sans qu'aucune transformation significative ne la touche, voire sans que la forme dialoguée l'influence. Les trois conversations du *Manuel de l'adolescence* qui concernent l'histoire sont à cet égard éloquentes : l'auteur tente en de très rares endroits de donner une densité dialoguée à ses leçons historiques, mais au prix de quelques invraisemblances. Ainsi, après un très long exposé monocorde du règne d'Henri II, Timante fait une remarque attendue :

---

[1] Leprince de Beaumont, *Instructions pour les jeunes dames*, *op. cit.*, vol. 1, p. 1 : « Lady Charlotte, continuez l'histoire du nouveau testament… ». Le texte est d'ailleurs intégralement conçu comme une suite, comme en atteste le titre mais aussi le titre courant, « *Magasin des adolescentes* », et l'absence de rappel des noms de personnages à l'ouverture du texte.

[2] Les dynamiques d'émulation et de création du désir d'apprendre, systématiques chez Leprince de Beaumont, y sont bien sûr rapportée : Bonne déclare, dans le *Magasin des enfants*, qu'elle fera part aux plus jeunes de cours d'« histoire, comme les grandes », éd. cit., p. 994.

[3] Leprince de Beaumont, Avertissement du *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, p. xxi.

[4] *Ibid.*, t. 1, p. 120.

> *Timante*. Mon papa, je pourrais bien entrer dans un plus grand détail ; mais en voilà assez, je crois, pour contenter mon oncle.
> *Le Père*. Certainement : il suffit que vous puissiez répondre à ses questions. Mais il pourrait vous interroger sur d'autres faits, c'est pourquoi, poursuivons[1].

La fiction familiale, celle de l'apprentissage par cœur qui sera soumis à l'oncle, est exploitée pour approfondir les données présentées, mais n'influe en aucun cas sur la matière présentée ni sur sa présentation. Dans le *Manuel de l'adolescence*, il semblerait que la scénographie entre le père et ses enfants soit suffisamment dense dans les autres dialogues pour que, au moment des récitations des leçons d'histoire, on en revienne à une présentation par demandes et réponses.

Le déplacement le plus éloquent proposé à l'histoire est celui que propose Épinay, parce qu'elle l'explicite. En s'interrogeant sur les types d'exemples qui permettraient créer chez l'enfant un mouvement d'adhésion et une réformation du jugement, elle choisit une voie moyenne, entre éducation traditionnelle et hypothèses contemporaines : les techniques éducatives qu'elle met en œuvre s'inspirent profondément de stratégies qui trouvent leur origine dans la plus ancienne antiquité, tout en les accolant à des techniques d'adaptation systématique à la force exemplaire de la « vie ».

Il n'est pas anodin qu'Épinay, alors qu'elle semble douter des capacités pédagogiques du conte de fées, soit en totale adhésion avec les potentialités éducatives de l'histoire. C'est là en effet le seul genre littéraire évalué et accepté sans réticences dans son texte. Utilisé comme le versant pratique de la théorie morale, il est envisagé dans son double atout, qui est sa fonction exemplaire, alliée à sa force empathique. L'utilisation des figures de Titus et de Domitien est éloquente : elles sont rapidement décrites, et la Mère annonce la lecture à venir de l'histoire romaine. Cette lecture est envisagée sur deux plans : trouver des « modèles[2] », et se servir de ces histoires pour déployer une réflexion sur ce que ces figures impliquent. Il s'agit donc d'une approche de l'histoire traditionnelle, visant à y acquérir des repères et des valeurs morales. Cet usage de l'histoire se fera par ailleurs sous forme d'extraits, notamment ceux des *Vies des hommes illustres* de Plutarque, extraits déjà faits par Mme de Lambert. Ces *Vies* sont conçues comme le versant pratique de la théorie morale : elles seront utilisées en regard des Méditations morales qui ont été présentées dans la Seizième conversation, pour leur servir de compensation pratique, parce qu'elles recèlent les « traits les plus remarquables de tous les grands et vertueux personnages de l'antiquité[3] ». L'histoire est exploitée pour son versant instructif et pour ce qu'elle recèle d'illustrations morales.

---

[1] Anonyme, *Manuel de l'adolescence*, *op. cit*., Dix-neuvième dialogue, p. 374.
[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Troisième conversation, p. 70.
[3] *Ibid*., Seizième conversation, p. 339 puis 337. Cette valorisation des exemples historiques fait écho au caractère « instructif » de la « vie d'un homme vertueux » qui a été démontré plus tôt dans la conversation.

Mais cela va plus loin chez La Fite par exemple, où les savoirs de tous types sont convoqués pour organiser la réflexion à partir des enseignements historiques. L'exemple d'Anne d'Autriche, si important au cœur d'*Eugénie et ses élèves*, est comparé à d'autres figures historiques, convoquées pour être seulement placées, rapidement, dans la polarité des exemples historiques positifs ou négatifs. C'est là que l'exemple de la reine prend tout son sens : vertueuse mais trop peu sage, elle peut servir de contre-exemple historique, puisque Eugénie explique que les échecs de sa politique sont avant tout dus à une jeunesse qui n'a pas su se plier à l'application nécessaire aux grands. Le dialogue sert ainsi d'approfondissement d'un enseignement qui doit dépasser la binarité au profit d'une réflexion sur la complexité des enseignements de l'histoire.

C'est là le principe fondamental d'enseignement de La Fite, qui joue d'un cumul de savoirs de toutes natures pour argumenter une idée. Dans la conclusion à la longue leçon qui structure la première partie des dialogues entre Eugénie et la princesse Ernestine, dont l'enjeu était de comprendre à quel point le bonheur des princes ne peut être forgé, comme pour tout homme, qu'à partir de l'exigence de remplir ce que leurs devoirs leur impose. La conclusion est réflexive : c'est à cela que sert l'histoire, qui est à la fois l'instituteur et le juge des Princes. Eugénie conclut le Dixième dialogue en montrant, à l'aide de plusieurs exemples tirés de sources diverses, qu'une des grandes vérités de l'histoire est la fragilité et le néant des grandeurs sur terre. Cette idée est alors illustrée non seulement par l'anecdote des dernières paroles de Sévère, puis par une allusion au poète Young, puis par des vers de Thomas[1], avant d'évoquer le refus du trône qui fonde la grandeur de Moïse… La multiplicité et la diversité des sources de ces références sont certes des caractéristiques de l'écrivaine, mais ressortissent aussi des exigences éducatives qu'elle met en scène : les entretiens visent à être des florilèges de tout ce qu'il est possible d'amener sur un sujet afin de le rendre convaincant, et d'emporter l'adhésion finale de l'élève dans un véritable souci argumentatif[2]. C'est ce qui explique le fait que le dernier mot soit laissé à Fénelon, puisque *Télémaque* continue d'incarner à la fois la perfection de l'éducation du Prince et la ressource primordiale de toute éducation, qu'elle soit princière ou non : l'ultime exemple est celui du roi de Babylone rencontré dans la barque de Caron avec les esclaves qu'on a fait mourir à ses funérailles, et qui se vengeront ensuite de cela : triste et éloquent exemple de la vanité de la recherche des grandeurs ici bas. Fénelon est alors cité *in extenso*, et le dialogue se finit sur l'adhésion, nécessairement emportée, de la jeune princesse.

Le dialogue, chez La Fite, part des exemples historiques et les agrège à d'autres, créant ainsi un réseau complexe qui fait du texte une « banque de données ». Mais cette diversité de

[1] « Plus on est élevé, plus la mort est terrible / Et du trône au cercueil le passage est horrible », vers cités sans leur source – ce qui est relativement exceptionnel chez La Fite – et qui semblent issus de l'*Épître au peuple* de Thomas, retrouvée à l'ouverture du *Trésor du Parnasse*, *Eugénie et ses élèves*, *op. cit*., p. 189.

[2] C'est ainsi ce que signale la conclusion d'Ernestine à ce Dialogue X : « Je suis convaincue maintenant, qu'aspirer à bien remplir les devoirs que notre état nous impose, est la seule ambition raisonnable », *ibid*., p. 191.

données est placée dans une dynamique pédagogique d'échos et de mises soit en regard pour entériner des savoirs approfondis, et en dégager des leçons morales.

Ainsi, les prétentions totalisantes des dialogues éducatifs se nourrissent à plusieurs sources. Si dans la majorité de nos dialogues, l'histoire semble tributaire d'une trop longue tradition pour souffrir sa transformation formelle, elle est intégrée dans certains dialogues pour servir de ressources mises en réseaux. L'idée d'une éducation « complète » nous permet en fait de mieux saisir ce qui se joue dans les dialogues : leurs prétentions totalisantes concernent moins l'ensemble d'un champ de savoirs que l'ensemble des situations pédagogiques. D'une certaine manière, l'enjeu est moins dans l'exhaustivité des données que dans celle de leur présentation et leur mise en œuvre.

II - Redéfinitions de l'éducation morale

Il faudrait replacer la question de l'exhaustivité et des prétentions totalisantes de nos dialogues dans la perspective de leurs caractéristiques éditoriales. Le projet même des manuels, des abrégés et des rudiments est de proposer une somme de savoirs : ce projet est difficilement conciliable avec l'échange éducatif et sa vraisemblance. À l'inverse, la forme du dialogue est difficilement compatible avec l'exhaustivité : les textes dialogués, limités par leur « volume » à la manière de Perrault, échouent à épuiser la matière à laquelle ils se confrontent, puisqu'elle est toujours susceptible d'être creusée, amplifiée ou ramifiée d'une façon différente. L'apparat critique, quelquefois envahissant des textes, signale ce grand écart conceptuel : *tout dire* ne semble que très difficilement conciliable avec le fait de *montrer comment dire au mieux*.

C'est à travers cette question du « comment » que nos œuvres sont véritablement singulières. Elles évoluent de la somme de connaissances à l'exposé des modalités de leur présentation et de leur enseignement. De ce fait, la question de l'exhaustivité se déplace, de celle des matières à celle de la démarche éducative. Il s'agit là d'une mouvance générale des textes éducatifs, qui s'ouvrent aux expériences, dans un large mouvement de remise en question des apprentissages notamment livresques ; certains dialogues tracent alors des voies éducatives sous forme de pistes que l'on pourrait qualifier de *pratiques*, voire *comportementales*.

La part religieuse de notre corpus n'est pas sans influence sur cette orientation : l'éthique chrétienne impose une bonté absolue qui est à la fois source et objectif moral, dans un objectif pratique, celui de la vie chrétienne. Cet objectif est une donnée première, qui explique le

caractère envahissant de l'enseignement moral dans tous les savoirs. La conversation englobe alors tous les savoirs afin de les orienter dans leur fonction d'enseignement éthique et moral – dépassant ainsi la conception de la morale comme propos dogmatique, au profit d'une conception plus pratique.

La définition de la morale dans le *Dictionnaire* de l'Académie, ne rend pas suffisamment compte de l'entreprise de refondation morale à l'œuvre à cette époque[1]. Le combat des Lumières porte, en grande partie, sur la question morale, dans un sens à la fois théorique et pratique : la définition actuelle du *TLF* signale cette évolution, en évoquant ce « qui concerne les règles ou principes de conduite, la recherche d'un bien idéal, individuel ou collectif, dans une société donnée », mais aussi ce « qui est conforme aux principes, à l'idéal de la conduite[2]. » Ces notions de « conduite » et de « recherche d'idéal » nous permettent d'intégrer à la part théorique et prescriptive de la morale la recherche d'une forme qui rendrait compte de son application.

Notre hypothèse est qu'il y aurait, dans certains emplois de la forme dialoguée à des fins éducatives, une redéfinition des caractéristiques et des moyens d'actions de l'éducation morale, passant non seulement par une pédagogie de revalorisation et de généralisation des enseignements moraux, mais aussi par une logique d'intériorisation de la morale, qui dépasse la présentation des règles ou des principes de conduite par leur application concrète.

Cette hypothèse est à replacer dans une double perspective historique : d'une part le souci, propre à notre période d'étude par son intensité, de proposer de nouveaux matériaux éducatifs à destination notamment de l'éducation des jeunes filles, d'autre part le projet, endossé par nombre de nos auteurs, d'une rénovation de l'éducation religieuse – dans la perspective des Lumières chrétiennes. Il faut en effet noter l'importance de ces entreprises d'éducation renouvelée de la foi chrétienne[3], puisque ces textes, à l'influence massive, utilisent toutes les stratégies de l'exhaustivité et de l'éducation sensible afin de « faire descendre la religion jusqu'au cœur », et d'instiller les vertus chrétiennes au plus profond de l'âme afin d'en « arracher les sarments du vice ». De ce point de vue, l'influence de Leprince de Beaumont est cruciale. Nous verrons à quel point ses dialogues, par des stratégies qui se nourrissent à la fois de l'apologétique chrétienne et de l'effet de vivacité inhérent à la forme qu'elle choisit, deviennent les modèles de fictions éducatives qui prétendent à une éducation

[1] La définition de la morale est en effet parfaitement stable dans toutes les éditions du *Dictionnaire*, depuis la première livraison de 1694 jusqu'à celle de 1935… Cette définition comme « doctrine des mœurs » n'enregistre aucunement l'évolution de l'interrogation sur la manière avec laquelle la diffuser, pourtant fondamentale dans l'évolution de la pensée classique. Rousseau emploie ce terme dans son sens de pédagogie doctrinale dans l'*Émile*, en évoquant les enfants des villages qui, à la différence d'Émile, ne trouvent pas d'intérêt à la réflexion puisqu'ils ont été « ennuyés, excédés de vos fades leçons, de vos longues morales, de vos éternels catéchismes », *Émile*, *OC IV*, Livre IV, p. 638.

[2] *TLFi.*

[3] Dont la proportion au sein de notre corpus est notable, depuis chaque *opus* des *Magasins* de Leprince de Beaumont jusqu'aux Entretiens contre-révolutionnaires des années 1792 et 1794 qui prennent spécifiquement à parti les prêtres constitutionnels.

chrétienne renouvelée. De surcroît, le combat des idées face aux renégats, plus ou moins violent en fonction des époques[1], trouve dans la forme dialoguée un terrain fécond.

Nous tenterons donc de dépasser une vision simpliste de « la morale », qui a pu être présentée, par Viguerie par exemple[2], comme un discours prescriptif hérité des discours moralisants du catholicisme. La morale, par le dialogue, nous semble au contraire se réinventer dans des formes novatrices – à partir desquelles la librairie pour la jeunesse trouvera son succès au XIXe siècle. Nous nous confronterons aux problèmes posés par les connotations négatives lourdes du mot « morale », en montrant d'abord que nos œuvres se définissent en opposition à cette approche négative, mais aussi en montrant comment le moralisme débordant qu'on leur accole est en fait né d'une transformation de la forme même du discours moral.

A – Omniprésence de la morale

Au cœur de notre corpus, la question de l'objectif à atteindre par l'éducation est primordiale. Le dialogue s'offre comme un lieu privilégié pour mettre en scène la bonté et la confession, et offrir un cadre éducatif cohérent à des propositions éducatives qui organisent une éducation totalement maîtrisée.

1. Horizons éducatifs : la bonté comme idéal

Même si, au cœur de notre corpus, les partis-pris de départ peuvent être opposés, la conception du dialogue comme instrument de réformation morale est constante. Un élément nous a semblé éloquent de ce point de vue : la question de la bonté originelle de l'homme. On sait à quel point la pensée de Rousseau a irrigué l'Europe de la seconde moitié du XVIIIe siècle[3], et Gilbert Py fait de Jean-Jacques l'instigateur d'une pensée éducative nouvelle, fondée sur l'idée de la bonté première des enfants. Si cette interprétation semble forcée, elle trouve des résonances dans nos dialogues. Qu'ils soient clairement d'obédience protestante à la façon de La Fite, informés par un protestantisme éclairant la pratique chrétienne à la

[1] On a déjà noté l'évolution du ton combattif entre la première édition d'*Éraste* et celle qui paraît en 1799 ; les caractéristiques antirévolutionnaires des dialogues anonymes des années 1792-94 ne font pas l'économie de la diffamation et de l'insulte.

[2] « La religion est liée à l'éducation au point de lui communiquer ses faiblesses. Le catholicisme de cette époque incline à moraliser, tend à se réduire à une morale. La pédagogie, l'imitant, érige la morale en discipline fondamentale et première en dignité. » Jean de Viguerie, *L'Institution des enfants : l'éducation en France, XVIe - XVIIIe siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978, p. 53.

[3] Il ne faut pas attendre l'*Émile* pour que l'idée d'une bonté originelle de l'homme dénaturé par la société soit plébiscitée ; elle atteint même les plus hautes sphères du catholicisme, et l'influence du jansénisme n'est pas étrangère à cette conception.

manière de Leprince de Beaumont, ou profondément voire combativement catholiques à la manière de Loquet ou des anonymes contre-révolutionnaires, tous considèrent que les enfants sont fondamentalement bons. C'est la rencontre du vice qui les pervertit.

Prenons l'exemple éloquent de l'éducation réussie de Zarine dans le conte *Zara et Zarine*, extrait des *Réponses à démêler* de La Fite. Il s'agit d'une longue allégorie de la vie d'une mère qui délaisse l'éducation de son enfant pour vivre les plaisirs du palais de Mondaine – dans lequel elle ne trouve finalement que doutes et inquiétudes. Ayant réussi à s'en libérer et à rejoindre le palais de la Fée Sapia, où sagesse et bonheur véritable existent, elle se consacre à l'éducation de sa fille :

> Dirigée par les conseils de la fée, elle se voua toute entière à l'éducation de Zarine, dont l'heureux naturel secondait ses soins. Bien convaincue par les leçons de sa mère qu'il en est du savoir, ainsi que des richesses, qui ne sont estimables que par l'usage qu'on en sait faire, Zarine n'étudia point seulement pour briller, mais le but de ses études, comme celui de sa vie, était de perfectionner son âme, & de contribuer au bonheur d'autrui. Zarine ignora longtemps jusqu'au nom des vices & des crimes qui déshonorent l'humanité ; et lorsqu'elle apprit qu'il existait des méchants, l'horreur qu'elle en conçut égalait cet effroi qu'on éprouve en voyant des êtres monstrueux ; & sa surprise était celle d'un jeune artiste, qui, n'ayant copié que des tableaux de Raphael et du Guide, verrait des caricatures pour la première fois. Ses grâces se développaient avec ses talents & ses vertus ; et Zarine, à l'âge de quinze ans, était la jeune personne la plus accomplie[1].

En quelques lignes à la fin du conte, l'éducation parfaite s'est réalisée, dans un heureux développement qui a su préserver l'enfant des mauvaises influences comme des mauvaises pensées. L'ignorance du vice est la promesse de la vertu : sans y être confrontée, la jeune fille ne peut en être atteinte.

Cette conception est largement présente dans nos œuvres. Elle se manifeste notamment dans les mises en scène de la déception des enfants qui découvrent la méchanceté, et qui s'en étonnent. Ainsi, la petite Julie est-elle consternée, après avoir entendu le petit drame de « L'épreuve de l'amour filial » : « je suis fâchée d'apprendre qu'il peut y avoir des méchants dans le monde[2] ». Plus qu'une simple manifestation de naïveté enfantine, c'est une manière de valoriser la bonté du cœur de l'enfant éduqué, parti-pris irréductible de ces éducations qui se veulent idéales[3].

Cette bonté est un des *leitmotive* de Leprince de Beaumont. Innée, ou perdue et réacquise par une réformation constante, elle est au cœur de l'idéal éducatif que vise à transmettre l'éducatrice chrétienne. Elle prend place, au cœur du texte, avant tout dans les histoires

[1] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit*., p. 130-131.
[2] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants*, *op. cit*., p. 83.
[3] Pour réussir le projet éducatif, on en revient toujours, semble-t-il, à la nature de l'enfant, qui doit être fondamentalement bon, ou disposé à l'être, pour que l'éducation réussisse. Intégrées à une eschatologie chrétienne, ces éducations visent à faire de l'enfant un être vertueux, passant par une valorisation constante de la bonté.

insérées, contes, historiettes et anecdotes des *Magasins*. Dès le *Magasin des enfants*, la bonté est l'objet d'une leçon fondamentale par le biais du conte de « la Belle et la bête » : à la fois par le caractère des deux protagonistes et par la conclusion maritale du conte. En effet, ce qui définit spécifiquement le mauvais sort qui a été jeté sur la bête, c'est sa laideur, et aussi son incapacité à montrer son esprit. Il ne lui reste que sa bonté. Mais elle ne peut se manifester qu'aux yeux de quelqu'un de suffisamment bon pour ne pas s'arrêter à sa laideur. Au moment de la transformation finale, la bête insiste sur cette qualité éthique suprême de la Belle : « il n'y avait que vous dans le monde assez bonne pour vous laisser toucher de la bonté de mon caractère ». C'est aussi la bonté, considérée comme une des conditions idéales au mariage[1], qui motive la décision de la Belle de retourner au château : la bonté est l'horizon idéal des apprentissages moraux.

Des leçons de l'histoire antique sont aussi utilisées à cette fin. Ainsi l'anecdote de la bonté de Lycurgue devient un moment clé d'enseignement chrétien du pardon[2], et Socrate lui-même sert d'exemple à cette dynamique de réformation morale que vise à promouvoir Leprince de Beaumont :

> Mademoiselle Bonne, je lisais, il y a quelque temps, qu'il y avait un grand philosophe que tout le monde admirait à cause de sa bonté. Hé bien ! il dit un jour qu'il était né gourmand, menteur, voleur ; mais personne ne le voulait croire, parce qu'il s'était tout à fait corrigé[3].

Les vices qui auraient corrompu Socrate sont bien sûr adaptés à l'enfance… et l'horizon philosophique est déplacé du côté de la morale : cette anecdote, qui précède l'histoire de la méchanceté de la femme de Socrate, est à mettre sur le même plan que les contes qui mettent en scène la réformation morale, quelquefois de façon spectaculaire. La reine Bellote, par exemple, qui n'a pas cultivé son esprit et s'est attiré, malgré sa grande beauté, la lassitude de son mari et la haine de ses sujets, suit les conseils de Laideronnette et se réforme. Elle pourra, masquée, séduire le premier et emporter l'enthousiasme des seconds. La valeur même de l'anecdote historique est du même ordre que celle du conte : il faut rendre les enfants sensibles à la bonté, propager en eux l'amour de la bonté et la haine du vice, dans des éducations chrétiennes qui utilisent tous les ressorts de la narration pour instiller cette différence axiologique dans l'âme des enfants.

Le dialogue donne un cadre cohérent à cette exigence éthique. Les comportements des personnages du dialogue permettent d'insister sur l'application des leçons, selon un principe

[1] « Ne suis-je pas bien méchante, disait-elle, de donner du chagrin à une bête qui a pour moi tant de complaisance ! Elle est bonne, cela vaut mieux que tout le reste. Pourquoi n'ai-je pas voulu l'épouser ? Je serais plus heureuse avec elle, que mes sœurs avec leurs maris. Ce n'est ni la beauté ni l'esprit d'un mari qui rendent une femme contente, c'est la bonté du caractère, la vertu, la complaisance, et la Bête a toutes ces bonnes qualités. » *Magasin des enfants*, éd. cit., V^e^ dialogue, p. 1029.

[2] L'anecdote laisse en effet le dernier mot à l'esclave qui a rendu Lycurgue borgne, et que celui-ci, au lieu de châtier, a pris sous sa protection comme un fils. Il peut ainsi dire au peuple : « Il m'a puni plus sévèrement que vous ne pensez, s'il m'avait fait mourir, je n'aurais souffert qu'un moment, au lieu de cela, je souffrirai toute ma vie du regret de lui avoir crevé l'œil. » *Ibid.*, XIe dialogue, p. 1126.

[3] *Ibid.*, VIe dialogue, p. 1049.

de répétition empathique ou de simple désir altruiste. Ainsi, de la même manière que les élèves sont incitées à se réformer en contemplant des comportements négatifs dans les contes ou dans les histoires, elles sont inspirées à faire le bien et à manifester leur bonté chrétienne autour d'elles.

Cette démonstration appuyée des principes éducatifs moraux, qui placent la bonté comme idéal à atteindre, est d'ailleurs la raison d'être du principe d'exemplarité négative qui se propage dans nos œuvres, et qui fera florès dans la littérature enfantine postérieure. Tous les contes du *Magasin des enfants* mettent, là encore, en scène ce type de personnages, dont le comportement est soit sujet à réformation et pardonné, soit persévérant et objet des pires aventures. Le conte de Joliette par exemple, sert à montrer le danger de la persévérance dans le vice[1]. Les contes mettent de plus en scène des oppositions comportementales éloquentes : Aimée et Aurore, ou Laideronnette et Belotte, incarnent l'opposition entre la bonté d'un cœur sage et la vanité des jeunes filles attirées par la simple beauté, et sujettes à la méchanceté.

On trouve des oppositions plus familières chez La Fite, qui fait apparaître, en guise de toute première anecdote de ses *Entretiens, drames et contes moraux*, les deux figures d'Hélène et de Cécile. La configuration narrative est, à cette occasion, étonnamment complexe : Madame de Valcour raconte, dès son premier entretien avec Julie et Annette, l'histoire du « jour de naissance » : une « bonne vieille dame » raconte à ses petits enfants un de ses souvenirs, une conversation entre deux petites demoiselles âgées de huit ans, et qu'elle a entendue vingt ans plus tôt. Le dialogue alors inséré voit Hélène et Cécile se raconter leurs anniversaires, la première, fort coquette, s'étant parée tout le jour, raconte ses tribulations faites d'indigestion et d'ennui, avant que Cécile ne décline l'anniversaire d'un enfant idéal, ravie de recevoir un livre, de converser avec sa mère qui lui donne une leçon d'histoire naturelle, avant de se promener en famille, de faire la charité et d'imaginer quels cadeaux elle pourrait faire à ses frères et sœurs… Cette opposition crée le plaisir de Julie et Annette, dont la conversation se voit interrompue par une visite pour Mme de Valcour. Le second entretien s'ouvre sur la suite de cette histoire. À comportement opposés, futurs opposés : la grand-mère raconte avoir revu les deux jeunes filles quinze ans plus tard. C'est bien sûr le récit de la réussite parfaite, sanctionnée par un tableau de genre de la vie de Cécile, qui se développe face à l'échec consternant de la vie et du mariage d'Hélène. Cette opposition crée l'empathie de tous les auditeurs, tant de l'histoire enchâssée[2] que du dialogue enchâssant[3], et permet de

[1] Refusant de se réformer, celle-ci connaît un destin horrible, puisqu'à cause de ses médisances et de sa vanité, elle en arrive à être la cause de la mort de son mari – qui la renie en mourant.

[2] La conclusion à cette opposition axiologique entre les deux personnages est d'ailleurs avant tout explicitée par la configuration narrative enchâssée : « Grand-maman, dirent les enfants de la vieille dame, nous vous remercions bien de cette histoire, nous ne voulons point imiter Hélène, mais tous ensemble nous tâcherons de ressembler à Cécile. » La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit.*, p. 29.

[3] La réplique de Julie suit en effet exactement cette partie narrée : « *Julie*. Et moi aussi, maman je tâcherai de ressembler à Cécile & à vous, car c'est presque la même chose », *ibid.*, p. 30.

construire un modèle à imiter, qui servira de rappel plus loin dans le texte quand Annette sera tentée par la coquetterie.

Cette mise en scène très poussée de symétrie éducative et de polarisation axiologique illustre bien le principe de binarité fondamental des textes éducatifs. On le trouve aussi dans les dialogues, par exemple avec la figure du méchant, anti-modèle qui sert de repoussoir moral. Leprince de Beaumont, dans le *Mentor moderne*, fait dire au Mentor : « s'il y avait un méchant parmi nous, je ne l'aimerais point du tout[1] ».

Mais cette polarisation axiologique, qui joue des sentiments d'empathie, est encore fort prescriptive : ce qu'il ne faut pas faire est explicité, objet de discours et de constructions narratives qui, certes, permettent de maîtriser toutes les figures créées dans le texte, mais sont encore une forme d'éducation morale par l'exemple. Nos œuvres se réclament d'une autre forme, plus pratique, d'éducation morale, qui trouve son socle dans la remise en question de l'efficacité des maximes et dans la redéfinition de la forme que doivent prendre les apprentissages moraux.

2. *Dialogues et éthique chrétienne*

Le dialogue est en effet un formidable moyen de mise en scène du lien fondamental qui doit exister, dans l'éthique chrétienne, entre le cœur et l'esprit. Toute opération d'acquisition de connaissances doit être orientée par un enjeu que l'on pourrait dire éthique : les élèves doivent avant tout devenir de bonnes chrétiennes, et pour ce faire, les dialogues démultiplient les stratégies de retour sur soi.

Le leitmotiv de Leprince de Beaumont, qui incite systématiquement à « faire réflexion » à partir des leçons qu'elle propose, est certes un héritage de l'enseignement des petites écoles[2], mais aussi un idéal éducatif dont l'écrivaine s'étonne, dans nombre de textes, qu'il ne soit pas plus en vogue chez tous les éducateurs. L'enjeu d'une éducation chrétienne renouvelée est en effet de faire « descendre jusqu'au cœur » les valeurs qui, si elles ne sont qu'assenées par maximes ou par exercices de mémoire, risquent de ne pas forger un bon chrétien. Il ne s'agit pas là d'un projet novateur, puisque ce souci de l'échange dans l'éducation, sous forme notamment de conversations, existe dans nombre de textes de théorie éducative[3] ; mais le fait

[1] Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne*, *op. cit.*, vol. II, p. 12-13.

[2] Leprince de Beaumont évoque, dans le *Magasin des adolescentes* et dans les *Instructions pour les jeunes dames*, la qualité de l'enseignement qu'elle a reçu par les sœurs des petites écoles chrétiennes, notamment Mmes Duplessis et D'Ambré, qui ont été ses enseignantes dans la communauté d'Ernemont que fréquenta Leprince de Beaumont de 14 à 24 ans, comme le montre Catriona Seth dans son introduction à *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, *op. cit.*, p. 16.

[3] Au premier chef desquels Érasme, bien sûr, mais aussi, comme nous l'avons déjà vu, Fénelon, ou plus proche de nos auteurs, Rollin, dont le *Traité des études* insiste sur cette nécessité d'échanger avec l'enfant « par manière de conversation », *Traité des études, De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, Paris, Estienne, 1728.

de se concentrer sur les *conditions d'application* d'une pédagogie chrétienne l'est, tout comme le fait d'en distinguer les sujets en fonction des âges[1].

Cet enjeu de « faire réflexion » correspond exactement au but d'une des formes associées à l'enseignement de l'histoire, les « réflexions » qui doivent naître des leçons, et qui sont proposées à la suite des leçons : nous avons vu que c'était le format que Leprince de Beaumont préconisait dans son *Éducation complète* ; elle le réutilise dans les derniers tomes du *Mentor Moderne*, et s'en explique ainsi dans l'Avertissement :

> Les volumes suivant [les 4 volumes par « journées »] contiendront les faits particuliers, qui doivent s'apprendre à chaque leçon du catéchisme de l'histoire, avec les réflexions que ces faits doivent faire naître chez les enfants. C'est moins mon ouvrage que je donne dans ces réflexions, que celui de mes élèves ; voilà ce qui les rend intelligibles aux enfants du même âge : les maîtres apprendront à les faire naître et à les rectifier[2].

On voit à quel point le projet, dans les *Magasins*, est en fait similaire, mais porté plus avant : les « réflexions que ces faits *doivent* faire naître chez les enfants » sont présentées comme des fictions pédagogiques, où l'élève devient celui dans la bouche duquel les réflexions morales naissent – avant d'être reprises ou confirmées par Bonne. De ce point de vue, on comprend mieux la lourdeur des configurations des personnages choisies par Leprince de Beaumont : les élèves se distribuent les rôles, aux plus jeunes les questions naïves, aux plus âgées ou aux plus sages, Lady Sensée en tête, une partie de la parole d'autorité, ce qui permet à la fois d'alléger la leçon et d'en souligner la validité.

Les leçons en question sont fort diverses, mais se concentrent en majorité, dans le *Magasin des enfants*, sur l'enseignement biblique. Les histoires tirées du Livre sont non seulement des savoirs, puisqu'elles sont présentées par des élèves qui les ont apprises avant de les réciter, mais aussi des tremplins pour la réflexion morale. L'histoire de Sara et Isaac, par exemple, est suivie des réflexions de lady Sensée, appelées par Bonne[3], puis des questions naïves des autres enfants, qui concernent la compréhension du texte biblique et son adaptabilité (qu'en était-il du travail à cette époque ? comment pouvait-on vivre dans des tentes ? est-ce aux femmes à faire la cuisine[4] ?). Cela permet à l'éducatrice de souligner l'époque bénie où tout le monde travaillait… et où les princesses faisaient le ménage ! Cette remarque permet de lancer une réflexion sur les devoirs des femmes.

---

[1] Plusieurs niveaux se dégagent chez Leprince de Beaumont, et qui sont d'ailleurs liés aux sexes et aux époques de la vie auxquels elle s'attache : l'éducation des petites filles impose de parvenir à les armer contre leurs propres penchants, et de leur donner un système axiologique fiable ; les jeunes filles puis les jeunes dames en revanche sont mises en face des risques de la sociabilité et des amours : il faut les protéger des mauvaises influences auxquelles elles pourront être exposées. L'ultime texte de Leprince de Beaumont pousse à son comble cette logique de réflexion qu'elle apparente, avec une prétention philosophique récurrente, à l'examen cartésien : les jeunes dames, devenues philosophes, sont entraînées à contrecarrer toutes les formes d'hérésies dans les *Américaines*.

[2] Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne*, *op. cit.*, Avertissement, n.p.

[3] « *Madem*. BONNE. Allons, lady Sensée, faites quelques réflexions », éd. cit., VIIe dialogue, p. 1070. L'emploi absolu de l'expression « faire réflexion » nous semble révélateur de cette habitude pédagogique.

[4] *Ibid.*, p. 1070-1071.

Le texte se ramifie ainsi, en conservant toujours l'objectif de la compréhension approfondie des éléments présentés, et de leur adaptation à la vie chrétienne vers laquelle tend cette communauté éducative. Le schéma est d'ailleurs relativement systématique : la leçon est proposée, amène des questions relativement naïves[1] qui impliquent des mises au point, et l'échange se clôt sur l'aveu, souvent enthousiaste, par une élève, du fait qu'elle a été convaincue.

Les réflexions du *Magasin des enfants* concernent des éléments premiers de l'éducation morale ; mais dans le *Magasin des adolescentes*, les questions deviennent plus cohérentes, plus épineuses, et parfois plus intéressantes. La question du sentiment amoureux, par exemple, qui anime l'essentiel des discussions du troisième tome, est diversement envisagée : l'histoire de Fidélia est notamment interrompue pour discuter des conditions du mariage[2]. Une histoire est alors enchâssée, celle de la belle Fanchon qui amène une discussion sur les dangers du sentiment amoureux. L'assemblée revient ensuite à la discussion des choix de Fidélia : le dialogue emprunte des voies de traverses pour en revenir à la question du devoir, et s'adapte à la difficulté des problèmes soulevés. Les leçons y deviennent plus longues, dan le même temps que les sujets deviennent épineux.

À la suite de ce schéma proposé par Leprince de Beaumont, fondé sur le souci de présenter les enseignements comme s'ils étaient soumis à la discussion, certains auteurs s'interrogent sur la *manière* de proposer des leçons aux enfants, à travers un dialogue sachant présenter un réservoir de données qui ne soient pas seulement juxtaposées : le but est de ne pas s'arrêter à la liste des exemples, de vertu féminine par exemple, mais de les mettre en perspective, de les discuter, de les enrichir des préférences de chacun des élèves. Dépassant ainsi son modèle Leprince de Beaumont, La Fite approfondit ce parti pris d'écriture en travaillant de façon approfondie des sujets et en regroupant autour d'eux des exemples glanés çà et là[3], et soumis ensuite à l'évaluation et à la discussion des élèves. Parmi ces sujets, l'honneur, la vertu féminine et les valeurs chrétiennes. La cohérence des discussions rend le texte à la fois plus cohérent et plus réussi, réussite aussi liée à de plus grandes qualités d'écriture. Ainsi, lorsque la question de « faire son devoir » est posée par l'une des jeunes filles, c'est une discussion argumentée à partir d'exemples approfondis qui se met en place,

[1] Mais quelquefois plus approfondies, sur des questions notamment de casuistique ou de dogmes, que Leprince de Beaumont semble approfondir tout au long de sa carrière, comme en attestent certains des développements des *Américaines*, qui étaient en germes dans le *Magasin des adolescentes*.

[2] À la fois dans le XVIIe dialogue, après que Bonne a annoncé qu'elle repoussait la fin de l'histoire à la « première fois », et au cœur du XVIIIe dialogue, quand l'histoire de Fanchon et de l'échec de son mariage amène une discussion sur l'amour qu'il est dangereux d'avoir pour son mari, et qui ramène les devisantes à l'histoire de Fidélia, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, 40 premières pages du tome III.

[3] Au gré de lectures qui sont signalées, dans quelques endroits du texte, comme des références à diffuser. L'œuvre de La Fite s'attèle ainsi à la fois à une sélection d'extraits choisis, mais aussi à la promotion du souci de débusquer et de diffuser les meilleurs auteurs, même contemporains, qui sauront résoudre les problèmes quotidiens : solitude, souffrance, voire absence de livres. L'écrivaine se conçoit comme passeuse de connaissances, tant auprès des enfants qu'auprès de ses « amies », incarnées dans les *Réponses à démêler* par la figure de Mme Belmont, en deuil, que sa chère amie, Mme de Sainval, soutient par sa compagnie, ses conseils de lectures et par son affection.

réutilisant à la fois les éléments déjà présentés, en introduisant de nouveaux, osant l'inconnue et la référence à des questions insolubles[1] : La Fite propose un réseau de données réutilisables à l'envi par le futur éducateur, réalisant ainsi un projet de « science des mœurs » appliquée.

3. *Réformation de soi et dynamique de l'aveu*

La raison d'une relative limitation du projet de Leprince de Beaumont tient en partie, semble-t-il, au projet implicite de la figure de « Bonne », qui transparaît et s'affirme progressivement au fil des éditions des *Magasins*. Leprince de Beaumont formule très clairement son projet d'éducation chrétienne rénovée dans l'avertissement au *Mentor Moderne* :

> Quel est mon but dans l'éducation ? De former le cœur et l'esprit ; d'apprendre au second à voir les choses telles qu'elles sont, et non telles qu'elles paraissent ; au premier à rectifier ses mouvements déréglés. Quels sont mes moyens ? L'étude de l'histoire.

Cette opération de formation de l'esprit et du cœur implique aussi la rectification de soi et de ses « mouvements déréglés ». D'une certaine manière, la figure de Bonne sert à externaliser cette obligation de rectification, à la manière d'un confesseur ou d'une annexe de la conscience. La nécessité de sa présence est d'ailleurs explicitée dans les textes pour adultes, où elle devient progressivement l'incarnation d'une figure féminine de prêtre, adepte des sermons publics, de prêches et de confessions privées[2]. L'idéal éducatif qui en découle est celui de la transparence totale des cœurs, qui sonde jusqu'aux masques que peuvent prendre les valeurs chrétiennes. Ainsi, au début du XXIe dialogue du tome III du *Magasin des adolescentes*, le masque de l'humilité sert à couvrir l'amour-propre qui est éveillé chez Lady Spirituelle. En s'attelant à comprendre les motifs secrets de nos actions, l'éducation proposée par Leprince de Beaumont est bien une réplique exacte de la logique de la confession, qui se manifeste aussi par la logique de l'aveu qui irrigue tous nos textes.

L'éducation morale passe en effet par une valorisation de l'aveu. L'enfant doit dire ses fautes, c'est la première clause de l'éducation morale. Dans nos dialogues, cette obligation est illustrée par nombre d'anecdotes ou d'histoires morales éloquentes[3], mais elle est aussi

[1] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit*., p. 206-208.

[2] Ces dernières se développent singulièrement dans le *Magasin des jeunes dames*, et les sermons publics sont le principe scénographique qui ouvre le *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne*.

[3] Les anecdotes qui visent à la mise en garde des enfants qui n'avouent pas ou qui cachent leurs fautes sont légion dès les publications révolutionnaires, qui déclinent, au cœur d'historiettes moralisantes sur les enfants ou les animaux, des exemples positifs comme négatifs. On pense par exemple aux anecdotes numérotées de Fréville dans son *Domino-Mentor* : « 17. L'enfant méchant. Un enfant gâté donnait des coups de poing à son frère ; il cassait les pots et les marmites ; il déchirait sa robe et battait sa nourrice. Sais-tu ce que l'on fit à ce méchant ? On le perdit dans les champs, et il y mourut de faim. (…) 24. La fille bien gentille. Une fille bien gentille se lève de bon matin ; elle allume du feu pour faire bouillir le lait, elle balaie ensuite la chambre, range les chaises, coud sa chemise et tricote des bas pour elle et son papa. » Une dédicace « Aux enfants

profondément présente dans les caractéristiques éthiques des personnages d'éducateurs et dans les relations affectives qui sont mises en scène. C'est parce que l'éducateur est bon que l'enfant est amené à parler librement et à avouer ses fautes ou ses pensées.

La Fite pousse le principe moral encore plus loin. Dans la scène qui suit l'exercice de recherche de traits à l'honneur des femmes, Pauline a été félicitée pour son travail. Elle est honteuse de recevoir des éloges pour un travail qu'elle n'a pas fait seule : Madame de Sainval valorise alors la « droiture » de l'enfant, disant qu'elle a fait un « aveu que j'aime mieux devoir à sa franchise qu'à son obéissance[1] ». Cette éducation morale affirme ainsi constamment le fait qu'elle veille à l'intériorisation de la vertu plutôt qu'au vernis des connaissances. Cette intériorisation est rendue possible par un climat de confiance qui appelle, par sa bonté, la confidence :

> *Lady Louise.* Madame, puisque les aveux réussissent auprès de vous, je dois vous confesser que j'avais une idée très confuse de cette Cornélie, dont on voyait le portrait dans le palais de Sapia. Pour la mieux connaître je me suis adressée à Sophie, & j'ai trouvé dans le livre qu'elle m'a indiqué un trait du caractère de cette illustre romaine[2].

Cette confession, au sujet d'un travail qui a été effectué avec l'aide de sa cousine, est bien sûr valorisée par Madame de Sainval. Elle entre dans le cadre d'une mise en scène de l'affection progressivement gagnée par Louise auprès de sa tante, qui lui assure après quelques leçons que, devant sa bonne volonté éducative, elle est bien sûr disposée à être sa deuxième mère… Ainsi, bonté chrétienne, affection éducative et éthique face aux savoirs et aux êtres se combinent afin de créer cette condition idéale de l'éducation chrétienne, où à la bonté des uns répond la bonne volonté des autres.

Nous sommes bien sûr ici face à des mises en scène qui ne touchent pas aux véritables réticences intellectuelles ou aux limites éthiques auxquelles pourraient se confronter des textes éducatifs. Cela est dû à cet entre-deux conceptuel, éducatif et moral, qui ne peut rendre compte des difficultés posées par l'éducation : ces difficultés risqueraient d'amener, au sein d'un texte qui se veut exemplaire, une remise en question de l'endoctrinement. C'est là, sans doute, le caractère le plus profondément moralisateur de nos textes : ce désir de réformation, placé dans ces figures d'enfants attirés par une recherche d'affection et d'absolution, n'est jamais remis en question. Tous les enfants concourent, même quand ils y échouent, à vouloir être bons, et quand cela n'est pas le cas, et que l'enfant résiste à cause d'un caractère méchant, c'est la mort ou le reniement.

Ainsi, nous sommes loin de l'interrogation de MOI sur LUI dans le *Neveu de Rameau* : il n'est pas possible, dans nos dialogues, que l'enfant ne cherche pas l'approbation et l'affection

---

sages », les incitant à imiter les belles actions présentées dans le livre, ouvre le texte qui suit, l'*Abrégé de l'histoire du petit Emilien*, racontant la vie et la mort héroïques de cet enfant patriote.

[1] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, p. 203 *sq*.

[2] *Ibid.*, p. 204.

d'autrui, qu'il ne recherche pas les sources des vertus que sont l'équilibre et la bonté. En définitive, il n'est pas possible que, à l'instar du Neveu, un enfant n'agisse pas pour corriger ses vices…

B – Réformer l'éducation morale ? Critiques et dépassement des leçons de morale « arides »

Nos textes sont en revanche intégrés dans une dynamique de réforme éducative, en ce qu'ils proposent une critique de ces éducations prescriptives qui prennent la forme d'un discours théorique. La forme dialoguée, comme nous l'avons vu, a des héritages agonistiques forts, puisqu'elle trouve des ramifications historiques dans les querelles tant artistiques que religieuses. Toutefois cette forme dialoguée de la critique des idées ne trouve pas exactement de réalisation dans nos textes, car ils ne se situent pas dans la même perspective : une querelle sur des concepts éducatifs ne trouverait pas son public. C'est en amont du texte que l'on trouve ces critiques, notamment dans le lourd paratexte de nos œuvres.

En présentant le dialogue comme une sortie du discours prescriptif, nos auteurs font à la fois de l'autopromotion, dans un contexte de remise en question des techniques pédagogiques, et de la théorie éducative, en proposant une voie nouvelle à l'éducation morale. Nous ne reprendrons pas ici les différentes formes que prennent ces affirmations d'auteur ; nous aimerions plutôt en montrer l'effet sur l'éducation traditionnelle, mise en scène et dépassée par les œuvres, qui font alors acte de démonstration de l'efficacité de leur méthode.

Nous choisirons pour cela l'exemple qui nous a semblé le plus éloquent : l'utilisation des références à la « morale » à l'intérieur du texte et leur dépassement, par les voies du dialogue. C'est un thème de recherche fondamental des éducatrices des Lumières : comment rendre les maximes efficaces ? Comment leur donner une véritable densité pour réussir à les rendre « sensibles » ? Leprince de Beaumont par exemple, dans le *Magasin des enfants* se refuse à l'enseignement par la répétition de « maximes », afin de privilégier un mode de présentation qui puisse pourtant « les faire pénétrer jusqu'à leur raison[1] » ; dans l'Avertissement au *Magasin des Adolescentes*, elle dénonce le danger « d'alambiquer l'esprit par des maximes outrées[2] » : la morale chrétienne appelle une pratique et une compréhension de la vie chrétienne qui passe plus par les explications que par les principes. Même dans une démarche moins religieuse comme chez Épinay, la portée théorique des maximes est sujette à caution : les principes de conduite sont trop « vagues » pour se prêter efficacement à l'action raisonnée, et sont même potentiellement sources d'erreurs, comme le formule la Mère dans les *Conversations d'Émilie* :

[1] Leprince de Beaumont, Avertissement au *Magasin des enfants*, *op. cit.,* p. 970.
[2] Leprince de Beaumont, Avertissement au *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., p. xiii.

> C'est que les maximes générales sont presque toujours fausses ou sujettes à tant d'exceptions qu'il faut bien mieux attendre le moment où l'exemple se présentera[1].

Il faut donc trouver un moyen de les inscrire dans le réel, c'est-à-dire mettre en œuvre une stratégie d'analyse de celui-ci, qui puisse tendre vers une morale pratique.

> C'est dans l'application des maximes générales à notre situation particulière, que consiste la science de bien vivre. (...) Dire ou écrire, ou lire et répéter ces maximes générales et incontestables, c'est n'avoir rien fait pour l'avancement de cette science, la plus importante de toutes[2].

Épinay formule là parfaitement un souci qui semble généralisable à l'ensemble de nos auteurs : la morale, cette « science de bien vivre », reste l'objet même de l'éducation, mais c'est son « application » qui est véritablement le défi posé à l'éducation, et que le dialogue tend à relever. La solution de Leprince de Beaumont est la plus éloquente – et la plus simple : il faut faire descendre les maximes dans les cœurs de ses élèves, et pour cela, dès le début du *Magasin des enfants*, elle fait le choix d'insister sur les enseignements moraux de toutes les histoires religieuses[3].

Il lui faut donc faire usage de toutes les ressources textuelles, soigneusement filtrées, pour mettre en pratique la réflexion morale. Il s'agit bien là, même si elles sont aussi traditionnelles qu'elliptiques, de stratégies d'adaptation de la morale et des formes de son enseignement, avec pour fin l'intériorisation de la morale visée. Qu'elle passe par l'enthousiasme ou par la contrition, cette intériorisation fonctionne toujours sur le principe du retour sur soi, qui est systématiquement valorisé par Bonne. Elle met ainsi en place des stratégies éducatives pour instiller ce type de comportement : celle des exemples que constituent toutes les narrations rapportées, mais aussi l'évocation récurrente des modèles éthiques qui sont incarnés par Bonne et par chacune des élèves. L'intériorisation de la vertu est présentée par Leprince de Beaumont comme un long chemin d'exemplarité, qui se nourrit des exemples et de la compagnie pour forger une morale pratique. Ce qui est peut-être le plus original dans cette conception morale est la part de l'amitié, constamment rappelée par Leprince de Beaumont. Elle est présentée comme un acte de tolérance et de bonté, à la fois éducative et sociale. L'éthique proposée doit amener à l'autonomie morale, mais ne saurait se passer adjuvants que sont les chères amies, constamment évoquées et valorisées[4].

---

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie,* extrait de la Seizième Conversation de l'édition de 1774, présentée en note dans l'édition de Rosena Davison, *op. cit*., p. 327, note 4.

[2] *Ibid*., p. 337. Il s'agit là d'un passage conservé intact au fil des rééditions.

[3] En guise d'exemple parmi mille, la fin de l'histoire de Jacob et Rachel est l'occasion d'un développement, par Miss Molly et Lady Charlotte, sur la méchanceté et les dangers d'être curieuse et d'aimer les spectacles. Les élèves sont amenées à imaginer ce qui se serait passé « si Dina était restée chez elle… », éd. cit., IXe dialogue, p. 1097.

[4] Tant dans la configuration dialoguée que dans les mentions, dans chaque *Magasin*, de l'importance de l'amitié pour parvenir à se réformer : « il est fort aisé d'oublier ses défauts, à moins qu'on ait une bonne amie qui nous en avertisse », *Magasin des enfants*, éd. cit, X^{e} dialogue, p. 1108. Il s'agit là de la conclusion au Conte du Prince désir. Cette évocation continuelle de l'importance de l'amitié, à la fois chrétienne et « philosophique », est peut-être un des rares indices d'un fonctionnement intellectuel qui ne soit pas en vase clos chez Leprince de Beaumont.

Dans le modèle présenté par Leprince de Beaumont, le souci de rendre la morale agréable, souci largement partagé par les éducateurs de toute époque, est associé aux plaisirs de la narration. Dans les éducations féminines, la nécessité de « descendre jusqu'au cœur » passe en effet par l'inclusion du divertissement, qu'il soit évoqué ou mis en pratique. Le plaisir est ainsi intégré au projet éducatif, et est utilisé de façon double – et duplice. Le plaisir du divertissement est en effet celui de la récompense qui est créée par l'histoire narrée, mais aussi le plaisir qui est créé par l'histoire elle-même. C'est la raison même du conte pour Leprince de Beaumont : utilisé dans un principe de récompense, il est aussi l'actualisation narrative des leçons morales apprises pendant la leçon.

Ainsi, l'adhésion à ces histoires est un des principes de moralisation des jeunes filles, et les dialogues ne perdent pas une occasion de signifier cette adhésion, avec force exclamations. Cette technique de valorisation de l'enseignement par la mise en scène de l'enthousiasme des élèves est une des constantes de ces textes, d'ailleurs souvent cause de leur mièvrerie. Mais il s'agit là d'un principe éducatif fondamental : utiliser le plaisir pour faire passer les enseignements moraux. On a déjà analysé les caractéristiques de la première histoire racontée par La Fite dans ses *Entretiens*, sur la binarité de comportement entre deux jeunes filles : cette histoire du « jour de naissance », amplifiée jusqu'à elle-même intégrer d'autres récits, est considérée comme efficace parce qu'elle sait toucher les personnages du dialogue, qui en redemandent…

Pour donner des couleurs riantes à la morale et la rendre agréable, il faut la faire sortir de cette spirale d'ennui à laquelle elle est associée. Le principe même de la pédagogie proposée par Cœurderoy est placé dans la bouche de l'enfant, au terme d'une des conversations entre la Mère et Félicité :

> LA MERE.
> N'êtes-vous pas fatiguée mon enfant ? Voilà un cours de morale bien long.
> FELICITE.
> Un cours de morale maman, c'est de la morale que nous avons dit ?
> LA MERE.
> Oui, ma chère amie.
> FELICITE
> Hé bien, je ne m'en serais pas doutée, car notre causerie m'a beaucoup amusée, & je croyais la morale fort ennuyeuse ; je vous assure, maman, que si je ne craignais de vous fatiguer, je passerais la journée à en dire.
> LA MERE.
> Mais, ce n'est pas tout d'en dire, il faut aussi la pratiquer, ce qui se fait en remplissant ses devoirs[1].

[1] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, p. 97-98.

La conclusion sur ce « cours de morale » en révèle les potentialités amusantes, voire agréables, à tel point que l'enfant peut même déclarer en désirer plus – joies de l'idéal fictionnel. La première étape est ainsi posée : une fois la morale désennuyée, on va pouvoir s'attacher à la pratiquer.

La stratégie d'Épinay est de ce point de vue très intéressante : les réécritures du texte montrent le soin qu'a l'écrivaine d'adapter les principes moraux à la raison de l'enfance. La Seizième conversation est tout entière mue par la dévalorisation du discours prescriptif au profit de l'élaboration d'une « science de bien vivre », définissable comme une approche pragmatique[1] de l'éducation, conçue comme la création d'un lien entre morale et expérience.

Pourtant, cette idée d'une pragmatique de l'éducation n'est pas aussi nette pour toutes les éditions, ce qui atteste à la fois de l'évolution de l'écriture de l'écrivaine, mais aussi, peut-être, de la difficulté du projet. Épinay semble en effet tendre vers ce but de réévaluation des principes à la lumière de l'expérience, mais ce projet a eu pour première forme un discours fortement marqué par les caractéristiques péremptoires d'un discours de morale plus traditionnel. La différence d'organisation et de ton de la Seizième conversation entre l'édition de 1774 et celle de 1782 est éloquente. Dans la première version, l'histoire de Nanine, jeune demoiselle renvoyée sur une suspicion de mensonge, précédait la lecture du livre de maximes, et servait à déployer une leçon sur les risques du mensonge et les vertus de la vérité, dont le ton est assez bien résumé par cet extrait :

> MERE – Enfin celui qui n'a rien à se reprocher peut se consoler comme Nanine des injustices qu'il essuie, parce que tôt ou tard la vérité se découvre, & qu'on rend justice à qui il appartient.
> ÉMILIE – Oui… Maman, c'est bien commode la vérité.
> MERE – Oui, pour celui qui ne s'en écarte pas, il n'a qu'à se tenir tranquille. Et le mensonge, la calomnie, la fausseté sont en revanche bien incommodes & bien fatigants pour ceux qui s'y laissent entraîner. (…)
> ÉMILIE – Oh pour moi, je dirai toujours vrai, car je n'aime pas à être tourmentée[2].

Cette histoire moralisante est totalement supprimée dans l'édition de 1782, pour plusieurs raisons. La première est qu'elle serait redondante, non seulement avec la nouvelle version de la Sixième conversation, où le mensonge est défini dans l'absolu[3], mais aussi avec la Onzième conversation qui sonde la relation de confiance à la mère en passant par des exemples de mensonge. Mais cette suppression semble avoir pour cause, par delà cet enjeu macrostructural, la question du format efficace pour l'éducation morale.

[1] Le projet pédagogique d'Épinay concerne en effet « les faits réels, l'action et le comportement que leur observation et leur étude enseignent », par opposition avec les enjeux définissant la théorie et la spéculation : c'est là très exactement la définition de la « pragmatique » donnée par le *Trésor de la Langue Française*.
[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., p. 329.
[3] *Ibid*., p. 114.

Il semble qu'ici Épinay veuille donner une nouvelle cohérence, ou plus exactement une nouvelle densité à la Seizième conversation. Celle-ci s'est ouverte sur une expérience parisienne, l'impertinence incompréhensible de la part d'une femme rencontrée dans une boutique. L'anecdote est l'occasion d'une réflexion sur les attentions que l'on doit aux enfants et aux inconnus, et sur la nécessité de témoigner des égards aux enfants pour assurer le développement, en chacun, du « sentiment de la dignité humaine [1] ». S'ensuit un développement sur la nécessité de l'éducation dans une nation policée, accompagnée de la critique de l'impolitesse contemporaine. Puis, c'est par un apparent passage du coq-à-l'âne que l'on passe à la lecture de la *Méditation : des premiers principes de la morale*. Or, sous couvert de l'évolution naturelle et accidentée d'une conversation, l'édition de 1782 crée des liens profonds entre vie en société, conception de l'enfant et de l'éducation, et retentissement pratique de la morale.

Le style employé est de plus très différent : à aucun moment, dans l'édition de 1782, la Mère n'utilise la présentation laconique des règles morales que l'on trouve de manière récurrente dans l'édition de 1774, sous la forme, notamment, de formules impersonnelles comme « il faut » ou « il ne faut pas », qui témoignent d'un parti-pris de direction de conduite et ne laissent pas de place à une hypothétique intervention de l'interlocuteur. La manière de tirer des conclusions morales est prescriptive, comme le montre l'édition de 1774 :

> MERE – Voyons un peu, quelles réflexions ferons-nous sur tout cela ?
> ÉMILIE – Oh, je ne sais pas, tout cela m'embrouille ! Aidez-moi, Maman, s'il vous plaît !
> MERE – Il me semble que nous pouvons conclure qu'en général il y a un grand danger à ne pas donner sa confiance entière à ceux qui veulent bien nous diriger & nous guider.
> ÉMILIE – Oui, cela est vrai.
> MERE – Que l'on est très-blâmable de suivre son premier mouvement de colère et de ressentiment, parce qu'on court le risque de faire des injustices comme le Comte d'Olban.
> ÉMILIE – Cela est encore vrai.

Ce schéma d'interlocution marqué par l'alternance entre leçon de la mère et adhésion de la fille est totalement absent de l'édition de 1782. La suppression de tout l'extrait n'est pas anodine : il ne correspondait plus au projet de l'auteur, car la posture péremptoire de la mère n'était pas un aiguillon suffisant à la compréhension de l'enjeu moral de cette histoire. Cette leçon n'était plus nécessaire après l'expérience faite par Émilie et infiniment plus instructive, de la frayeur d'avoir perdu la confiance de sa mère à la Onzième conversation. On voit donc bien comment le projet éducatif et littéraire d'Épinay se densifie lorsqu'elle réécrit les *Conversations d'Émilie* : les techniques utilisées pour assurer une leçon morale sont hiérarchisées et le texte privilégie l'expérience et de la pratique de la morale sur le discours prescriptif.

[1] *Ibid.*, Seizième conversation, p. 326.

À terme, le but de nos dialogues éducatifs est de faire rentrer la morale dans le champ pratique, ou du moins de montrer que le texte s'y attèle. Mais cette perspective moralisante a un passage obligé pour le dialogue : il ne faut rien laisser au hasard.

C – Tout organiser, tout maîtriser : la tentation dirigiste

Une des caractéristiques de la conception éducative des Lumières est l'exigence d'encadrement de l'enfant. Si l'éducation peut tout, son absence devient, comme dans un double négatif, le haut lieu des potentialités les plus dangereuses : les moments où l'enfant est laissé à lui-même ou à des adultes sans scrupules éducatifs sont l'objet de nombreuses critiques. Là réside le danger des « impressions » négatives, là le péché guette : il faut encadrer l'enfant en permanence et complètement pour s'assurer qu'il ne pourra subir une once de négativité – source du mal. Cette conception de l'éducation repose sur une conception de l'erreur associée aux vices, qui imprègne l'intégralité des principes éducatifs chrétiens : les mentions des enfances perdues parce que des idées fausses ou des vices se sont installés et n'ont pas été réformés à temps sont omniprésentes. Il faut donc encadrer, protéger voire réformer les attitudes qui ne seraient pas vertueuses, tout en prenant soin de s'adapter aux risques que rencontreront inévitablement les enfants en grandissant[1]. L'éducation parfaite pousse à son stade ultime le fantasme d'éducation négative vulgarisé par Rousseau : plus encore qu'une protection des influences néfastes de la société des hommes, c'est une protection systématique contre le vice que ces éducations proposent. La plante pourra alors grandir sans risquer les atteintes des mauvaises herbes.

C'est dans cette perspective que l'objectif de redéfinition de l'éducation morale acquiert une véritable spécificité dans les dialogues éducatifs : par l'encadrement que propose le dialogue, né à la fois de la scénographie et de la construction de personnages aux ressorts notamment affectifs, le fantasme d'une éducation totale peut se réaliser, qui saura prendre en charge tous les aspects de l'éducation et toutes ses potentialités d'évolution. Pour ce faire, les dialogues se présentent comme des lieux de maîtrise totale du temps éducatif ; ensuite, ils pourront prétendre efficacement mener une stratégie pédagogique d'intériorisation des normes.

[1] La pédagogie de Leprince de Beaumont est ainsi tout entière forgée sur une adaptation aux dangers successifs auxquels sera immanquablement confrontée la jeune fille en grandissant, comme par exemple lors de son entrée dans le monde : « Toutes ses passions contraintes dans l'enfance cherchent alors à se développer, à s'autoriser par l'exemple des nouveaux personnages avec lesquels elle commence à figurer », Avertissement du *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, n.p.

1. Encadrer chaque instant

Sur ce point, les dialogues se singularisent au sein du corpus des textes éducatifs, en proposant une éducation totale : avec le dialogue s'opère un déplacement de l'exhaustivité des savoirs vers l'exhaustivité de la démarche éducative elle-même, afin qu'aucune potentialité négative ne puisse s'installer dans l'être éduqué.

Cette volonté ne rien laisser au hasard est comparable au projet rousseauiste de maîtrise de chaque instant de l'éducation[1], mais elle trouve dans les dialogues une résonnance singulière, liée au double statut de ces textes, à la fois descriptifs et prescriptifs. La forme dialoguée permet en effet d'appréhender le discours théorique sur les conditions de l'éducation, et le discours pratique de la gestion des situations éducatives. Y sont à la fois prescrites et montrées l'application éducative, sa constance et son assiduité. Cela passe d'abord par une conception de la gestion du temps éducatif, puis par la mise en scène de la manière de transformer ce temps en temps utile.

Dans nos dialogues, l'implication des acteurs de l'éducation est totale, en accord avec le contexte historique : l'époque est à l'augmentation du temps passé avec l'enfant, par des parents qui décident de se consacrer intégralement à son éducation, ou par des précepteurs zélés. Les acteurs, les objets et les emplois du temps éducatifs sont au cœur de la rénovation éducative à mettre en place.

Cette tendance est bien connue pour Rousseau ou pour les fictions pédagogiques, dans lesquelles les éducateurs prennent en charge partie ou totalité de l'enseignement des enfants, à la manière de ce qui est raconté, rétrospectivement, dans le roman d'Isabelle de Charrières, *Sir Walter Finch et son fils William*. Elle est en revanche moins connue dans sa réalité historique, objet de travaux de recherche contemporains dans les fonds de journaux d'éducation qui se sont démultipliés, en Suisse notamment, après le succès de l'*Émile*. Elle fait l'objet de la trame narrative des *Conversations d'Émilie*, et est décelable dans la correspondance d'Épinay avec Galiani, où celle-ci résume ses responsabilités éducatives, en 1770, en ces termes :

> J'ai déjà fait cinq éducations tant de mes enfants que de pauvres parents dont je me suis chargée : aucuns n'ont réussi que ceux que j'ai forcés par l'application et l'assiduité à vaincre les difficultés. J'élève actuellement mes petits-enfants, je me proposerai cette rigueur avec eux, et certainement, ils y passeront.[2]

Les enfants dont il s'agit sont les enfants de sa fille Angélique de Belsunce : Henry, Jean et Émilie. L'éducation est conçue comme un travail de longue haleine pour forger un

[1] On la trouve notamment explicitée dans l'épigraphe qui ouvre *L'Institutrice et son élève* de Le Noir, « Pour perdre votre enfant, ses mœurs et sa sagesse, / Un seul instant suffit : surveillez-le sans cesse. »

[2] Épinay, Galiani, *Correspondance*, tome 2, Lettre LXXIII à Galiani, du 2 septembre 1770.

tempérament, et suppose un encadrement très serré et rigoureux. Cette incitation à l'« application » et à l'« assiduité » se retrouve dans l'organisation du temps éducatif, clairement réparti entre les différents maîtres qui enseignent à la petite fille les savoirs et les talents qu'elle est censée acquérir. La conversation avec la mère enregistre ces différentes leçons, et sert à expliquer à Émilie les motifs de ces enseignements, leur nécessité voire la raison de leurs difficultés. Dans la configuration narrative choisie par Épinay, les conversations sont un moment privilégié pendant lequel tout peut être dit, de l'initiative de l'enfant, afin d'être approfondi. Ces causeries plaisantes ont lieu à tout moment, et sont même l'objet des demandes réitérées de la petite fille pour qu'elles aient lieu plus souvent encore. Épinay se plaît à raconter une scène de coucher plaisante, dans laquelle la jeune fille, intarissable, ne laisse pas sa mère se reposer : image de l'intérêt et de l'insistance de la jeune fille pour ces conversations privilégiées. C'est dans cette configuration que l'éducatrice parvient « mettre à profit toutes les circonstances[1] » qui pourraient servir à l'éducation de l'enfant.

Ainsi, le fait d'évoquer les circonstances qui viennent d'être vécues devient un principe dans *Les Conversations d'Émilie*, et ce souci de ne rien laisser dans l'inconnu permet à la jeune fille de formuler ses incompréhensions et ses doutes sur des éléments aussi divers qu'une promenade aux Tuileries, une leçon de musique ou le mariage auquel elle vient d'assister. De surcroît, et c'est là une des spécificités du caractère d'Émilie : ce sont les seuls moments où elle ne s'ennuie pas[2] ! Dans cette notation joyeuse, Épinay ne souscrit pas seulement à l'amabilité du personnage et de l'enfant ; il s'agit aussi de montrer à quel point les conversations particulières sont d'efficaces réponses à la nature de l'enfant, elle qui est faite de soubresauts dans l'attention et dans les centres d'intérêt, ce qu'Épinay s'attache à montrer plus que d'autres.

La configuration du temps éducatif est différente dans le cas des dialogues qui visent à être employés comme des réservoirs de connaissances. Il est clair que l'exposé didactique des savoirs impose une organisation du temps différente[3], et que la fluidité des *Conversations d'Émilie* ne trouve pas d'égal dans nos autres textes. Elle est même totalement absente des textes qui se subdivisent en sujets ou en saynètes, à la manière de Berquin.

Dans le cas des « leçons », le temps qui leur est imparti et leur fréquence semblent être une des principales exigences de Bonne : les *Magasins* s'organisent en « journée » qui sont en

[1] C'est là une des raisons de l'éloge que reçoivent *Les Conversations d'Émilie*, qui montrent « l'adresse d'une mère pour mettre à profit toutes les circonstances qui peuvent offrir une instruction facile et naturelle », *Correspondance littéraire*, xii. 503-504, citée par Rosena Davison, *op. cit.*, p. 6.

[2] Comme elle le note par exemple au cœur de la Douzième conversation, lorsqu'elle est prise de l'idée ingénieuse de n'avoir plus de maîtres ennuyeux mais seulement des conversations avec sa mère : « Tout bien considéré, si vous vouliez, nous pourrions passer toute la journée à prendre leçon ensemble. Réfléchissez à ce projet, ma chère maman, vous verrez qu'il en vaut la peine. » *Op. cit.*, p. 240.

[3] Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Le dialogue comme forme intégratrice », notamment.

fait un rituel intransigeant sur l'assiduité des jeunes filles. Le cas d'un manquement, extrêmement rare (qui voudrait en effet rater les leçons de Bonne ?), est toujours justifié narrativement. Dans la troisième journée des *Instructions pour les jeunes Dames*, par exemple, l'absence de Lady Sincère est due au fait que les leçons de Bonne entravent son plaisir à s'amuser. Elle envoie une lettre dans laquelle elle avoue sa crainte d'être persuadée par les raisonnements de Bonne, et décide donc de ne plus revenir puisque :

> vous m'avez quelquefois ébranlée par la force de vos raisonnements ; je crains d'être persuadée tout à fait ; déjà je ne m'amuse plus avec la même sécurité qu'auparavant ; j'éprouve des remords au bal, quoi de plus ridicule[1]

Cet extrait nous semble révélateur de l'usage que Leprince de Beaumont fait du temps éducatif dans ses dialogues : il ne sert qu'à montrer, par réflexions interposées, à quel point cette éducation a de la valeur, en utilisant pour cela tous les signes – même les plus évidents – qui sont à la disposition de l'écrivaine ; ainsi le personnage de Lady Sincère sert-il à valoriser la démarche de l'éducatrice, par la formulation de ces réticences aisément vaincues par la bonté de Bonne.

On peut d'ailleurs noter, au sujet de Leprince de Beaumont, un principe d'expansion du temps éducatif à partir du *Magasin des enfants*. Dans ce texte, les leçons s'arrêtent faute de temps : est continuellement soulignée l'importance de ne pas trop faire durer les leçons, car le jeune esprit a besoin de délassements[2]. En revanche, les leçons deviennent des entretiens de plus en plus longs dans *Magasin des adolescentes* : on y voit un relatif abandon, ou plus exactement un estompement[3], du souci de ne pas faire trop durer les leçons. Certes, cela relève de l'enjeu de vraisemblance des dialogues, allié à l'âge des élèves et à l'attention qu'elles peuvent désormais soutenir ; mais se pose aussi la question de l'expansion infinie de ce temps éducatif qui, à terme, pourrait être sans fin.

En revanche, dans la majorité des œuvres qui mettent en place une scénographie suivie, la question de la gestion du temps éducatif est cruciale, et c'est le dialogue qui permet de signifier le fait que l'éducation a lieu à tout moment. L'enjeu est important : il s'agit de transformer le temps en temps utile, d'enseigner en continu à un enfant qui, pour différentes raisons, risque d'échapper. Dans le cas d'Épinay, le temps passé ensemble est associé à une qualité du temps éducatif, source de plaisirs et de délassements, et même souvent jugé insuffisamment long par les deux personnages. Déconnecté, du moins partiellement, de sa fonction d'encadrement moral, le plaisir de la discussion avec la petite philosophe est ce qui

[1] Leprince de Beaumont, *Instructions pour les jeunes dames*, *op. cit.*, vol. I, p. 120.

[2] Délassements qui ne sont d'ailleurs pas clairement évoqués dans les magasins pour les jeunes filles, à l'exception de ceux qui sont nécessaires aux plus jeunes filles (*Magasin des adolescentes*, fin du deuxième dialogue par exemple) alors qu'ils sont plus clairement montrés sous la forme des récréations qui scandent le temps du *Mentor moderne* : il s'agit sûrement là d'une exigence d'adaptation à la vraisemblance scolaire, puisque le mentor s'apparente clairement à un maître d'école.

[3] Puisqu'il est encore présent dans le premier tome, à la fin du second dialogue, Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, p. 74.

anime la mère, qui regrette à maintes reprises de devoir souscrire à ses obligations sociales plutôt que de passer du temps à converser avec sa fille.

C'est la même remarque qui est faite et approfondie par la petite Félicité à l'ouverture du second dialogue de Cœurderoy, quand elle évoque ces journées de « calme » passées en compagnie de sa mère :

> FELICITE.
>
> Hé bien, maman, ai-je été assez à plaindre ; voilà huit jours que nous n'avons pu reprendre notre conversation sur Blondine. Toujours des affaires le matin et le soir des visites à faire ou du monde à recevoir : vous avez bien raison, maman, d'aimer mieux la campagne que la ville ; c'est là qu'on cause quand on veut, & tant qu'on veut.
>
> LA MERE.
>
> Il me semble vous avoir jamais donné cette raison là, comme déterminant ma préférence pour la campagne : nous ne sommes pas du même avis, et nous voyons ce séjour bien différemment.
>
> FELICITE.
>
> Peut-être pas si différemment, maman, car quand nous avons passé une journée tête-à-tête ensemble, vous dites voilà une journée bien solitaire, bien…ah ! j'ai oublié votre mot favori.
>
> LA MERE.
>
> Bien calme.
>
> FELICITE.
>
> C'est cela, et cependant j'ai remarqué ce que ce sont les jours où vous causez le plus avec moi, où je fais le plus de bruit, et ceux, sans contredit, nous nous sommes les plus gaies, que vous trouvez ainsi[1].

Ce jeu sur la mise en scène des journées passées à la campagne, enfin consacrées à l'échange avec l'enfant, et à l'écoute de son bruit, de son babil et de ses questions qui seront évoquées ensuite, sert à mettre en place les caractéristiques scénographiques du temps éducatif que propose Cœurderoy : un temps long, privilégié, quelquefois interrompu par des responsabilités sociales ou par la nécessité de rentrer ou de dîner, borné donc par des nécessités, mais défini avant tout par sa durée extensible.

Dans cette perspective, le temps éducatif vise à se dégager, du moins en principes, de la pesanteur des leçons, assimilées, elles aussi, à un discours peu engageant qui ne saurait s'adapter aux caractères des enfants. Cette exigence trouve son expression la plus accomplie dans les principes éducatifs que formule la Baronne dans *Adèle et Théodore*. Là, Genlis explicite parfaitement ce souci d'un passage du principe de la leçon à celui de l'encadrement moral, qui prend toutes les formes possibles et englobe l'intégralité du temps passé en compagnie des enfants :

> Vous voyez que loin de les appliquer, de les fatiguer par des leçons, je ne suis occupée qu'à leur procurer des amusements et des joujoux ; le mot étude n'est presque jamais prononcé ; cependant, il n'y a pas un instant de la journée, qui ne

[1] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, p. 63-64.

> leur soit profitable, et certainement il n'existe point d'enfants plus parfaitement heureux[1].

Genlis pousse à son point extrême la logique de tout transformer, leçons, échanges, enseignements, pour que rien de ce qui est proposé aux enfants n'ait l'air d'être de l'éducation morale, et que chaque instant soit « profitable ». Leprince de Beaumont utilise cette même affirmation dans le *Magasin des adolescentes*, quand à la fin du premier dialogue, Lady Spirituelle valorise à nouveau le temps passé en compagnie de Bonne, qui ne saurait s'apparenter à des leçons :

> *Madem*. BONNE. Il est temps de nous séparer, mes chers enfants ; ceci doit être conçu comme une visite, et non comme une leçon, et il me semble qu'elle a été bien longue.
>
> *Lady* SPIRITUELLE. Et il me paraît qu'elle a été bien courte. Visites, conversations, leçons, tout est égal pour moi, tout me paraît récréation[2].

Cette conversion – aberrante au demeurant – de ces leçons en récréations, sont là encore lié à la dynamique d'autopromotion de Leprince de Beaumont *via* le personnage de Bonne. Mais elle est aussi un leitmotiv de ces textes éducatifs qui, pour valoriser l'enseignement, insistent sur le plaisir que connaît l'enfant à être encadré.

Dans le *Manuel de la jeunesse*, l'auteur pousse même cette logique jusqu'à créer la fiction d'un tiers, l'oncle, qui risque bientôt d'interroger les enfants sur ce qu'ils savent de l'histoire de France. Cet horizon amène les deux enfants à exiger de leur père une répétition de toutes leurs connaissances historiques :

> *Julie*. Mon papa, demain vous donnez à dîner à mon oncle, et vous savez qu'il nous a menacés, mon frère et moi, de nous interroger sur l'histoire de France, parce que mon frère a eu l'imprudence de lui dire que nous avions meublé notre mémoire de ce qu'elle renfermait de plus important.
>
> *Timante*. Eh bien ! ma sœur, il faut lui prouver que je ne lui en ai pas imposé, si mon papa veut bien nous seconder, nous serons en état de tenir parole.
>
> *Le père*. C'est-à-dire qu'au lieu de travailler vous aimez mieux causer.
>
> *Julie*. Mon papa, il y va de notre honneur de bien répondre ; et puis cela fera plaisir à mon oncle ; il aime tant à nous faire causer !
>
> *Timante*. Ma sœur, je l'écouterais tout un jour. Je crois qu'il sait l'histoire sur le bout du doigt.
>
> *Le père*. Je cède à vos instances, pourvu que nous ne nous servions point de livres. Où en sommes-nous restés la dernière fois ?
>
> *Timante*. À Louis XII[3] (…).

L'aberration de la temporalité proposée, celle de réviser pour le lendemain[4], est contrebalancée par la mise en scène dialoguée : il s'agirait là de « causer » plutôt que de travailler, opération de légitimation du dialogue s'il en est – puisque ce qui suit est un cours

[1] Genlis, *Adèle et Théodore*, éd. cit., p. 88.
[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, tome I, Ier dialogue, p. 31.
[3] Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., p. 361.
[4] Les révisions s'étendent en effet sur cinq dialogues, près de cent pages, et concernent tous les règnes des rois de France de Louis XII à Louis XVI, en incluant les batailles européennes, longuement évoquées…

d'histoire mis en forme de dialogue. Il n'en reste pas moins que la fiction dialoguée est utilisée afin de montrer à quel point le temps éducatif doit être utilisé pour encadrer tous les apprentissages, et ce au détriment même de la vraisemblance.

Les dialogues permettent ainsi au temps éducatif de se faire envahissant, puisqu'ils sont à la fois lieu des leçons, lieu des causeries et lieu des révisions que les parents imposent après la lecture des manuels. Leur temporalité, presque uniquement faite de récurrence chez Leprince de Beaumont, puis accolée au temps familial dans les dialogues éducatifs à succès qui suivront[1], est une des clés essentielles de la tentation dirigiste qui meut ces textes. L'autre versant en est la maîtrise des corps.

2. *Intériorisations de la norme : la maîtrise des corps*

Dans ces textes qui miment la liberté de l'interaction, c'est en fait à une forme de prescription insidieuse que l'on assiste. Quoi de plus normatif, en effet, que l'exemplarité, quoi de plus prescriptif que la formulation de ce qui est légitime ? Claire Cazanave, dans son analyse du dialogue à l'âge classique, montre à quel point la forme dialoguée est mue par une très longue tradition de textes normatifs, qu'elle fait remonter à l'Antiquité : « les textes dialogiques participent, par leurs origines mêmes, d'un ensemble orienté par le souci de désigner les *manières* légitimes, donc des attitudes du corps[2] ». Nous voudrions montrer à quel point l'éducation que proposent les dialogues subit une orientation que l'on pourrait dire dirigiste : ce ne sont pas seulement des normes qui sont édictées, c'est aussi tout un principe d'encadrement qui est mis en scène et amplifié par la configuration dialoguée. Nous avons choisi d'illustrer notre propos par l'exemple de la mise en scène du rire dans nos dialogues. Cet exemple, approfondi à l'occasion d'un colloque[3], nous permet de traverser notre corpus à l'aide d'une entrée thématique et jette un éclairage sur la part normative des dialogues : le rire est un révélateur des consensus qui régissent l'éducation.

La promotion des bienséances, des normes sociales, et parfois du bon goût, qui est le lot des textes éducatifs, s'accommode mal, en effet, de cette manifestation du corps. Elle est le plus souvent taxée d'un jugement moral négatif, qui s'ajoute aux enjeux esthétiques qui excluent le rire des canons du beau. On compterait sans fin la multiplicité des références négatives au rire dans les traités de civilité, passage obligé des parties sur le maintien du corps

[1] Ces analyses fonctionnent notamment pour les *Conversations d'Émilie*, le *Manuel de la jeunesse*, les *Conversations d'Ernestine* et les *Entretiens* de La Fite. Nous avons conservé les deux derniers pour la sous-partie suivante par souci d'équilibre, mais ils méritent leur place ici.

[2] Claire Cazanave, *Le Dialogue à l'âge classique*, *op. cit.*, p. 458.

[3] Organisé en novembre 2014 à Poitiers par les équipes du FoReLL (Poitiers) et du CeLis (Clermont Ferrant), dans le cadre du Programme interdisciplinaire *Dialogos* de l'Université Blaise-Pascal, autour de la question des usages plaisants du dialogue – et des apparitions et de la signification du rire dans ceux-ci. La réflexion que nous y avons proposée est en cours de publication aux éditions La Licorne, et c'est la première partie de notre analyse qui est reproduite ici.

et sur la discipline : le rire y est conçu comme le lieu où exploseraient, littéralement, des instincts réprouvables. Ainsi, Jean-Baptiste de La Salle, dans le chapitre intitulé « De la récréation et du ris » de ses *Règles de bienséances*[1], assimile le « ris » à ce qui est « bas », « rampant », avant d'insister sur les caractéristiques physiques du rire, ce rire à gorge déployée qui ne peut qu'être condamné par « le sage » – et doit nécessairement être évincé des écoles chrétiennes.

Si les traités de civilité censurent les grimaces et les gesticulations des rieurs, on peut alors s'attendre à ce que le rire, conçu comme cette manifestation physique basse et dérangeante, soit marqué du sceau du négatif dans les textes éducatifs postérieurs, *a fortiori* ceux censés montrer, en acte, une éducation réussie. Et en effet, les dialogues éducatifs s'emploient à plier les esprits et les corps sous une discipline constamment rappelée par une mise en scène de l'échange éducatif qui rebondit sur toutes les données de la conversation : parmi quelques anecdotes évoquées par l'enfant ou l'adolescent, on trouve la trace de ce rire sardonique qui touche les comportements réprouvables. Femmes risibles, rires goguenards d'hommes monstrueux et humiliations publiques sont bien présents et utilisés à toutes fins utiles : créer une expérience repoussante et briser dans l'œuf les comportements réprouvables, qui parcourent un immense spectre, de la coquetterie à la fugue amoureuse.

C'est en fait moins pour sa cause ou pour ses effets que pour sa signification corporelle et plus largement sociale que le rire est pris en compte. Là réside bien sûr le premier consensus éducatif, le plus normalisé, qui vise à créer un espace de civilité codée. La mise en scène du ridicule est une donnée essentielle de la création d'un consensus négatif : ce qui fait rire est ce qui est désapprouvé. Nos textes déclinent à l'envi cette dimension consensuelle qui s'attache de façon primordiale à l'éducation des petites et des jeunes filles, depuis l'âge de nature jusqu'à la puberté et les responsabilités sociales qui lui sont attachées. Dans les *Conversations d'Ernestine* qui datent de 1809, l'élève de huit ans est présentée par son institutrice comme une version désenchantée de l'enfance : « Mon Élève (…) est pétulante, emportée, indocile, insensible, et réunit à peu près tous les défauts de l'enfance[2]. » Ces défauts de cet enfant font l'objet de la première partie du texte, qui met en scène une fillette, pourtant avide de connaissances et fort curieuse, qui est continuellement l'objet des remontrances de son institutrice. Celles-ci concernent notamment ses attitudes physiques qui ne sauraient convenir à une petite fille de son âge et de sa naissance :

[1] Jean-Baptiste de La Salle, *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne à l'usage des enfants des Ecoles Chrétiennes*, Troyes et Paris, Veuve Oudot, 1718 [1702], 2e partie, chap. 5, art. 1. Cette condamnation est tout aussi présente dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, texte de référence pour l'organisation des écoles primaires jusqu'au début du XXe siècle : le rire y est notamment évoqué au détour de la leçon de catéchisme, pendant laquelle le maître devra veiller à ne rien dire qui puisse exciter les élèves à rire…

[2] Présentation qui est faite par comparaison au « modèle » que sont *Les Conversations d'Émilie*.

> ERNESTINE. (…) Ma chère amie, pour en revenir à nos livres, combien ai-je encore de temps à attendre pour les lire ?
>
> L'INSTITUTRICE. Vous avez encore un an, à moins que vous ne trompiez mon espoir, il faudrait remettre la partie à l'année suivante.
>
> ERNESTINE. Que j'en serais fâchée !
>
> L'INSTITUTRICE. J'avoue que quelquefois j'ai peur d'être obligée d'en venir là ; quand je vous vois rire à propos de rien, et jouer avec ceux qui viennent ici, comme si vous n'aviez que cinq ans, je suis prête à fixer un terme plus éloigné.
>
> ERNESTINE. Comment, jouer comme si je n'avais que cinq ans ; quand cela m'est-il arrivé ?
>
> L'INSTITUTRICE. Encore hier. Ces jeux, ces éclats de rire bruyants que vous faisiez avec monsieur et mademoiselle de Belmont me firent rougir pour vous et me donnèrent un chagrin qui fut, je crois, assez visible…
>
> ERNESTINE. Mais au fait je ne suis qu'une enfant.
>
> L'INSTITUTRICE. Cela est vrai, vous n'êtes qu'une enfant, vous avez tort de croire que ce soit le privilège de l'enfance de faire en compagnie un bruit à étourdir tout le monde.
>
> ERNESTINE. Voudriez-vous donc que je restasse toujours comme une statue ?
>
> L'INSTITUTRICE. Non, à beaucoup près ; mais il y a un temps pour tout[1].

Les évocations du bruit indécent que provoque le rire, et de la honte qui en découle, sont des éléments attendus et relativement canoniques de ces textes à destination des petites filles. La réprimande de l'institutrice montre à quel point l'argument de l'« enfance » ne saurait tenir face à l'obligation d'adopter un comportement socialement convenable : les « éclats de rire » ne saurait être le lot d'une enfant de bonne famille. Associé au jeu et à l'immaturité, immaturité qui justifierait d'ailleurs de repousser la lecture des livres éducatifs, le rire de la petite fille, « bruyant » jusqu'à « étourdir le monde » est un interdit fondamental. C'est là un des signes du passage de l'enfance au statut de jeune fille éduquée : il est nécessaire d'adopter les signes de la modestie féminine, parfaitement formulés dans le livre V de l'*Émile*, dans lequel Sophie, de vive et « même folâtre », doit se réformer, avant même que le « changement subit » de la puberté ne l'atteigne :

> Sophie a naturellement de la gaieté, elle était même folâtre dans son enfance ; mais peu à peu sa mère a pris soin de *réprimer ses airs évaporés*, de peur que bientôt un changement trop subit n'instruisît du moment qui l'avait rendu nécessaire. Elle est donc devenue modeste et réservée *même avant le temps de l'être* ; et maintenant que ce temps est venu, il lui est plus aisé de garder le ton qu'elle a pris, qu'il ne lui serait de le prendre sans indiquer la raison de ce changement. C'est une chose plaisante de la voir se livrer quelquefois par un reste d'habitude à des vivacités de l'enfance, puis tout d'un coup rentrer en elle-même, se taire, baisser les yeux et rougir : il faut bien que le terme intermédiaire entre les deux âges participe un peu de chacun des deux[2].

Cette définition de la modestie féminine implique la répression des « vivacités de l'enfance » : le rire est l'image strictement inverse de cette posture du corps profondément passive, éloquente dans cette évocation « plaisante » de l'intériorisation de la honte, formulée

[1] Le Noir, *Conversations d'Ernestine*, *op. cit.*, p. 33-34.
[2] Rousseau, *Émile*, *OC IV*, p. 749-750. Nous soulignons.

dans cette action de « baisser les yeux et rougir ». Le rire s'incarne comme un contre-exemple dans cette définition du corps qu'il s'agit de dresser[1], afin qu'il *signifie* la bonne éducation.

Le rire est ainsi avant tout utilisé comme un instrument de désapprobation qui sert à désigner les défauts et à sanctionner le ridicule d'un comportement déviant : se crée alors un consensus social par l'usage de la honte et du ridicule. Stratégie si banale – toujours tant répandue – et bien connue : l'enfant, parce qu'il fait rire les autres, est présenté comme un honteux contre-exemple au comportement valorisé. Ce cas, évoqué au détour de nombre d'anecdotes, est parfois décliné avec des comparants animaux dont la langue garde trace. La petite Victorine, ainsi, « fait le singe », elle est appelée « sapajou », puisqu'elle choisit de faire rire les autres. Ce comparant animal, qui est d'ailleurs utilisé par analogie pour évoquer un caractère puéril, fonctionne à la manière des nombreuses anecdotes des *Malheurs de Sophie*, où c'est par la honte que le discours moral est supposé toucher l'enfant. Occasionnant un retour sur soi, ces situations éducatives laissent souvent place à une parodie de confessionnal entre l'enfant et l'éducateur, situations qu'il faudrait étudier pour elles-mêmes tant elles sont diffuses et se présentent comme une forme de matrice éducative, peut-être fortement inspirée par les dispositifs de contrition chrétiens.

Ces évocations fréquentes, qui ne prennent parfois la place que d'une remarque, s'étendent parfois à des scénographies organisées et quelque peu sadiques. Certains textes jouent ainsi de véritables scènes d'humiliation publique, où une mauvaise action – souvent morale – est sanctionnée d'une honte physique : cette manifestation physique va de la simple rougeur à l'apparition sur le corps de la laideur morale. Les élèves de Leprince de Beaumont rougissent de honte fréquemment quand elles avouent leur erreur ou qu'elles confessent un trait de caractère honteux ; les contes servent à amplifier cette incorporation de la laideur. Ainsi, l'image récurrente de la transformation corporelle que nous connaissons bien dans les allongements du nez de Pinocchio[2], est exploitée dans nombre de contes qui sont insérés dans ces dialogues éducatifs. Le conte même de *La Belle et la bête* se fonde sur une telle transformation, la bestialité étant un trait acquis, servant à punir le manque de charité ; la transformation finale des deux sœurs, au cœur plein de malice, en statues, correspond au même procédé de punition physique d'une laideur morale. Le conte des *Trois souhaits* fait lui aussi payer un vœu non généreux par une transformation du nez – haut lieu de l'incarnation de la laideur – en boudin[3]. Ce schème éducatif ancestral obéit à une stratégie d'incorporation de la morale où le corps devient un formidable repoussoir. Elle correspond à une conception

[1] Terme utilisé à dessein pour ses deux acceptions, tant « mettre droit, redresser » que « corriger, contraindre ».
[2] Par ailleurs largement extrapolée par les lectures postérieures au texte original de Carlo Collodi, puisqu'en aucun cas, dans le texte original, l'agrandissement du nez de Pinocchio n'est lié à ses mensonges.
[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., XIIIe dialogue, p. 1143.

du corps comme miroir de l'âme, un des leitmotivs des textes éducatifs à destination des jeunes filles.

Plus intéressante encore est l'amplification de la question du ridicule par une question sociale : dans ces textes consacrés à l'éducation d'une aristocratie ou d'une haute bourgeoisie apparaît le rire du valet, qui sanctionne doublement un comportement inapproprié. Par exemple, dans le conte de Laure et Betsi[1], la sœur sage et vertueuse se voit demander en mariage par le Lord, sous les yeux désespérés de Betsi qui s'est laissée séduire par coquetterie : au moment de la révélation de la tromperie, le rire du valet signe à la fois l'humiliation de la jeune fille et l'échec d'un comportement social, ce qui relègue Betsi dans une situation doublement honteuse. Par sa présence dans des fictions secondaires, qui sont en fait des histoires morales éloquentes, le rire sert à rendre réprouvables des comportements, et à redoubler la sanction négative qui leur est attribuée par le discours moralisateur, en utilisant les ressorts de l'empathie pour le personnage honteux, générée par la fiction.

Enfin, les rares apparitions du rire de l'enfant éduqué, qui devient là acteur et non plus objet du regard méprisant d'autrui, sont celles qui servent à mettre à distance des défauts spécifiques, précisément liés à l'entrée dans la société : ce rire mordant tant décrié par Rousseau[2] est récurrent dans textes éducatifs à destination des jeunes filles. Il permet par exemple de montrer les dangers de la légèreté, de la frivolité et de la coquetterie, incarnées par l'évocation de Miss Frivole dans le *Magasin des adolescentes*, qui « rit comme une pécore » devant son amie qui a de très nombreux livres[3]. Sous l'influence d'une femme qui tourne en ridicule les choses intellectuelles, elle sera bien sûr rapidement ramenée dans le droit chemin par sa gouvernante, Melle Bonne. Le dialogue éducatif vise alors à montrer l'aberration d'un tel comportement, et le rire devient une des incarnations de l'erreur. Il donne un visage repoussant au dédain et à la frivolité en les indexant du côté de la méchanceté – méchanceté première de l'enfant dans la conception chrétienne de la nature humaine d'après la Chute.

Le rire sert donc à créer un consensus moral, nourri d'une association éloquente, et récurrente, entre le rire sardonique et la méchanceté, tributaires d'une conception

[1] Qui ouvre le *Magasin des adolescentes*. « Ce petit conte étant l'ouvrage d'une enfant, je le donnerai comme elle l'a fait. Il est de Lady Sophie Carteret, qui l'a fait avant dix ans. », *Magasin des adolescentes*, t. 1, p. 14.

[2] L'*Émile*, en proposant une « éducation négative » de l'enfant, vise à éviter les influences néfastes de la société sur l'éducation de l'enfant. Il faut attendre le livre IV pour qu'Émile, adulte, fasse son entrée dans le monde, et se confronte aux rires moqueurs, auxquels il est désormais en mesure de résister, notamment grâce aux explications de son gouverneur : « Le triomphe des moqueurs est de courte durée ; la vérité demeure, et leur rire insensé s'évanouit. » Ce rire mauvais semble l'image même de la perversion de la société mondaine : dans l'*Appendice de la Nouvelle Héloïse*, il semble être la raison de la construction de la fiction dans une société recluse : « Les plus doux sentiments du cœur y peuvent animer une société plus agréable que le langage apprêté des cercles, où nos rires mordants et satiriques sont le triste supplément de la gaieté qu'on n'y connaît plus. »

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 3, XVIIe dialogue, p. 31. C'était le même rire mauvais qui ouvrait le *Magasin des enfants*, en opposant le rire de Lady Spirituelle, découvrant les poupées de Lady Sensée, à la bonté de cette dernière, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 987 puis 990.

antédiluvienne de l'enfance, à laquelle Voltaire s'affronte dans l'article « Méchant » du *Dictionnaire Encyclopédique*[1]. Ce type de rire est d'ailleurs utilisé pour répartir les personnages chez Berquin, chez qui se développe une image irénique de l'enfant bien élevé qui s'oppose aux garnements définis par leur méchanceté et leur rire diabolique.

Ce rire trouve une place de choix dans les confessions de certaines des jeunes filles : ainsi la petite Miss Molly avoue-t-elle son « défaut de rire des vieilles gens » dans le *Magasin des adolescentes*. Cela la fait « rire comme une folle », et elle prend plaisir à faire rire les domestiques en les imitant. On retrouve alors tout le spectre du jugement social et moral de l'éducatrice, qui vilipende le fait de « faire le singe », mais évoque aussi la perte de respect que de telles « bassesses » induisent chez les valets. La fin de la réprimande se clôt sur l'injonction morale à se corriger de ce défaut qui « annonce ordinairement un cœur méchant & malin[2] ». L'utilisation de ce dernier terme n'est pas anodine : le consensus moral se fonde sur une conception de l'enfant sujet à une tentation diabolique dont il est nécessaire de le libérer.

Il s'agit là d'une longue tradition de conception du rire de l'enfant, dont on trouve des traces éloquentes dans les textes de morale religieuse que sont les *Tableaux de Mœurs* présentés *in extenso* dans nombre de textes éducatifs du XVIIIe siècle. Ainsi dans le *Tableau des Mœurs, usages et Coutumes des Hébreux, avant et après la Royauté*, présenté dans *Éraste ou l'ami de la jeunesse*, le rapport du père à l'enfant est ainsi défini à l'aide de la comparaison du dressage :

> Celui qui aime son fils, le châtie souvent, afin qu'il lui donne de ta joie quand il sera grand. Un cheval indompté devient intraitable, et l'enfant abandonné à sa volonté devient insolent. Ne vous amusez point à rire avec lui de peur que vous n'en ayez de la douleur. Courbez-lui le cou pendant qu'il est jeune ; pliez l'osier tandis qu'il est vert, de peur qu'il ne s'endurcisse, et qu'il ne veuille plus vous obéir[3].

La question du rire est ainsi profondément liée à cette représentation de la volonté sans freins, sans fers même, qui serait susceptible de devenir rebelle et irrécupérable. Le rire est un enjeu fondamental de cette représentation de l'enfance déviante, intraitable et potentiellement rebelle – donc perdue. Les dialogues en font une représentation envahissante et touchante : c'est la répulsion qui est visée, et la stratégie pédagogique est souvent celle de l'empathie, appelée, de façon plus ou moins appuyée, par la simple négativité, la honte ou même la mort.

Toutefois, il n'y a pas là véritablement de spécificité dialoguée : ces stratégies sont utilisées sous une forme avant tout narrative, et nos dialogues les incluent sans en faire un

[1] « On nous crie que la nature humaine est essentiellement perverse, que l'homme est né enfant du diable et méchant. Rien n'est plus mal avisé », Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, éd. Alain Pons, Paris, Gallimard, 1994, p. 381. Cette conception de l'homme après la Chute est en effet à la base de l'intolérance à l'égard des hérétiques, des infidèles, ou de ceux qui ne sont pas encore « régénérés », au nombre desquels les enfants mauvais. L'angoisse de ne pas réussir à réformer la nature des enfants transparaît encore dans nombre de discours des éducateurs du XVIIIe siècle.

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, tome I, Sixième Dialogue, p. 183.

[3] Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit.*, t. I, p. 163.

usage spécifique. En revanche, apparaissent dans certains dialogues des évocations du maintien du corps, que les déictiques renvoient à la situation d'énonciation.

Le dialogue de Cœurderoy, après qu'il a mis en scène l'histoire de Blondine, petite fille qui n'a pas fait les plus petits efforts, « comme de se tenir droite, d'être propre, rangée, de vaincre son humeur », laisse Félicité évoquer son propre corps :

> Dites, Maman, me tiens-je bien comme cela ? Voyez, mes pieds sont en dehors.
>
> LA MERE.
>
> Oui, votre position est très bonne.
>
> FELICITE.
>
> Vous saurez, ma chère maman, que ma chambre est très propre aujourd'hui, & je suis bien aise de vous dire que ce matin j'ai lavé mon visage et mes mains, sans qu'on me l'ait dit[1].

Le dialogue se fait alors mise en scène de l'intériorisation de la norme corporelle, en évoquant l'importance des règles de propreté et de maintien, en mentionnant leur incorporation par les personnages.

Mais l'exemple le plus éloquent de la potentialité dirigiste contenue dans les dialogues nous est fourni par un dialogue révolutionnaire qui s'applique à forger le corps idéal des jeunes citoyens : Henriquez propose ainsi, en guise de présentation de ce qu'est la civilité, une véritable séance de dressage du corps des jeunes personnages de son dialogue, qui commence par une évocation de l'« air » et du maintien des enfants :

> ADELE.
>
> (…) je suis contente, si j'ai bien dit.
>
> ARISTE.
>
> Je voudrais, ma fille, que tu te défisses de ce petit air que tu viens de prendre. Il désigne une sorte d'orgueil contraire à la civilité. Toi, mon Prosper, je désirerais que tu fusses un peu moins engoncé,… plus aisé,… là… tout bonnement….[2]

Cette manière de « bien se tenir » est évoquée à l'aide de déictiques alliés à des adverbes évaluatifs, tentant ainsi de représenter le corps de l'enfant en situation. Le discours prescriptif peut alors se développer, d'une part à partir de la définition de la civilité[3], d'autre part à partir d'évocation d'éléments du corps et de l'habillement plus précis qui pourront être définis en action :

> PROSPER.
>
> Dis-moi, mon papa, mon extérieur est-il conforme à la civilité ?
>
> ADELE.
>
> Et le mien ?

[1] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, p. 74 puis 76.

[2] Henriquez, *Principes de civilité républicaine*, *op. cit.*, p. 6-7.

[3] Caractérisée par le lien entre intériorité et apparences, comme le montre sa définition par Ariste comme une « vertu qui établit entre les hommes un commerce doux, honnête ; qui prévient par des manières polies, sans fausseté, comme sans affectation. Non seulement elle compose l'extérieur d'un citoyen, mais elle guide son âme, et le rend un être aimable », *ibid.*, p. 7-8.

ARISTE.

Je vais vous répondre. Je commence par toi, mon fils. Non, tu n'es pas arrangé comme il convient. D'abord, tes cheveux mal en ordre te couvrent les yeux, viennent jusque dans ta bouche ; il est à propos de les tenir plus courts (…)

ADELE.

Je te le disais bien, mon frère, que ton air mal peigné était vilain… Vois… moi, je suis toujours bien frisée…

ARISTE.

Tu n'en es pas mieux (…) Tu martyrises tes cheveux avec des fers à papillotes, et quand tu auras vingt ans, il ne t'en restera plus. Je voudrais que les jeunes filles, et surtout mon Adèle, portassent leurs cheveux d'une longueur raisonnable, et, comme dit Jean-Jacques Rousseau, avec peu ou presque point de coiffure[1].

Ainsi, à partir de ces corps présents dans le dialogue, et de leurs caractéristiques esthétiques (évoquées à l'aide des désignations enfantines de « vilain », de « jolie »), se développe un discours prescriptif qui associe le maintien physique, les habitudes d'hygiène[2] et les caractéristiques de l'habillement[3], de façon politique : il en va de la définition de l'« homme libre ». Le dialogue est alors poussé à l'acmé de ses prétentions dirigistes : le corps, encadré et maîtrisé, devient un formidable instrument d'édiction des normes.

Ces incorporations de la norme sont en revanche profondément interrogées par Épinay, qui laisse à Émilie le soin de s'interroger sur ce que représentent véritablement les codes de maintien et d'esthétique auxquels elle a peur de ne pas souscrire, ou qui l'ont mise dans une situation honteuse. C'est là tout l'enjeu de la conversation de retour des Tuileries dans la Treizième conversation, où Émilie a été sujette à de la médisance parce qu'elle a été jugée « trop noire ». Cette vexation amène, chez les interlocutrices, un long développement qui emprunte d'abord les voies de la remise en question esthétique des peaux blanches ou noires, par leur association à la vie à la campagne et par le fait que la couleur s'estompe. Ensuite, la Mère incite Émilie à se demander si elle préfèrerait plutôt être voilée pour préserver sa blancheur ; enfin, la conversation évolue vers une analyse de la beauté et de son caractère moins estimable que la sagesse et la santé. Émilie peut ainsi conclure de cette dizaine de pages d'échanges :

ÉMILIE. Je ne suis plus fâchée que d'une chose.

MERE. De quoi donc ?

ÉMILIE. De m'être fâchée. Cela me paraît pitoyable à présent. Je crois, Maman, que le plus simple est de ne jamais s'occuper de sa figure. Si elle est bien, tant mieux ; si elle est mal, qu'y faire[4] ?

---

[1] *Ibid*., p. 8-9.

[2] Évoquées plus loin, notamment par le fait de se laver le visage, « symbole de l'âme », veiller à ses ongles, prendre régulièrement des bains, *ibid*., p. 12 *sq*.

[3] On y retrouve ainsi un long développement sur les coiffes et les parures, dans la droite ligne de Jean-Jacques, placé en exergue du texte.

[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, p. 261.

Instrument d'explicitation des enjeux de normes sociales chez Épinay, le dialogue est surtout un formidable instrument d'édiction des normes, en ce qu'il permet à la fois de les formuler et de les mettre en scène, en les amplifiant par tout un réseau de données affectives ou esthétiques. Ainsi, le dialogue permet de mettre en scène et en action cette « pédagogie du contrôle » qu'évoque Florence Lotterie[1] : la tentation dirigiste s'y exprime à l'aide des encadrements temporels et corporels, objets d'une maîtrise et d'un investissement sans limites. La pédagogie morale se fait ainsi presque totalitaire[2], en ce qu'elle se veut à la fois totalisante et unique, capable de proposer une exploration finie et définitive des justes moyens éducatifs. Alors, l'éducation réussie suppose avant tout l'absence de hasard et la maîtrise constante, une forme, en définitive, de maîtrise sur l'enfant apparentée à celle de l'auteur sur son texte.

III - Ambitions éducatives féminines : une éducation « positive » ?

D'une certaine manière, l'éducation des jeunes filles emprunte un chemin strictement inverse à celui proposé par Rousseau : au refus rousseauiste d'une éducation médiatisée par les livres et la fausseté du monde social, qui impose un repli sur une situation éducative encadrée par la seule nature et par un gouverneur avisé qui saura respecter ses préceptes, nos œuvres opposent une éducation « positive », qui à partir d'une éducation indigente et trop peu livresque, proposent des éducations morales totalisantes qui intègrent le livre et la société.

Ce faisant, elles font acte de réaction et de tradition. Mais dans cette posture peuvent exister quelques éléments ambitieux, qui prennent le masque de l'éducation la plus traditionnelle pour proposer des ambitions éducatives en dialogue.

A – Limites des ambitions éducatives

Nous voudrions d'abord rendre justice aux ambitions éducatives mises en œuvres dans nos textes, notamment parce qu'une illusion de perspective les place dans la catégorie des

[1] Florence Lotterie, *Progrès et perfectibilité : un dilemme des Lumières françaises, 1755-1814*, Oxford, Voltaire Foundation, *SVEC*, 2006, p. 49.

[2] Le terme, extrême à dessein, a été choisi à la fois parce que sa dénotation, « Qui rend ou tente de rendre compte de la totalité des éléments d'un phénomène, qui englobe ou tente d'englober la totalité des éléments d'un ensemble », correspond tout à fait à nos objets, mais aussi parce qu'il charrie, fort de son deuxième sens politique, des connotations qui nous semblent tout aussi valides : à la fois péjoratives et connotant le « primat tout puissant du collectif, du groupe sur l'individu, la personne ». Ces deux connotations nous semblent tout à fait justes pour caractériser ces ambitions éducatives, utopistes de surcroît.

représentants de l'éducation la plus réactionnaire, quand, replacée dans son contexte, elle l'est bien moins.

Le constat de départ est, et reste, la vacuité des éducations féminines contemporaines. Attestée dans nombre de témoignages, au premier chef ceux des mémoires, cette éducation qui se cantonne souvent à la culture des « talents » et à des rudiments de religion est présentée comme indigente par Fénelon dans son *Traité sur l'éducation des filles*, quand le diagnostic de Miremont soixante années plus tard est du même acabit. En cause, à la fois un personnel éducatif médiocre et une éducation sans ambition. Il faut donc de nouvelles exigences, que l'on a croisées au sujet du personnel éducatif chez Leprince de Beaumont et sa critique des gouvernantes. Une autre concerne aussi le temps qui est investi dans l'éducation des femmes, dont on a vu à quel point il était un élément clé des scénographies dialoguées. C'était déjà une critique portée par Maintenon, qui soulignait l'importance d'utiliser « à tout moment » les occasions de l'éducation, et notamment lors des divertissements :

> Quand on veut simplement orner leur mémoire, il suffit de les instruire quelques heures par jour, et ce serait même une grande imprudence de les accabler plus longtemps ; mais quand on veut former leur raison, exciter leur cœur, élever leur esprit, détruire leurs mauvaises inclinations, en un mot, leur faire connaître et aimer la vertu, on a toujours à travailler, et il s'en présente à tous moments des occasions. On leur est aussi nécessaire dans les divertissements que dans les leçons, et on ne les quitte jamais qu'elles n'en reçoivent quelque dommage[1].

Cette conception élargie du temps éducatif est une des clés de cet enseignement à la « vertu », qui ne saurait concerner uniquement les apprentissages théoriques : la question des leçons morales est en effet l'objet de fortes critiques, qui incitent à les considérer comme nettement insuffisantes. L'ambition éducative est déplacée du côté du temps investi, qui pourra amener l'aspiration pour la vertu : pour « leur faire connaître et aimer la vertu, on a toujours à travailler ».

La question du temps investi est donc une question clé pour réussir à conjurer la faiblesse de l'éducation des femmes, et le dialogue permet de le représenter. Comme le mentionne Grimm, soulignant ce qu'a réussi à faire Épinay dans les *Conversations d'Émilie*, la réussite du texte tient à ce que la mère a réussi à « mettre à profit toutes les circonstances qui peuvent offrir une instruction facile et naturelle[2] ».

Toutefois, le discours ambitieux à l'égard de l'éducation des filles n'est pas toujours recevable, et nos dialogues contiennent de fréquentes mentions des dangers représentés par les femmes savantes et par les jeunes filles trop éduquées. Comme le formule très clairement Leprince de Beaumont, il faut veiller à paraître ignorante, tout en se formant le cœur et

[1] Maintenon, *Instruction aux dames de Saint Louis*, 1er août 1690, citée par Paule Constant dans *Un Monde à l'usage des demoiselles*, *op. cit*., p. 113.
[2] Grimm, *Correspondance littéraire*, xii. 503-504, citée par Rosena Davison, éd. cit., p. 6.

l'esprit. La publicité des savoirs n'incombe pas aux femmes, et elles deviennent elles-mêmes les garantes, pour certains textes, d'une limitation de l'éducation qui leur est destinée. Il n'est pas anodin que ce soit dans la bouche du nouveau personnage féminin que les rééditions d'*Éraste* placent la critique de l'éducation féminine[1].

De même, les devisantes de Loquet se conseillent modestie et discrétion sur les matières dans lesquelles elles acquièrent quelques sciences ; l'Élève de la *Compagne de la jeunesse* est constamment mise face à la médisance, notamment lorsqu'elle prend la parole en public de façon inconsidérée dans le second volume, reprenant ici une scène à faire qui avait déjà été exploitée par Leprince de Beaumont dans le *Magasin des adolescentes* par l'humiliation publique de Lady Frivole dans le Septième dialogue.

Les ambitions féminines sont donc l'objet de contre-exemples, qui passent notamment par la mise en scène de la parole publique humiliante, humiliation qui est exploitée par l'éducateur pour créer une situation de honte partagée : les *Conversations d'Ernestine* s'ouvrent, en 1809, sur ce type ce griefs culpabilisants[2]. Ils étaient exploités de façon encore plus approfondie par l'Institutrice de la *Compagne de la jeunesse* afin de porter l'Élève intempérante aux limites du désespoir, et au désir de se réformer par amour pour son « amie ». La relation affective[3] est ainsi placée au cœur de ces éducations afin d'en réaliser les ambitions morales et sociales.

Mais ces critiques ont leur pendant, et l'émulation est exploitée pour formuler des ambitions éducatives. Chez Épinay, c'est par un travail sur les aspirations d'Émilie à ressembler à sa mère et à des figures féminines comme la Maréchale que la Mère obtient, de façon stratégique, l'adhésion d'Émilie. Elle lui démontre qu'elle aura la possibilité de culminer parmi les personnes les plus admirées, estimées et aimables[4], si elle s'astreint à cultiver son esprit et ses talents. Cette idée de perfection, qui oriente notamment la Huitième conversation, mais qui est aussi un thème récurrent du texte, sert de prisme de compréhension du statut de la mère : exemplaire en toutes choses, elle incarne une norme éthique qui doit servir de modèle à la jeune fille. On retrouve ici un des enjeux fondamentaux des auteurs se souciant d'éducation au XVIIIe siècle, et avant même ceux-ci, Fénelon, pour qui l'éducation morale est, en premier lieu, mimétique. Il est nécessaire de fournir des *exemples vivants* pour susciter la séduction du bon comportement et un investissement sentimental de l'enfant dans

[1] « EUDOXIE. Il n'y a qu'une chose sur laquelle je ne suis pas d'accord avec mon frère ; il prétend qu'il faut prendre autant de soin de l'éducation des filles que de celle des garçons : en vain je lui ai représenté qu'il suffisait aux femmes de connaître les principaux devoirs de la Religion, de savoir coudre, et faire quelques autres petits ouvrages, d'apprendre à chanter avec grâce, à danser avec noblesse, à s'habiller à la mode, à se présenter avec décence, à parler poliment : il soutient que tout cela n'est rien, ou très peu de choses, et sans songer à la faiblesse de notre sexe, il ose avancer que nous sommes capables d'études plus sérieuses. » Filassier, *Éraste* (éd. 1818), *op. cit*., Entretien I, p. 3.

[2] Dont nous avons vu l'organisation plus haut, en citant l'extrait des *Conversations d'Ernestine*, *op. cit*., p. 33-34.

[3] Sur laquelle nous nous concentrerons dans le prochain chapitre : elle constitue le cœur des propositions pédagogiques des dialogues éducatifs.

[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Huitième conversation, p. 142.

les vertus : la pratique de la sagesse passe avant toutes choses dans le mimétisme, de comportement et de pensée, qui se met insensiblement en place dans la relation pédagogique.

C'est dans cette perspective qu'il faut envisager la figure de la Mère, figure tout aussi accessible qu'idéale. Elle met sous les yeux de l'enfant ses responsabilités futures, et, ce faisant, l'initie à celles-ci. L'éducation est une préparation à la vie future de femme, conçue comme mère de famille et adjuvante au mari. Les responsabilités, notamment celles de la plume et de la gestion des domestiques, sont évoquées, et l'argument du « devoir » se révèle tout puissant pour justifier du temps passé à écrire des lettres et à résoudre les problèmes. Il est d'ailleurs placé au centre de la Douzième conversation pour mettre en perspective le « secret des affaires[1] ». L'utilité sociale et la recherche du bonheur sont mises en scène de concert, et contribuent à la valorisation de l'enjeu moral récurrent de toutes les *Conversations d'Émilie*, à savoir travailler sa force de caractère et s'astreindre à ses devoirs[2]. À terme, cette posture est garante d'un bonheur assuré, car celui-ci naîtra tout à la fois de la satisfaction personnelle et de la reconnaissance d'autrui : ce bonheur est à portée de main, car en suivant un tel exemple, l'horizon est clair et sans nuages.

Toutes ces analyses convergent à partir de l'idée d'une profonde minorité de la femme, définie par ses responsabilités à l'égard du foyer, du mari et des enfants. À ceci s'ajoute le constat d'une profonde solitude, évoquée dans l'image des hommes proposée par Épinay, « qui appartiennent au public, avant d'appartenir à leurs familles[3] » : la femme est nécessairement contrainte à ne pas briguer de charges dans la sphère publique, et à subir les irruptions de celles-ci dans son domaine : le privé. Pourtant, Épinay ne met pas en scène une Sophie, un être féminin qui, comme chez Rousseau, serait tout entier organisé en fonction des besoins et des responsabilités de son Émile. Leprince de Beaumont aussi se refuse à une telle présentation matrimoniale : les chapitres consacrés au mariage sont limités, dans le *Magasin des adolescentes*, et se soldent, de façon assez éloquente, par un entretien avec le Père. Bonne fait passer au premier plan l'écoute nécessaire entre les parents et les enfants, et si elle enseigne bien sûr le respect de la parole parentale, elle donne une importance notable au respect par les parents des aspirations des jeunes adultes, exigence qu'elle reconduit dans le *Mentor moderne* pour la question des vocations masculines.

[1] Émilie, séduite par ce secret, fait des reproches de « cachotteries » à sa mère au début de la conversation : celle-ci lui répondra par l'expérience de la lettre du régisseur, lue *in extenso* (p. 225 *sq*), pour montrer tout à la fois la complexité et l'ennui que recèlent ces responsabilités. C'est contre cet ennui que la sagesse doit être pratiquée, en s'astreignant à se plier au « devoir indispensable de s'ennuyer d'affaires » (p. 234). La présentation de cette lettre dans la fiction est éloquente : à aucun moment elle n'est plus profondément expliquée ou discutée, elle n'a même pas pu être interrompue par les remarques d'Émilie, puisque sa Mère lui a interdit les questions. Elle sert donc de monument d'ennui au cœur du texte, pour montrer à quel point les responsabilités d'affaires ne sont pas les intrigues romantiques qu'Émilie se figurait.

[2] C'est là l'objet de l'enseignement de la mère dès la Sixième conversation, où l'enjeu est de « se former le caractère », en veillant à s'astreindre aux choses en forgeant de bonnes dispositions à l'égard de ses devoirs. *Ibid*., p. 111.

[3] *Ibid*., Vingtième conversation, p. 393.

In fine, les limites posées à ces éducations sont celles qui semblent indépassables, à savoir celles des responsabilités sociales des femmes et de leur vertu. Mais pour ce qui concerne l'éducation intellectuelle des femmes, la question est nettement plus complexe.

B – Pratique de la pensée, pratique de la morale

On a vu plus haut les protestations d'ignorance consensuelles placées dans la bouche des femmes. Elles sont toutefois complètement conjurées par les textes les plus importants de notre corpus, qui s'attèlent à offrir aux jeunes filles des exigences intellectuelles dignes de leurs frères.

En termes de références, elles ne sont pas en reste : à la question de Bonne « qu'avez vous lu ? », la nouvelle arrivée du *Magasin des adolescentes*, Lady Frivole, répond : « Hérodote, quelque chose de l'histoire Romaine, beaucoup de Sermons, le Spectateur et les œuvres de Monsieur Locke[1] ». Elles sont placées face à des bibliothèques éducatives approfondies, comme le montre la synthèse des livres lus par l'Élève entre 8 et 12 ans que propose l'Institutrice à la fin de *L'Institutrice et son élève*[2]. Épinay évoque, en plus de tous les textes que nous avons déjà mentionnés, une Émilie qui apprend en compagnie de ses frères. Enfin les nombreux dialogues mixtes mettent en place des relations éducatives équivalentes, à l'instar de Capinaud qui conserve le personnage de Mélanie pour son *Éducation essentielle mise en action*, même lorsque le jeune garçon répète ses leçons de rhétorique.

Si l'enfant est amené à réévaluer systématiquement ses savoirs, c'est aussi l'être de raison en germe qui est incité à constamment réinterroger ses apprentissages, et à mettre en place, dès la plus tendre enfance, un réseau d'habitudes de pensée fondé sur des principes moraux et sur une pratique systématique de la raison conjuguée à des valeurs chrétiennes : il en va de même pour les jeunes filles.

Chez Leprince de Beaumont, cette exigence est formulée par une image, celle de la « parole géométrique » que Bonne utilise face à Lady Violente[3], et qui reprend unes des principales revendications de la préface. Leprince de Beaumont proclame vouloir forger des « têtes vraiment géométriques », ce qu'elle exploite comme une exigence intellectuelle constante de la part de Bonne, celle de forger des pensées conforme à la morale chrétienne. Mais si ces pensées sont en grande partie contraintes ou orientées, elles ont néanmoins pour objectif de former une autonomie intellectuelle. Sous l'exigence constamment répétée de « faire réflexion » sur les fables comme sur les histoires morales dans l'intégralité du *Magasin*

[1] Bonne rétorque : « voilà des lectures de grande fille », *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, t. I, p. 35.
[2] Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, *op. cit.*, vol. II, p. 179-187.
[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, t. III, p. 70.

des adolescentes, elle a pour objectif de forger des jugements sûrs sur tout ce que les femmes lisent. Bonne l'exprime aussi en des termes soulignant l'exigence intellectuelle qu'elle veut créer chez ses élèves : « une philosophe ne doit rien croire sans preuves[1] ». Cette exigence culmine dans les *Américaines*, qui se présente comme un exercice d'émancipation intellectuelle des élèves, puisqu'elles sont laissées seules pour défendre leur foi face à différents types d'hétérodoxies.

Dans certains textes postérieurs, le dialogue est même présenté comme une incitation à l'activité de se questionner seule. Chez Cœurderoy, la mère en appelle à l'autonomie de la réflexion de l'enfant, incitée à se poser des questions seule avant d'interroger sa mère. Les sempiternelles questions de l'enfant, dont nous avons vu qu'elles permettaient de mettre en dialogues les éducations, sont ici déplacées : la mère explique à Félicité que ces questions sont en fait des facilités pour une enfant qui a peur de la difficulté, celle qui consiste à affronter des questions et « chercher toute seule ». Elle la félicite d'ailleurs à ce sujet dans le Troisième dialogue :

> Il y a huit jours, mon enfant, que vous eussiez mieux aimé me questionner que de chercher cela toute seule ; vous ne vous doutez pas qu'il a fallu réfléchir pour vous passer de faire des questions[2].

Se décèle ici la complexité de cette conception éducative qui reste profondément encadrante, mais dont le souci est aussi d'éveiller l'autonomie morale. On touche ici aux limites de la morale pratique mise en scène dans les dialogues, qui se déplacent progressivement vers les techniques éducatives judicieuses pour éduquer un esprit.

En effet, c'est là que résident les principales ambitions éducatives de nos œuvres : dans cette tentative de mettre en pratique l'éducation morale, ce qu'Épinay propose en inventant une forme de pragmatisme éducatif, rendu possible par l'approfondissement fictionnel. Elle met en scène une morale pratique née de l'usage de la conscience, et donne pour but et fin à l'éducation un bonheur fondé sur l'autonomie de la conscience et de la réflexion.

Pour ce faire, elle limite la part didactique du texte à certaines prises de parole de la Mère, lorsqu'une leçon s'impose, mais à aucun moment le propos théorique n'est présenté seul, indépendamment d'une contextualisation ou d'une mise en perspective. C'est là l'enseignement fondamental des *Conversations d'Émilie* pour le pédagogue : cette œuvre pourrait, à ce titre, être conçue comme une véritable forme-sens. Il s'agit, constamment, de mettre en perspective les principes par l'expérience, la réflexion par l'action, à l'instar de ces conversations qui sont une continuelle *mise en pratique* de principes éducatifs.

---

[1] *Ibid*., p. 156.
[2] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit*., p. 101.

L'existence de ces principes, cadres et guides de la réflexion, est soulignée par Émilie sous la forme d'une question synthétique :

> Ainsi tout ce qui vous appartient a toujours des principes[1] ?

La réponse de la mère est éloquente : il n'y a rien de mieux pour « se tirer des embarras de Paris et de la vie ». L'enjeu de l'application de ces principes généraux à la vie concrète, pratique, est souligné ici par la référence à Paris. La mère explique ceci comme une donnée fondamentale de son enseignement : le but de l'éducation est d'acquérir des principes qui permettront de savoir comment agir, en définissant des « règles sacrées et invariables de conduite et de sagesse[2] ». L'élaboration de tels lieux de certitude morale doit être opérée en lien avec la pratique : des idées générales et théoriques ne sauraient suffire pour assurer une éducation réussie.

Parallèlement, l'idée d'un retentissement pratique de la morale est approfondie dans l'édition de 1782. La première version proposait la lecture *in extenso* des maximes de morale par Émilie. Ses réactions étaient placées à la suite du texte, dans une présentation identique à celle de la lettre du gouverneur dans la Douzième conversation, pour laquelle Émilie est invitée à ne pas interrompre la lecture[3]. Au contraire, l'édition de 1782 multiplie les interventions d'Émilie, qui ponctue chaque maxime de son commentaire personnel, ce qui crée un ton léger qui n'est pas sans faire sourire la Mère et le lecteur[4]. Ce choix d'écriture est signifiant : les méditations morales n'ont d'intérêt que mises en perspective par la conscience qui les reçoit et qui se les approprie. La conclusion d'Émilie signale même l'adéquation entre ce qu'elle vit et ce qui est écrit dans ces premiers principes de la morale :

> Cependant il n'y a rien de nouveau là dedans au moins. Je sais tout cela, Maman ; c'est ce que nous disons tous les jours, et ce que j'ai toujours éprouvé. Quand j'ai tort, je suis malheureuse ; quand je suis contente de moi, je sens le bonheur qui me court par tout le corps, et je sais pourquoi. (…) Eh bien, voilà en trois mots tout ce que je viens de lire, excepté que je ne dis pas si bien.

Émilie « sent » la morale, et livre n'est qu'un adjuvant à l'expérience, il se greffe dessus pour proposer un discours théorique qui n'a de valeur que parce qu'il est indexé sur la réalité vécue. La possibilité de synthétiser « en trois mots » ces principes, au-delà de la force comique de cette naïveté enfantine, révèle un projet plus profond : celui de revivifier les préceptes moraux.

Cette volonté de régénération passe par le dialogue, qui offre un cadre à l'appropriation des principes moraux, et à leur transformation en morale pratique. Cette appropriation adopte un double mouvement dans l'ensemble du texte : ce sont soit les maximes qui sont adaptées à

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Seizième conversation, p. 323.
[2] *Ibid*., Septième conversation, p. 138.
[3] *Ibid*., Douzième conversation, p. 224.
[4] *Ibid*., Seizième conversation, p. 335.

l'histoire vécue[1], soit c'est l'expérience qui va amener à l'élaboration de maximes de conduite[2]. Dans les deux cas, l'adaptation aux circonstances de la vie est la base et la finalité de ces réflexions.

La conséquence esthétique de cette morale pratique est la mise au premier plan de l'exemple de la « vie ». Celle-ci est le lieu d'où peut être extraite la meilleure instruction. La Mère déclare ainsi que l'exemple d'un seul vaut plus que tous les discours théoriques, même les plus enflammés :

> La vie d'un seul homme est plus instructive, plus contagieuse, plus inflammatoire, si l'on peut s'exprimer ainsi, que tout ce que les plus beaux diseurs peuvent écrire sur la vertu[3].

Les moralistes descendent ainsi au niveau des hommes de peu de parole que sont les oisifs de la société, et ne valent pas mieux que ces « beaux diseurs », puisque leurs propositions manquent de vie. Sans expérience et sans ancrage dans le réel, la théorie ne saurait « égratigner le cœur[4] » : cette répercussion sensible ne peut se faire que par l'expérience, et non par les discours.

La « science de bien vivre » doit donc se construire à partir de l'expérience, qu'elle soit vécue par empathie ou réellement expérimentée. Le souci d'inscription des maximes dans une réalité vécue montre une réflexion sur ce qui est à la base d'une morale pratique : une observation et une étude précise de ce que les faits réels, l'action et le comportement des hommes enseignent. s

C – Pour une éducation positive : la prise en compte de la société

Enfin, les dialogues éducatifs choisissent d'intégrer à leur projet le monde social, pour de nombreuses raisons : le dialogue atteste d'un mouvement d'élargissement de l'éducation aux objets du monde, parce qu'il faut, comme dans un consensus[5], mettre l'expérience du monde au cœur du projet éducatif. Pour les jeunes filles, l'enjeu est de taille : il faut préparer l'entrée dans le monde, et se préparer au commerce ordinaire de la société. Si nombre de dialogues s'inscrivent dans un patrimoine de saynètes morales où les enfants sont confrontés à des situations sociales plus ou moins stéréotypées, nous aimerions interroger plus spécifiquement ici la proposition que fait, à ce sujet, Épinay, à nouveau en raison de la richesse de celle-ci.

Les *Conversations d'Émilie* peuvent être sujettes à une double lecture : d'un côté, l'éducation proposée par la mère donne une place primordiale à la réflexion sur les

[1] Comme dans la Sixième conversation, *ibid*., p. 110.
[2] Comme le montre l'évolution de la Septième conversation.
[3] *Ibid*., Seizième conversation, p. 337.
[4] *Ibid*., Vingtième conversation, p. 511.
[5] Consensus dont nous envisagerons les implications dans le chapitre suivant.

expériences sociales ; d'un autre côté, celles-ci engagent de lourdes critiques de la société, aux accents rousseauistes. Toutefois, Épinay engage une éducation positive, entendue comme une antithèse de l'éducation négative proposée par Rousseau, négativité définie par un principe de rétention des expériences du monde pour assurer un développement non vicié de l'enfant.

Épinay partage avec Rousseau une conception du champ social comme espace hostile, fondé sur une oblitération généralisée des principes éthiques que sont le naturel, la simplicité et la véracité. Le principal argument utilisé par ces deux auteurs pour justifier d'une force négative de la vie en société est le même. Les principes éthiques, incarnés par l'enfant dans son premier âge, figure naïve de l'« interprète de la nature[1] », sont perdus lors de l'entrée dans la société. Cette conception affleure dans la correspondance avec Galiani, et est une des clés de la construction d'un éthos de narratrice dans les *Histoire de Mme de Montbrillant* : le choix de la réclusion est un choix éthique, qui correspond au *topos* de la nécessaire fuite de l'atmosphère viciée de la ville, que l'on retrouve de manière généralisée dans les romans du XVIIIe siècle. Robert Mauzi en fait d'ailleurs une des clés d'analyse de l'idée de bonheur à cette époque, bonheur que la mère trouve dans ces moments privilégiés partagés avec l'enfant.

Mais la pensée pessimiste de la société dans les *Conversations d'Émilie* n'entre pas en contradiction avec une conception socialisante de l'éducation. À aucun moment Épinay ne choisit une totale éviction du champ social pour l'enfant, comme le fait Rousseau jusqu'au livre 4 de l'*Émile*, ou même de Genlis, qui dans *Adèle et Théodore* crée une fiction d'enfermement dans un château de Provence, lieu d'exil de la famille pour fuir les mauvaises influences de la ville, considérée comme un lieu où on ne saurait assurer l'éducation d'un enfant. La réponse d'Épinay est moins drastique : la question éducative ne saurait être spéculative, et encore moins irréaliste. L'entrée dans la société étant la destinée de tout enfant, l'éducateur se doit de prendre cette donnée en considération, quelles que soient ses réticences, sociales et philosophiques.

Épinay envisage en effet l'éducation comme une intrusion du monde dans la vie de l'enfant. Ce n'est donc absolument pas une éducation négative qu'elle propose dans les *Conversations d'Émilie*, de peur de faire de l'enfant une « merveille » qui entrerait dans le monde sans en avoir nulle idée. L'éducation se déploie grâce à la succession des confrontations aux expériences que vit la jeune fille. La place de l'éducateur dans l'organisation de ces expériences y est d'ailleurs très révélatrice. À la différence du gouverneur de l'*Émile*, ou de la baronne d'Almane dans *Adèle et Théodore*, qui font office de démiurges dans l'organisation et le suivi de chaque expérience de l'enfant, la Mère d'Émilie adopte un tout autre comportement. Son grand désengagement à l'égard de l'organisation de ces expériences est mis en scène au début de nombre de conversations par l'arrivée d'Émilie

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Douzième conversation, p. 240.

impatiente de raconter ce qui lui est arrivé. La Mère se situe dans l'après, dans une situation de compte rendu : sa fonction est en fait comparable à celle d'une figure incarnée de la conscience, « amie » et interlocutrice, avec laquelle discuter et évaluer ses comportements et ses observations.

Les *Conversations d'Émilie* sont progressivement envahies par des scènes de sociabilisation, depuis les différentes promenades aux Tuileries[1] jusqu'au mariage où Émilie se rend seule dans la Dix-neuvième conversation. Le but étant, tout en assurant une quiétude à l'enfant et en protégeant son bonheur naïf, de le préparer à un monde où « il ne peut pas faire beau dans tous les coins[2] ». Quand la société fait irruption dans le monde protégé et heureux d'Émilie, son « commerce ordinaire » implique de porter un regard critique sur celle-ci, et d'en appréhender les codes, le langage et les dangers.

Il est avant tout nécessaire de se mettre au diapason de la société, car c'est par elle que l'on est jugé : le texte exploite de nombreuses fois la question de la bonne réputation[3] et insiste sur l'importance de la « bonne opinion » d'autrui[4] de laquelle elle découle. Ce *leitmotiv* n'est pas qu'une allégeance sans réflexion à la contrainte sociale : il s'inscrit dans une réflexion profonde sur la place de chacun, défini par son utilité dans le corps social. Ce dernier est l'objet d'une image importante, celle de l'harmonie formée par un orchestre, qui impose à chacun de s'accorder aux autres parce que « nous sommes des instruments de musique[5] ». Le regard négatif sur le corps social qui apparaît chez Épinay ne trouve pas d'écho dans les principes éducatifs qu'elle soumet à Émilie : il importe de préparer l'enfant, dans l'absolu, à être le meilleur individu possible, quel que soit le degré de corruption de la société dans lequel il évolue.

En revanche, la préparation, voire même la mise en garde à l'égard du monde, doit passer par la compréhension du spectre de la parole socialisée : *Les Conversations d'Émilie* proposent une analyse très large des usages sociaux du langage, empreinte d'un net pessimisme. Le texte déploie une importante méfiance à l'égard de la pratique sociale du langage, définie comme un lieu d'exagération et de fausseté. Les *Conversations d'Émilie* font ainsi apparaître tout le spectre de la parole fausse, depuis la politesse déplacée jusqu'aux médisances et aux jugements négatifs. Les « fausses louanges » des invités sont ainsi évoquées comme une « politesse fausse et déplacée[6] ». Cette question sera d'ailleurs approfondie dans la version de 1788 de la Seconde conversation, pour rendre encore plus détestable cette pratique de la flatterie, car « il serait sot de se faire une habitude de ces propos

[1] Mentionnées dans les Dixième et Treizième conversations.
[2] *Ibid.*, Dix-neuvième conversation, p. 375.
[3] *Ibid.*, Sixième conversation, p. 113, et Douzième conversation, p. 242.
[4] Notamment dans la Troisième conversation, p. 456.
[5] *Ibid.*, Dix-neuvième conversation, p. 384.
[6] *Ibid.*, Deuxième conversation, p. 62.

en l'air et qui ne signifient rien[1] ». Après cette pratique du langage peu reluisante, la pédagogue envisage d'autres versions plus dangereuses : celle des médisances[2] et du jugement des mauvais plaisants[3]. Toutes ces pratiques sont systématiquement évaluées et expliquées en tenant compte de la crédulité de l'enfant qu'il s'agit de réformer par une juste compréhension des risques qu'il encourt.

Le risque le plus grave que semble souligner le texte, car il engage le versant éthique du langage, est celui de la fausseté née de l'exagération. Le « langage à la mode » est ainsi mis en scène dans une expérience forte pour montrer comment il s'oppose à la vérité des sentiments. C'est l'objet de l'expérience de la Quinzième conversation : après avoir entendu Émilie parler de manière ampoulée à sa poupée, la Mère lui rappelle une rencontre profondément pathétique qu'elles ont faites quelques jours plus tôt, celle d'une femme pauvre à la porte de sa chaumière, ayant tout juste perdu son mari, et accompagnée de ses trois enfants. La Mère amène Émilie à analyser les raisons pour lesquelles Émilie a été touchée de ce « tableau », et rappelle les paroles mesurées de la pauvre femme. Elle y substitue alors un discours fortement dramatisé et pathétique, où se déploie des hyperboles et des accumulations pour évoquer cette « situation déplorable, effroyable, épouvantable[4] », pour ensuite demander à Émilie si ces paroles exagérées eussent eu le même effet sur elle. Celle-ci constate que « tous ces mots en –able conviennent mieux quand on parle en visite ou à sa poupée. Ils n'étaient pas peut-être nécessaires à la belle femme aux pieds nus. ». Émilie a été amenée par la réflexion sur son expérience vécue à la même conclusion sur le langage que celle qui est ensuite explicitée par la Mère, qui remet profondément en question la parole socialisée, et qui crée une bipartition entre langage vrai et langage affecté :

> On a observé que plus la douleur est vraie, plus le sentiment est profond, moins [les gens du peuple] sont prodigues de paroles. Ces termes exagérés, qu'on entend si souvent dans la conversation oisive, pour l'ordinaire aussi dénuée d'intérêt que d'idées ; dans le commerce indifférent de la vie, où l'on ne parle souvent que pour parler ; dans ces cercles enfin, où l'on ne s'assemble que pour passer le temps, on ne les a jamais remarqués dans la bouche d'une personne véritablement affectée[5].

Cette opposition entre une socialisation oisive qui utilise un langage affecté et une véritable douleur incarnée par les gens du peuple est corroborée par le contre-exemple évoqué à la suite de cette première expérience : la figure de Madame de Belfort, rencontrée juste après, joue le rôle de confirmation de la leçon faite ici. Sa parole est évoquée au discours direct, et charrie des exagérations répétées, utilisant à tort et à travers la catachrèse de la mort, comme « il fait un chaud à périr » ou « ces grandes chaleurs me tuent ». Cette apparition de

[1] *Ibid*., Réécriture de la Deuxième conversation, p. 445.
[2] Médisances violemment incarnées dans le conte de la *Mauvaise fille*, *ibid*., p. 81.
[3] *Ibid*., Quinzième conversation, p. 305
[4] *Ibid*., p. 311.
[5] *Ibid*., p. 312.

« paroles inutiles » fait donc « réfléchir sur le contraste des deux discours », et incite à une mise à distance de la parole affectée au profit des « mots vrais », de leur simplicité et de leur accord avec un *ethos* défini par la simplicité. C'est là que s'incarne à nouveau le pessimisme d'Épinay, empreint de la distance critique à l'égard de la fausseté du monde social si fortement incarnée par Rousseau. Ce pessimisme implique la création d'un espace privilégié où l'*ethos* vrai et sincère peut s'incarner, un monde clos et protégé grâce aux vertus communes de ses acteurs, à l'image de cette relation éducative exclusive.

Reste que le texte se donne pour objectif une sagesse qui ne saurait se satisfaire de la sortie hors du monde à laquelle s'est pliée Épinay dans sa vie, tant par choix que par contrainte. *Les Conversations d'Émilie* mettent en scène un idéal de sagesse ultime, en la personne de la Maréchale de la Dix-neuvième conversation, femme de caractère qui sait préserver son intimité tout en jouant son rôle social, et qui fait montre d'une grande puissance d'adaptabilité et d'intégrité dans le mariage auquel assiste Émilie. Elle incarne un idéal de socialisation juste et équilibré, qui contribue à définir l'horizon que la société peut réserver, idéalement, à une femme. Limité, il impose de s'épanouir dans un *locus amœnus* qui est celui du dialogue éducatif et celui de la destinée qui s'offre à Émilie : celle de cultiver son esprit afin de jouir du fait même de penser seule ou dans une compagnie choisie et préservée. Par delà l'enjeu d'une éducation qui saurait tout dire, Épinay propose une éducation qui saura tout transformer en matériaux de réflexion grâce à une éducation qui promeut les « anneaux » entre les choses et les questions toujours reconduites. Pour réussir à stimuler ce désir de questionnement, un autre élément est mis au premier plan : la sensibilité. La bonté de cette femme en fait un exemple sensible en même temps qu'un modèle moral. Interroger la part sensible de nos textes est essentiel pour mieux comprendre les voies données à ce souci et à cet instrument éducatif.

Chapitre 7 – POUR UNE EDUCATION « SENSIBLE » ? LIEUX COMMUNS ET INVENTIVITE PEDAGOGIQUE

Nous ne pouvons ici nous interroger avec une rigueur suffisante sur les conséquences des théories empiristes sur l'éducation des enfants[1] : il n'en reste pas moins que notre corpus porte la trace d'une profonde évolution de la représentation de l'enfant et de la conception de sa sensibilité et de son intelligence. Nous avons donc tenté de sonder les implications philosophiques de cette dimension « sensible » de l'éducation, trop souvent réduite à une sensiblerie qui entrave la juste appréciation des œuvres de cette période : les jugements sur la littérature dite « sensible », décrédibilisée et considérée comme stérile, perdurent voire se démultiplient lorsqu'il s'agit d'éducation.

En promouvant la sensibilité à tous les niveaux (enfance, personnel éducatif et pédagogie elle-même), nos textes s'intègrent pourtant au vaste mouvement de rénovation de la *conception* de l'éducation. L'émotion et la sensibilité étant au cœur de la reconsidération de la nature humaine, ils acquièrent une place de choix dans les représentations de l'enfance et dans la conception même des apprentissages. Déterminante dans la mise en scène de l'enfant, la philosophie empiriste est alors incontournable pour affronter la question du lien entre sensation, sensibilité et développement de l'intelligence de l'enfant. Pourtant on trouve rarement, dans nos œuvres, une réflexion approfondie sur les enjeux – que l'on nommerait aujourd'hui cognitifs – de l'apprentissage. Nous essayerons donc ici de comprendre précisément comment l'empirisme, notamment sous la forme de la promotion de la sensibilité, irrigue les propositions pédagogiques de façon souvent implicite.

Nous affronterons aussi le paradoxe qui existe entre un engouement pour l'éducation des jeunes enfants et des textes qui affrontent très rarement la question de la petite enfance. La majorité de nos œuvres évince la question de la genèse des idées complexes, et crée des enfants prévisibles : quelques dialogues font preuve de tentatives de singularisation des enfants mis en scène, alors que la majorité des textes de notre corpus les présente comme une entité relativement consensuelle, une représentation *cliché* d'un être sensible auquel il faut adapter les données du monde réel pour qu'il les comprenne.

[1] Les conséquences sont en effet à décliner d'un point de vue systématique, en ne restreignant pas le champ d'étude à une forme, comme nous le faisons ici. De surcroît, la désignation même d'empirisme demande à être subdivisée, dans le champ éducatif, en plusieurs champs de recherche, qui parcourraient un large spectre depuis les techniques d'apprentissage des différentes disciplines jusqu'à leur difficulté progressive.

De surcroît, tributaires d'une norme sociale et nécessairement promoteurs d'une éducation morale, les dialogues éducatifs sont limités dans leurs potentialités spéculatives. En revanche, par leur nature même, ils sont capables de proposer des pistes concrètes pour mettre en place une véritable technique pédagogique adaptée à l'esprit de l'enfance, un « âge qui ne va que par les sentiments[1] » : par delà l'hétérogénéité de notre corpus, nous verrons que certaines de nos œuvres dépassent les déclarations consensuelles, et font le pari d'une refonte de la posture de l'éducateur, par les objets qu'il convoque et par la manière avec laquelle il fait passer ses enseignements.

Si le siècle promeut la sensibilité sous la forme d'une *doxa sensible*, omniprésente dans nos œuvres, certaines s'appuient sur cette valeur pour en faire une donnée primordiale de la rénovation de l'enseignement proposé.

I - Une époque « sensible » ?

A – Le « sensible » : polysémie esthétique et philosophique

Nos textes sont le produit d'une époque dite « sensible » : la fin du XVIIIe siècle a pu être définie comme le moment de la toute puissance de la sensibilité, entendue comme un répertoire de thèmes, de comportements et de représentations qui placent les sentiments au cœur de la définition de l'homme. Notre corpus, avec son réservoir de thèmes familiaux et aussi son « style sensible » à l'expressivité systématique si reconnaissable, pouvait donc *a priori* être considéré comme « sensible ». En fait, la question s'est révélée bien plus complexe, notamment à cause de la polysémie du terme et de ses multiples implications.

En effet, le concept de « sensible » regroupe deux acceptions qui s'entremêlent dans les dialogues éducatifs : les « sens » et la « sensibilité ». La première se rattache au courant philosophique de l'empirisme, qui a déjà une histoire de près d'un siècle en Europe. Par cet ancrage, c'est toute la question éducative qui résonne : lorsque le projet littéraire est de proposer une éducation en action, de mettre en scène une pratique éducative, la question d'une éducation « renouvelée » se pose avec acuité. Comment les dialogues parviennent-ils à mettre en scène une éducation qui englobe véritablement les expériences sensibles ? Comment la forme dialoguée répond-elle à un des impératifs de Locke, qui est de s'appuyer sur toutes les expériences vécues pour fonder l'éducation dans un esprit d'enfant dont la constitution a été interrogée et réorientée par la primeur donnée aux sens ? Et si les sens sont

[1] Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, *op. cit.*, p. 149.

désormais le premier lieu éducatif, celui par lequel les premières expériences s'impriment chez le sujet, comment ces sens peuvent-ils être mis en dialogues ?

L'analyse de ces questions dans notre corpus, qui nous avait semblé de prime abord essentielle, s'est avérée un échec. Nos dialogues souscrivent certes à certaines exigences éducatives présentes dans l'histoire des idées sur l'éducation depuis quelques décennies, mais de façon majoritairement convenue. Nous avons donc émis l'hypothèse que la plupart de nos auteurs concevaient l'empirisme plutôt comme une forme de *doxa*, imprégnant les idées éducatives et imposant un certain nombre de pré-requis théoriques dans la présentation de l'éducation projetée. Notre corpus se révèle alors comme une vaste entreprise d'enregistrement de ces exigences. Pourtant quelques propositions éducatives véritablement novatrices se dégagent, incarnées notamment par Épinay, Perrault et La Fite : nous verrons que dans ces cas le dialogue, malgré ses limites formelles, parvient à dépasser ces pré-requis et à proposer des éducations véritablement pratiques, qui se confrontent au monde sensible et en importent les lois.

La seconde acception du concept « sensible », la « sensibilité », est à la croisée de questions intellectuelles, esthétiques et affectives. En effet, la « sensibilité » concerne d'abord la définition de l'homme – qui, en tant qu'« être vivant supérieur[1] », a la propriété d'éprouver des sensations et de les organiser en connaissances[2], mais qui peut aussi être défini par cette « faculté de percevoir les impressions morales[3] ». On imagine à quel point cet élément, dans le cadre éducatif, prend une place importante, à la fois dans la construction intellectuelle[4] de l'enfant, mais aussi dans l'élaboration d'une pédagogie efficace – défi qu'affirment vouloir relever une grande partie de nos textes.

---

[1] Selon l'expression proposée par le *TLF* dans la définition physique du terme ; la distinction des êtres sensibles s'opérant encore, pour la physique du XVIIIe siècle, dans une distinction entre réactions simples et complexes – ce qui a été remis en question par l'épistémologie des sciences modernes, sous l'influence notamment de la précision des moyens d'observation offerts par la biologie moléculaire.

[2] Nous n'avons pu prendre parti sur l'adhésion de nos textes à une orientation sensualiste de l'empirisme. Comme nous le verrons, il n'y a qu'Épinay qui se situe très clairement au sein de ce débat philosophique qui anime les penseurs de la seconde moitié du siècle. Le sensualisme, pour le présenter schématiquement, radicalise le propos de Locke et fait des sensations elles-mêmes la matière des pensées, alors que Locke ne les présentait que comme leur source et supposait l'existence de capacités mentales qui les organiseraient. C'est là une des propositions que Condillac puis Helvétius remettent en question, en lui opposant des hypothèses réductionnistes. La statue que Condillac fait naître dans le *Traité des sensations*, comme le fameux « penser, c'est sentir » du traité *De l'esprit*, poussent à leur point ultime les hypothèses empiristes, que nous avons préféré choisir comme principaux référents pour leur moindre complexité, leur diffusion et leur acceptation relativement consensuelle dans l'Europe du XVIIIe siècle.

[3] *TLF* citant le *Dictionnaire Royal augmenté* de Pomey (1671).

[4] Nous conclurons, seulement, sur un point qui aurait pourtant pu être à la base de notre réflexion – mais cette hypothèse nous a semblé trop spéculative pour fonder notre raisonnement. Dans la biologie que l'on considère, avec lui, comme naissante (définie comme une discipline émancipée de la physique et de la chimie) Lamarck propose une subdivision de la faculté de penser, par laquelle il entreprend le classement qui organise sa théorie physique des êtres vivants. Dans cette subdivision, la sensibilité s'oppose à l'intelligence et à la volonté : « La faculté de penser se subdivise (...) en sensibilité proprement dite, en mémoire, en jugement et en volonté ». Lamarck, *Philosophie zoologique*, Paris, Dentu, 1809, t. 2, p. 372. Or nos textes proposent une forme de syncrétisme de ces trois facultés, qui fonde la pédagogie morale qu'ils tentent d'élaborer. Si l'idée d'un regroupement des capacités intellectuelles et affectives fonctionne à plein pour certains de nos auteurs, cette hypothèse de départ est en fait trop complexe, et ne tient pas compte du fait que l'éducation, *a priori*, se veut totale et ne s'encombre pas de ce type de réflexions anthropologiques…

La « sensibilité », comme « faculté d'éprouver des sentiments et l'aptitude à les traduire, à les exprimer dans une création artistique », a aussi une implication esthétique, cruciale dans cette seconde moitié du XVIIIe siècle. On considère que, dans cette période, la sensibilité a exercé une influence importante sur la créativité littéraire, ses thèmes et ses modes d'expression. Cette influence a longtemps été analysée comme néfaste[1]. Elle fut l'objet d'un regard dépréciatif dans les années 1970, en particulier autour du roman :

> De toute l'histoire du roman sous l'Ancien Régime, la période dont il est le plus difficile de donner une description satisfaisante est la fin du XVIIIe siècle. Autant qu'on puisse en juger, les œuvres médiocres et ridicules ont pullulé plus qu'en aucun autre temps[2].

Face à ce jugement littéraire fort négatif porté par des critiques aussi influents qu'Henri Coulet, certains auteurs ont tenté de réhabiliter ces textes romanesques, en leur donnant une légitimité que l'on pourrait dire téléologique : cette époque serait annonciatrice ou porteuse des racines de la sensibilité romantique[3]. La période est, depuis plusieurs années, l'objet d'une vaste entreprise de redéfinition contemporaine, pour mieux évaluer sa spécificité propre, difficile à démêler de son arrière-plan historique : la question de la continuité d'une « sensibilité » française et européenne est en effet aisément influencée par la coloration politique des analyses de la période révolutionnaire[4].

Nous souhaiterions également éviter un certain nombre de parti-pris esthétiques négatifs. Certes, les envolées lyriques de Berquin ou les exclamations quelquefois outrées de nos œuvres ont un côté suranné, mais il faut s'interroger sur les objets auxquelles elles s'attachent : l'enfance, ses représentations et la définition d'une relation éducative. La présence de ce réseau de données stylistiques et esthétiques dans des textes mettant en scène la sensibilité des enfants et de leur éducateur souligne, par delà la vogue littéraire, l'importance prise par des questionnements philosophiques sur l'enfant et, *in fine*, les implications du discours sensible sur son éducation. Le « registre du sentiment[5] » qui a servi de cadre d'analyse esthétique (et plus spécifiquement thématique) dans les études littéraires

---

[1] Une présentation éclairante de ce regard « néfaste » est proposée par Paul Viallaneix dans son introduction à l'ouvrage collectif *Le Préromantisme : hypothèque ou hypothèse ?*, éd. Paul Viallaneix, Paris, Klincksieck, 1975, dont nous reprenons ici certains éléments d'analyse. Quoique celle-ci présente de façon quelque peu binaire l'opposition entre valorisation des « pré-romantiques » et décrédibilisation violente par nombre d'historiens de la révolution, elle a le mérite d'ancrer cette historicisation de la critique dans une analyse clairement politique des orientations critiques, comme nous l'expliquerons plus loin.

[2] Henri Coulet, *Le Roman jusqu'à la Révolution*, Paris, Colin, 1967-68, tome I, p. 418, cité par Angus Martin, *Anthologie du conte en France, 1750-1799 : philosophes et cœurs sensibles*, Paris, Union générale d'éditions, 1981, p. 391.

[3] Paul Viallaneix, *op. cit*., p. 15 *sq*.

[4] *Ibid*., p. 22. Paul Viallaneix montre ainsi à quel point les querelles critiques que ce concept a portées pendant l'après guerre prenaient source dans un contexte idéologique fort conflictuel où les « apôtres de la continuité », reniant la révolution comme événement, ont créé le « produit de la représentation que le libéralisme se fait rétrospectivement d'une époque privilégiée où ses valeurs se sont élaborées ». Fondé sur la remise en question des biais idéologiques des historiens de la période, ce « rapport » introduit les actes d'un colloque qui vise à analyser le pré-romantisme comme fiction et non comme donnée historique

[5] Qu'Angus Martin présente par l'expression de « religion des livres », en voulant montrer qu'entre 1772 et 1818, une grande partie des ouvrages publiés adoptent surtout le registre du sentiment, *op. cit*., p. 418.

nous semble ainsi devoir être évalué dans ses implications éducatives, afin de mesurer la part de clichés et la part de transformation dans l'attitude éducative que ce réservoir de thèmes, de termes et de postures a eu dans les dialogues éducatifs.

Mais force est de constater que la sensibilité, dans notre corpus, est avant tout un *instrument*. Nous déclinerons les caractéristiques de cet instrument, à la fois narratif et pédagogique, qui s'intègre parfaitement à un projet d'encadrement total de l'enfance, en proposant un tableau des implications morales de cette notion de « sensibilité » qui se révèle être un concept éducatif fructueux. Nous montrerons ainsi comment une *doxa sensible* se fait jour dans notre corpus. Celle-ci touche à plusieurs aspects de l'éducation, entraînant une promotion de la sensibilité enfantine et de l'affection au cœur de l'éducation à des fins spécifiques. Si certains auteurs lui donnent une place convenue, qui se manifeste par des lieux communs thématiques et langagiers au fondement de la décrédibilisation des « berquinades », d'autres la placent au cœur de l'élaboration de la conscience et des principes moraux de l'enfance. Enfin, à la fin de notre période d'étude, des auteurs en font clairement un instrument de coercition qui culmine dans les dialogues éducatifs contre-révolutionnaires.

Le premier lieu d'expression de cette sensibilité est bien sûr le langage lui-même : au préalable, nous avons donc voulu appréhender les caractéristiques, les usages et les spécificités d'emploi d'un langage « sensible » dans nos textes, afin de discerner ce qui relevait du lieu commun de ce qui relevait de la construction d'un personnel dialogué caractérisé par sa sensibilité[1].

B – Le langage sensible : enthousiasme et vogue des larmes

L'expression de la sensibilité passe avant tout par des éléments langagiers et corporels, et en cela nos dialogues sont novateurs : les enfants prennent littéralement corps au fil de notre période d'étude et la présence de leurs exclamations et de leurs cris dans nos dernières œuvres avait même, dans un premier temps de notre analyse, été considérée comme une piste vers une hypothétique « naissance de la figure de l'enfant ». Mais une recherche plus approfondie en histoire des représentations de l'enfance nous a montré les limites d'une telle approche. D'une part, l'histoire des mentalités souffre de cloisonnements historiques qui nous ont incitée à beaucoup de suspicion : chaque époque semble ainsi acter une « naissance » de l'intérêt pour l'enfant[2]. D'autre part, les modes de représentation de l'enfance ne sont pas

[1] Nous avons ainsi choisi d'appréhender d'abord les faits langagiers dans leur globalité, afin de les distinguer des *représentations* d'un personnel éducatif sensible : l'analyse de ces représentations nous semblait devoir arriver *après* l'analyse de ce qui relève de la *doxa* empiriste dans nos dialogues, présentation à laquelle nous consacrerons le deuxième temps de notre réflexion dans ce chapitre.

[2] « Naissance » d'un sentiment ou d'un intérêt pour la nature de l'enfant dont l'étude de référence de Philippe Ariès, dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, montre bien à quel point la périodicité est large voire aberrante : la « découverte de l'enfance » se situerait selon lui entre le XVIe siècle et le XVIIIe siècles, périodicité largement remise en

indépendants de conceptions bien plus larges, qui concernent la famille et l'investissement économique et affectif dans les enfants – conceptions qui se rattachent à la valorisation de l'enfance et de la famille liée à l'évolution bourgeoise de la société française[1]. Enfin, ultime biais : on ne peut dissocier les représentations d'un personnage d'enfant des modes de représentations généraux de cette catégorie qui entre dans un ensemble de réseaux représentationnels larges. Dans une minorité qui est comparée à celle des femmes ou du peuple, l'enfance est au cœur d'un ensemble de représentations de la raison dite *affective*, celle qui a partie liée avec les émotions, la parole du cœur et le langage du corps.

Face à la complexité et aux controverses concernant le champ des représentations de l'enfance, nous avons résolu de nous en tenir à une analyse du langage utilisé pour lui donner une voix et s'adresser à lui. Par cette approche plus modeste, il nous a même semblé que nous rendions mieux compte de la place prise par les dialogues dans cette vogue du « registre du sentiment ». La forme permet en effet de mettre en scène des échanges « sensibles », en multipliant certains lieux communs, langagiers le plus souvent, tout en rendant possible la création de personnages qui, parfois, ne se réduisent pas à la *sensiblerie* parentale et enfantine, et qui, grâce à un effort sur l'expressivité, créent des figures singulières voire relèvent le défi de représenter l'altérité enfantine[2].

Nous rassemblons ici les deux données que sont les exclamations et les allusions au corps car elles nous semblent participer de la même dynamique de valorisation de la sensibilité à l'intérieur des textes éducatifs. Si elles n'ont pas les mêmes enjeux pédagogiques, ce que nous verrons plus loin, elles ont toutefois la même fonction sémantique : elles sont des *signes sensibles*, des marqueurs textuels qui permettent de catégoriser les œuvres dans un champ éducatif qui se veut réformé, un champ qui prend en compte la vivacité et l'intérêt de l'enfant dans le processus éducatif.

question par la publication plus récente, sous la direction d'Egle Becchi et Dominique Julia, de l'*Histoire de l'enfance en Occident*, Paris, Seuil, 2004.

[1] Là encore objet d'une temporalité fort longue, dont on trouve les traces dès le début du XVIIe siècle, comme le montre Benedetta Craveri dans *L'Âge de la conversation*, Paris, Gallimard, 2005. Mais cette périodisation nous concerne toutefois plus précisément, compte-tenu de la place centrale tenue par notre période d'étude dans cette périodicité. Il faudrait néanmoins ne pas se borner à cette évolution de la place de la pensée bourgeoise et noter à quel point le dialogue tient une place de choix dans l'évolution, aussi, du préceptorat de la noblesse, notamment dans la conversion qui s'opère vers une « éducation placée sous le signe de la conversion à l'intellectualité », qu'étudie Daniel Roche dans « Le précepteur dans la noblesse française : instituteur privilégié ou domestique ? », dans *Problèmes de l'histoire de l'éducation*, Diff. De Boccard, Rome, École française de Rome, 1988, p. 14.

[2] Suivant en cela la proposition popularisée par Rousseau d'une singularité émotionnelle et intellectuelle de l'enfance, traduite par la fameuse phrase par laquelle Rousseau présente la nécessité de ce sujet « tout neuf » dans la Préface de l'*Émile* : « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme », *Émile*, *OC IV*, Préface, p. 242.

1. Représenter l'affectivité : lieux de l'enthousiasme

Les traits les plus récurrents de nos textes sont en effet les exclamations qui *signifient*, littéralement, l'affectivité. L'enthousiasme prend systématiquement une place importante dans les fictions dialoguées mais il n'est pas partout de même nature, selon que l'auteur en fait un usage fictionnel ou rhétorique. Il nous semble qu'il existe une évolution des représentations de l'enthousiasme, de la mise en scène d'un enthousiasme pédagogique à celle d'un enthousiasme plus gratuit, où les exclamations enfantines semblent plutôt signifier l'enfance typique, à la limite du cliché.

La mise en scène de l'adhésion enthousiaste à l'enseignement proposé est de l'ordre du *topos* dans les textes éducatifs dialogués, puisque cette adhésion est avant tout le signe de l'enthousiasme chrétien face à la découverte des merveilles de la nature : la forme dialogue recèle une possibilité accrue d'expressivité, qui est mise en scène de façon systématique dans les dialogues d'obédience chrétienne, à la manière de Pluche.

On retrouve d'ailleurs, dans presque tous les textes de découverte de la nature, un enthousiasme topique – celui que nous avons déjà vu à la fois dans les dialogues moraux et dans les dialogues introductifs aux sciences naturelles. Chez Filassier par exemple, la prise de parole d'Eudoxie face au « spectacle de la nature[1] » est une version attendue de cet enthousiasme, qui sert, d'une certaine manière, de modèle expressif aux enfants, puisqu'ils incarnent cette naïveté de la situation de découverte, et d'émotion intense, suscitée par « l'effet que produit le beau sur une âme qui, pour la première fois, éprouve l'empire de ses charmes ». On voit que l'étonnement, qui est une des stratégies de relance du propos dialogué, a partie liée avec le ravissement face aux beautés de la nature, première preuve de l'existence divine.

Mais les dialogues chrétiens exploitent aussi un autre versant de cet enthousiasme, qui est d'ordre éthique : les enthousiasmes chrétiens sont une manière d'accéder à un bonheur sans faille, à travers des exercices de bonté qui génèrent une joie diffuse. Lady Cécile, chez La Fite, joue ainsi le rôle de la jeune fille progressivement convertie aux joies de la vie bonne. Après avoir fait un exercice de bonté enthousiasmant, elle déclare : « la nature s'embellit à mes yeux depuis que je me sens plus contente de moi-même[2] ». Avec le même objectif de réformation morale, Leprince de Beaumont utilise l'enthousiasme et l'intensité des sentiments enfantins pour enseigner l'amour divin :

[1] « EUDOXIE. Quel ordre admirable ! quel spectacle magnifique ! Ne dirait-on pas que toutes les merveilles de la nature sont dans ce lieu ? / ÉRASTE. Votre enthousiasme ne m'étonne point, ma chère Eudoxie. Voilà précisément l'effet que produit le beau sur une âme qui, pour la première fois, éprouve l'empire de ses charmes, il l'élève, la saisit, la transporte. » Filassier, *Éraste* (éd. 1818), tome 2, ouverture de l' « Entretien II. Des Dieux de la première Classe », p. 6.

[2] La Fite, *Eugénie et ses élèves*, *op. cit.*, p. 104-105.

LE MENTOR.

Quand on vous donne quelque chose que vous aimez beaucoup, qu'est-ce que vous sentez au dedans de vous ?

POMPEE.

Il me semble, monsieur, que mon cœur saute. J'embrasse ceux qui me font ce plaisir, je les aime tant, tant, que je ne puis le dire.

LE MENTOR.

Et bien, voilà comme il faut être à l'égard du bon Dieu[1].

On peut d'ailleurs remarquer qu'elle utilise un autre lieu commun, celui de l'inexprimable (« je les aime tant, tant, que je ne puis le dire ») pour montrer la naïveté et la pureté de l'amour dans le cœur des enfants, qui est donc déjà potentiellement un amour divin. L'enthousiasme et ses modulations ont donc plusieurs fins, dont le *re-ligere*, cette tentative ambitieuse des pédagogues chrétiennes de montrer comment enseigner l'amour en faisant appel aux sentiments profonds pour justifier l'esprit de la religion chrétienne. Les exemples de ce type sont très nombreux chez Leprince de Beaumont, et fondent une partie de sa pédagogie : la sensibilité mise en scène est avant tout un moyen de promouvoir la vie chrétienne, conçue comme un continuel examen de soi grâce à la médiatisation de la *bonne* enseignante[2].

Mais ce lieu commun chrétien est aussi réinvesti à des fins pédagogiques. Tous les auteurs utilisent ces moments d'expressivité pour montrer l'adhésion à l'enseignement, à l'instar de Filassier qui clôt un très long entretien monologué par une seule remarque de l'élève :

> Que de révolutions, Monsieur, que de changements arrivés dans cet intervalle & cela à l'égard d'un seul peuple ! (…) Mais ce qui me frappe davantage, ce qui confond mon esprit en même temps qu'il excite mon admiration, c'est la manière impénétrable dont l'Éternel conduit tous ces événements à ses desseins adorables. (…) Avec quelle majesté sa main puissante soutient sa religion au milieu de la perversité générale ! (…) Oui, Monsieur, dès ce moment grâce à vos charitables leçons, je conçois qu'il suffit d'étudier la religion dans son histoire, pour être convaincu qu'elle ne peut être l'ouvrage des faibles humains[3].

L'enthousiasme sert ici de synthèse argumentative : c'est la parole de l'élève qui vient formuler l'adhésion nécessaire à la toute puissance divine et à ses voies impénétrables, dans un enthousiasme qui souligne l'admiration et la conviction. Le dialogue est utilisé comme un instrument de ponctuation du texte fort utile, en ce qu'il sert à valoriser les longs exposés démonstratifs. La forme développe ainsi une sorte d'autopromotion. Cette possibilité originale

[1] Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne*, *op. cit.*, vol. II, p. 11.

[2] Leprince de Beaumont revalorise par ailleurs la place de la prière en utilisant la même stratégie de transfert de l'enthousiasme : à partir de cette évocation de l'amour pour les parents, transféré à l'enthousiasme pour Dieu, une application pratique est suggérée : prier, pour témoigner son amour. L'analogie avec l'amour filial sera aussi utilisée à de multiples reprises dans *La Dévotion éclairée.*

[3] Filassier, *Éraste* (éd. 1773), tome 1, p. 137.

du dialogue éducatif sera largement réutilisée, en particulier ces présentations de la nature à des enfants enthousiastes, dont la naïveté confinera à la niaiserie[1].

Toutefois, certains textes approfondissent cet enthousiasme pour lui donner une véritable densité pédagogique : l'adhésion des élèves est un des éléments auxquels Perrault accorde une attention particulière et qu'il a longuement traitée dans sa Préface. Il montre comment présenter à de jeunes enfants des choses complexes. Nous avons déjà évoqué la scène éloquente de l'analogie entre la taxinomie des sciences naturelles et une armoire ; il montre, littéralement, comment présenter à de jeunes enfants des choses complexes. La comparaison filée est lancée à partir d'une analogie avec le quotidien, mais ce qui nous intéresse ici est le souci du Bon Ami de laisser les élèves la continuer avec enthousiasme. Ce faisant, il montre comment une stratégie éducative peut obtenir les suffrages des élèves, à partir d'une stimulation de la curiosité[2], ensuite laissée se déployer dans un enthousiasme enfantin dont le texte tente de rendre compte[3].

Ces réactions enthousiastes servent aussi à valoriser des dispositifs pédagogiques étonnants ou novateurs, comme le microscope ou les montres dans le *Manuel de l'adolescence*[4], ou la lanterne magique dont la description clôt le Premier volume de l'édition de 1782 des *Conversations d'Émilie*. Émilie y fait un inventaire enthousiaste des nombreuses constructions architecturales qu'elle découvre : l'élan et la joie de la jeune fille à « raconter » ce qu'elle voit montrent assez que cette « machine si bien meublée » est une excellente technique éducative pour rendre attrayante l'architecture antique et moderne.

Ici se combinent, d'un point de vue pédagogique, les questions de réussite éducative à celles qui ont trait à la *force démonstrative* du texte : quand le pédagogue sait faire bon usage de la sensibilité de l'enfant, le succès éducatif est assuré. C'est d'ailleurs sur ce principe que Sicard forge une grande partie de sa pédagogie pour les sourds-muets : ces enfants ayant une complexion spécifique, profondément orientée par leurs « impressions » et étant restés, d'une certaine manière, dans un état premier de la sensibilité, la réussite éducative est liée aux

---

[1] Berquin exploite ainsi ce qui est devenu un lieu commun dans le dialogue « Le soleil et la lune », sans que les remarques n'aient de contenu pédagogique autre que celle de signifier la naïveté enfantine : le père, M. de Verteuil, présente le monde à son fils lors d'une promenade nocturne. « Qu'est-ce qui brille ainsi derrière les arbres ? Est-ce un feu ? Non, c'est la lune ». Après cette fausse piste du feu, le fils n'est pas en reste : « *Antonin*. Mais, mon papa, comment le soleil et la lune se tiennent-ils tout seuls en l'air ? Je crains toujours qu'ils ne me tombent sur la tête ». Cette crainte est étonnamment en partage chez les peuples « primitifs », les enfants et les Gaulois : il faudrait étudier les lieux d'utilisation de cette image, qui ne manque pas de signifier un état « primaire » de l'intelligence. *L'Ami des enfants*, *op. cit*., tome 8, vol. 16.

[2] « *Les jeunes Amis.* Est-ce que tout cela est dans votre livre, & dans les images ? (…) Mais comment est-ce qu'on peut se souvenir de tout cela, pour le raconter ou le mettre dans les livres. / *Le bon Ami.* Ah, je m'en vais vous le dire. » Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit*., p. 65.

[3] En utilisant notamment des stratégies stylistiques comme la répétition et l'accumulation : « *Le b. A.* Vous avez bien vu comment votre maman, avec ses servantes, arrange tout le linge de la maison dans ses armoires & dans ses tiroirs, n'est-ce pas ? / *Les j. A.* Oh mon Dieu oui ! elle met d'un côté les draps de lit tous ensemble, les petits à part pour nous, et les grands encore à part pour les grands lits : *et puis* elle met d'un autre côté les chemises, celles de papa, *et puis* celles de maman, *et puis* les nôtres, tout cela à part ; *et puis après cela* les nappes (…) *et puis après cela* les – –/ *Le b. A.* Eh bien, vous voyez comment tout cela reste dans votre mémoire, quoique vous n'ayez pas eu besoin de l'apprendre par cœur ! » *Ibid*., p. 66-67. Nous soulignons.

[4] Cadeaux du père qui sont l'occasion des cris des enfants dans le 8e Dialogue pour le premier puis dans le 9e Dialogue pour les montres offertes lors de la promenade à la campagne, *Manuel de l'Adolescence*, *op. cit*., p. 117 et 137-138.

compétences « sensibles » du pédagogue. Ainsi dans la troisième partie du *Manuel de l'enfance*, exclusivement consacrée au dialogue philosophique entre Sicard et Massieu, on trouve des remarques sur l'approche sensible de faits intellectuels complexes, à l'instar de l'explication des causes et des effets par la filiation entre père et fils[1].

L'enthousiasme est donc à la fois un lieu commun, un enjeu pédagogique et un enjeu rhétorique, qui a partie liée avec l'ambition démonstrative des dialogues : il faut mettre en place et surtout *signifier* la réussite du projet éducatif, qui passe par l'enthousiasme enfantin[2]. Alors, il n'est pas anodin que la toute jeune fille des promenades de Victorine soit capable de trouver, seule, la définition de cet enthousiasme, comme le souligne sa mère, dans une mise en scène appuyée de l'admiration de la nature :

> Quoi de plus beau que la face de la terre en automne, de plus riche, de plus varié, de plus magnifique ? Quelle chaleur de coloris ! Pardon Victorine, je suis si grande admiratrice de la nature sous ses divers aspects, que je me laisse souvent aller à mon enthousiasme sans m'en apercevoir. —Vous aimez l'enthousiasme ? N'en parlez-vous pas comme un aveugle des couleurs, car enfin, Victorine, savez-vous ce que c'est que l'enthousiasme ? — C'est quelque chose qui fait qu'on s'anime en parlant comme si l'on sentait ce que l'on dit[3] ? — Comment donc, mais ce n'est pas mal vous expliquer pour une petite fille !—Voilà ce que l'on gagne à être la compagne de sa maman[4].

Tout est dit : l'enthousiasme est étonnamment spontané pour les enfants, quand ils sont pris dans une éducation sensible, où la mère est à la fois le modèle des émotions proto-religieuses et l'instigatrice des possibilités expressives de l'enfant.

In fine, nos œuvres utilisent parfois des éléments plus précis encore pour faire participer l'enthousiasme au projet éducatif. Une des stratégies récurrentes d'Épinay, de Cœurderoy et de La Fite est de mettre en œuvre une progressivité de l'enthousiasme, dans un crescendo des apprentissages qui permet de faire un savant usage de l'empathie. Dans *Eugénie et ses élèves*, La Fite exploite ainsi un exemple historique ; elle consacre une dizaine de pages à la figure d'Anne d'Autriche, dont Eugénie présente tout d'abord la vie exemplaire et les traits remarquables. La réaction de l'élève est prévisible : « tout cela est admirable : combien je voudrais mériter un jour un pareil éloge[5] ! ». La valorisation de l'exemple choisi pour ses vertus morales est même répétée comme un gage d'efficacité[6], avant que l'enseignante ne renchérisse : « … et quelquefois aussi un exemple à fuir ». Eugénie développe dans un second

[1] Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit.*, p. 143.

[2] Qui, de façon assez éloquente, préside au texte comme il le clôt : le texte de Dubroca s'ouvre ainsi sur cette déclaration enthousiaste du cadet des trois enfants : « Quoi ! nous saurons tout ce que font les oiseaux, les insectes, les poissons et tous les autres animaux ! » Dubroca, *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle*, *op. cit.*, p. 9.

[3] Il s'agit toujours ici de la voix de la mère, les *Promenades de Victorine* se présentant comme un long dialogue à une seule voix. Nous en reproduisons un extrait en Annexe II.

[4] Le Noir, *Promenades de Victorine*, *op. cit.*, p. 146-147.

[5] La Fite, *Eugénie et ses élèves, op. cit.*, p. 166 *sq.*

[6] « Vous aviez raison de le dire, son caractère et sa vie me présentent une utile leçon : je le vois, c'est un modèle à imiter », *ibid.*, p. 168.

temps d'autres exemples de cette vie, qui n'est finalement pas si heureuse : l'élève modère alors son jugement et est incitée à agir sur son propre destin. Elle a ainsi appris, après son attachement enthousiaste, à se servir de cet exemple pour diriger sa propre vie. L'enthousiasme est un des principaux ressorts de l'empathie, utilisée à des fins d'adhésion comme de répulsion. De plus, le dialogue permet, par la temporalité qu'il met en œuvre, de jouer avec les différents degrés d'adhésion de l'élève : l'éducation est proprement « sensible », en ce qu'elle est appuyée sur les manifestations d'affectivité de l'élève pour en tirer des enseignements[1]. La Fite utilise à de nombreuses reprises ces stratégies, qu'elle place aussi au moment-clé de la correction de l'erreur par l'enfant, insistant ainsi sur la satisfaction de trouver la solution par soi-même. Dans les *Réponses à démêler*, l'enthousiasme de Pauline redouble lorsqu'elle trouve toute seule la réponse à une question complexe[2]. En creusant les incompréhensions des jeunes filles et en les laissant faire par elles-mêmes le chemin de la recherche et de la compréhension, La Fite montre à quel point l'éducation s'apparente à un accompagnement, qui procure d'autant plus de plaisir qu'il laisse une latitude plus large aux enfants, stimulant leur curiosité et la récompensant.

Toutefois, ces mises en scènes approfondies sont plutôt rares dans notre corpus. Le langage du cœur, de l'enthousiasme et du plaisir d'apprendre y est certes fréquent, mais il n'est pas toujours adossé à des situations pédagogiques. Il semble même, à de nombreuses reprises, *gratuit*, à tel point que nous avons émis l'hypothèse d'un « style enfantin ».

2. *Un style enfantin ?*

La parole de l'enfant dans les textes qui s'attèlent à la représenter mériterait une histoire stylistique. En effet, des traits stylistiques spécifiques ne semblent nécessaires qu'à partir du moment où, d'une part, l'altérité de la figure enfantine est reconnue pour ce qu'elle est - une forme différente et peut-être non compréhensible de la pensée -, d'autre part, quand cette expression différente est considérée comme un élément à prendre en compte et non à combattre. Bernard Jolibert, dans sa présentation de *L'Enfance au XVIIe siècle*, montre bien que l'enfant n'existe pas dans les textes qui précèdent sa période d'étude pour la simple raison que « toute l'attention [des textes éducatifs] se concentre soit sur le modèle anthropologique idéal, soit sur le modèle de comportement[3] ». Il n'est pas nécessaire de tenir compte de

[1] Nous reviendrons sur cette caractéristique première du cheminement de la Mère d'Épinay à la fin de ce chapitre : elle incarne à tous égards cette tentative d'approfondissement de l'affectivité au cœur du dialogue, en doublant la mise en scène d'un langage sensible par celle de la densité affective de ses acteurs, densité qui devient l'objet même du dialogue.

[2] À la question de la métaphore et de sa mise en pratique, que Pauline ne comprend pas, la mère lui suggère de revenir en arrière : « Relisez la réponse à la 9e question, et la pensée du Dr Young [l'auteur du livre cité au début du 1er dialogue parce qu'il n'a pas été compris] vous paraîtra moins obscure ». Pauline est ainsi amenée à la réflexion, et la mère refuse de proposer des réponses toutes faites. L'enthousiasme final de Pauline signale l'efficacité de cette méthode : « Oh, j'ai fait une découverte ! » s'écrie-t-elle avant d'expliquer sa réponse. La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, p. 25.

[3] Bernard Jolibert, *L'Enfance au XVIIe siècle*, *op. cit.*, p. 104.

l'enfant tel qu'il est puisque celui-ci est considéré comme « inessentiel », non fini, dans une tension vers ce qu'il devrait être. Les textes pédagogiques sont donc consacrés avant tout à la définition de l'homme à construire, et laissent de côté la représentation de l'enfant, qui est investie à d'autres fins – satiriques ou « réalistes » dans certaines fictions, quelquefois dialoguées. Il est fort intéressant de voir que dans un dialogue médiéval maintes fois réédité dans la Bibliothèque bleue, *L'enfant sage à trois ans*, la parole de l'enfant n'est pas stylistiquement différente de celle d'un adulte. Ce qui la différencie, c'est la simplicité de réponse à des questions, qui sont celles du catéchisme. Et cette simplicité peut prétendre à la sagesse. Cet enfant sage, présenté à l'Empereur Adrien, devient ainsi le protagoniste idéal : le catéchisme ressort à la fois simplifié et grandi par ce personnage. La posture de naïveté candide autorise *a priori* l'enfant sage et lui donne une force dogmatique plus grande – renforcée par l'étonnement et le silence de l'Empereur Adrien. À la fiction historique esquissée s'ajoute un personnage d'enfant, efficace par sa stature et par ce qu'il représente, plus que par sa parole et la spécificité de celle-ci. On peut dire qu'est accolé à cette figure enfantine un préjugé de simplicité et de naïveté qui a des fonctions démonstratives.

Dans notre corpus en revanche, la spécificité de la parole de l'enfant semble être un sujet d'intérêt progressif, qui n'est pas sans rappeler l'adhésion généralisée au grand parti-pris rousseauiste, celui qui ouvre l'*Émile* : « l'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont *propres*[1] » ; il semble d'usage, même si les principes éducatifs de Rousseau ne sont pas complètement suivis, de *différencier* l'enfant, avant tout par sa parole. Notre corpus, de ce point de vue, marque un tournant important dans l'histoire des représentations de la parole de l'enfant. Cette parole devient un enjeu primordial et cela a, selon nous, deux grandes implications. La première est l'entrée dans une sensibilité nouvelle par le texte, qui met en scène les émotions et les cris de manière avant tout stylistique, sans que ces manifestations ne soient engagées dans un moment ou une réflexion éducative. C'est ce que nous voudrions analyser ici, en examinant les différents traits d'un « style enfantin » en cours de constitution pendant notre période d'étude. Plus loin dans ce chapitre, nous examinerons la seconde implication, les *mises en scène de la sensibilité enfantine*[2], qu'il nous semble nécessaire de distinguer de ces stricts faits de style.

[1] « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans. » *Émile*, *OC IV*, livre II, p. 318.

[2] Mises en scènes auxquelles nous avons choisi de consacrer la troisième partie de ce chapitre : moins importantes quantitativement dans notre corpus, elles sont toutefois nettement plus singulières, en ce qu'elles portent avec elles des propositions éducatives – ce que les faits langagiers ne suffisent pas à porter.

Ce sont en effet ces éléments de stylistique qui ont contribué à décrédibiliser la notion de sensibilité, qualifiée de *sensiblerie* par des critiques postérieurs, notamment Paul Hazard. Son ouvrage sur les textes éducatifs, *Les Livres, les enfants et les hommes*, débute à la manière d'un pamphlet contre des auteurs coupables, selon lui, de n'avoir pas su offrir de librairie aux enfants. Il condamne successivement Leprince de Beaumont et Berquin pour leur incapacité à rendre compte de la sensibilité enfantine, pour l'une faute de capacité à se confronter à la nature de l'enfance proprement dite[1], pour l'autre à cause d'une envie de suivre la mode « sensible » qui l'a rendu « myope » aux enfants[2]. Hazard n'est pas le seul à condamner violemment cette littérature construite autour de figures familiales qui promeuvent « la sensiblerie et l'attendrissement, les torrents de larmes et la morale de mirliton[3] ». Il nous semble, quant à nous, nécessaire de dépasser ce jugement, en considérant que ces caractéristiques à la fois stylistiques et esthétiques disent quelque chose de l'évolution du regard sur l'enfant.

Les expressions exclamatives et averbales vont prendre une place de plus en plus importante dans nos œuvres, au point de devenir l'objet même du dialogue : Berquin consacre ainsi certains des genres littéraires exploités dans l'*Ami des enfants* comme des lieux où peut se manifester la sensibilité enfantine, à l'instar de la suite de micro-narrations intitulée « Caroline », héroïne touchante, charmante et naïve, âgée de 3 à 5 ans au fil des livraisons du périodique. Écrites d'un revers de main, ces saynètes de quelques lignes flattent le goût « mignon » et promettent de bons rendements éditoriaux. Elles n'ont pour ambition que de créer une configuration empathique, amenant les lecteurs à admirer un comportement aussi moral que simple. La parole naïve est inclue dans une conception mimétique de la morale, dans laquelle le spectacle du « bien » est moteur de bonnes actions. La parole enfantine sert cette fonction, et nous semble, de ce fait, aussi niaise que pétrie de bons sentiments simplistes.

Mais ces expressions exclamatives et ces prises de paroles d'enfants, notamment très jeunes, revêtent aussi d'autres fonctions, plus intéressantes. Elles sont une manière, notamment chez Berquin, de présenter des tableaux de mœurs et en particulier des relations enfantines, qui ont une importance majeure dans la morale qu'il promeut. Ces relations sont relativement stéréotypées, au sein de la famille comme au dehors, et visent toujours à rendre compte de problèmes moraux. Par exemple, dans le dialogue « Les petites couturières », les trois bonnes filles Louise, Léonor et Sophie, attelées à leur ouvrage pour refaire un trousseau

[1] « Voici que l'imagination, la sensibilité, ne seront plus considérées comme des valeurs en soi, mais comme des moyens qu'une sage gouvernante emploie pour mieux faire avaler le savoir : voici qu'approche le moment redoutable où l'on décrètera que les enfants n'ont pas une seule minute à perdre, pas une seule, et que pendant leurs récréations même, ils doivent s'appliquer à devenir le plus vite possible de petits vieillards. » Paul Hazard, *Les Livres, les enfants et les hommes*, Paris, Flammarion, 1932, p. 24.

[2] « La mode avait alors changé ; il ne s'agissait plus d'être raisonnable, mais d'être sensible », Berquin aurait donc suivi cela et tout écrit « pour la montre ». *Ibid*., p. 38-45.

[3] François Caradec, *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris, A. Michel, 1977, p. 106.

aux enfants d'une « misérable famille », sont malmenées par l'arrivée de leur voisine Charlotte, qui, après les avoir incitées à faire autre chose, s'emploie à les aider mais en se montrant piètre tricoteuse. La tension monte et les plus jeunes, tentées par les noms d'oiseaux, sont apaisées par la grande sœur. Avec la mère arrive la récompense, la perspective de la visite des pauvres que les jeunes filles auront la joie de pouvoir habiller… comme des poupées. Par delà l'irénisme d'une telle mise en scène, le dialogue se plaît à s'attarder sur les échanges entre les jeunes filles, entre rudesse (« – Tu parles aussi, toi, petite morveuse, comme si tu y étais pour quelque chose ? ») et pardon (« – Veux-tu bien me pardonner ? / – Ah ! de toute mon âme[1] ! »). Ces relations idéalisées s'appuient en fait sur un spectacle relativement réaliste, qui s'emploie à montrer les tensions, les difficultés, voire la méchanceté des relations enfantines. La parole *sensible* de l'enfant sert ainsi à faire apparaître, de concert, les deux grandes tendances de la représentation des enfants, une nouvelle bonté irénique et l'ancestrale conception de l'enfant mauvais, voire malin.

Cependant, la plupart du temps, c'est la bonté qui domine ces scènes familières. Ainsi chez Berquin, en ouverture de l'*Ami des enfants*, la petite Fanchette découvre son petit frère nouveau-né, et s'écrie : « ah ! Mon Dieu : les petits pieds ! Je vois que nous ne pourrons pas courir de long temps ensemble ». Tout en exprimant l'étonnement par des phrases exclamatives averbales, Fanchette explore chez lui de façon systématique les besoins primaires (courir, jouer, manger) censés rendre compte de son champ d'expérience et d'intérêt[2]. Les extraits rivalisent d'expressivité quand il s'agit de sonder les activités qui plaisent aux enfants, ce qui permet de placer sur le même plan les jeux et les activités éducatives agréables[3]. Chez Campe, dans *Le Nouveau Robinson*, le père fait le choix de raconter des histoires à l'extérieur :

> Mon père[4], dit Théodore, un beau soir d'été, mon père, aurons-nous le plaisir de t'entendre aujourd'hui ? Oui, répondit-il ; mais quel dommage de ne pas jouir d'une aussi belle soirée ! Sortons, et allons nous reposer sur le gazon. Oh ! quelle bonne idée ! quelle bonne idée ! s'écrient-ils tous, & ils quittent la maison avec le cri de la joie & du plaisir[5].

Le but est clairement de montrer une relation éducative heureuse et épanouie, où prime l'adhésion sans faille de *tous* les enfants. Ce « cri de la joie et du plaisir » est au singulier car

[1] Berquin, *L'Ami des enfants*, *op. cit.*, tome V, vol. 10.

[2] *Ibid.*, « Le petit frère », tome I, vol. 1.

[3] Là encore, la poétique du dialogue, et notamment son exigence de vraisemblance, permet de promouvoir ce que propose le texte, comme nous le verrons dans le dernier chapitre, dans les mécanismes d'autopromotion que permet le dialogue.

[4] Ce dialogue narrativisé est introduit par ce prélude, dans lequel l'auteur s'adresse à son jeune lecteur : « Une famille nombreuse s'était rassemblée dans une maison peu éloignée de Hambourg. L'histoire suivante du nouveau Robinson fut pendant plusieurs soirées le sujet de leur entretien. Le père, croyant que d'autres bons enfants pourraient témoigner le même désir d'être instruits de ces aventures extraordinaires, prit le parti de les écrire, de leur donner de la suite, de la liaison, & d'en faire tirer 4 000 exemplaires. *Le livre que tu tiens, mon cher enfant, est de ce nombre* : jette les yeux sur la page suivante. L'Histoire de Robinson commence ; mais j'oublie ce qui précéda cette narration. Mon père, dit Théodore, un beau soir d'été, mon père, aurons-nous le plaisir de t'entendre aujourd'hui ? (…) » Campe, *Le Nouveau Robinson*, *op. cit.*, « Avant-propos », n.p. Nous soulignons.

[5] *Ibid.*

la diversité des prises de parole n'a ici aucune importance. Ce qui prime est l'expression de l'adhésion, sous la forme attendue des exclamatives et de la répétition des phrases nominales.

Cette propension à l'exclamation se trouvait déjà dans la liste des objets du monde proposée par Sarah Trimmer[1] dans ses *Instructions pour la jeunesse* traduites par Berquin en 1784 : le texte, pourtant monologué, mériterait une analyse comparative ; la traduction souligne à maintes reprises l'enthousiasme enfantin qui *signifie* la découverte des merveilles de la nature, comme nous l'avons vu dans le cas des dialogues chrétiens. On retrouve aussi ce type d'enthousiasme dans les *Choix de petits contes* quand, par exemple, la nature renaît après un orage impressionnant[2]. Ces sentiments primaires – joie et peur – sont omniprésents et contribuent à la forte modalisation de ces textes. L'enthousiasme s'appliquant à tout, la relation éducative comme les apprentissages, les personnages d'enfant deviennent des machines à exclamations et celles-ci scandent le texte comme un outil systématique. Dans ce lieu commun de représentation, l'enfant devient une incarnation de la naïveté pure qui s'enthousiasme de toute forme de découverte. Jauffret l'utilise de façon systématique dans « La soirée d'été » ; les exclamations du jeune garçon devant une découverte fonctionnent comme une ouverture pour une nouvelle explication : « O mon papa ! que de milliers d'étoiles ! » s'exclame le fils, avant de se voir expliquer toute la voie lactée[3].

L'exclamative devient alors une forme d'appui du discours, qui remplace, partiellement, les questions définitionnelles[4], comme si le « cri de l'enfance » permettait de lancer l'explication, à partir de la fiction d'une découverte personnelle. Ce faisant, les textes font mine de partir de l'expérience de l'enfant, et entérinent ainsi une des données premières de la doxa sensible, qui est de placer l'expérience au centre de l'éducation. Un simple outil stylistique sert ce but… Cette stratégie est aussi utilisée par Capinaud, mais avec une composante lexicale importante : la surprise des enfants face à certains faits de langue sert à les expliquer. Capinaud exploite ainsi ce qui s'apparente déjà à des lieux communs de la représentation des enfants, afin de les utiliser à des fins pédagogiques – utilisant notamment le

[1] Le texte original est publié en 1780 : *An Easy Introduction to the Knowledge of Nature, and reading the Holy Scriptures, adapted to the capacities of children*, London, Printed for the Author, 1780, 263 p. Il n'a pas été travaillé dans le cadre de cette étude, mais une enquête sur les transformations opérées par Berquin serait riche d'enseignements, à partir du texte de Sarah Trimmer et de ses rééditions successives, dès 1781 (J. Dodsley, Pall-Mall ; T. Longman, and G. Robinson, Pater-Noster-Row ; J. Johnson, St. Paul's-Church-Yard) puis chez les mêmes en 1783, et en 1787 (T. Longman, G. Robinson, J. Johnson) selon le catalogue de la British Library. L'utilisation, par Sarah Trimmer, du terme de « magazine » atteste d'une circulation européenne des modèles fort intéressante, voir notamment *The Family Magazine ; or, a Repository of Religious Instruction and Rational Amusement*, London, 1788.

[2] Anonyme, *Choix de petits contes anecdotes, fables, comédies, dialogues, propres à être mis entre les mains des enfants*, *op. cit.*, « XIV – L'orage », p. 90-92.

[3] Jauffret, *Géographie dramatique de la jeunesse*, *op. cit.*, « La soirée d'été », p. 320.

[4] Dont nous avons vu qu'elle fondait la majorité des prises de parole du personnage d'enfant, remplaçant termes à termes de « D. » des dialogues par demandes et réponses ou des catéchismes.

principe de l'erreur et de l'approfondissement de l'incompréhension pour proposer des explications[1].

À cet usage diffus de l'exclamation s'ajoute un autre trait stylistique, celui de la répétition. La parole de l'enfance, comme nous l'avons vu avec Campe, est une parole répétitive et intensive, les termes y sont fréquemment dupliqués. Déjà chez Leprince de Beaumont, on trouve une recherche stylistique pour mimer la parole enfantine, notamment au début du IVe Dialogue. Lady Mary, âgée de 5 ans, est chargée de raconter la Genèse :

> Il y a bien longtemps, *bien longtemps* qu'il n'y avait ni ciel, ni terre, ni hommes, ni animaux. Il n'y avait que Dieu ; car il a toujours été. *Le bon Dieu, Mesdames, peut faire tout ce qu'il veut.* S'il disait à ce moment : « je veux qu'il y ait un jardin dans cette chambre », il y aurait un jardin. Eh bien ! *tout d'un coup* il dit, qu'il voulait qu'il y eût le ciel, la terre, des arbres, des oiseaux, des poissons, des fleurs, etc. À mesure qu'il disait « je veux cela », tout cela venait[2].

La familiarité de ton et le caractère puéril de la narration découlent ici des répétitions expressives, voire emphatiques (« bien longtemps »), des ruptures syntaxiques, des déictiques, des incises explicatives et d'un lexique simple utilisant des références familières. De surcroît, l'usage de constructions syntaxiques simples sert de signifiant primordial pour *montrer* la jeunesse de l'intelligence. Significativement, Leprince de Beaumont supprimera ces traits stylistiques dans les rééditions de son ouvrage, parce qu'ils entraient en conflit avec la fonction exemplaire de ce texte[3]. L'approximation expressive n'était pas encore revêtue d'une fonction éducative. En revanche, chez Épinay, tous ces faits stylistiques sont exploités, notamment et à de multiples reprises, les répétitions d'Émilie. Elles signifient son enthousiasme, lorsqu'elle comprend quelque chose ou quand, fière de savoir quelque chose, elle interrompt sa mère : « ah ! je sais, je sais, Maman[4] » ; elles expriment l'intensité du sentiment, lorsque sa Mère l'amène à ressentir le bonheur d'avoir fait son devoir :

---

[1] Cet approfondissement de la logique exclamative à des fins éducatives justifie que nous approfondissions le cas de Capinaud plus loin, dans l'analyse du « sensible comme socle pédagogique ».

[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 1009. Nous soulignons.

[3] Comme le montre Elisa Biancardi dans son analyse de l'évolution des éditions successives du *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 941-947. Elle évoque une « opération de toilettage du texte », qui s'attaque notamment à la familiarité de l'expression. Les pronoms toniques fréquemment répétés sont transformés (« je pense, moi, qu'il est bien aisé » ou « J'en suis bien contente, moi ») en des tournures plus travaillées (« quant à moi, j'en suis bien contente ») ce qui occasionne un ennoblissement du registre. De plus, les naïvetés enfantines sont éliminées : les remarques bibliques, notamment, se voient rehaussées dans le style. On passe par exemple de « Le pauvre Moïse a eu bien du mal pendant sa vie ! » à « ce grand législateur a essuyé bien des traverses pendant sa vie ». L'élimination de ce style naïf va de pair avec une clarification et une élévation du style. Ce mouvement d'écriture semble révélateur de la volonté qu'a Leprince de Beaumont d'attribuer à son texte une fonction de texte modèle et d'instrument d'apprentissage.

[4] « MERE – On peut être charmante sans être précisément jolie, et l'on peut être très joie sans être charmante : car… / ÉMILIE – ah ! je sais, je sais, Maman. Pour être charmante, il faut être sage, modeste, ne parler qu'à propos, n'être pas importune ; n'est-ce pas Maman ? Vous m'avez dit cela. » Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., début de la Seconde conversation, p. 61.

> Ah quand cela m'arrive, mes devoirs sont fait dans un clin d'œil ; je suis heureuse, heureuse… Tenez, ma petite Maman, je sens là quelque chose dans mon cœur qui me rend si aise, si aise ! … Oh, comme je suis gaie et contente[1].

Les répétitions multiples sont amplifiées par les exclamatives, elles-mêmes redoublées par une logique de formulation progressive du discours. La progressivité de ses apprentissages incite en effet l'auteur à exploiter les figures d'hésitation que sont les répétitions, les approximations et les aposiopèses. C'est une des singularités de la parole d'Émilie, singularité qui sera ré-exploitée par les héritières d'Émilie.

Chez la majorité de nos auteurs cependant, les traits stylistiques se réduisent plus spécifiquement aux exclamations, aux répétitions et à la simplicité syntaxique, à quoi il faut ajouter le choix du lexique. Dans de dernier, on retrouve à la fois des termes d'adresse comme les hypocoristiques « papa » et « maman », des termes d'affection gravitant autour du lexique de l'amitié, des adjectifs simples et des tournures types.

Parmi ces adjectifs simples, on a déjà évoqué la récurrence de l'adjectif « joli », qui revêt une polysémie intéressante. D'un niveau de langage familier, il évolue vers une qualité morale, que l'on retrouve sous la forme « c'est joli d'être[2]… » ou la réprimande « ce n'est pas joli ». Ce déplacement de l'esthétique à l'éthique semble témoigner d'une simplification des catégories morales, et d'un souci de simplifier des réprimandes morales, en leur donnant la simplicité expressive de l'enfance. Ces adjectifs sont d'ailleurs pris dans des tournures présentatives qui fonctionnent comme des matrices langagières, sous la forme « comme + présentatif + GN + adj ».

Les termes simples, exploités de façon récurrente chez Berquin, dessinent une forme de territoire lexical de l'enfance, des mono- ou di-syllabes qui rendent compte de sa lecture du monde. Les « joujous », le « lolo », le « dodo », par leur emploi de plus en plus fréquent dans les textes, créent un effet d'amplification voire de systématisation de certains choix lexicaux : le langage enfantin devient un modèle-type, dont les textes révolutionnaires se font les promoteurs. Ce jeu sur la naïveté du vocabulaire, incarné par la récurrence des adjectifs « gai » ou « beau », et encore plus fréquent, « joli », qui apparaît presque à chaque page de Berquin, devenant un syntagme caractéristique des « berquinades ». L'association de ces termes esthétiques à des situations morales occasionne d'ailleurs des questions étonnantes, comme « est-ce joli d'être jaloux[3] ? ». Les décalages sémantiques ainsi créés prêtent certes à sourire, mais ils participent d'un des éléments fondateurs de l'éducation des enfants – à savoir l'équivalence posée entre beauté physique et beauté morale.

[1] *Ibid*., Sixième conversation, p. 125.
[2] *Ibid*., Onzième Conversation, p. 220.
[3] *Ibid*., Quatrième conversation, p. 465.

Chez Berquin, ces syntagmes sont omniprésents, et le règne des « joujoux » s'ouvre : les paroles d'enfants sont quelquefois à la limite du babil, et les textes publiés ensuite sous le Directoire en seront un excellent exemple. Le *Domino Mentor* de Fréville, dont le but est d'amener les « enfants sages », auxquels il est adressé, à « imiter » la parole et le comportement des enfants parfaits présentés dans l'œuvre, est un succès. Leur « joli petit langage » atteste de leur qualité d'âme. Dans l'*Abrégé de l'histoire du petit Emilien*, on trouve ainsi une multitude d'anecdotes mignonnes ou édifiantes : par exemple il demande à son père, dès 5 ans, « papa lire, papa lire » ou « Emilien aimait beaucoup le lait, qu'il appelait du lolo dans son joli petit langage ». Ces traits stylistiques renforcent l'empathie pour ce petit garçon, qui mourra de façon exemplaire…

Ainsi, progressivement dans nos dialogues, la parole de l'enfance apparaît et se systématise dans des choix lexicaux et une simplicité syntaxique qui redoublent les multiples figures exclamatives. Il semblerait que ces éléments, qu'il faudrait analyser également par delà les textes dialogués, mettent en place une forme de stylème enfantin, dont la valeur éthique concurrence la force démonstrative : les bons enfants sont bons parce qu'ils sont bien éduqués grâce au dialogue que nous avons sous les yeux. *In fine*, ces faits de style s'imprègnent à la fois des stéréotypes de la représentation de l'enfance, mais aussi de stéréotypes langagiers qui s'apparentent à une stylistique de la sensibilité : le dialogue éducatif se nourrit à ces deux sources pour satisfaire les goûts de son lectorat, pour créer des configurations dialoguées touchantes – et donc efficaces d'un point de vue démonstratif – et pour, quelquefois, souligner la singularité de l'intelligence enfantine.

3. Paroles du corps et omniprésence des larmes

Dans cet essor du langage sensible, le corps joue un rôle signifiant : les dialogues engagent et impliquent le corps, à la fois comme élément à éduquer et comme lieu de manifestation de la réception de l'enseignement. Leprince de Beaumont, par exemple, souligne à de nombreuses reprises l'effet du discours de Bonne sur le physique de ses interlocutrices : les jeunes filles rougissent quelquefois de honte avant d'avouer leurs fautes, voire avancent à pas penauds vers leur gouvernante avant de se confesser. La même stratégie de représentation du corps, le plus souvent contrit, de l'enfant, est réutilisée par l'écrivaine dans le *Mentor moderne* : l'éducateur désigne les enfants par leurs réactions physiques, qui servent à créer l'illusion d'un dialogue réactif. Leprince de Beaumont exploite à maintes

reprises ce ressort de la notation, au cœur du dialogue, de ce que la parole fait au corps de l'interlocuteur[1].

Les dialogues exploitent de plus un autre ressort, celui de l'expressivité corporelle à des fins éducatives : les échanges évoquent la multiplication des signes physiques d'approbation et de désapprobation qu'il est nécessaire de mettre en œuvre face aux enfants. Pour cet « âge qui ne va que par les sentiments », les éducateurs se font expressifs pour récompenser ou condamner les bonnes ou les mauvaises actions. Victorine est par exemple accueillie d'un « froid bon soir[2] » lorsqu'elle a manqué à sa parole. L'affectivité devient un des principaux instruments éducatifs et les dialogues mettent en place un personnel éducatif renouvelé qui place la sensibilité enfantine au cœur de l'exigence pédagogique[3].

Mais par delà ce ressort affectif, rendu possible par l'esthétique dialoguée qui sert à donner une forme de réalisme au texte et à l'échange, les dialogues éducatifs exploitent les références au corps de manière plus systématique. La littérature éducative naissante choisit un ensemble de comportements enfantins éloquents, fortement stylisés et investis de significations transparentes – encore largement utilisés dans les films d'animation contemporains. À un signe est associée une intention, et la transparence entre les deux est une donnée primordiale d'appréhension de l'enfant[4]. Dans notre corpus, ce sont les larmes qui parlent le mieux le langage du cœur ; elles servent à exprimer tout à la fois la tristesse intense et la joie mêlée de fierté, des éducateurs comme des enfants.

Les parents chez Berquin sont ainsi toujours au bord des larmes quand leur enfant fait preuve de sagesse, de bonté ou de charité, comme les « pleurs de joie » de M. Dorval qui voit

---

[1] En faisant notamment mention de la honte qui se manifeste sur le corps des élèves, « Lady Mary, vous rougissez ! » ou « vous pleurez, Lady Charlotte ? », éd. cit. p. 1189. Le Noir exploitera à l'envi cela dans *La Compagne de la Jeunesse*, en essayant d'ailleurs d'inventer des dispositifs typographiques pour signifier le temps d'apparition des symptômes de la honte : « Votre remarque, ma chère amie, est excellente ; j'en conjecture que vous faites exactement ce qu'on vous prescrit, et que vous ne ressemblez pas à Icare. Vous rougissez ! » Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit*., p. 13. Ces manifestations physiques seront encore utilisées par Leprince de Beaumont dans des textes pour adultes, comme dans *La Dévotion éclairée*, dans laquelle la mise au jour de la fausse dévotion de Mlle Agnès passe par cette stratégie : « LA BONNE. Vous vous plaignez qu'on vous a trompée en vous promettant dans la piété des douceurs que vous n'avez jamais éprouvées : je dois vous le dire en conscience, c'est que vous n'avez jamais été pieuse. Vous rougissez, Mademoiselle ; la colère et l'indignation se peignent dans vos yeux : j'en ai peut-être trop dit, mais vous m'avez priée de parler, & le silence me rendrait criminelle. Tremblez pour votre salut, Mademoiselle ; ces communions multipliées, et dont vous tirez si peu de fruit, me jettent dans une frayeur légitime à votre égard. / MLLE. AGNES, *sèchement*. Je vous en remercie, Mademoiselle. Vous êtes charitable et très charitable (…) j'ai l'honneur de vous faire ma révérence. / MLLE DOROTHEE. Ah ! ma chère amie, qu'allez-vous faire ? Ne voyez-vous pas que vous êtes aussi éloignée de la vraie piété que le ciel l'est de la terre. N'avez-vous pas conjuré mademoiselle de vous parler à cœur ouvert ? (…) / MLLE AGNES. J'avoue que j'ai pris ceci trop vivement ; mais il me semble aussi que Mademoiselle Bonne est fort imprudente dans le discours qu'elle vient de me tenir : elle a des idées singulières, faut-il qu'on les adopte ? Croit-elle qu'il ne peut y avoir d'idées justes que celles qui sortent de sa tête ? Pratique-t-elle ce qu'elle veut nous insinuer ? / LA BONNE. Oh ! pour cela, Mademoiselle, je vous passe condamnation de tout mon cœur ; je suis bien éloignée de pratiquer ce que j'enseigne aux autres. J'en gémis, et je demande tous les jours à Dieu la grâce de conformer ma vie à mes lumières. Devenez une vraie dévote, et vos prières m'aideront à obtenir cette faveur. » *La Dévotion éclairée, ou Magasin des dévotes*, Lyon, P. Bruyset-Ponthus, 1779, p. 34-36.

[2] Le Noir, *Promenades de Victorine*, *op. cit*., p. 8.

[3] Transformation sur laquelle nous nous concentrerons dans la troisième partie de ce chapitre.

[4] On pense notamment aux « yeux doux », aux jeux de regards et aux moments d'expressivité qui illustrent la transparence émotionnelle de l'enfant – conçu comme un être sans fards, dans une conception largement irénique et transparente de l'enfance à laquelle les studios Disney continuent de contribuer.

son fils faire un acte de générosité[1]. Les larmes deviennent l'emblème de ces textes, mouillés des regards empathiques d'éducateurs affectueux. Elles sont d'ailleurs largement exploitées pour montrer la qualité morale et sensible de ces éducateurs, parfois transformés en figures tutélaires : c'est le lot de Leprince de Beaumont, qui apparaît dans des narrations pseudo-biographiques larmoyantes, éditées dans la première moitié du XIXe siècle. Ortaire Fournier imagine ainsi une fiction biographique de Leprince de Beaumont « entourée de ses six enfants et de ses anciennes élèves » : « Mes enfants ! mes bons enfants ! murmurait d'une voix attendrie Mme de Beaumont tandis que de douces larmes coulaient de ses yeux[2] ».

Quant aux larmes de l'enfant, elles appartiennent en fait au *topos* de sa sensibilité ; Cœurderoy fait dire à Félicité : « je pleure pour une poupée perdue, pour un oiseau qui meurt…[3] ». Mais les larmes enfantines sont aussi la marque éthique d'un être pur et/ou bon. Chez La Fite, la douceur des larmes est présentée comme proportionnelle au mérite de la jeune fille[4]… Cette omniprésence des larmes qui nous fait aujourd'hui sourire et taxer Berquin de sensiblerie est en fait la marque d'une époque et a des fonctions précises : les larmes signent l'intensité émotive et créent une réception empathique. Les deux scènes de lecture suivantes en sont une illustration. Dans les *Réponses à démêler* de La Fite, Pauline raconte un épisode de vertu triomphante : lorsque Chélonis se trouve en conflit avec son père Léonidas, roi de Lacédémone, sort défendre son mari contre son père en tenant ses « deux enfants sous le bras » ; le spectacle est si touchant qu'il « arrache des larmes à tous les spectateurs » – si touchant qu'il parvient même à amadouer le père hostile : « ma fille, ta vertu dépasse mon courroux[5] ». La vertu peut tout obtenir, surtout si elle se pare d'héroïsme sensible. A l'inverse, quand les héroïnes de La Fite pleurent face à leurs échecs, l'éloquence de leurs larmes est celle de l'empathie : ce sont en fait les larmes, conçues comme un puissant ressort mimétique, qui servent d'instrument éducatif. C'est d'ailleurs, pour Loquet, le gage de la réussite des lectures morales qu'elle impose au personnage de Victorine : lorsque le récit fait couler des larmes[6], l'effet moral recherché est considéré comme acquis, comme si les larmes étaient le signe de l'intériorisation de la morale proposée dans le récit.

---

[1] Dans « Le vieux Champagne », dialogue dans lequel le petit Paulin apprend à ne plus rire méchamment des vieux domestiques, en l'occurrence du dit Champagne. Il ira, après la discussion avec son père, lui demander pardon. *L'Ami des enfants*, *op. cit*., tome III, vol. 6.

[2] *Le Magasin des enfants, par Mme Le Prince de Beaumont, revu par Ortaire Fournier. [Avec une notice biographique sur Mme Leprince de Beaumont.]* Paris, Desesserts, 1844, p. vii. De la même manière, dans la narration prétendument biographique intitulée « L'Hôtel des trois Couronnes » qui ouvre la notice d'Eugénie Foa, Leprince de Beaumont est représentée en pédagogue âgée qui vient au secours d'une jeune femme sur le point d'être expulsée de son logement. Défenseure des faibles, elle devient une héroïne sensible – et acquiert la stature de « grand-mère de l'Europe ». Début de la notice d'Eugénie Foa, dans la réed de Paris, C. Warée, 1843.

[3] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit*., p. 85.

[4] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit*., p. 226.

[5] *Ibid*., p. 199-202.

[6] Comme dans l'épisode de « La famille du pêcheur », *Promenades de Victorine*, *op. cit*., p. 123.

On laissera de côté les autres larmes qui sont de simples métaphores de la souffrance[1], bien qu'elles soient d'une grande fréquence dans notre corpus, au profit d'un autre type de manifestation, que l'on pourrait qualifier de rhétorique des larmes, à laquelle la théâtralité de la forme dialoguée se prête bien. Par exemple, dans le dialogue révolutionnaire l'*Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses*, les larmes servent à mettre en place une véritable culpabilisation filiale ; Aglaë, « religieuse apostate[2] » qui a suivi un prêtre constitutionnel, s'entend dire par sa soeur Séraphine, qui a su, pour sa part, rester dans le droit chemin :

> Aglaë, Aglaë, pouvez-vous résister encore ? Quoi ! les larmes d'une tendre mère ne vous touchent point ! Quoi ! sa douleur profonde n'est pas pour vous un spectacle déchirant ? et vous dites que vous l'aimez[3] !

L'intégralité du dialogue se fonde sur l'apitoiement progressif de la jeune fille, qui est incitée par tous les moyens, notamment les plus « sensibles », à revenir dans ses vœux originels. Sa mère la menace de se tuer, s'effondre sous ses yeux puis se flagelle avec force ; le corps de la mère devient envahissant. Aglaë plie, finalement, devant la force de ce chantage affectif. Là réside une forme extrême de configuration larmoyante. Berquin, d'une certaine façon, l'utilisera aussi, lorsque les enfants abandonnés tirent des larmes aux adultes qui les croisent, pour mieux qu'ils les adoptent[4]… Mais on voit bien la différence d'imaginaire entre ces deux exemples, qui pourtant utilisent les mêmes ressorts : les larmes comme un instrument rhétorique pour inciter à la bonté et à la charité.

La signification affective positive ou négative des larmes est en revanche généralement transparente. Épinay, seule, laisse planer une ambiguïté, lorsqu'elle met en scène l'énigme des larmes de la jeune Babet, à la noce de laquelle assiste Émilie[5]. Ces larmes sont l'occasion d'une réflexion sur la part d'inconnu que revêt l'avenir en ce jour de mariage qui signe la fin véritable de l'enfance. Épinay opère ainsi un des rares approfondissements du sens des larmes que nous ayons découvert dans ce corpus, dans lequel la sensibilité n'a pas pour fonction d'être mystérieuse, car elle doit avant tout être fonctionnelle.

Afin de montrer comment éduquer les enfants, tout en répondant à l'évolution du goût de l'époque, nos dialogues intègrent donc des éléments qui *signifient* la sensibilité, quand ils ne l'exploitent pas toujours véritablement. Ces données langagières montrent bien à quel point

---

[1] La Mère du dialogue de Cœurderoy peut ainsi dire, en évoquant les erreurs éducatives qu'elle a pu faire : « Je me reprocherai toujours les larmes que vous avez versées, & que j'aurais pu vous épargner », *op. cit*., p. 85.

[2] C'est là la désignation du personnage d'Aglaë dans la liste des personnages de l'*Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses*, *op. cit*., p. 2.

[3] *Ibid*., p. 18.

[4] Comme dans l'histoire de « Jacquot », enfant de 5 ans croisé par M. de Cursol sur la tombe de sa mère, en train de lui demander de se réveiller… le pathos sert alors à mettre en scène des situations de bonté aristocratique. Berquin, *L'Ami des enfants*, tome II, vol. 3.

[5] Et pour laquelle Émilie se charge de retranscrire l'intégralité des événements à sa mère alitée, dans la Dix-huitième conversation, p. 361 *sq*.

notre corpus est le produit d'une époque qui a veillé à donner une place à l'expérience sensible – du moins en théorie.

II - Le sensible comme socle pédagogique rénové : promotion des expériences et du désir d'apprendre

Les dialogues sont des lieux littéraires qui se veulent exhaustifs : là sont déployées des éducations circonstanciées, prenant en compte, par nécessité ou par choix, des éléments clés de pédagogie qui dépassent les questions de contenus. D'une certaine manière, nos œuvres rendent compte des prérequis éducatifs, de ce qui participe des apprentissages tout en échappant aux textes théoriques : rôle des « sens » dans l'éducation, souci de l'éveil d'une intelligence sensible et non encore intellective, place des affects dans la dynamique d'apprentissage.

La place de la sensibilité dans l'éducation soulève, de fait, des questions philosophiques : dans la seconde moitié de ce siècle où l'empirisme s'est révélé un des courants de pensée les plus influents en Europe, la question de la genèse des idées à partir des expériences sensibles est une question centrale. Les philosophes de l'Europe s'interrogent sur la place de la sensibilité dans le développement de l'esprit et des pensées complexes, et même si les thèses sensualistes ne l'emportent pas, loin s'en faut, la question du développement de l'esprit de l'enfant est un nouvel objet d'observation. On pourrait donc s'attendre à ce que nos œuvres interrogent, ou du moins enregistrent, certaines de ces interrogations. Là encore l'hétérogénéité de notre corpus s'est lourdement fait sentir. Nous avons certes vu la trace de questionnements du temps dans quelques thématiques qui semblent nouvellement irriguer les textes éducatifs, avec une référence plus ou moins explicite à certains principes empiristes, que nous analyserons dans un premier temps, en tentant de les remettre dans la perspective des propositions de Locke ; à ces évolutions, nous confronterons l'état de fait de nos œuvres, qui enregistrent certains de ces principes sous la forme d'une doxa empiriste : celle de la promotion d'une pédagogie visant à « faire sentir », dans laquelle nous verrons que l'usage des « sens » est en fait bien plus émotionnel que proprement expérimental.

A – Locke ou la source d'exigences éducatives consensuelles

L'analyse de la portée européenne de *Some Thoughts on Education* est un chantier immense. Margaret J.M. Ezell en a dressé les principaux axes dans un article fondateur[1], qui montre déjà à quel point les philosophes du début du XVIIIe siècle considèrent ce texte comme

[1] Margaret J.M. Ezell, « John Locke's Images of Childhood : Early Eighteenth-Century Responses to *Some Thoughts Concerning Education* », *Eighteenth-Century Studies*, n° 17.2, avril 1983.

plus influent encore que *An Essay Concerning Human Understanding* : Leibniz soutient ainsi que la portée du texte éducatif fut cruciale dès les premières années du siècle[1], ce dont attestent les innombrables rééditions et traductions au fil du siècle[2]. L'audience de Locke est aussi sensible dans la diffusion d'exigences et de concepts éducatifs, de la « leçon de chose » que l'on retrouve chez Pestalozzi à certaines idées fondatrices de l'*Émile*, que ce soit la primauté du renforcement des corps, le combat contre les mauvais éducateurs ou l'importance de « raisonner » avec l'enfant.

Fondateur, inspirateur, voire instigateur de nouvelles exigences éducatives, Locke a pu être considéré comme le promoteur européen d'une éducation renouvelée. Mais *Some Thoughts on Education* ne propose pas de programme éducatif, pas de programme d'étude spécifique. Ce texte subdivisé en paragraphes eux-mêmes organisés, dans certaines éditions, en fonction de grandes thématiques grâce aux manchettes ou à des titres de chapitres qui se surajoutent aux paragraphes, est un ensemble de « pensées » non exhaustives, visant à proposer des pistes de réflexion, mais aussi à instiller de nouvelles pratiques par la force du constat et des arguments indéfectibles de l'expérience[3] : le philosophe se prévaut de son expérience d'éducateur et de confident de pères, quelquefois désespérés par la qualité des gouverneurs employés pour leurs fils, même lorsqu'on y met le prix… Locke se fait presque sociologue de son époque et donne des conseils, s'insurge, joue d'ironie et d'une liberté de ton qui fait de ce texte un livre de chevet pour parents et éducateurs, intéressés de trouver là une caution philosophique à la remise en question de traditions éducatives fixistes[4] voire réactionnaires.

Les textes dialogués se situent, parfois explicitement, le plus souvent implicitement, dans la droite ligne de ce texte aux prétentions réformatrices devenues en grande partie consensuelles dans l'Europe des Lumières, et pour cause : Locke proposait, *in fine*, un ensemble de principes éducatifs fondés sur la notion de « *common sense* », et l'argument de l'expérience que nous avons cité plus haut reprend, d'une certaine manière, cet argument d'autorité qui est de l'ordre du *leitmotiv* dans les textes éducatifs. Nos auteurs proposent toujours un regard « éclairé » sur des expériences éducatives qui fonctionneraient *en pratique*.

---

[1] *Ibid*., p. 147.

[2] Dont James L. Axtell dresse une bibliographie exhaustive dans son « Introduction » à *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge, Cambridge University Press, 1968, p. 100-105. Il arrive à un total, que l'on peut donc considérer comme un minimum, de 25 éditions anglaises et 16 éditions françaises au cours du XVIIIe siècle, sans compter les éditions suédoises, allemandes et italiennes.

[3] La genèse de ce texte en a bien évidemment donné le ton : les *Pensées* sont à l'origine un échange épistolaire avec un ami, Edouard Clarke, commencé en 1684, sur lequel Locke retravaille de nombreuses années en ajoutant de nombreux paragraphes, avant la publication en 1692, que Locke présente lui-même comme un « *rough draught* », une « grossière ébauche », qui ne constitue que des réflexions et non un traité.

[4] La possibilité même de s'inscrire en faux contre l'éducation en place y est inscrite, dès l'ouverture de l'ouvrage, dans l'Épître à Clarke : il valorise sa « méthode » contre « la méthode contraire, celle qu'on suit habituellement dans les écoles, [qui] n'aurait point corrigé ses défauts, ni réussi à lui inspirer l'amour des livres, le goût de l'instruction et le désir d'apprendre toujours plus de choses que les personnes qui l'entourent ne jugent convenable de lui en enseigner. » Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. Compayré, *op. cit*., p. 25.

Ils ajoutent ainsi aux théories de l'empirisme éducatif[1] – dont nous verrons qu'il est devenu relativement consensuel – une nouvelle facette : celle de sa mise en pratique. Les dialogues éducatifs se présentent bel et bien comme des *réalisations* de certains aspects[2] du projet de réforme éducatif empiriste[3].

1. Placer l'expérience au centre

La question de l'expérience demande à être débarrassée de la polysémie qui tout à la fois l'enrichit et lui fait perdre son sens fort : le terme est souvent employé pour évoquer la jeunesse et le manque d'expérience du monde qui définit l'enfance et sa dépendance.

> Vous êtes trop jeune pour juger de ce qui vous convient ; il faut donc vous laisser conduire de bonne grâce et avec docilité, laisser faire votre maman, qui vous aime d'une tendresse si vive, et qui a pour elle le jugement, l'expérience que certainement l'on n'a point à votre âge[4].

Cet argument de l'inexpérience est même mis dans la bouche de l'enfant pour excuser ses erreurs de jugement :

> Vous voyez maman que je ne suis qu'un pauvre enfant sans expérience, que je me fâche, que j'excuse, j'ai toujours tort[5].

Mise en relation avec les erreurs patiemment corrigées par la mère, cette inexpérience correspond à la conception immémoriale d'une éducation qui s'attache à développer, chez l'enfant, ses capacités d'appréhension du monde. Dans notre corpus, l'accent est notamment mis sur le temps nécessaire à cet apprentissage, qui renvoie dans un hors temps fictionnel des connaissances qui n'ont pas lieu d'être encore déclinées :

---

[1] Empirisme que nous entendons au sens large, comme une théorie de l'entendement qui considère que l'expérience est à l'origine de la connaissance. Nous ne nous arrêtons pas sur les différentes obédiences de cette théorie, alors même que Bacon, Hume ou Berkeley (dans le *Dialogue entre Hylas et Philonous* notamment) nous avaient en premier lieu semblé offrir des développements intéressants sur l'origine de la connaissance – mise en dialogue dans le cas des deux derniers auteurs. Mais il a fallu s'en remettre aux caractéristiques non philosophiques de nos textes : la majorité d'entre eux ne proposent pas une *hypothèse* sur la manière avec laquelle se forment les idées, à la façon des fictions philosophiques que proposent Condillac ou Rousseau, mais affirment plutôt une *procédure*, non hypothétique, d'éducation.

[2] Ne pouvant travailler sur l'application des principes lockéens de façon systématique dans nos œuvres, travail qui supposerait à soi seul une thèse, et qui imposerait de grandes précautions méthodologiques, notamment du point de vue de l'histoire des idées éducatives – Locke n'étant pas la seule source de nombre de ces propositions, et les sources se multipliant au début du XVIIIe siècle – nous avons préféré mettre l'accent sur trois points, en laissant notamment de côté les questions suivantes, bien qu'elles soient essentielles dans l'histoire de l'empirisme en Europe : celle des idées innées, de la *tabula rasa* qu'est l'esprit de l'enfant, et celle de la promotion du préceptorat, parmi les nombreuses questions que soulève Locke.

[3] Ce qui nous permet notamment de ne pas faire de l'*Emile* le texte source, mais de montrer plutôt que les dialogues contribuent à une histoire des idées éducatives de longue amplitude, à laquelle Rousseau concourt plus qu'il ne la fonde. Nous aimerions ainsi nous distinguer, dans le champ de l'histoire éducative, des affirmations qui font de l'Émile l'« an I de la Révolution pédagogique », comme le propose Gilbert Py dans son analyse de « L'influence de l'Émile sur les mœurs », *Rousseau et les éducateurs : étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle*, Oxford, Voltaire foundation, *SVEC*, 1997, p. 131 *sq*.

[4] Le Noir, *Les Promenades de Victorine*, « Le maître d'écriture », *op. cit*., p. 69.

[5] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit*., p. 81.

> Le temps et l'expérience vous mettront mieux au fait de ce que je veux vous dire à présent[1].

Stratégie éducative et stratégie narrative, cette référence au temps comme adjuvant de l'éducation est un des ressorts exploités par certains dialogues, qui inscrivent l'éducation dans une temporalité longue – qu'ils s'appliquent à rendre démonstrative[2].

La question de l'expérience est aussi liée à la conception même de l'intelligence de l'enfant, perçue comme nourrie d'impressions sensibles, qui sont d'une certaine manière des préparatifs à l'apprentissage rationnel. On rejoint ici une des données clés de l'empirisme, qui trouve un certain écho dans nos textes. C'est par la sensation que l'enfant peut commencer à développer des idées simples, qui sont les vecteurs premiers de la connaissance. Diriger les sens de l'enfant permet de commencer à diriger ses idées : « pour accélérer les temps de la raison, on ne peut trop tôt diriger les sensations d'un enfant, et par conséquent les idées[3] ».

Mais cette conception de l'inexpérience enfantine n'est pas spécifique à nos textes ou à notre période d'étude, loin s'en faut. La principale raison qui fait d'une majorité des dialogues éducatifs des Lumières des héritiers de l'empirisme est la place qu'ils accordent à l'expérience prise dans sa seconde acception[4]. Au cœur de la proposition philosophique de Locke, l'expérience est première pour la génération de l'esprit, en ce qu'elle constitue le cadre de construction des idées, simples comme complexes. C'est elle qui rend possible l'élaboration des connaissances, conçue comme une construction à partir de la sensation, source des idées simples, ou de la réflexion, définie comme la perception interne des opérations de notre âme sur les idées qu'elle a reçues des sens – et qui produisent à leur tour des idées complexes. L'éducation peut alors se concevoir comme un faisceau d'expériences organisées à des fins utiles.

Toutefois, il est difficile de statuer sur la place de ces dialogues dans l'histoire du préjugé selon lequel les enfants sont incapables de connaissances qui demandent quelques réflexions : tous les enfants mis en scène sont des enfants capables de comprendre les principes généraux d'une science, que celle-ci soit physique ou morale, et le choix de se concentrer sur un âge moyen n'est pas étranger à cette capacité. À ce titre, ils souscrivent tous à une des exigences

---

[1] *Ibid.*, p. 95.

[2] Comme nous l'avons notamment vu dans l'analyse des temporalités éducatives dans le chapitre 3. Bien que tous les dialogues n'exploitent pas cette donnée temporelle au delà de son aspect « micro », celui du temps de la leçon, certains promeuvent, en l'exploitant dans son aspect « macro », une chronologie de l'éducation, qui prend acte de l'évolution des capacités de l'enfant et de son sens moral.

[3] Bonneval, *Réflexions sur le premier âge de l'homme*, cité par Marcel Grandière, « Quelques observations sur l'enfant au XVIIIe siècle », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, vol. 87 / 1, 1980, p. 61.

[4] Par commodité, nous proposons ici de distinguer l'expérience comme *fait d'acquérir ou de développer la connaissance* des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde (source : *TLF*), de l'expérience comme *résultat de cette acquisition*, maintes fois évoquée dans les textes éducatifs pour l'expérience pédagogique du maître et pour celle que nous venons d'examiner, l'expérience progressivement acquise de l'enfant, expérience qui le rend apte à se confronter avec sagesse au monde et à sortir du statut d'enfance, défini justement par l'incapacité à se prévaloir d'*expérience* pour faire des choix éclairés.

pédagogiques lockéenne[1], reprise par Condillac dans son *Cours d'étude pour l'instruction des enfants*, qui est de sortir de ce préjugé refusant aux enfants la possibilité d'élaborer des idées complexes[2]. Certains de nos dialogues souscrivent en fait à cette idée par nécessité formelle, d'autres montrent le chemin par lequel instiller des idées complexes chez l'enfant, en s'adaptant à sa nature et à son esprit plus sensible aux expériences et à l'éducation par les sens.

Cette nécessité d'adapter les méthodes éducatives aux enfants, qui irrigue la littérature éducative depuis toujours, prend des inflexions singulières dans les dialogues, parce que ceux-ci sont censés proposer les expériences elles-mêmes. Leprince de Beaumont, dans le *Magasin des enfants*, met ainsi les jeunes élèves face à des arcs-en-ciel, des chenilles, des bouilloires, tout objet ou manifestation biologique ou cosmique permettant à Bonne d'expliquer les « rudiments » de la physique[3]. Toutefois, dans l'expérience éducative conçue par Leprince de Beaumont, le monde réel mis en scène est bien moins un monde d'objets qu'un monde de situations morales – incarnées notamment par les contes. L'évolution des *Magasins* est éloquente à cet égard. Les expériences proposées dans *le Magasin des Adolescentes* sont rigoureusement orientées vers une préparation au monde moral ; ce ne sont pas des expériences d'apprentissage rigoureux de disciplines scientifiques, comme on les trouve chez Filassier, Dubroca ou Perrault, mais plutôt des mises en scènes, les plus « sensibles » possibles, de situations éducatives à forte charge émotionnelle. Cette spécificité des éducations pour les filles semble liée à une conception morale de l'éducation et à une exigence fondamentale de sculpter l'âme de l'enfant, conçue comme une cire, à l'aide de bonnes impressions[4]. De plus, elle se nourrit d'une exigence liée à l'éducation religieuse : Leprince de Beaumont, comme La Fite, partent du constat que les enseignements religieux qui n'atteignent pas le cœur sont stériles et elles se mettent en devoir de « faire sentir[5] » la religion plutôt que de l'enseigner[1].

---

[1] Qui affirme qu'à partir de l'observation, on peut acquérir à tout âge les principes généraux d'une science.

[2] Et dont se démarquera Rousseau avec force, par l'idée que l'enseignement est tributaire du développement biologique de l'enfant. Gilbert Py présente ces deux méthodes d'enseignement en les opposant, dans *Rousseau et les éducateurs*, *op. cit.*, p. 424.

[3] Situations éducatives que nous avons analysées plus haut, dans la partie du chapitre 4 intitulée « Un usage pédagogique du monde », où il a été montré à quel point les « leçons de choses » proposées dans les dialogues se rattachent à une forme de sensualisme éducatif que l'on trouve déjà dans l'*Orbis sensualium Pictus* de Comenius, publié en 1658.

[4] À cette conception de l'enfance de l'intelligence correspond tout un discours théorique sur la cire molle que serait l'esprit de l'enfant, qu'il faudrait s'employer à façonner par une somme d'expériences bien menées. Liée à une conception immémoriale de l'éducation, cette image de la cire traverse les textes théoriques sur l'éducation, trouvant des inflexions qu'il pourrait être intéressant d'analyser sur le temps long. En effet, les multiples déclarations de Leprince de Beaumont à ce sujet, fortement consensuelles parce qu'elle reprend mots pour mots un *topos* qu'elle importe tel quel dans l'éducation féminine, ne sont qu'en apparence identiques à celles d'Épinay. Celle-ci ménage en effet un délicat et éloquent déplacement de cette image de la plasticité de l'esprit de l'enfant, qu'elle dote d'une temporalité nécessairement limitée : une fois les « bonnes cires » élaborées, il faut nécessairement qu'elles aient une forme de permanence… « La Mère. Je crois que la bonne cire se durcit à mesure qu'elle reçoit des impressions salutaires, et qu'il ne dépend plus de qui veut, de les effacer. » *Les Conversations d'Émilie*, Dix-septième conversation, p. 344. Cette image, aussi courante dans l'histoire de l'éducation que celle du jardinier, mériterait une analyse approfondie.

[5] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, « Introduction », p. 7. « Peu contente d'enseigner la religion, [Mad. de Sainval] s'appliquait surtout à faire sentir [à ses deux filles] tout ce qu'elle a d'auguste et de consolant pour ceux qui cherchent en elle la règle de leurs actions, la récompense et l'appui de leurs vertus. » *Ibid.*, p. 7. Elle utilise la même présentation dans

2. *Promotion des expériences « sensibles »*

Pour assurer une éducation réussie, il faut organiser les expériences, les adapter à l'enfance et à ses différents caractères, créer des situations pédagogiques capables de stimuler des apprentissages. Locke propose déjà, dans son traité éducatif, quelques mises en situation pédagogiques organisées en fonction des résultats escomptés. Dans le long développement qu'il consacre au courage, qu'il tente de redéfinir comme « la véritable force d'âme », il développe même des embryons de saynètes pédagogiques, dont s'inspirera Rousseau. Il propose ainsi, pour guérir de la crainte, deux situations exemplaires, l'enfant attiré par le feu et l'enfant effrayé par des grenouilles[2]. La première évocation est rapide, et coïncide avec l'idée que les expériences de souffrance sont fructueuses – ce que Rousseau développera de façon plus précise, suivant sur ce point son refus viscéral et philosophique de la surprotection des enfants[3]. Mais le second exemple développé par Locke, celui des grenouilles, propose concrètement un *procédé* éducatif[4] : gestion du temps et de la psychologie, *crescendo* de l'expérience, maîtrise des affects, tout est évoqué pour montrer l'exemple, pour dire *comment faire*. Nos dialogues prétendent exactement faire cela : montrer comment faire, en pratique, dans une situation éducative donnée, en affirmant un souci d'adaptation à la nature de l'enfant. En proposant à l'enfant des expériences « sensibles », ils se situent dans la droite ligne des propositions empiristes.

Or, ces expériences sensibles sont l'objet d'une nette évolution dans notre corpus, qui semble dépendre à la fois du type de dialogue et de la conception du monde qu'il leur est nécessaire de mettre en jeu pour faire appel au sensible. Sur ce plan, il y a peu de différence *a*

---

l'Avertissement au second volume de ses *Entretiens*, en affirmant qu'elle ne propose par un « cours complet de religion », mais qu'elle s'est « contentée d'indiquer les vérités qui en sont le fondement, & les sources où nous en puisons la connaissance. Dans le reste de l'ouvrage, j'ai saisi toutes les occasions de faire sentir combien les principes religieux ont d'influence sur la vertu & le bonheur de ceux qui les prennent pour guides. » *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit*., vol. 2, p. iv.

[1] C'est peut-être cette somme de prérequis pédagogiques qui explique la singularité des expériences proposées dans certains des dialogues à destination des jeunes filles, finalement très loin de l'« expérience » physique ou biologique, parce qu'ils se situent plutôt du côté de l'éducation à la vertu.

[2] « L'éclat brillant de la flamme et du feu fait tant de plaisir aux enfants que tout d'abord ils ont toujours envie d'y toucher. Mais, dès qu'une expérience constante leur a montré, par la vive douleur qu'ils ont éprouvée, combien l'action du feu est impitoyable et cruelle, ils ont peur d'y toucher et s'en écartent avec précaution. Si tel est le principe de la crainte, il n'est pas difficile de découvrir par quels moyens on peut la guérir, quand il s'agit d'objets dont on s'effraie à tort. Une fois que l'esprit est aguerri contre ces vaines frayeurs, qu'il est parvenu dans de petites occasions à se dominer et à dominer ses craintes habituelles, il est déjà mieux préparé à affronter de réels dangers. » Locke, *op. cit*., §115.

[3] « Si Émile tombe, s'il se fait une bosse à la tête, s'il saigne du nez, s'il se coupe les doigts, au lieu de m'empresser autour de lui d'un air alarmé, je resterai tranquille, au moins pour un peu de temps. (…) Loin d'être attentif à éviter qu'Émile ne se blesse, je serai fort fâché qu'il ne se blessât jamais, et qu'il grandît sans connaître la douleur. » *Émile*, *OC IV*, Livre II, p. 299-300.

[4] « Votre enfant pousse des cris perçants et s'enfuit à la vue d'une grenouille ? Faites alors prendre une grenouille à une autre personne, qui la tiendra à une distance assez considérable ; accoutumez d'abord l'enfant à voir la grenouille ; lorsqu'il pourra en supporter la vue, obligez-le à s'en approcher, à la regarder sauter sans en être ému ; puis à la toucher légèrement, tandis que l'autre personne la tient dans ses mains ; et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il en vienne à la manier avec autant d'assurance qu'il ferait d'un papillon ou d'un moineau. Toutes les autres vaines frayeurs peuvent être guéries de cette façon, à condition que l'on ait soin de ne pas aller trop vite et qu'on n'exige pas de l'enfant un nouveau degré de courage avant de l'avoir solidement affermi dans le degré précédent. C'est ainsi que vous préparerez ce jeune soldat à la campagne de la vie. » Locke, *op. cit*., §115.

priori entre les dialogues à vocation morale, les dialogues chrétiens et les dialogues techniques et encyclopédiques ; tous font intervenir, dans la droite ligne des instructions Lockéennes, un « monde sensible » plus ou moins précis, mais dont la nature paraît consensuelle : il faut faire appel aux sens pour entériner les expériences et les apprentissages. Le modèle beaumontien est de ce point de vue déjà l'héritier d'une approche pédagogique qui doit beaucoup à Pluche : les dialogues s'organisent en fonction d'une exploration du monde, qui est présentée comme progressive – physiquement et intellectuellement. Elle met au premier plan l'expérience alors que le modèle sous-jacent est celui de la théologie chrétienne et des différents ordres de la nature : cette organisation est conservée par Filassier, Dubroca et, d'un point de vue macro-structurel, par Perrault. Les auteurs qui se situent dans une lignée encyclopédique se doivent de suivre l'ordre dit « naturel » pour présenter les apprentissages – même s'ils parviennent à utiliser des stratégies narratives, à la manière de Perrault, pour donner une apparence aléatoire aux apprentissages d'un point de vue micro-structurel : les enfants rencontrent au hasard du jardin les plantes qui aiguisent leur curiosité, mais le jardin est au cœur d'un ordre d'apprentissage supérieur et englobant. En revanche, les dialogues moraux semblent avoir, dans cette perspective, plus de liberté : les *Magasins* présentent au hasard des journées différentes expériences du monde, qui ne semblent pas organisées *a priori*. Elles apparaissent en fait selon le principe d'association d'idées, à l'instar de l'arc-en-ciel découvert par les élèves à la fin du Cinquième dialogue du *Magasin des enfants* : la leçon a porté sur l'arche de Noé et s'est conclue sur la parole divine rappelant, par cet arc-en-ciel, sa promesse qu'il n'y aurait plus de déluge sur la terre. Deux pages plus loin, Mademoiselle Bonne « croit qu'il va pleuvoir » ; cela occasionne la mise en pratique de cette découverte, et l'explication de ce qu'il faut faire :

> *Lady* MARY. Ah ! Ma Bonne, regardez de ce côté-là ; je crois que voilà cette belle chose que vous appelez l'*arc-en-ciel* ; Oh ! les charmantes couleurs !
>
> *Mad*. BONNE. Vous avez raison, ma chère. Hé bien, quand on voit cela, il faut se souvenir que c'est la marque que le bon Dieu nous donne qu'il a fait la paix avec les hommes. Il ne faut donc jamais regarder l'arc-en-ciel sans le remercier, dans son cœur, de la bonté qu'il a eue de nous pardonner. Montons vite, je sens déjà les gouttes de pluie[1].

Les expériences dites « sensibles » sont intégrées au texte d'une façon apparemment libre, dans une fiction d'à-propos censée inciter les éducateurs à placer au cœur des enseignements des illustrations sensibles, que nous dirions « concrètes », des enseignements sur le modèle de l'illustration de la catéchèse : à une donnée théorique ou spirituelle, il faut donner une application concrète, accessible à tous.

Apparaît ainsi, par l'entremise de Leprince de Beaumont, une évolution fort intéressante du discours pédagogique, qui se nourrit à trois sources différentes, en répondant d'une part à

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., Cinquième dialogue, p. 1037-1038.

l'appel aux sens promue par une *doxa* empiriste, en réutilisant la logique d'explicitation de la catéchèse, et en plaçant au premier plan ce principe d'explicitation systématique au nom de la pédagogie exhaustive que prône cette éducatrice. Tout dire, c'est se nourrir à la fois d'une conception immémoriale de ce qui fait « exemple » et rapprocher les préceptes de la vie quotidienne de chacun, en prenant en compte certains des apports[1] de la révolution philosophique de la fin du siècle précédent. Dans une démarche de syncrétisme pédagogique, Leprince de Beaumont adapte le discours pédagogique chrétien et lui ajoute ce qui lui est nécessaire pour se revivifier.

Il semblerait que ce soit à partir de ces données « sensibles » que les dialogues moraux évoluent progressivement vers une démonstration pratique de ce qu'il faut faire, se nourrissant de la tradition des *exempla* adaptée au discours quotidien. Dans nombre de dialogues de Berquin dans l'*Ami des enfants*, l'enjeu est clairement de proposer un travail d'illustration morale à partir de données sensibles et concrètes. Tous les enfants sont désormais placés dans un cadre quotidien, qui, quoiqu'idéalisé, correspond à un parti-pris de proximité des choses et des êtres. D'innombrables notations climatiques, temporelles et spatiales, forgent à la fois le cadre narratif des dialogues mais en donnent aussi la couleur : le petit village, la chambre de l'accouchée, le jardin, tous ces cadres spatiaux deviennent des cadres-types pour *signifier* la proximité et le quotidien. S'y ajoutent les innombrables soulignements du corps de l'enfant, qui embrasse, qui joue ou qui s'amuse à manger de la neige : les expériences « sensibles » sont promues au niveau de *ce qui crée l'action* ou fait advenir la narration – comme en attestent les titres, qui refusent à dessein d'expliciter la valeur morale de l'anecdote au profit de la notation simple du cadre, du personnage principal ou de l'événement[2]. Utilisée pour exemplifier des situations et des comportements positifs comme négatifs, l'anecdote se nourrit ainsi en premier lieu des données sensorielles et spatiales pour créer des dialogues éducatifs : on voit à quel point l'adoption de la fiction s'est faite au prix de la charge intellectuelle du discours, mais en conservant, comme dans un raccourci, d'un côté la situation initiale à forte valeur sensible, et de l'autre, la morale comportementale qu'un des interlocuteurs est en charge d'expliciter à la fin du dialogue.

Pourtant, quelques expériences présentes dans notre corpus laissaient plutôt présager une évolution plus intellectuelle de l'enseignement, offrant à l'enfant la possibilité de la réflexion

[1] Voire seulement certains des termes clés. La référence constante, par Leprince de Beaumont, au « sensible » et aux « sens » ne peut manquer d'être analysée comme un effet de mode, ou comme un consensus pédagogique dont elle se fait, comme tant d'autres, le porte-parole. De ce point de vue, la nécessité dans laquelle se trouvent les auteurs de textes éducatifs de souscrire aux consensus de leur époque ne nous permet par d'analyser ces usages lexicaux comme des signes d'une adhésion philosophique aux principes de l'empirisme : il ne sont d'abord qu'une manifestation d'un consensus éducatif, que nous tentons d'exprimer par l'usage du terme de « doxa éducative ».

[2] Comme par exemple « Les quatre Saisons », « La neige », « Les buissons », « Les maçons sur l'échelle », « L'agneau », « le fermier », « La petite fille trompée par sa servante », « La Poule » ou encore « Les petites Couturières ».

sur des idées complexes, et veillant à *faire le pari de l'adaptation de cette complexité* pour un esprit d'enfant. C'est là le grand travail pédagogique et littéraire auquel se sont attelés certains auteurs de notre corpus[1].

Voilà comment Cœurderoy, par exemple, fait découvrir la notion d'expérience à l'enfant : Félicité, interrogée par sa mère sur la signification du mot « expérience », a tout d'abord… oublié[2] ; sa mère lui rappelle alors une expérience sensorielle déjà vécue - s'être piquée avec une aiguille – pour lui montrer le cheminement intellectuel qu'elle a pu en tirer ; mais la petite fille déclare : « je ne réfléchis jamais », « le seul mot de réflexion m'attriste[3] », ou alors « je ne le fais qu'une demi-minute » ; « mais c'est déjà assez pour votre âge » lui répond sa mère. La stratégie narrative est ici éloquente : la parole de doute de l'enfant est utilisée à la fois pour montrer la *compréhension de sa différence* intellectuelle par l'éducateur, mais aussi pour souligner l'intelligence enfantine, à laquelle il faut apprendre à s'adapter, par le temps et par les types d'expériences proposées. D'une certaine manière, c'est toute la conception de l'enfance de la raison qui est ainsi rejouée, avec l'oubli tout d'abord, qui fonde l'intelligence encore flottante de l'enfant, et l'ennui pour la réflexion ensuite, qui rend la fiction nécessaire et exige de « parler aux sens », en particulier pour les jeunes enfants. On entraperçoit ici comment la question des âges de l'enfance rencontre celle de l'exigence empiriste : face à ces êtres à la raison encore immature, il est nécessaire d'adapter l'enseignement – ou d'affirmer que l'on adapte celui-ci à une raison encore naissante, par la promotion d'expériences « sensibles ».

Le modèle nous semble être, de ce point de vue, le texte d'Épinay – que Cœurderoy cite d'ailleurs comme source première de son ouvrage. Émilie incarne exactement cette enfance de l'intelligence, dans les mises en scène de sa distraction, de son ennui ou de sa légèreté de pensée – marquée notamment par les jeux de passage du coq-à-l'âne qu'Épinay s'est plu à retravailler. Ce constat d'une intelligence naissante à laquelle il faut apprendre à s'adapter est théorisé par la Mère, qui en explique les différentes facettes en proposant sa définition de l'enfance, en pratique[4] et en théorie[5]. Émilie aussi y va de sa définition[1] ! Mais l'apport

[1] Nous laisserons ici de côté le travail de Perrault, malgré le fait que son travail littéraire, sur la première partie de l'*Abrégé* du moins, nous semble s'inscrire dans cette perspective. Nous ferons de même pour certains dialogues du *Manuel de l'enfance* de Sicard. Cette mise à l'écart nous permet de dégager des hypothèses au sujet de l'éducation des filles (certes limitées par le fait que d'autres auteurs s'y sont attelés pour des textes mixtes). Ce regroupement nous semble toutefois recevable pour une raison d'hypotextes communs, et nettement moins nombreux pour les éducations féminines. Dans cette perspective, le travail d'Épinay nous semble un modèle fort.

[2] « Vous me l'avez déjà dit mais je crois que j'ai oublié. » Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit*. p. 68.

[3] *Ibid*., p. 70.

[4] Par exemple, quand il s'agit de réfléchir avec Émilie sur le fait d'être raisonnable, la mère y intègre la possibilité de « se livrer à la gaieté, à la légèreté et même à l'étourderie du premier âge ». Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Cinquième conversation, p. 103.

[5] Avant les synthèses proposées dans les Douzième et Vingtième conversations, la Mère propose plusieurs moments de définition de la nature de l'enfance, notamment, dans la deuxième conversation, quand Émilie se demande pourquoi elle est au monde : « La Mère – Eh bien, jusqu'à présent, voilà pourquoi vous êtes au monde. C'est pour boire, manger, dormir, rire, sauter, grandir, [vous fortifier], vous instruire. » (Seconde conversation, p. 55). Épinay transforme plusieurs fois cette déclaration initiale : elle rajoute tout d'abord le verbe « vous fortifier » en 1782, avant de revenir en arrière dans l'édition de 1788 et de synthétiser ses propos ainsi : « Pour les [force et santé] acquérir, il faut boire, manger, dormir, sauter, rire. »

inestimable du texte est de s'être attelé à tirer les conséquences de cette promotion de la singularité enfantine dans la prise de parole de l'éducatrice, en proposant des formulations de problèmes complexes accessibles aux enfants.

C'est par cette valorisation de la parole enfantine, qui dépasse la naïveté et la simplicité topiques, qu'Épinay formule une véritable confiance dans les capacités intellectuelles de l'enfant – qui ne se cantonne pas à « parler aux sens », mais qui s'attache à proposer des modèles d'interaction adaptés à une intelligence qui a besoin d'images et d'analogies pour comprendre des données complexes. La pédagogie de la Mère se fait alors « sensible », en ce qu'elle utilise les expériences sensibles pour faire saisir des problèmes moraux ou philosophiques. Perrault se souviendra de ce principe analogique dans ses tentatives réitérées pour proposer une présentation simplifiée de l'histoire naturelle. Son souci d'adaptation à l'intelligence sensible de l'enfant passe ainsi par tout un réseau comparatif, qui à partir d'une interrogation première (par exemple « *Les j. A.* Et comment donc est-ce que les pierres croissent[2] ? ») propose un parallèle avec les hommes (« il faut d'abord remarquer comment nous croissons ») avant de proposer une analogie avec la boule de neige : c'est par l'analyse des *différences* avec ce qui est connu, simple et accessible que Perrault élabore une pédagogie adaptée.

Pour conclure sur cette promotion des expériences sensibles, on se doit toutefois de tempérer la place prise par Épinay et ses émules : la plupart des dialogues utilisent les expériences sensibles à des fins de présentation de connaissances premières, notamment celles qui commencent à obtenir une audience accrue, les sciences naturelles. Alors que ces expériences permettent d'ouvrir la voie à une pédagogie renouvelée et véritablement adaptée à la nature de l'enfant, la majorité de leurs usages est consensuel, creusant déjà, à la fin du siècle, un ensemble de *topoï* éducatifs dont le *Manuel de la jeunesse* se présente comme la parfaite synthèse[3]. L'intérêt de nos dialogues réside toutefois dans la position complexe qu'ils endossent face à la naissance de l'intelligence. Certains déclarent et entérinent clairement le fait que l'enseignement est tributaire d'une forme de développement biologique de l'enfant, qui n'est certes pas poussée au degré de refonte pédagogique que propose Rousseau dans

(Réécriture de la Seconde conversation, p. 438) Cette définition de la nature enfantine qu'il faut laisser se forger dans une « agitation continuelle » (Douzième conversation, p. 240), est au cœur des conclusions rousseauistes proposées dans la Vingtième conversation, dans laquelle la mère se reproche d'avoir proposé à Émilie une éducation encore trop « sédentaire ».

[1] « Vous savez bien, ma chère maman, que les enfants ne sont pas sages, qu'ils se mêlent à tort et à travers de ce dont ils n'ont que faire, qu'ils jugent de tout comme des imbéciles ou des étourdis, qu'ils se mettent des chimères dans la tête qui n'ont pas le sens commun, et puis, quand ils voient les choses comme elles sont, ils restent tout sots. Voilà mon histoire en trois mots. » *Ibid.*, Douzième conversation, p. 232.

[2] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit.*, p. 73.

[3] Bien que le texte soit lui-même fort inventif, il réutilise tous les motifs que nous avons croisés à maintes reprises, mais dont nous n'avons su établir une généalogie. La nécessité de remonter fort loin dans l'histoire des textes éducatifs ainsi que dans l'histoire européenne des textes destinés à l'éducation, combinée à l'impossibilité de se cantonner, pour ce type de travail, aux textes dialogués, nous a fait abandonner cette entreprise – qui pourrait toutefois se révéler utile pour mieux comprendre comment s'installent, se perpétuent et se modulent un certain nombre de sujets et de thématiques éducatives.

l'*Émile*, mais qui est prise en compte, chez Épinay, La Fite et Cœurderoy notamment. Cependant, la majorité de nos auteurs adoptent une forme de demi-mesure à cet égard : certes, il ne faut pas brusquer les enseignements afin de réussir à se mettre au niveau de l'enfance et de ses capacités d'apprentissage, mais il est aussi impossible de ne pas proposer des connaissances acquises, nécessaires à l'*usage futur* du texte. On retrouve là le dilemme fondamental auquel se heurtent nos dialogues, mettre en scène une éducation à la fois utile à leur lectorat et adaptée à la nature de l'enfant.

Une généralité, cependant, permet de trouver une voie commune dans une perspective héritée de l'empirisme : la promotion d'une pédagogie de l'exemple.

3. *Vers une pédagogie de l'exemple*

Quoique très différents dans leur approche de la genèse sensible de l'intelligence enfantine, les dialogues éducatifs s'accordent assez bien sur la pédagogie qui sera capable de « faire prendre l'habitude de la vertu » aux élèves, en passant par leur cœur. En reconduisant ainsi la toute première exigence éducative de Locke, qui correspond même à sa définition de l'éducation elle-même[1], les dialogues épousent le vaste mouvement de consensus éducatif de l'époque : les « exemples pris dans la nature » auront une efficacité sans commune mesure avec les *leçons* dans l'esprit de l'enfant, puisque ils ont pour première vertu d'être « sensibles[2] ».

Il faut ainsi aller dans le sens de l'intelligibilité enfantine du monde, dans un monde simplifié, fait d'éléments à percevoir qui se succèdent et peuvent, à terme, ressembler à une succession d'éléments expérimentés, comme chez Berquin dans l'*Introduction à la connaissance de la nature* : l'éducateur endosse la responsabilité de la résonance des expériences du monde dans l'esprit de deux enfants, qu'il guide à travers une immense « leçon de choses » sans jamais leur donner la parole. Perrault pour sa part réorchestre cette découverte en exploitant les remarques enthousiastes d'enfants découvrant un monde nouveau. Chez les auteurs de la fin du siècle, c'est l'enthousiasme qui prime pour formuler l'expérience du monde, perçue comme une découverte émotive et désirante. Mais cela se fait au prix de l'expérience du monde elle-même : y est substitué ce discours d'étonnement marqué par nombre d'exclamations, suivi d'une relance des questions[3].

[1] Lui qui déclare, dès l'ouverture du texte, vouloir « établir [sa] thèse sur la puissance de l'habitude », Locke, *op. cit.*, §5. Il reprend ensuite l'image du « pli » que doit recevoir l'esprit, avant de recourir à la tutelle de Montaigne au §35.

[2] Idée que l'on retrouve, parmi de nombreux exemples, chez Moissy à la même période, qui dans une de ses pièces fait déclarer au personnage du Philosophe : « Ce ne sont pas des leçons, Madame, qu'il faut lui donner, ce sont des exemples pris dans la nature, et qui, par ce moyen, lui seront sensibles. Oui, Madame, des exemples aux enfants, voilà ce qu'il leur faut. Ces petits êtres retiennent mieux ce qu'ils voient que tout ce qu'on peut leur dire ». Moissy, *Les Jeux de la petite Thalie*, Paris, Bailly, 1764, « Les moineaux », p. 61.

[3] Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur la relation éducative, par l'analyse de l'enchaînement des questions. Là encore, l'esthétique du dialogue parasite la découverte du monde, puisque l'enthousiasme sert avant tout de relance à la conversation. Nous avons d'ailleurs vu à quel point ces mises en scènes de l'enthousiasme enfantin sont avant tout des *lieux*

Un vieillard, dans un texte révolutionnaire, illustre parfaitement cette conception éducative : un instituteur lui demande conseil pour l'éducation d'enfants qui n'en font qu'à leur tête ; il lui répond que, la nature de l'enfance étant différente, il faut leur donner l'enthousiasme et la passion de la vertu, dans un cumul de dispositifs, jeux publics, prix récompensant leur gloire, mais aussi « exemples » :

> Le troisième moyen pour exciter les enfants, consiste dans les exemples qu'on leur cite ; il faut savoir les mettre devant leurs yeux d'une manière vive, frappante, animée, qui les transporte, qui les entraîne[1].

Cette affirmation correspond à l'aboutissement révolutionnaire de cette pédagogie qui fonctionne sur un principe mimétique : pour exciter les enfants au bien, il faut leur montrer des exemples de vertu, que recréent un grand nombre de publications à destination des enfants. Le succès révolutionnaire, dans la librairie éducative, de la figure du petit Barra, héros national, est à l'image de cette vogue de textes à la recherche d'exemples éducatifs qui reprennent les traditions de l'*exemplum* tout en leur donnant une proximité et une familiarité aussi littéraire que populiste[2].

Ces « exemples » peuvent ainsi être des situations éducatives, exposant l'élève à un problème moral ou à un élément du monde, ou des présentations *pratiques,* servant à déplacer la théorisation du côté de la compréhension. L'expression « montrez-leur par des exemples » devient une injonction éducative. Condorcet théorise, dans ses *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, le refus de l'apprentissage par cœur au profit d'une compréhension étendue à tous les objets mathématiques grâce à leur présentation systématique sous forme d'exemples. Le résultat n'est pas une mise au ban du discours théorique : il aboutit à devoir systématiquement d'expliciter les « motifs » des formules mathématiques. Ainsi, « l'esprit et la main opèrent ensemble[3] ». Dans cette promotion de la pédagogie de l'exemple, les idées complexes ne sont pas nécessaires à enseigner en théorie, tant qu'elles sont expérimentées[4]. Cela occasionne une valorisation conjointe de la mémoire

---

communs sensibles du dialogue éducatif, dans la sous-partie précédente, « Le langage sensible : enthousiasme et vogue des larmes ».

[1] Anonyme, *Conversations du vieillard de Vichi*, Impr. des Sans-Culottes, Paris, 1793, p. 6.

[2] Terme que nous utilisons à dessein, malgré les anachronismes qu'il charrie, dans le cas de Berquin, à la fois pour le rattacher, en termes d'histoire littéraire, aux caractéristiques de l'école littéraire du Populisme – certes bien postérieure – qui décrit avec réalisme, dans des romans, la vie des milieux populaires, mais aussi pour utiliser la dénotation politique d'un mouvement faisant appel exclusivement ou préférentiellement au peuple en tant qu'entité indifférenciée.

[3] « [Ce petit Traité de Calcul] consiste à *rendre tellement sensibles* tous les motifs et tous les pas qui ont conduit à la recherche et à l'invention des formules, qu'il soit impossible de se servir des formules, sans que l'esprit repasse sur tous les motifs et sur tous les secrets de leur artifice : alors, *l'esprit et la main opèrent ensemble* (…) et le génie qui a créé les formules environne toujours de sa lumière des opérations exposées à devenir plus mécaniques qu'intellectuelles. » Condorcet, *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, ouvrage posthume de Condorcet*, Paris, Moutardier, 1798, p. 5-6. Nous soulignons.

[4] « Je ne crois pas nécessaire d'analyser en détail, pour les Élèves, les idées exprimées par les mots *perception, attention, idée, objet, qualité* ; il suffit de leur en faire comprendre le sens par des exemples. » *Ibid*., p. 79. Cette promotion des exemples occasionne chez Condorcet une mise au premier plan des compétences pédagogiques de l'instituteur, capable d'adaptation : « C'est à l'instituteur à choisir ces exemples, parce qu'il faut les choisir de manière que les Élèves *sentent*

alliée à l'intelligence et au raisonnement : ainsi, « rien n'est abandonné à la routine » dans cette primauté accordée à la pratique qui se refuse à l'enseignement uniquement par les règles.

Cette proposition pédagogique est dans la droite ligne des propositions de Locke : donner la primeur à la pratique, seule à même de faire véritablement entrer les apprentissages, disciplinaires ou moraux, dans les cœurs. Il prône aussi de réitérer l'expérience, seule façon selon lui de l'intérioriser :

> De la répétition des mêmes règles et des mêmes maximes, quelque effort que vous fassiez pour les inculquer, vous ne devez rien attendre, ni dans ce cas, ni dans aucun autre, tant que la pratique ne les aura pas changées en habitudes[1].

Les dialogues s'attachent à jouer et rejouer ces expériences de mise en pratique de principes, dans le but que les élèves puissent progressivement s'inspirer d'exemples connus pour orienter leur comportement. C'est la raison d'être de tout le réseau de correspondances que nous avons analysé chez Leprince de Beaumont ; ainsi l'usage des contes et des histoires morales : l'exemple est en fait une expérience, et c'est à la mémoire des enseignements que Bonne fait appel quand il s'agit de juger d'une situation épineuse. On trouve cette même stratégie de *mémoire* chez La Fite : en réutilisant les exemples déjà donnés, elle crée une mise en pratique, dans les dialogues, de la très longue tradition des *Vies des hommes illustres* – à laquelle elle propose différents types d'applications pédagogiques et ajoute, dans la droite ligne de Mme de Maintenon, des figures nouvelles[2].

Le souci d'orienter la raison par un apprentissage *via* la mémoire et les sens est bien présent en théorie dans nombre de nos textes, mais peu d'entre eux tentent véritablement le pari de littéralement « présenter aux sens » les expériences. En revanche, « faire sentir » le désir d'apprendre est une exigence largement représentée dans nos œuvres.

B – « Faire sentir » ou la promotion du désir d'apprendre

Ce sont les exemples qui stimulent le mieux le désir d'apprendre, puisque c'est par eux que l'enfant ressent la nécessité de l'enseignement :

---

réellement cette utilité, ou ce plaisir, et ne le regardent pas comme une simple hypothèse. » Ils sont alors incités à les créer « d'après les circonstances particulières où se trouvent les Elèves. » *Ibid*., p. 95, nous soulignons.

[1] Locke, *op. cit*., §10.

[2] Les figures nouvelles font notamment l'objet de la discussion dans plusieurs conversations d'*Eugénie et ses élèves*, qui dont entrer dans le catalogue des femmes illustres des femmes de fiction, comme Mme Boloni, qui devient une des épistolières du texte. La Fite s'inscrit dans une vogue littéraire ouverte par Maintenon, et systématisée par Genlis, dans ses *Annales de la vertu*. Le but est de créer un catalogue des femmes illustres, qui participe d'un projet de valorisation des femmes : « Bien des hommes aussi nous condamnent sans exception à l'ignorance et à la frivolité ; il ne croient pas aux talents des femmes, dédaignent leurs ouvrages, ou prétendent qu'elle n'en sont pas les auteurs. D'autres juges, au contraire, ont placé *sur la première ligne des précepteurs du genre humain* l'immortel Auteur d'*Adèle et* Théodore, dont la vie fournirait de nouveaux matériaux à ses *Annales de la vertu* où elle a rassemblé les noms de tant de Femmes célèbres. » *Eugénie et ses élèves*, p. 55. Elle met cette étude en pratique dans le Huitième dialogue des *Réponses à démêler*, quand la Mère incite ses filles à se lancer dans une vaste recherche « de traits à l'honneur des femmes », p. 196 *sq*.

> Il faut ici faire sentir aux élèves, par des exemples, qu'ils peuvent avoir ou désir ou besoin d'ajouter un nombre à un autre ; qu'il peut leur être utile ou agréable de savoir faire cette opération[1].

L'enseignement est présenté comme une incitation à découvrir le besoin d'apprendre, en dévoilant les « motifs » des opérations et permettant au désir de se déployer. Les dialogues s'efforcent de mettre en place des conditions d'incitation à l'apprentissage, en prenant en compte les acquis d'une pensée qui tente d'analyser la place des sensations et des besoins premiers dans la genèse de l'esprit humain. D'une certaine manière, nos œuvres rendent compte de la diffusion d'une idée qui n'est pas seulement empiriste, mais qui irrigue les pensées éducatives du temps, et qu'Helvétius présente avec une clarté particulière au début de *De l'Homme* : c'est dans la *sensation* et dans l'*intérêt* que se situe l'origine des fonctions les plus hautes de l'esprit[2]. Cette proposition, relativement consensuelle, trouve une application tout à fait concrète dans nos dialogues, qui ne manquent pas de mettre en scène l'intérêt des élèves comme un élément clé de leur proposition pédagogique. Cause, excuse, voire lieu commun pour certains textes, véritable enjeu pédagogique pour d'autres, l'intérêt des élèves est ce qui fonde le plus exactement la dynamique novatrice des dialogues éducatifs des Lumières.

1. Un constat : le risque du désintérêt de l'enfant

Par delà les manifestations de l'intérêt voire de l'enthousiasme de l'enfant, que nous avons vues à travers les faits langagiers, leur version négative, l'ennui ou le désintérêt, est elle aussi au cœur de la proposition éducative des dialogues, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, elle s'inscrit dans une optique de réforme éducative. L'ennui des élèves, de toute époque, a été un argument majeur pour proposer une alternative, du moins théorique[3]. Nos auteurs, même les plus consensuels voire les plus conservateurs, utilisent cet argument de l'ennui pour justifier de l'intérêt de leur texte. On met en scène les réticences de l'enfant dès l'ouverture du texte : c'est un argument d'autorité pour prouver que le dialogue et/ou le maître sera, lui, efficace.

---

[1] Condorcet, *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, op. cit.*, Quatrième leçon, p. 95.

[2] Et notamment du langage, comme il l'expose dans les premiers chapitres de son Traité. Il relativise ainsi la différence des instructions données par l'affirmation que « les vrais précepteurs de l'enfance sont les objets qui l'environnent », *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation op. cit.*, vol. 1, chap. II puis chap. III, « Des Instituteurs de l'enfance », p. 24-25.

[3] Une histoire de l'ennui serait d'ailleurs d'un grand intérêt pour mieux comprendre comment l'argument psychologique se substitue fréquemment à l'analyse complexe des réussites et des échecs d'un système et de ses acteurs – s'en veulent pour preuve les polémiques récurrentes à ce sujet pour l'éducation publique. Emmanuel Bauchet a soutenu une thèse en 1998 intitulée « Le sentiment d'ennui dans la littérature française du XVIIIe siècle (1715-1778) », mais il se consacre avant tout aux représentations littéraires et médicales. Reste à faire une histoire de l'ennui des élèves, comme thématique récurrente des textes éducatifs.

Cet argument est en fait un lieu commun de très longue date dans les textes éducatifs, notamment dans les éducations du Prince. Là, le *topos* est narratif : l'éducation s'ouvre sur les réticences d'un élève que la qualité des enseignements du maître vont progressivement convaincre. Dans *L'Éducation d'un prince* inachevée de Marivaux par exemple, le jeune Prince préfère faire des gâteaux et des promenades, puisqu'il est « content de ces sciences là qui s'apprennent facilement[1] ». Faire du texte une démonstration de l'éveil de l'intérêt de l'élève est un défi que Leprince de Beaumont a relevé à chaque édition des *Magasins*, utilisant la création de nouveaux personnages pour mettre en scène le désintérêt vaincu, comme par exemple Lady Violente dans le *Magasin des Adolescentes* :

> *Madem*. BONNE. Si j'avais été en votre place, je me serais ennuyée plus que vous, ma chère ; vous ne m'entendiez pas, je ne mettais que des paroles dans votre petite tête, et cette tête-là est faire pour des choses, et non pour des mots. Aujourd'hui vous entendez le français, vous pourrez comprendre tout ce que nous dirons, & il n'est pas possible encore une fois que vous ne preniez du goût pour nos exercices[2].

L'apport de Leprince de Beaumont est d'intégrer le motif de l'ennui et de lui donner une cause éducative : l'âge de la jeune fille a été un élément essentiel de son désintérêt deux ans plus tôt, lié notamment à son incompréhension. La confiance pédagogique de Bonne peut alors s'affirmer, puisqu'« il n'est pas possible » qu'elle s'ennuie de nouveau. La toute première prise de parole de Lady Babiole, dans le premier *opus*, avait exactement le même usage. Le dialogue initial sert en quelque sorte d'appât pour cette élève légère, comme pour les lectrices.

Mais à cette absence d'intérêt *initial* des élèves, que les dialogues comblent par différentes stratégies, certains auteurs proposent un diagnostic plus précis encore, en rapport avec l'attention des enfants. Il faut parvenir à « fixer l'attention » des enfants, notamment en faisant usage de la fiction et d'anecdotes « proches », comme le propose Leprince de Beaumont[3].

La Fite va au-delà, en montrant comment regagner l'attention de l'enfant. Dans les *Réponses à démêler* par exemple, à la fin du Conte de Zarine et Zara, la petite Pauline n'a écouté « qu'à demi » et n'a donc pas entendu la perfidie de Zephyrine – ce qui l'empêche de tirer des enseignements approfondis du conte ; la Mère prête attention à son incompréhension, souligne son défaut d'écoute et la laisse s'expliquer : la jeune fille déclare qu'elle avait l'esprit plein des descriptions précédentes… ; alors la Mère lui redonne le manuscrit et lui propose de tout reprendre[4]. On voit ici à quel point la prise en compte de l'attention de la

[1] Marivaux, *L'Éducation d'un prince*, *op. cit*., p. 14.
[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des Adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 41-42.
[3] Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Le dialogue comme forme intégratrice », c'est là une des propositions les plus intéressantes de Leprince de Beaumont : parvenir à ramener l'éducation des enfants à une adéquation entre leurs intérêts, leurs préoccupations, voire leur imaginaire, et une morale chrétienne qu'il est possible d'extraire de toute expérience vécue.
[4] La Fite, *Réponses à démêler, op. cit*., p. 139-40.

jeune fille participe du projet éducatif et sert à mettre en scène une posture éducative exemplaire. Le dialogue est une forme stratégique pour laisser la place à ces exigences sensibles, celles qui mettent en première ligne les passions premières pour parvenir à créer une situation éducative efficace, une situation qui réussira à dépasser le premier obstacle de l'ennui et de l'inattention. Reste à stimuler le désir d'apprendre.

Épinay va plus loin en montrant que certaines situations morales sont des occasions de persévérer dans ses jugements. L'intérêt devient alors une des conditions de l'éducation morale : c'est lui qui permet de pousser plus avant les réflexions. La Mère montre à Émilie, en pratique, combien les jugements rapides sont partiaux, et qu'il est nécessaire d'approfondir ses réflexions en se penchant plus longuement sur les problèmes que posent les choses qui nous font du mal. Elle exploite par exemple la tristesse d'Émilie de retour d'une promenade aux Tuileries dans la Treizième conversation : elle sonde la petite fille pour découvrir les raisons de sa tristesse ; une fois élucidée la médisance dont elle a été victime, elle approfondit les raisons de la douleur ressentie, en comparant les effets de cette médisance avec ceux d'une flatterie. La Mère incite ainsi Émilie à ne pas arrêter sa réflexion trop rapidement, et à faire usage d'une raison persévérante pour éviter les jugements hâtifs : « juger sur un coup d'œil superficiel, sans y attacher aucun intérêt, que ce soit en bien ou en mal, c'est toujours juger à tort ou à travers[1] ». L'intérêt de l'enfant est de l'ordre de l'activité rationnelle. L'éducation est ambitieuse quand elle s'appuie sur des situations éducatives pour en faire émerger des principes intellectuels, et l'on voit à quel point, ici, ils concernent à la fois l'enfant, incité à approfondir ses interrogations, et l'éducateur, dont la persévérance est la condition *sine qua non* de l'éducation morale.

2. *Incitations au désir d'apprendre*

Le désir d'apprendre – et d'enseigner – se trouve alors propulsé au premier plan dans nombre de dialogues. Le discours théorique de Leprince de Beaumont est de ce point de vue éloquent : dans l'introduction à l'*Éducation complète*, elle place le *désir* au cœur de la relation pédagogique, à la fois dans la vocation de l'enseignant et dans ce qu'il est censé faire naître chez l'élève. Cette nécessité d'éveiller le désir d'intérêt chez les élèves, y compris les plus réticentes comme Lady Violente[2], est peut-être ce qui caractérise le mieux la figure de Bonne dans l'intégralité des *Magasins* : exemplaire et aimable, elle crée autour d'elle une forme d'irradiation de la bonté et de la connaissance, promouvant par son *ethos* un désir de ressemblance. Dans les versions des *Magasins* engageant des adultes, on peut dire que ce

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Treizième conversation, p. 13-14.

[2] Présentée en théorie dans l'Avertissement du *Magasin des adolescentes* et en pratique dans les réticences réitérées dont l'enfant fait preuve dans les premiers dialogues : le moment de rupture est créé par le cours de physique, qui parvient à éveiller le désir de connaissance de la jeune fille, qui se révèle ensuite enthousiaste.

personnage va jusqu'à incarner une forme de prosélytisme moral, chargée de promouvoir la bonne conduite chrétienne en éveillant un désir d'imitation chez ses interlocuteurs. Dans la recherche de la « vraie dévotion », par exemple, Bonne est exemplaire par sa modestie et son affirmation récurrente de n'être pas encore, elle-même, parfaitement chrétienne. Mais son désir de réformation et sa capacité à démêler la vraie dévotion de la fausse lui permettent de faire figure de guide, non sans avoir posé au fil du texte des exemples de comportements chrétiens qui cassent les préjugés de ses interlocutrices[1]. L'intégralité des *Magasins* fonctionne ainsi autour de cette figure centrale qui crée, par toutes les voies possibles, des situations ou des discours stimulant une meilleure connaissance ou un meilleur comportement chrétien[2]. L'écrivaine explique ainsi sa propre éducation, réussie parce qu'elle a eu la chance d'être éduquée par des institutrices exceptionnelles[3] : discours et exemples s'entremêlent pour créer une aspiration à l'éducation vertueuse, qui passe par l'incarnation de modèles.

Ces incitations au désir d'apprendre se manifestent par une prise en compte, progressive et systématique, de ce qui est susceptible d'intéresser les enfants. Perrault justifie de cette manière l'importance de l'histoire naturelle : qu'est-ce qui peut être plus intéressant pour un enfant que la compréhension du monde qui nous entoure ? Et quelle étude est plus propre aux enfants, capable de « s'adapter le mieux à la portée des jeunes esprits et à la progression naturelle de leur développement » ? Pas une étude, selon lui, qui n'ait « une utilité plus étendue, plus générale et plus essentielle, [qui] réunisse plus d'agrément et de simplicité, [qui soit] plus faite pour être le fondement et la base de toutes nos autres connaissances, plus indiquée dans sa nature même pour former les rudiments de l'esprit humain[4] ». L'histoire naturelle est présentée comme la science capable de stimuler au mieux l'intérêt des enfants. Perrault se donne pour objectif, avec son *Abrégé*, de « préparer pour cet esprit du premier âge

[1] Notamment la présentation d'une figure de dévotion exemplaire dans la personne d'une domestique, Lisette, femme de chambre de la Marquise, alors que les interlocutrices sont toutes des aristocrates : « La Bonne. Vous demandez ce que c'est que la vraie dévotion, cette fille vous en présente un excellent modèle. Dans une vie commune, elle trouve le moyen de remplir tous les instants par la pratique des vertus les plus parfaites. Vous êtes heureuse, madame, d'avoir un tel sujet. » *La Dévotion éclairée, ou Magasin des dévotes*, *op. cit*., p. 72-73.

[2] Désir mimétique que Bonne elle-même met en scène dans le désir des « pauvres » d'avoir la vie des « riches » : la « Seconde leçon » du *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne* transforme le désir de mener la vie des riches, que Babet présente comme une oisiveté et un confort enviable, en un désir de connaître mieux les raisons de la foi chrétienne, présenté ainsi par Bonne :« Retenez bien cela, mes bonnes gens ; vous ne pouvez pas étudier comme les Docteurs, & cela n'est pas nécessaire : mais ces Docteurs, ces Savants, qui ont étudié toute leur vie, des Princes, des Rois, de grands Seigneurs, des Riches, croient ce qui est écrit dans l'Évangile : vous pensez bien qu'ils ne le croient pas comme des sots, & sans l'avoir bien examiné ; nous devons suivre leur exemple. » *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne*, *op. cit*., p. 87.

[3] Ces institutrices-modèles, parfois nommées de leur véritable noms, Mmes d'Ambré et Duplessis (dont Catriona Seth donne les références biographiques dans son Introduction à *Marie Leprince de Beaumont, De l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, p. 16), se retrouvent dans les présentations que fait Bonne de son passé, dans le *Magasin des adolescentes* et dans le *Magasin des jeunes dames*. De la même manière quand, dans la *Dévotion éclairée*, ses interlocutrices lui demandent d'où elle tire ses lumières, Bonne répond : « J'ai passé ma première jeunesse avec de véritables saints, Madame, et c'est *d'après leurs discours et leurs exemples* que je me suis fait des idées justes de la dévotion. » *La Dévotion éclairée, ou Magasin des dévotes*, *op. cit*., p. 41-42, nous soulignons. On voit bien comment le dialogue réalise cette combinaison sensible entre le discours et l'exemple.

[4] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit.,* préface, p. 8-9.

un aliment tiré d'une matière qui semble plus à leur portée qu'aucune autre, et qu'on a pas encore songé à leur faire goûter, quoique ce fût peut-être à la fois le plus propre à les nourrir et le plus aisé à leur rendre agréable[1] ». La métaphore filée de la nutrition permet de regrouper les idées du besoin vital, de l'assimilation et de la croissance, et ainsi peut démontrer la nécessité de l'histoire naturelle. Susceptible d'intéresser l'enfant, cette dernière peut répondre à l'injonction de « plaire », ou du moins d'être agréable aux enfants – ce que le dialogue met en scène dans les cris enthousiastes des « Bons amis ».

D'autres dialogues développent d'autres types de stratégies, parfois étonnantes, pour éveiller l'intérêt des enfants. Nous verrons plus loin que la relation affective avec l'éducateur en est une des principales, qui fait de la reconnaissance intellectuelle une reconnaissance affective. Présenter des « moyens qui séduisent » en est une autre, c'est du moins ce qu'affirme Capinaud dans son avertissement aux *Étrennes à la jeunesse* :

> Personne n'ignore que, chez les jeunes-gens, la raison a l'ouïe un peu dure, et qu'il faut, pour s'en faire entendre, employer les moyens qui séduisent. C'est ce qu'on emploie dans ces entretiens absolument familiers, où les difficultés naissent à chaque instant, où une seule en fait naître une quantité d'autres[2].

Il propose la séduction par la familiarité et au moyen du dialogue : la réactivité de l'enseignant, qui saura s'adapter à « chaque instant », est censée être le garant de l'intérêt des enfants, ce qu'ils vont souligner dans leur reconnaissance de la parole libre qu'il peuvent avoir avec Ariste.

Sicard s'attache à cette même conception de la conversation comme moment sensible, soucieux de « soutenir l'attention » et « disposer l'esprit des élèves » :

> Si j'entremêle souvent des conversations dans l'instruction, c'est que je les regarde comme autant d'épisodes qui, en soulageant l'ennui, servent à soutenir l'attention, à faire une application utile de ce qu'on vient d'enseigner, ou à disposer l'esprit des élèves à la leçon qui va suivre. D'ailleurs, cette complaisance de l'instituteur tourne merveilleusement à son profit. Les élèves aiment à l'entendre ; ils voient venir avec plaisir le moment de sa leçon ; ils l'accueillent, lorsqu'il paraît au milieu d'eux, avec cette physionomie ouverte qui indique la satisfaction[3].

Le corps sert de preuve : l'éducation qui prend en compte l'esprit des élèves grâce à la « complaisance de l'instituteur » promet de réussir. On avait vu, dans les « redéfinitions de l'éducation morale » à quel point la recherche de la proximité devenait un enjeu essentiel de ces éducations ; l'application des textes au quotidien des enfants en était le corollaire. Grâce à la conversation elle-même, le dialogue se présente comme une mise en œuvre du désir d'apprendre, puisqu'il s'appuie sur le souci de « soulager l'ennui ». La sensibilité enfantine est ainsi, du moins en théorie, ménagée.

---

[1] *Ibid*., p. 12-13.
[2] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit*., Avertissement, n.p.
[3] Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit*., p. 16.

C – Une pédagogie de l'intéressement

À l'appui d'autres types de stratégies pour éveiller l'intérêt des enfants, de véritables revendications pédagogiques se développent, dans certains de nos textes, en se fondant sur les exigences d'une éducation sensible. Leur but est de rechercher des pistes pour prendre en compte les « passions » enfantines, ou plus exactement pour prendre en compte le rôle considérable des facteurs affectifs dans l'éducation.

1. Les « choses » contre les « mots » : le refus du psittacisme

La première de ces revendications est le refus de la figure du perroquet. L'enfant est, dans une conception largement partagée, en danger face aux apprentissages « par cœur » ; il faut que les connaissances soient comprises et pas seulement apprises ; et c'est par le « sensible » que passe la compréhension, ce qui est saisissable par l'enfant. Locke avait évoqué plusieurs fois dans son Traité le danger des leçons de « mots[1] ». Rousseau l'exploitera en privilégiant la « leçon de choses » et en évinçant le livre de l'éducation jusqu'à ce qu'Émile ait fini son éducation selon la nature. Dans nos dialogues éducatifs, on trouve une position moins tranchée, une sorte de *modus vivendi* : il faut remettre en question les apprentissages « par routine et par mémoire », en revanche les livres ne sauraient être supprimés de l'éducation, et l'apprentissage par cœur l'est de fait difficilement.

L'image du perroquet est fréquemment utilisée par nos auteurs : l'éducateur s'en sert en règle comme d'un contre exemple, ainsi chez Leprince de Beaumont, Épinay, Cœurderoy[2],

[1] Le §98 est éloquent à cet égard, en ce qu'il promeut la discussion plutôt que l'apprentissage des « mots », bien moins efficace : « Si un père, dans ses entretiens avec son fils, doit user de familiarité, à plus forte raison convient-il qu'un précepteur ait la même condescendance pour son élève. Le temps qu'il pourra passer avec lui, qu'il se garde de l'employer à lui faire la leçon ou à lui dicter d'un ton doctoral ce qu'il doit pratiquer et suivre. Il faut que le précepteur l'écoute à son tour, *qu'il l'habitue à raisonner sur des sujets proposés*, et qu'ainsi il rende plus facile l'intelligence des règles, plus profonde leur impression ; enfin *qu'il lui inspire le goût de l'étude et du savoir*. L'enfant commencera à sentir le prix de la science, lorsqu'il verra qu'elle lui donne le moyen de causer, lorsqu'il éprouvera le plaisir et l'honneur de prendre part à la conversation, de voir parfois ses raisons approuvées et écoutées. C'est surtout sur des questions de moralité, de prudence, de convenance, que l'on peut le mettre à l'épreuve et demander son jugement. *Ces exercices ouvrent l'intelligence plus sûrement que des maximes*, quelque clairement qu'on les expose, et gravent plus solidement les règles dans la mémoire pour l'usage de la vie pratique. *Cette méthode, en effet, introduit dans l'esprit les choses elles-mêmes ; elles s'y fixent, avec l'évidence qui les accompagne, tandis que les mots, n'étant tout au plus que de faibles représentations, les images approximatives des choses, sont par conséquent plus vite oubliés.* L'enfant comprendra bien mieux les principes et la mesure de ce qui convient et de ce qui est juste, il recevra des impressions plus vives et plus profondes de ce qu'il doit faire, si on l'autorise à donner son avis sur des cas proposés et à *raisonner avec son gouverneur* sur des exemples bien choisis, que s'il accorde seulement aux leçons de son maître une attention silencieuse, distraite, paresseuse ; ou encore s'il est condamné à de captieuses discussions de logique, ou s'il compose des dissertations d'apparat sur telle ou telle question. » Locke, *op. cit*., §98. Nous soulignons.

[2] Qui, pour sa part, étend l'image du perroquet à une critique morale des enfants qui jouent le rôle du perroquet par jalousie. Elle fait ainsi évoluer l'image du perroquet du côté des dangers de la société, qui commencent dès le plus jeune âge, par des médisances qui ne sont pas forcément mal intentionnées. « Disons que partout, à tous les âges, on rencontre des

Sicard puis Berquin[1], et l'élève veille à s'en démarquer[2]. Ainsi, les dialogues réutilisent la critique dont ils sont eux-mêmes victimes, dans le jugement de Grimm par exemple[3].

Leprince de Beaumont incarne bien la difficulté de critiquer l'éducation par les livres, lorsqu'on écrit soi-même un livre éducatif. Elle reprend à son compte la critique des leçons de mots qui ne laissent rien en l'esprit des enfants, mais elle ne remet pas vraiment en question les apprentissages par cœur, puisque les jeunes filles récitent les extraits bibliques et historiques qu'elles ont appris. Cette récitation est d'ailleurs une des stratégies de délégation de la parole, sans laquelle Bonne serait seule à la prendre… Leprince de Beaumont déplace son combat du côté de l'exigence de « faire réflexion » sur les extraits et les contes proposés, à des fins d'explicitation. La compréhension est placée en sus, entérinant ainsi des techniques d'apprentissage immémoriales. De la même manière, les configurations dialoguées que propose le *Manuel de l'adolescence*, réédité tout au long du XIXe siècle, encadrent les moments de récitation : toute l'histoire de France est ainsi l'objet de « révisions », pendant lesquelles le Père demande à ses enfants ce qu'ils ont retenu[4]. À ces occasions, le père réitère à de nombreuses reprises l'exigence qu'il n'y ait pas de livre au moment de ces révisions[5]… mais les livres sont toujours en amont des apprentissages. Le dialogue se représente ainsi

---

perroquets ; qui sous la belle apparence, trompent par leurs conseils, les enfants, les jeunes personnes, et même les gens faits. » Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, p. 94. Le remède est double : avoir une amie et « s'accoutumer à juger par soi-même de ce qui est bien ou mal ». L'image du danger du perroquet est ainsi réutilisée au profit de l'apprentissage d'une autonomie de pensée, enjeu de protection de soi et des autres : la promotion de la réflexion et de la conscience se nourrit du détournement de ces images négatives.

[1] Dans *Le Livre de famille*, le dialogue intitulé « L'homme supérieur aux animaux » présente Madame de Verteuil qui explique à sa fille, Pauline, ce qui différencie son intelligence de celle d'un perroquet : « il ne comprend pas une syllabe des discours qu'on lui tient. Mais toi, Pauline, tu entends ce qu'on te demande, tu y fais attention, et avant d'y répondre, tu réfléchis à ce que tu dois dire. » Cela occasionne un long développement sur ce qu'est être raisonnable. Cette publication posthume, dont Annette Baudron montre dans sa thèse l'impossible traçabilité, aurait été pour la première fois publiée en 1792. On la trouve en revanche dans la *Bibliothèque des enfants*, Genève, 1796, 12 vol., et dans *Le Livre de famille suivi de la Bibliothèque des villages et d'un Choix de lectures extrait des meilleurs auteurs*, Paris, Didier, 1851, édition de laquelle nous tirons cet échange, p. 78.

[2] Comme par exemple dans cet éloquent échange entre Massieu et Sicard, où l'élève refuse de mettre un terme à la dynamique de recherche, et s'insurge contre le fait de simplement répéter : « SICARD. Crois-tu bien savoir ce que c'est que l'esprit ? / MASSIEU. Oui, je vous l'ai déjà dit. / SICARD. Sans doute. Mais saurais-tu le répéter ? / MASSIEU. Non, je ne le saurais pas, car vous ne me l'avez point appris ; et si je le répétais, je ferais comme certains animaux qui parlent, et que vous appelez perroquets. Oh ! je n'aime pas répéter ; je vous dirai ce que c'est que l'esprit, mais je ne répéterai rien. / SICARD. Eh ! qu'est-ce que l'esprit ? / MASSIEU. L'esprit est une puissance, un pouvoir, une facilité, une faculté… » Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit.*, p. 163.

[3] Les critiques de Grimm sur l'éducation des enfants comme enfants et non comme hommes sont développées dans la *Correspondance littéraire* : « On ne saurait plus tôt prêcher la morale ferme, vigoureuse et élevée de Cicéron, de Plutarque et de Montesquieu : celle de nos vieilles gouvernantes est bonne pour les perroquets. » L'accusation vise, en partie, Leprince de Beaumont, et est citée par Patricia Clancy dans « A French Writer and Educator in England : Mme Le Prince de Beaumont », *SVEC n°201*, 1982, p. 195.

[4] Révisions qui sont présentées comme des préparations à l'interrogation par l'oncle : « *Julie*. Mon papa, demain vous donnez à dîner à mon oncle, et vous savez qu'il nous a menacés, mon frère et moi, de nous interroger sur l'histoire de France, parce que mon frère a eu l'imprudence de lui dire que nous avions meublé notre mémoire de ce qu'elle renfermait de plus important. / *Timante*. Eh bien ! ma sœur, il faut lui prouver que je ne lui en ai pas imposé, si mon papa veut bien nous seconder, nous serons en état de tenir parole. / *Le père*. C'est-à-dire qu'au lieu de travailler vous aimez mieux causer. / *Julie*. Mon papa, il y va de notre honneur de bien répondre ; et puis cela fera plaisir à mon oncle ; il aime tant à nous faire causer ! / *Timante*. Ma sœur, je l'écouterais tout un jour. Je crois qu'il sait l'histoire sur le bout du doigt. / *Le père*. Je cède à vos instances, pourvu que nous ne nous servions point de livres. Où en sommes-nous restés la dernière fois ? / *Timante*. À Louis XII (…). » Anonyme, *Manuel de l'adolescence*, *op. cit.*, Dix-neuvième dialogue, p. 364.

[5] Voir la fin de la citation précédente.

quelquefois comme une situation de parole où les enfants sont incités à utiliser des mots à eux pour exprimer ce qu'ils ont appris :

> *Le Père.* Je ne demande pas que vous vous serviez des termes que vous avez trouvés dans vos livres ; il est bon que vous vous accoutumiez de bonne heure à rendre les choses que vous concevez sans aucun secours étranger[1].

Cette idée de « rendre les choses » en des termes propres aux enfants est pourtant rarement cultivée *en pratique* dans ces dialogues. C'est sûrement parce que les personnages d'enfants y présentent en forte proportion des extraits historiques dignes de servir, à leur tour, de livres d'instruction. On a vu cela avec Leprince de Beaumont : la parole des enfants, dans son réalisme, va à l'encontre des usages éducatifs du texte. Pris dans un dilemme pratique, les dialogues sont souvent voués à faire l'économie de ces expressions enfantines maladroites, ou alors à les transformer, comme dans le Premier cahier des *Étrennes à la jeunesse* de Capinaud, où Ariste utilise la correction des erreurs faites par Mélanie et Auguste comme un apprentissage lexical.

Finalement, rares sont les moments dialogués dans lesquels l'apprentissage « par routine et par mémoire » fait véritablement l'objet d'une critique approfondie. C'est le cas pourtant, et de façon très appuyée et récurrente, dans les *Conversations d'Émilie*. Apprendre par cœur y est présenté comme incompatible avec l'exercice de la réflexion. Dans la cinquième conversation, la mère propose un long développement pour montrer sa conception de l'ordre et de l'organisation de l'éducation, dans lequel elle utilise une analogie avec l'apprentissage de la lecture pour démontrer la nécessité d'aller « pas à pas » dans les apprentissages. Un apprentissage qui ne s'appliquerait pas à *comprendre avant d'apprendre* aurait pour conséquence un vide total de connaissances : « sinon vous ne saurez que des mots, c'est-à-dire rien ». Cela nous renvoie à la critique de Rousseau à l'égard des « leçons de mots », qui forgent des enfants initiés dès la plus tendre enfance à la vacuité intellectuelle et à la vanité. Cette idée est reconduite tout au long du texte par trois images, celle du perroquet[2], celle du singe[3] et celle de la marionnette[4], qui servent toutes à mettre en garde contre une potentialité de développement de l'enfant devenant un jouet pour les adultes, au détriment de sa formation personnelle. Il est d'ailleurs notable que le cri du cœur d'Émilie, qui ouvrait la Première conversation par son désir ardent d'« apprendre par cœur » la leçon d'altruisme présentée par sa mère, disparaisse dans les corrections de la seconde édition[5]. La mémorisation mot pour mot n'est pas considérée comme un instrument pédagogique efficace, et est déconsidérée. Il

[1] *Ibid*., Huitième dialogue, p. 124.
[2] Notamment dans la Cinquième conversation des *Conversations d'Émilie*, *op. cit*., p. 93 et 472.
[3] Dans le long développement qui est consacré à l'expression juste, suite à l'évocation par Émilie du bonnet « déplorable, effroyable, épouvantable » de sa poupée, dans la Quinzième conversation, p. 307 et 317.
[4] Choisie pour illustrer le risque de faire rire à ses dépens dans la réécriture de la Cinquième conversation, p. 482.
[5] *Ibid*., Treizième conversation, p. 256.

faut lui substituer d'autres types d'apprentissages, qui réussiront à mettre au premier plan la sensibilité et l'intelligence enfantine.

2. *Valorisations de l'inventivité « sensible »…*

La double réponse proposée à ce défi, dans nos dialogues, est « sensible » : l'une en ce qu'elle implique les sens ; l'autre en ce qu'elle implique la sensibilité – et notamment l'intelligence sensible, celle qui a besoin d'images et de comparaisons pour mieux entendre.

2.1. … des instruments éducatifs

Dans la première réponse, le dialogue inclut des mises en scène d'instruments pédagogiques divers : objets proprement éducatifs, objets du monde, objets du quotidien détournés à des fins éducatives ou objets esthétiques devenus des supports d'enseignement. Par cette promotion d'objets, les dialogues s'inscrivent dans la longue entreprise de réévaluation de l'expérience des sens dans l'éducation, présente depuis longtemps dans les théories éducatives, et désormais incarnée dans cette période d'intense remise en question des méthodes éducatives. Les dialogues mettent en œuvre l'exigence d'une éducation sensorielle, qui fait passer les sens, et notamment les yeux, au premier plan[1].

On utilise donc les images pour faire appel aux sens et à la sensibilité. Genlis y recourt dans *Adèle et Théodore*, en citant les couloirs du château de la Baronne d'Almane, qui mettent en scène un parcours éducatif par l'image[2]. Loin de mettre en place un tel plan d'éducation par l'image, Épinay souscrit pourtant à la nécessité d'utiliser les images dans l'éducation d'Émilie. On a déjà cité la lanterne magique dont la description clôt le Premier volume de l'édition de 1782. Mais l'image qui prend le plus d'importance, parce qu'elle se prête à un long exercice éducatif dans la Dix-huitième conversation, est le tableau apporté par Mme la Maréchale, présenté dans le frontispice du second volume de l'édition Belin de 1783. Celui-ci est utilisé par la Mère comme un instrument éducatif aux multiples fonctions. Il sert tout d'abord à un exercice de description fondé sur le développement de l'acuité du regard[3]. La description insiste à la fois sur les données spatiales et sur la psychologie des personnages qui peut être induite de leurs postures, ce qui permet de faire des hypothèses sur ce que le tableau cherche à représenter. Cette opération d'approfondissement psychologique de l'objet

[1] Comme le formule Épinay dans sa *Lettre à la gouvernante de ma fille* : « c'est surtout aux yeux des enfants qu'il faut parler plus qu'à leur esprit » ; l'importance des impressions sensibles est partagée par nombre d'auteurs, qui placent les sens au premier stade de la possible compréhension, à la manière du *Catéchisme universel* de Saint Lambert, dont le Livre 1, l'« Analyse de l'homme » s'ouvre sur un premier chapitre, « des sens », *op. cit*., p. 53 *sq*.

[2] Genlis, *Adèle et Théodore*, éd. cit., tome premier, lettre IX, p. 77.

[3] *Conversations d'Émilie*, Dix-huitième conversation, p. 363-364.

passe par des conclusions logiques (l'analyse de la coiffure des dames permet d'inférer l'époque du tableau) et par des analyses de détail (postures, gestes, figures). Le tableau devient ensuite le support d'une réflexion morale sur la « naissance » et sur le bonheur[1]. Enfin il fait l'objet d'une évaluation comparative successivement avec des figures de Raphael, avec le tableau de la *Résurrection de Lazare* qu'Émilie et sa mère ont vu ailleurs[2], et avec celui de la *Dame charitable* de Greuze[3], tableau qu'Émilie « fait parler ». Au terme de la conversation, le mystère de l'histoire racontée par le tableau n'est pas levé. Il le sera après la narration, dans la conversation suivante.

Ce tableau mystérieux exerce de nombreuses fonctions pédagogiques : utilisé pour un exercice de description et d'interprétation, il a aussi servi à une leçon morale, et à mettre en perspective des connaissances artistiques déjà acquises. En insistant profondément sur les relations entre les personnages et sur leur psychologie, Épinay esquisse, dans ce travail d'explicitation, quelques pistes en faveur d'une éducation à, et par, la sensibilité. Cette sensibilité, conçue comme la condition fondamentale de la pensée, doit être aiguisée, ce qui passe par la confrontation à des objets sensibles et dramatiques. Ceux-ci correspondent à l'esthétique sensible que l'on retrouve dans les définitions du drame bourgeois dans les *Entretiens sur le fils naturel* de Diderot, où l'art doit servir, grâce à ses potentialités dramatiques, à éveiller et à orienter la sensibilité, dans un but d'instruction et de moralisation

2.2. … de la parole éducative

Le second type de réponse tient à l'usage de la langue : la parole éducative se soucie d'employer des expressions qui soient accessibles aux enfants, ces intelligences naissantes qui comprennent par le biais des affects et de tout ce qui est susceptible de les « toucher ». On assiste ainsi un déplacement du propos éducatif vers l'analogie (notamment la comparaison) et la figure.

L'anecdote de l'orage dans les *Choix de petits contes* illustre bien cette conception de l'intelligence enfantine[4] ; le père recule devant l'explication au petit Frédéric du principe du paratonnerre (« tu es trop peu instruit pour que je puisse te l'expliquer complètement ») et se borne à décrire l'objet, avant d'avancer une comparaison simpliste :

> C'est une verge de métal que l'on place au faîte d'une maison, et que l'on fait communiquer par un gros fil d'archal ou une chaîne dans l'intérieur de la terre.

[1] *Ibid*., p. 365-366.

[2] Tableau qui permet de proposer une réflexion rapide sur le « sujet » du tableau, qui n'est pas forcément mis au centre de la composition – Épinay se faisant ici lectrice et éditrice des textes de Diderot connus sous le titre de *Salons*, *ibid.*, p. 367.

[3] *Ibid*., p. 368.

[4] Fondée avant tout sur une conception de la crédulité enfantine qu'explicite le texte d'entrée de jeu : « Ici le père de Frédéric essaya de lui expliquer ce qu'il lui disait, et *quoique Frédéric ne comprit pas parfaitement son père, il le crut cependant*, parce qu'il s'était accoutumé à ne pas douter de ce que lui disaient les personnes respectables et plus expérimentées que lui. *Choix de petits contes, anecdotes, fables, comédies, dialogues, propres à être mis entre les mains des enfants*, *op. cit*., « L'orage », p. 81-82.

> Cette pointe soutire la matière de l'orage répandue autour d'elle, et empêche qu'elle ne fasse une explosion. (…) Pour te faire un peu mieux entendre ce que je dis, je vais faire une comparaison qui n'est pas bien juste, mais qui pourra contribuer à éclaircir tes idées[1].

La justesse n'est pas l'enjeu : il faut essayer au contraire d'« éclaircir les idées », même au prix d'approximations. La comparaison est considérée une solution satisfaisante par consensus sur sa valeur pédagogique. Constamment pratiquée dans les *Magasins*, elle est réclamée par les élèves du *Mentor moderne* comme le meilleur ressort explicatif[2]. Chez La Fite, la comparaison est présentée comme une nécessité éducative, dès l'ouverture des *Réponses à démêler*. La mère consacre ainsi sa première leçon à la définition et à la formulation de la valeur des comparaisons, utilisées à des fins pédagogiques[3].

De façon nettement plus approfondie, chez Épinay, les images les plus travaillées sont les images verbales. L'auteur joue avec des créations qui semblent inspirées par l'enfance – par l'exigence de s'adapter à elle, mais aussi, et c'est ce qui rend le texte « touchant », par des images étonnantes qui semblent nées de l'esprit inventif d'Émilie. Le texte fait notamment une large place aux personnifications, employées pour leur efficacité pédagogique. Lorsqu'elles concernent des vertus morales, ces personnifications endossent souvent des rôles familiaux : la paresse et l'humeur sont « parentes[4] », le bonheur est le cousin germain du contentement[5]. Cela permet de créer une forme d'arbre généalogique des vertus, mais aussi de proposer une métaphore filée pour évoquer le comportement face à certains vices :

> MERE – La paresse est tout ce qu'il y a de plus nuisible au bonheur, et ce n'est pas lui faire tort en lui reprochant l'humeur que vous détestez si fort, comme sa plus proche parente.
> ÉMILIE – Mais vous la retrouvez donc toujours cette vilaine parente ?
> MERE – C'est que je voudrais bien qu'elle n'approchât jamais de la maison.
> ÉMILIE – Savez-vous, Maman, ce que nous ferons ? Nous mettrons la paresse à la porte ; les deux parentes se rencontreront dans la rue, et s'en iront ensemble bien loin d'ici[6].

La personnification des vices est ainsi amplifiée par leur mouvement et leur mise en espace. On voit à quel point la familiarité de l'image est un puissant ressort éducatif, qui peut être utilisé pour élaborer un enseignement moral – d'autant plus recevable que ces images servent à créer une part de l'humour du texte. Un même travail est mis en place pour les

[1] Le paratonnerre est comparé à l'eau d'un réservoir suspendu au dessus de la tête, qui serait déversé petit à petit par une petite rigole, *ibid*., p. 84.
[2] « Expliquez-nous cela par une comparaison, s'il vous plaît, Monsieur ; les comparaisons, me font mieux entendre ce que vous dites. » Leprince de Beaumont, *Mentor moderne*, *op. cit*., tome 2, p. 58.
[3] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit*., p. 15-16.
[4] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit*., Dixième Conversation, p. 202.
[5] *Ibid*., Dix-huitième Conversation, p. 367.
[6] *Ibid*., Dixième Conversation, p. 202.

vertus dans la Treizième conversation, où la beauté est dénigrée comme but à poursuivre, car elle ne vient que lorsqu'on ne la cherche pas :

> ÉMILIE – Maman, voilà qui est fait, je n'y penserai plus du tout.
> MERE – Vous courrez après la santé…
> ÉMILIE – Et aussi après la sagesse.
> MERE – Fort bien. Et la beauté se mettra peut-être à courir après vous.
> ÉMILIE- Mais, s'il lui prend cette fantaisie, je me laisserai attraper, n'est-ce pas ?
> MERE – Pourvu que la sagesse et la santé se laissent aussi attraper à leur tour[1].

L'acquisition des qualités est présentée comme s'il s'agissait de jouer à chat : cette transformation, en plus d'ajouter de la gaîté et de la vie au texte, correspond bien à l'exigence éducative de « descendre au niveau de l'enfance[2] ». La leçon morale peut ainsi être rendue sensible à l'enfant, grâce à des ressorts affectifs. C'est la même stratégie qui est adoptée lors de la personnification réitérée de la conscience, que l'on a déjà analysée.

De surcroît, le texte utilise les vertus de l'analogie pour accéder à une idée complexe. Ainsi, « prendre le bon chemin pour arriver au bonheur[3] » est comparé avec le chemin emprunté pour se rendre de la porte de Boulogne à la Muette. Les jeux avec l'analogie sont fréquents, et servent soit à traduire une idée, soit à valoriser l'analogie enfantine. L'analogie est clarificatrice ; par exemple à propos de l'organisation de la nation, et des différentes classes qui la composent :

> ÉMILIE - Les classes, c'est comme au couvent, n'est-ce pas ?
> MERE – Pourquoi pas ? Cela peut du moins en donner une idée. Au couvent, c'est l'âge qui sépare les différentes classes (…). Dans le monde, c'est la naissance et l'importance des fonctions qui décident du rang que chaque classe tient dans la société[4].

Ainsi l'analogie sert-elle d'explication possible à une donnée complexe ; elle a comme but de proposer une définition forgée à partir d'une allusion compréhensible, ancrée dans le champ des références de l'enfant. Elle permet de mieux le convaincre de l'importance de certaines vertus morales et même de l'inciter à les mettre en actes : la Mère raconte ainsi à Émilie combien sa propre gouvernante « était riche surtout en comparaisons tirées de l'art de la guerre[5] ». Elle compare là l'obstination positive (celle qui s'oppose à l'entêtement) à la prise d'une ville. Émilie montre qu'elle s'est approprié[6] l'image quand, quelques échanges plus loin, elle déclare :

---

[1] *Ibid*., Treizième Conversation, p. 261
[2] *Ibid*., Vingtième Conversation, p. 402.
[3] *Ibid*., Sixième conversation, p. 120.
[4] *Ibid*., Huitième conversation, p. 147.
[5] *Ibid*., réécriture de la Seconde conversation, p. 448.
[6] Cette notion importante, et moderne, d'appropriation, est une des raisons qui fait des *Conversations d'Émilie* la proposition éducative la plus poussée de notre corpus : délaissant totalement l'exposé des savoirs au profit de la mise en

Maman, je vais retourner à l'assaut avec ma plume.

On voit que ces transformations langagières utilisent presque toujours les ressorts de l'humour pour prétendre à une efficacité éducative. Cette omniprésence de l'humour et de la légèreté permet d'avancer l'idée d'une « pédagogie du sourire[1] », qui utilise la qualité de la relation éducative pour mettre en scène une éducation ancrée dans l'aisance et la familiarité. Cette éducation est donc profondément déterminée par son ton ; c'est ce même ton familier qui rend possible le déploiement de ressorts éducatifs que l'on pourrait qualifier de *sentimentaux* – et sur lesquels nous reviendrons plus loin, puisqu'ils impliquent une transformation du personnel éducatif.

3. *Réflexivité pédagogique*

Le point ultime atteint par ce souci de « faire sentir » les avantages d'une éducation réussie consiste en une forme de réflexivité pédagogique, présente dans nombre de dialogues. Le principe en est simple : l'éducateur propose, grâce au dialogue, des questions incitant au regard critique sur l'enseignement, permettant de comprendre pourquoi celui-ci a été proposé. Capinaud fait maintes fois usage de ce dispositif, et joue de sa réussite ou de son échec. Dans les *Étrennes à la jeunesse*, Ariste utilise à de nombreuses reprises le questionnement sur la raison d'être de ses enseignements ou de ceux des parents. Par exemple, après une scène de récitation de Molière, l'instituteur demande aux enfants :

> *Ariste.* Vous devez sentir le motif qui a engagé votre papa à vous faire apprendre cette scène.
> *Auguste*. Pourquoi nous l'a-t-il fait apprendre ?
> *Ariste*. C'est pour préparer votre esprit à se tenir en garde contre l'abus qu'on peut faire des mots[2].

Ce moment de maïeutique ratée est hautement stratégique : il montre dans quelle mesure le dialogue est conçu par son auteur comme un dispositif d'intéressement et de retour réflexif sur la pédagogie et sur les enseignements proposés. Là réside le surcroît pédagogique proposé par le dialogue : la présence de la parole de l'éduqué permet de souligner l'importance de la *réception* du propos pédagogique, et de la nécessité d'évaluer celle-ci. Leprince de Beaumont soulignait déjà par des questions réitérées l'attention de l'éducateur à la réception de son discours : il n'est pas anodin que ces demandes de précision soient quelquefois simples prétextes à un approfondissement, quelquefois vérifications approfondies de la compréhension, et qu'elles fassent l'objet de transformations et de suppressions dans les

scène exclusive de leur réception, Épinay montre différentes voies menant à une véritable mémorisation, définie comme une appropriation éclairée des savoirs.

[1] Ou « pédagogie rieuse », expressions proposées par Dominique Bertrand dans son article « L'éducation selon Fénelon », dans *Enfance et littérature au XVIIe siècle*, *Littératures classiques* n°14, janvier 91, p. 224.

[2] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit.*, Deuxième Cahier, p. 85

rééditions. La quête du sens et la temporalité nécessaire à celle-ci sont en effet peu compatibles avec l'usage du texte comme texte de référence pour l'éducation. À partir du moment où les *Magasins* doivent servir de source première pour leur lectorat, les erreurs et les approximations ne sont plus tolérées, et le texte doit changer de nature. Les questions reprennent alors leur forme de « demande » et redeviennent avant tout des prétextes à approfondissements.

Une solution à ce dilemme, que Leprince de Beaumont n'a jamais réussi à résoudre, est proposée par La Fite : en assumant le caractère proprement fictionnel de ses Entretiens, elle déplace l'intérêt du texte du côté de l'expérience éducative, reconduisant ainsi ce qui avait été proposé par Épinay. Les erreurs sont alors justifiées par le spectacle d'un ou plusieurs élèves en cours d'apprentissage, ce qui implique une attention soutenue à la réception, souvent chaotique, de ce qui est enseigné. Émilie est de ce point de vue un modèle à la fois éducatif et fictionnel : un personnage subtilement pris entre un appétit fringant de comprendre et une crédulité qui l'amène à « croire avoir compris ». La Mère parvient ainsi à placer, au cœur de son éducation, la conscience de ne pas comprendre et l'approfondissement de ce qui semble aller de soi.

La prise en compte de la réception de l'enseignement est également approfondie par Sicard, qui a le souci d'une part de se confronter aux exigences interprétatives des enfants, d'où la démultiplication de ses questions, d'autre part de montrer à quel point l'éducation nécessite un retour sur des choses qui ont déjà été apprises. Il s'attache ainsi à souligner les erreurs, les approximations et les oublis, dans des moments où il faut mettre en pratique les concepts précédemment appris[1]. La Fite s'emploie à cette même opération d'éducation progressive, dans les trois œuvres dialoguées qu'elle a écrites : ces œuvres mettent en scène des personnages d'enfants ou de jeunes filles regroupées autour d'une figure maternelle ou exemplaire (Eugénie rassemblant les deux[2]), et prises dans une temporalité éducative qui souligne la progressivité des apprentissages. Un personnage de jeune fille est toujours choisi pour illustrer certaines difficultés d'apprendre, souvent liées à l'âge ou à la légèreté. C'est le cas de Pauline, la plus jeune sœur, dans les *Réflexions* ou de la jeune cousine Annette dans les *Entretiens* : ces deux personnages se trompent, font preuve d'incertitudes ou de désespoir, composantes psychologiques de l'éducation auxquelles la figure de mère se confronte systématiquement.

[1] Quand Sicard demande par exemple à Massieu à quel « genre » appartiennent la table et les chaises, l'élève a oublié un élément fondamental de la définition du « genre », qui lui est nécessaire pour répondre, à savoir la distinction entre ce qui a été créé par l'homme ou pas. Cela permet au pédagogue de répéter la définition après sa mise en pratique. Sicard, *Manuel de l'enfance*, *op. cit.*, p. 128.

[2] Une lettre ouvre et ferme l'ouvrage, de Julie à sa « seconde mère », Eugénie : l'écrivaine insiste, même dans le faux paratexte, sur les composantes affectives de cette relation fictionnelle.

Ce souci de mettre en scène les approximations et les erreurs était certes présent dans des textes éducatifs antérieurs, mais il est approfondi et densifié dans nos œuvres, à cause de (ou grâce à) l'exploitation d'un ingrédient fondamental, la relation éducative elle-même.

Conclusion : une *doxa* sensible

Toutefois, malgré la place que nous donnons à l'exceptionnelle Émilie et à ses héritières, la question de la sensibilité de l'enfant est, en fait, partiellement évincée des dialogues éducatifs : elle est moins traitée en fonction de ses caractéristiques physiques ou sensorielles qu'en fonction des manifestations plus ou moins appuyées d'un esprit non intellectif, depuis ses réticences aux apprentissages jusqu'au chantage affectif que l'on peut opérer sur lui. Généralement, les œuvres dialoguées se concentrent sur les limites de la compréhension langagière de l'enfant, et, de ce fait, proposent une réformation très ciblée de la posture éducative : l'adaptation à ce que l'esprit enfantin est *censé* pouvoir comprendre. En résulte la promotion de l'explicitation comme mode d'apprentissage primordial, avant tout concentré sur des données définitionnelles : les questions restent des « demandes ».

Mais on assiste aussi à la valorisation de nouvelles formes d'apprentissages qui prennent en compte les données des sens afin de parvenir à toucher cet « âge qui ne va que par les sentiments ». Est notamment promue la pédagogie de l'image, utilisant les cartes, les objets éducatifs et l'éducation du monde : les dialogues servent alors de cadres, parfois funambulesques, à des situations éducatives qui font entrer les éléments du monde réel dans le texte, s'inscrivant par là dans le consensus empiriste de l'époque. On peut ainsi considérer l'éducation « sensible » comme une *doxa* concentrée sur des formes expressives et sur des expériences pédagogiques attendues, qu'elles soient définitionnelles ou démonstratives.

Enfin, certains de nos dialogues poussent plus loin les implications d'une conception sensible de l'éducation : ils proposent une réelle transformation de la nature de l'éducation, en *associant systématiquement l'affection et l'instruction*. Cette réformation, qui trouve ses origines dans les principes théoriques d'une éducation respectueuse de la nature sensible de l'enfant, peut véritablement être mise en pratique grâce à la forme qu'offre le dialogue.

III - La sensibilité comme exigence pédagogique : évolutions « sensibles » du personnel éducatif

Marcel Grandière propose, dans son ouvrage, l'expression de « pédagogie du cœur » pour définir le mouvement éducatif qui se fait jour au tournant du siècle, sous l'influence des philosophies empiriques et sensualistes notamment. Cette place nouvelle accordée aux sentiments, comme « puissants ressorts pour une éducation selon la nature[1] » repose sur une philosophie de la connaissance liée à ce qu'il appelle la « métaphysique nouvelle : la machine humaine est une harmonie entre l'esprit et le cœur, l'un ne pouvant pas se passer de l'autre ». Cette imbrication entre la pensée et les sentiments implique une profonde réévaluation des méthodes éducatives : certains de nos dialogues en portent la trace par le biais de l'affection mise en scène dans la relation éducative elle-même.

Cette affection prend différentes formes, qui s'attachent à concilier les éléments intellectuels et affectifs : nous allons tenter de les étudier du point de vue du personnel éducatif. Un fait notable dans cette période est l'évolution « sensible » de la figure de l'éducateur, dont les caractéristiques affectives sont de plus en plus soulignées, et qui se transforme et se diversifie. On assiste en effet à une valorisation des figures familiales (pères, mères et figures symboliques des marraines et des oncles), mais aussi à la création d'un personnel éducatif exemplaire, dont les caractéristiques éthiques sont présentées comme constitutives de l'efficacité éducative.

Si la prise en compte du rôle des facteurs affectifs dans l'éducation n'est pas nouvelle[2], le dialogue, par sa scénographie, permet de la faire passer dans la pratique éducative. Par son parti pris de vraisemblance et de naturel, cette forme expose des *moments* singuliers de l'activité éducative, qui ne trouvent pas d'équivalent dans les prescriptions théoriques. Toutefois, cette expression de « pédagogie du cœur » soulève des questions, liées notamment à la polysémie du mot « cœur » : s'agit-il d'une mise en scène de l'affection et des sentiments, en lien avec le goût de cette seconde moitié du siècle pour le roman sensible ? ou s'agit-il plutôt d'une utilisation des affects pour réussir à éduquer l'enfant en tenant compte de sa nature propre, cette nature sensitive qui précèderait la nature intellective ?

[1] Marcel Grandière, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, *op. cit.*, p. 147.

[2] Cette revendication fonde même une longue tradition de théorie pédagogique, incarnée notamment par Érasme, chef de file selon Jean-Claude Margollin d'une tradition qui accorde un rôle considérable aux facteurs affectifs dans l'éducation, thématique qui affleure chez Locke et que reprendra notamment Fénelon. « Érasme, précepteur de l'Europe », dans *Les Outils de la connaissance : enseignement et formation intellectuelle en Europe entre 1453 et 1715*, éds. Jean-Claude Colbus et Brigitte Hébert, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2006, 390 p.

Attardons-nous d'abord sur un des aspects les plus novateurs de nos dialogues : la création de scénographies affectueuses. Si la mise en scène de l'affection au cœur de l'éducation n'est pas nouvelle, elle est, dans les dialogues, approfondie au point de devenir un des enjeux du texte éducatif, le transformant ainsi parfois en véritable fiction pédagogique.

A – Vers des scénographies affectueuses

La mise en scène de liens affectifs au cœur de l'éducation existe de longue date : elle est partie intégrante du dialogue didactique depuis Cicéron, puisqu'elle fonctionne comme une des marques d'adhésion, par l'élève, au projet éducatif lui-même. C'est ainsi l'élève qui est très souvent le support des scénographies éducatives. On a vu plus haut à quel point elle était aussi constitutive de la représentation de l'enfant ou du jeune adulte, dont l'intempérance est une des caractéristiques nécessaires à la mise en scène de l'adhésion. Dans nos œuvres, la posture est systématisée : les affects apparaissent à tout moment, certes pour proposer des apprentissages moraux, mais aussi pour rappeler, systématiquement, la *relation* affective qui structure le dialogue éducatif et doit permettre d'inscrire dans les cœurs l'éducation proposée. Cela a bien sûr partie liée avec la prétention morale de ces éducations, mais cela implique aussi une conception de la réussite éducative qui est tributaire d'un changement de mentalités.

De même, l'affection entre les figures qui dialoguent est continuellement mise en scène dans nos œuvres, attestant d'une évolution dans la conception de l'éducation, et notamment de la place du « cœur dans l'éducation[1] » que Marcel Grandière va jusqu'à appeler le « cœur précepteur ». Partant de l'idée qu'il est nécessaire d'éduquer non par la raison et les préceptes, mais par la « nature », il devient primordial d'éviter le dégoût et de conduire les enfants par le plaisir et l'amusement. Pour ce faire, certains textes exploitent la stratégie de séduction, déjà utilisée dans les textes antérieurs, qui vise à montrer comment conquérir l'amitié des enfants, « amitié » ou rapport affectif au savoir qui semble devenir la clé d'une éducation réussie. L'éducateur peut alors se présenter comme un « maître, ou plutôt un ami, qui ne pourra manquer de leur plaire par ces leçons naïves[2] », et ainsi instaurer une relation de bienveillance qui permet l'adhésion totale à l'enseignement prodigué. Se crée progressivement un idéal de représentation du couple pédagogique marqué du sceau de la connivence intellectuelle et amicale, idéal hérité de la forme de l'entretien[3]. On trouve un écho de cette *valorisation de l'amitié comme masque de la relation didactique* dans la vogue éditoriale de l'expression « ami des enfants », qui, à partir du grand succès obtenu par la publication périodique de

[1] Marcel Grandière, *op. cit.*, p. 147 *sq*. Les citations suivantes sont issues de cette présentation générale, par laquelle Marcel Grandière ouvre la seconde partie de son travail chronologique sur l'idéal pédagogique des Lumières.
[2] Filassier, *Éraste ou l'ami de la jeunesse* (éd. 1773), *op. cit*., Préface, p. viii.
[3] Fabrice Chassot, *Le Dialogue scientifique au XVIIIe siècle*, *op. cit*., p. 63.

Berquin, sera l'objet d'exploitations constantes tout au long du XIXe siècle[1]. Par delà l'utilisation commerciale d'un terme vendeur, ce syntagme atteste d'une attention portée à la qualité humaine de la relation pédagogique, qui était certes déjà présente dans les textes antérieurs, mais qui tend à devenir systématique[2].

Se déploie alors, dans la même perspective, une mise en scène récurrente de l'affection du ou des personnages enfantins pour leur maître, gouverneur ou mère, comme nous l'avons vu dans les mises en scène de l'enthousiasme[3]. Ces formulations teintées d'affection, si elles correspondent à une présentation topique des relations entre personnages pris dans une dynamique éducative, attestent aussi d'une véritable fonction attribuée aux affects, conçus comme les meilleures voies de l'apprentissage moral. De ce fait, elles sont présentées comme réciproques. La petite élève de Le Noir déclare ainsi que son but premier est de devenir, à l'occasion de son anniversaire, l'« amie » de son éducatrice, terme que l'institutrice accepte à l'occasion d'un long développement définitionnel, où l'amitié liant l'institutrice à son élève est présentée comme le moteur éducatif :

> Le voilà ce point d'égalité que vous désiriez, je renonce à toute autorité ; la persuasion, les raisonnements, seront désormais les seules armes dont je veuille faire usage, & je vous connais si bien, j'ai une telle confiance en votre amitié pour moi, en votre déférence en mes avis, que j'espère en peu de temps réussir à corriger ce que je reconnais encore de faible en vous[4].

Si l'institutrice déclare « renoncer à toute autorité », c'est au profit d'une relation désormais intellectuelle, présentée sous le masque de l'amitié, relation d'« égalité » dans laquelle les « armes » deviennent celles de la raison.

Les vertus éducatives des sentiments s'incarnent ainsi par la création d'un espace éducatif défini par sa qualité affective. Bonté, prévenance et confiance caractérisent cet espace fictif dans lequel les interrogations peuvent se déployer. Cette qualité affective peut même aller

---

[1] Réexploitant ou non les textes de Berquin, sous la forme d'éditions sélectives, comme le *Nouvel ami des enfants*, dit « le Berquin anglais » créé par A.-E. Kindal en 1802, ou par souci de surenchère éditoriale comme dans *Le véritable ami des enfants*, publié par François-Eugène Lepesant en 1837.

[2] Certes, le terme d'adresse le plus fréquent dans nos œuvres est, et cela n'est pas une spécificité tant notable, le terme d'« ami », agrémenté ou non d'adjectifs possessifs et qualificatifs (du type « mon bon ami, ma chère amie »). En revanche ce qui frappe, c'est la corrélation qui semble s'effectuer entre cette désignation et la relation de savoir, profondément marquée par un refus, ou une remise en question du moins, de la figure du Maître. Tout se passe comme si les caractéristiques du maître distant et péremptoire devaient être absolument congédiées du champ de la représentation du dialogue, à l'instar de certains dialogues à l'usage du Prince. Chez Marivaux, le Maître possède un pouvoir immense s'il est capable de correspondre à un *ethos* éducatif clairement défini ainsi : « Il lui importe d'autant plus aussi de raisonner sa propre doctrine, et de ne la point enjoindre, *d'être l'ami*, le conseil, la sauvegarde, *jamais le Maître*, & de ne tenir pour reçu et inculqué dans le cerveau de son élève, que ce dont ce dernier aura fait son propre ouvrage, sa propre substance. » Mirabeau, *op. cit.*, p. xviii-xix, nous soulignons. Cette déclaration, liée à la fonction de conseil et de confident que doit incarner le maître, est aussi un des nombreux signes de la *singularité* éducative qui doit se montrer dans les éducations princières. Elle se trouve, d'une certaine manière, popularisée dans nos dialogues.

[3] Cette valorisation de l'affect passe notamment par un travail sur les termes d'adresse, qui souligne l'enjeu de la relation. L'affection entre les personnages est formulée principalement à travers le lexique de l'amitié, comme dans le genre romanesque, *via* des lexèmes standardisés utilisant les adjectifs « bon », « doux », et « tendre » pour caractériser l'« ami(e) », et utilisés de manière quasi-systématique dans les textes à destination des jeunes filles. Ce qui est le plus notable ici est la réciprocité du lien, qui campe la relation éducative dans une « amitié » dans laquelle l'échange hiérarchique est estompé.

[4] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit.,* p. 37.

jusqu'à orienter le déroulement chronologique de l'enseignement, comme chez Leprince de Beaumont[1]. Sont ainsi déployés tous les ressorts de l'affectivité : amitié, estime et respect pour la gouvernante et entre les auditrices créent un monde parfait, reproduisant dans une sphère protégée les exigences morales et sociales du monde auquel il faut se préparer.

L'affection acquiert alors une fonction à la fois narrative et pédagogique dans ces mises en scène éducatives. À terme, cette dimension affective devient la marque de la relation pédagogique, voire se fait actrice de celle-ci : elle prend le rôle à la fois de vecteur de la diffusion des connaissances et de condition nécessaire au mimétisme moral. Toutes ces données, assimilées par notre regard rétrospectif à une conception naïve de l'enfant et à une approche moraliste de son éducation, attestent en fait d'une véritable mutation de la conception des conditions présidant à une éducation réussie. Cette définition à la fois pratique et éthique de l'autorité éducative permet de mieux comprendre ce qui en est sûrement la source première : la reconsidération des potentialités éducatives d'une *autorité morale légitimée par sa qualité affective*.

Dans ces scénographies apparaît très clairement la valorisation progressive des mères. Au début du XIXe siècle, Pestalozzi, dans le *Livre des mères*, placera la confiance au cœur de l'action éducative réussie ; Fénelon, un siècle plus tôt, insistait sur le rôle des mères parce qu'elles sont attachées par un lien de nature qui peut être transformé en lien d'obligation, et Mme de Lambert, dans son *Traité de l'amitié,* sur ces qualités éthiques qui nouent inextricablement les intérêts de la mère à sa fille ; Madame de Miremont, dans son *Traité de l'éducation des femmes* publié en 1779, présente comme une nécessité la valorisation de l'amour maternel[2], ferment de l'éducation aux vertus. De ces textes qui sondent *qui* sera le plus habilité à enseigner, dans une juste conception de l'affection, de la sincérité et de la transparence des cœurs qui définissent un *ethos* éducatif rénové, les mères sortent gagnantes. Mais ce vaste mouvement de redéfinition du personnel éducatif a été précédé par la création de figures féminines idéales, pour lesquelles la figure de Bonne nous semble constituer une sorte de matrice.

[1] On le voit chez Leprince de Beaumont par exemple, avec l'émulation, qui joue un rôle clé dans l'itinéraire éducatif de ses deux premiers personnages, Lady Babiole et Lady Spirituelle : elles incarnent, dans le premier dialogue, deux tendances extrêmes du rapport au livre, inutile et lassant pour l'une, source d'orgueil pour l'autre ; puis, par la mise en scène d'une émulation affectueuse entre elles et avec les autres élèves, Lady Spirituelle se transforme, et moins elle est orgueilleuse, plus elle est aimée ; l'acmé de cette fiction se situe dans le XVe Dialogue lorsque Lady Spirituelle avoue à Lady Sensée sa jalousie passée, chassé par un altruisme nouveau, *Magasin des Enfants*, éd. cit., p. 1173.

[2] Qu'elle présente d'ailleurs comme culturel, avant d'en donner des exemples historiques, *Traité de l'éducation des femmes*, *et cours complet d'instruction*, Paris, impr. de P.-D. Pierres, 1779, p. xxii.

B – De la gouvernante à l'institutrice : figures féminines idéales

Une des caractéristiques de notre corpus est la création de figures féminines idéales, antérieurement à celle des mères : dans la période que nous avons choisie, il nous semble que l'entrée en scène des mères dans les textes et la pratique éducative a été rendue possible par la construction et la valorisation, en amont, de figures de *professionnelles* de l'éducation.

Les mères sont en effet le plus souvent absentes de l'éducation des enfants, encore dans la seconde moitié du siècle : c'est un fait constaté à l'époque[1]. Ce sont d'autres figures féminines qui prévalent dans les premières années de l'enfance, notamment pour l'allaitement effectué par les nourrices, et les mères reprennent quelquefois en main l'éducation morale de leurs filles, quand ce ne sont pas les gouvernantes ; le personnel éducatif évolue ensuite vers des figures masculines. Les figures féminines prévalent donc dans l'éducation de tous les sexes jusqu'à sept ans, puis les enfants quittent le giron féminin. C'est l'âge auquel se différencient les sexes par l'habillement (le jeune garçon prend la culotte) et par la transformation sociale (le jeune garçon entre dans la scolarisation) ; ce passage semble être un invariant culturel[2]. La polarisation des rôles éducatifs n'en est que plus forte, et le temps des « mies » est révoqué à l'« âge de raison ». La question, envisagée du point de vue des garçons, est d'ailleurs un enjeu clé de l'imaginaire lié aux premières émotions littéraires, et ce à toutes les époques : nombreux sont les écrivains se rappelant avec nostalgie ce temps de l'enfance et de la liberté, bercé de contes et d'affection, qui précède le règne de la contrainte qui s'ouvre avec la scolarisation.

Or, parmi ce personnel éducatif féminin, constitué à la fois des nourrices, des gouvernantes et des mères, on a vu à quel point les deux premières étaient sujettes à critiques : la récurrence des envolées violentes contre ce personnel éducatif « mercenaire » est de l'ordre du *topos* dans nos textes. Peut-on voir là une des raisons de la promotion, à terme, de la mère comme figure de l'éducatrice ? Il n'en reste pas moins qu'avant de s'attarder sur la mère sensible, il faut considérer ce qui est un des enjeux les plus importants des textes des années 1760 : réhabiliter – ou plutôt d'habiliter – le personnel éducatif féminin. C'est ce sur quoi travaille Leprince de Beaumont, en donnant à son personnage, par delà ses compétences intellectuelles, une densité morale qui la rend apte à proposer une éducation chrétienne.

[1] Si l'on en croit les mots de Rousseau, les mères, et notamment les aristocrates, sont dégénérées car elles « méprisent leur premier devoir » et ont perdu le lien de la nature que les femmes du peuple ont su conserver, *Émile*, *OC IV*, Livre I, p. 255. Épinay, dans sa biographie romancée, souligne à quel point elle s'est sentie seule dans son choix de l'allaitement.

[2] Sanctionné par nombre de cérémonies de passage, comme le montrent les analyses, par Levi-Strauss, des cérémonies d'entrée du garçon dans l'âge adulte dans *Tristes tropiques*.

1. Bonne ou la perfection d'une éducatrice chrétienne

Un grand défi des premiers textes de notre corpus est de créer un personnel éducatif exemplaire, *professionnel* de l'éducation, gouvernante ou institutrice investie de sa fonction et soucieuse de la réussite de son projet éducatif. Leprince de Beaumont invente ainsi une figure tout à fait monstrueuse, « Mlle Bonne » : un être tout entier consacré à l'éducation des jeunes filles dont elle a la responsabilité, dans un investissement total que ne vient contrecarrer aucune contrainte extérieure.

Du point de vue de la vraisemblance narrative, en effet, la question des « journées » et de la temporalité éducative des *Magasins* a un grand nombre de failles : aucune précision sur l'emploi de cette gouvernante, aucun rendez-vous avec d'hypothétiques parents ou maîtres de maison[1], aucune évocation bien sûr de rémunération[2]… Le fantasme éducatif incarné par cette gouvernante idéale ressemble bien à l'institutrice de l'éducation publique qui sera imaginée plus tard par la Convention, toute entière mue par son ambition altruiste et son abnégation pour sa mission éducative.

L'absence de contraintes extérieures permet en fait de présenter une éducation suivie qu'aucune défaillance ne vient troubler ; la preuve de sa réussite est alors liée au miracle même de la présence de Mlle Bonne, qui se présente comme une incarnation de la conscience morale. Le *Magasin des adolescentes* s'ouvre sur les retrouvailles des élèves du premier *opus* : certaines ont eu la chance de ne pas quitter Mlle Bonne, et ont pu rester parfaites ; les autres ont bien sûr subi la violence de leurs inclinations, ont menti, ont été méchantes…

> *Mlle* BONNE.
> Vous avez toutes fait votre confession, Mesdames ; je vais vous faire celle de Lady Sensée, & de Lady Tempête, que je n'ai point quittées dans ce grand voyage. Elles ont été si bonnes, si raisonnables, que je n'ai que des sujets de me louer d'elles.
> *Lady* SPIRITUELLE.
> Vraiment, elles ont eu bien aise ; si j'étais toujours avec des personnes qui eussent la bonté de me reprendre, je crois que je ne ferais jamais une seule faute[3].

Ces « personnes qui ont la bonté de me reprendre » sont incarnées par cette gouvernante aussi bonne que sage. Elle s'apparente d'ailleurs progressivement, au fil des éditions des *Magasins*, à une figure de confesseur – notamment dans les versions pour adultes des

[1] Généralité qui ne s'applique en fait qu'au *Magasin des enfants* : dans le *Magasin des adolescentes*, Bonne doit prendre en compte les réticences des jeunes filles à certains choix paternels, le mariage par exemple… L'ouverture du quatrième volume est ainsi consacrée à un échange entre Bonne et le Père de Miss Frivole, dans lequel Bonne essaye de faire du père un « guide » pour sa fille en lui donnant des stratégies pour qu'elle soit convaincue de sa bonté pour lui choisir un mari.

[2] À la seule exception de la référence, dans l'Avertissement au *Magasin des adolescentes*, à la persévérance de la narratrice face à l'élève qui lui a inspiré le caractère de Lady Violente : « Mes leçons continuèrent tout un hiver avec dégoût ; mon élève me disait sans façon qu'elle me détestait. (…) Je continuai avec patience à perdre régulièrement trois heures par semaine, & les parents furent assez raisonnables pour ne pas craindre de perdre leur argent. » *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, p. xviii.

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit.*, tome 1, Premier dialogue, p. 3-4.

Magasins, où l'on trouve une scénographie de la confidence qui ressemble à s'y méprendre à un confessionnal.

Cette évolution est en lien avec la vocation apologétique de Leprince de Beaumont, qui se fait, notamment dans ses derniers écrits comme les *Américaines*, défenseur de la religion chrétienne. Mais elle est aussi liée à un enjeu fondamental de réformation, en profondeur, du personnel éducatif. La figure idéalisée de Mlle Bonne est, d'une certaine manière, une aubaine éducative, puisque le parti-pris de perfection qu'elle incarne vise à servir de modèle intellectuel et affectif, représentant la juste distance à prendre avec les jeunes filles pour parvenir à leur cœur. La *douceur* devient ainsi une exigence éthique, qui vise à créer la situation éducative idéale pour pouvoir « inculquer l'esprit du christianisme dans les jeunes cœurs de celles qui me liront[1] ». Ce personnage est un instrument éducatif fort pratique pour mettre en scène des éducations religieuses, et sera réutilisé par exemple dans le *Manuel de la jeunesse*, fréquemment attribué à Leprince de Beaumont[2] : l'entretien liminaire met en scène une mère, la Comtesse, qui délègue, elle qui n'a « rien compris » à sa préparation à la première Communion, ses fonctions éducatives à « La Bonne ». Cette dernière est, en tous points, exemplaire. Choisie à la place du curé, qui a tenté de faire lui-même la préparation au catéchisme mais n'y a pas excellé, elle le défend en arguant qu'il a trop d'élèves pour adopter la stratégie éducative que la Bonne va incarner : « il fallait tâcher de gagner son petit cœur, et l'esprit se serait bientôt soumis ». Elle est de plus précédée par sa réputation éducative, la Comtesse l'emploie sur ce motif : « On m'a dit, ma chère, que vous excelliez dans cet art de gagner les cœurs[3] ». Cette expression résume parfaitement le ressort éducatif qui est valorisé dans le personnage, et qui est sa justification narrative : cet « art de gagner les cœurs » est à la fois un projet littéraire, celui de mettre en scène un dialogue convaincant, et une justification *a priori* de la valeur éducative du texte, fondée sur la bonté, la douceur et l'affection.

Ces qualités trouvent un usage différent selon les auteurs. Chez Leprince de Beaumont, il est clairement chrétien : elle associe bonté et douceur à la charité, dans une éthique chrétienne constamment répétée aux élèves. Mais elle en fait aussi un ressort pédagogique indispensable, et c'est ce qui nous intéresse plus ici. À maintes reprises, les élèves remercient vivement la Bonne de sa bonté à leur égard, qui leur permet de s'améliorer. Lorsque Bonne est attaquée par les médisances d'une domestique, Lady Charlotte prend sa défense et évoque le fait qu'elle est « douce comme un mouton et ne nous [reprend] jamais que pour notre bien » ; mais quand la jeune fille traite cette domestique de « sotte », Bonne la reprend et la « condamne à demander excuse à cette femme » ; Miss Sophie s'étonne de cette « singulière

[1] *Ibid.,* Avertissement, p. xiii.

[2] Les attributions erronées de ce texte à Leprince de Beaumont sont légion dans les bibliographies du XIXe siècle notamment. Voir les notices bibliographiques contenues en annexe de l'ouvrage *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, *op. cit*., p. 310 *sq*.

[3] Anonyme, *Manuel de la jeunesse*, *op. cit*., p. 12.

récompense »… ; la bonté, nécessaire à la dynamique de réformation, est alors rappelée de la bouche même de Lady Charlotte :

> *Lady* CHARLOTTE
> (…) J'ai pris la résolution d'être toujours bonne fille, comment pourrais-je l'exécuter, si ma Bonne n'avait pas la bonté de me reprendre ?
> *Madem*. BONNE
> Je pleure de joie, ma chère Charlotte ; avec de tels sentiments, vous serez bientôt parfaite ; que ne donnerais-je pas pour voir toutes ces dames dans les mêmes dispositions ; il faut espérer que cela viendra[1].

Bonté, douceur et attention définissent cette pédagogie portée par une éducatrice qui joue de surcroît de l'émulation entre ses élèves. Elle peut ainsi se placer dans la position d'un véritable intercesseur entre la Parole et les élèves, voire utiliser son crédit auprès d'elles pour accéder à des leçons plus sévères : par exemple l'interdiction des divertissements, doctrine fondamentale des Écritures, la Bonne l'explique par la propension des divertissements à aller nécessairement vers l'excès, mais d'accord avec ses élèves sur la sévérité d'un tel interdit[2], elle peut s'écrier : « Ce n'est pas moi qui suis sévère, c'est le Saint Esprit[3] ». Par-delà l'humour de la remarque apparaît une stratégie éducative : emporter l'assentiment de ses élèves par la douceur permet ensuite de leur faire accepter des enseignements plus exigeants.

Douceur et bonté peuvent aussi être de formidables instruments de contrainte, quand on évoque leur perte potentielle en cas de mauvaise action, ce qui correspond très exactement à du chantage affectif, comme nous le verrons dans certains de nos textes. Elles ne sont pourtant pas exploitées dans ce sens par Leprince de Beaumont : cette perte est seulement évoquée comme potentielle[4], et la peur de perdre l'amitié ou l'estime de Bonne est plutôt utilisée comme un moteur de la confession. Cela permet à Bonne de toujours rappeler qu'une faute confessée est pardonnée. Les mises en scène confessionnelles sont ainsi légion au sein des *Magasins* et vont *crescendo* dans les deux *opus*, depuis les méchancetés enfantines du *Magasin des enfants* jusqu'aux rapports de situations dangereuses de galanterie du *Magasin des adolescentes*. Le tout est encadré par une tutelle à la fois affective et éthique, qui conditionne le discours moral, autour de cette idée constamment reconduite : « Chez une personne de bon sens, l'amitié meurt avec l'estime[5] ». « Amitié et estime[1] » forment un

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, tome 1, p. 179.

[2] Il s'agit ici des premières mentions du divertissement, qui occasionneront un long développement à la fin du tome III : s'y mettra alors en place une morale de la juste mesure à l'égard de certains divertissements, notamment le jeu, et Bonne évoquera la possibilité de se divertir honnêtement, modestement et « avec réflexion », *ibid.*, tome III, p. 225 *sq*.

[3] *Ibid*., tome I, p. 125.

[4] Ou elle sert de contre-exemple : nombre de mauvais enfants sont évoqués, dans les contes notamment, pour illustrer ce danger de ne pas se réformer, et de risquer ainsi la perte d'estime de l'éducateur. Dans le *Magasin des adolescentes*, Bonne illustre ainsi, en signalant son mépris, le contre-exemple auquel les adolescentes doivent échapper : « le monde est plein de ces enfants qui ne veulent pas se réformer, car ils attendent un miracle (…) mais avec cette fausse bonne volonté, on ne se corrige de rien. » *Ibid*., p. 387.

[5] *Ibid.*, tome II, p. 207.

couple indissociable de valeurs affectives et sociales, présent en maints endroits du texte. Ce couple constitue la matrice du modèle affectif chrétien que veut promouvoir Leprince de Beaumont. Profondément lié à la volonté de « se corriger », il recouvre toutes les relations idéales esquissées dans le texte : la relation de l'éducatrice à ses élèves, celle des élèves entre elles[2], celle des élèves à leur parents[3] et, enfin, la relation maritale idéale, définie comme « de l'amitié fondée sur de l'estime[4] ». La douceur et la bonté ont donc de multiples implications pédagogiques chez Leprince de Beaumont : cette mise en scène de l'affection permet de faire du groupe un espace privilégié de parole, et du texte un huis-clos pédagogique bienveillant.

Mais de cette douceur utilisée à des fins de réussite éducative, les héritiers de Leprince de Beaumont feront un usage bien divers. C'est d'ailleurs un des éléments les plus gênants à la lecture de certains de ces textes, puisque la configuration de parole que suppose cette douceur, portée au niveau du chantage affectif, redouble l'acte d'allégeance à l'autorité éducative par une soumission quelquefois à la limite de la violence symbolique – comme nous le verrons dans le cas de certaines figures féminines. Mais commençons par les immédiats successeurs de Leprince de Beaumont, qui reconduisent cette douceur au profit d'une éducation portée par les ferments de l'amitié.

2. *Vers l'idéal de l'institutrice-amie*

Nous mentionnions plus haut les caractéristiques éthiques de la relation éducative, qui deviennent une forme de *topos* dans les œuvres sur lesquelles nous nous sommes penchée. Lieu commun du genre dialogué, qui suppose la mise en scène d'une relation privilégiée entre ses acteurs, lieu commun d'une époque « sensible », mais aussi stéréotype de la prise de parole féminine, reléguée du côté de la parole du cœur et du sentiment, l'amitié est, de surcroît, le creuset de l'éducation morale. Plusieurs raisons nous semblent rendre compte de cette évolution. La première est l'influence du genre de l'entretien, dans lequel la relation dialoguée se forge dans une confiance réciproque et un travail solidaire vers une fin commune

[1] *Ibid*., tome III, p. 10. Les deux sont perdues si l'on ne se confesse pas ou que l'on déguise la vérité, comme le montre l'ouverture hautement dramatisée d'un des derniers dialogues du *Magasin des adolescentes*, dans lequel Lady Spirituelle « étouffe » de n'avoir pu dire la vérité à Mlle Bonne plus tôt, et craint de se voir « méprisée, haïe ». La réaction de Bonne est éloquente : « Vous me croyez donc bien injuste, ma bonne amie, avez-vous oublié mon amitié pour vous ?/ *Lady* Spirituelle. Non, ma Bonne ; je sais que vous m'aimez véritablement, & c'est ce qui me chagrine le plus. Vous croirez que j'ai manqué de confiance en vous. » Cet amour véritable est bien une condition de la confession, en ce qu'il génère autant de peur de le perdre que de confiance de sa bonté – bel et bien forgé sur le modèle de l'amour chrétien. *Ibid*., tome IV, p. 136 *sq*.

[2] « Voilà les fruits de l'amitié quand elle est réelle & sincère ; on s'avertit mutuellement de ses fautes avec bonté, charité, politesse. Continuez, Mesdames, à cultiver les sentiments qui vous attachent l'une à l'autre. Votre amitié deviendra le charme de votre vie », *ibid*., tome III, p. 241.

[3] La bonté des parents est mise en scène notamment dans les deux anecdotes importantes du troisième tome du *Magasin des adolescentes*, dans lesquelles Lady Frivole et Lady Spirituelle, qui ont mis en danger leur réputation, sont incitées par Bonne à avouer ce qui les a menées « au bord du précipice » pour en être protégées.

[4] Cette définition de l'amour marital est proposée par Lady Lucie, qui signale qu'elle a enfin les mots pour exprimer avec justesse sa conception d'un amour parfait, dans le tome III, XVIIIe Dialogue, p. 44.

– qui apparaît nettement dans le *Magazin [sic] des sciences et des beaux-arts* de Formey[1]. La seconde tient à la valorisation de la relation éducative comme accompagnement et comme adaptation à l'évolution de l'enfant – promue par Rousseau et entérinée par le mouvement de publications éducatives du second XVIIIe siècle. La troisième, liée à la précédente, tient à la remise en question de la valeur éducative des éducations scolaires dont les dangers moraux sont constamment soulignés. La solution réside en une relation de préceptorat, dans laquelle le lien affectif sera un des vecteurs de l'adhésion morale. Bref, l'amitié est désormais de l'ordre du consensus, et nos textes montrent comment elle devient une des clés pour comprendre son importance débordante.

L'institutrice de Le Noir joue ainsi de ce lien affectif pour amener la méchante élève du premier opus à se réformer : puisque l'élève a menti et s'est mal comportée dans le Quatrième dialogue, elle lui refuse l'histoire, et face aux insistances de l'Élève, lui rétorque : « Outre que nous ne sommes pas assez amies pour cela, et qu'il y aurait de la faiblesse à vous satisfaire, le peu de temps qu'il me reste ne me permet pas de vous donner cette preuve d'indulgence[2] ». L'exemplarité de l'institutrice est triple : elle résiste aux demandes non justifiées, évalue le temps qui lui reste avant le délassement de son élève, et, surtout, lui donne comme horizon de réalisation intellectuelle sa reconnaissance amicale. Le texte est ainsi scandé par des remarques de plus en plus affectueuses à l'égard d'une Élève qui se montre de plus en plus docile : on voit à quel point la matrice beaumontienne est présente en arrière plan. Sept ans plus tard, dans *L'Institutrice et son élève*, Le Noir transforme la figure de l'éducatrice en une institutrice parfaite, qui sert de modèle à une élève cette fois-ci nettement moins résistante. La fonction de l'institutrice y est quasiment existentielle[3]. L'élève peut ainsi affirmer, dans une de ses innombrables protestations d'amitié qui scande le second *opus* :

> Oui, mon père, ma mère joignent à l'amour qu'ils ont toujours eu pour moi une confiance qui est infiniment précieuse ; j'en sens le prix comme je le dois, mais vous, ma protectrice, mon institutrice, mon amie, ma compagne, ajoutez à mon bonheur en m'accordant votre suffrage ; dites-moi ; ma chère amie, vous êtes digne de partager mes chagrins & mes inquiétudes, désormais je veux les répandre dans votre sein, & votre sensibilité fera ma consolation[4].

L'Institutrice devient une « seconde mère[5] » et une « compagne », qui apporte le bonheur d'une relation aussi intellectuelle qu'affective. L'omniprésence dont rêvait Leprince de

[1] Formey, *Magazin des sciences et des beaux-arts, à l'usage des adolescens, ou Dialogues entre un gouverneur et son élève*, Amsterdam, Magerus, 1768. L'orthographe de ce titre nous a malheureusement amenée à le découvrir fort tard dans notre recherche, alors qu'il atteste de la permanence d'une forme philosophique du dialogue éducatif, et de ses pistes de littérarisation.

[2] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit.*, vol. 1, p. 94.

[3] Même si Le Noir délègue à « une mère tendre et éclairée » les apprentissages religieux dont elle ne se préoccupe pas, puisque, selon elle, « la religion est mieux traitée par une mère que par une institutrice ». *Ibid.*, Avertissement, p. x-xi.

[4] Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, *op. cit.*, p. 8-9.

[5] *Ibid.*, p. 1. La figure de l'institutrice réclame ainsi ses droits à l'amitié mais aussi à une forme de maternité : « j'espère que nous seront bonnes amies, et que vous verrez en moi une seconde mère ». Là se situe l'impossibilité de montrer une quelconque évolution chronologique entre « l'invention des mères » et cette figure syncrétique de l'institutrice, qui concilie

Beaumont est devenue un des critères de l'amitié, grâce à laquelle l'éducation morale est possible. Une forme de filiation entre éducation morale et confession – ici amicale – a été mise en place, en passant par le refus de la distance hiérarchique qui incombait aux éducateurs[1]. Dans la définition de l'amitié féminine qui se dégage, la confiance prend une place essentielle. On s'appuie sur elle pour relancer les apprentissages quand ils s'essoufflent, comme par exemple dans le cas de la mauvaise élève de la *Compagne de la jeunesse* : à la fin du Septième entretien, la jeune élève, après avoir été longuement avertie sur les comportements qu'elle peut avoir au bal de sa cousine sans risquer les médisances, demande sa première embrassade, signe qu'elle est désormais acquise à l'autorité sensible de son Institutrice[2] ; l'adhésion affective est désormais scellée, et la confiance de l'institutrice transparaît dans un progressif apaisement du ton au fil des entretiens. Une temporalité est ainsi ajoutée à cette amitié, qui s'appuie sur les ressorts fictionnels de la psychologie des personnages.

De plus, l'amitié permet de valoriser toutes les propositions de réflexions qui sont faites. C'est parce que l'Élève a de l'affection pour son Institutrice qu'elle admet les apprentissages du livre de morale qu'elle lui soumet dans le Dialogue Dixième :

> L'ÉLEVE.
> Ma chère amie ! Que ce manuscrit va m'être précieux !
> L'INSTITUTRICE.
> Je n'en doute pas. Vous avez trop d'amitié pour moi, pour ne pas chérir les témoignages de la mienne[3].

On entre ainsi dans une relation éducative où les « témoignages d'amitié » sont les livres eux-mêmes : leur « prix » dépend du degré d'affection créé dans la relation éducative. On constate alors à quel point les qualités éthiques promues par ces éducations sont irradiantes : elles permettent de placer la confiance comme pivot des apprentissages, et de faire de celle-ci le socle qui rend toute chose légitime. Poussée dans ses aspects les plus constructifs, elle permet de montrer qu'il faut discuter des échecs éducatifs. Le Noir en prescrit la théorie lorsqu'elle présente, dans la dernière conversation de l'Institutrice et son élève, le programme

---

affection maternelle et posture professionnelle. La limite est d'ailleurs peu claire à la fin de l'Institutrice et son élève, quand l'Institutrice évoque la manière d'éduquer les enfants : une bonne mère ne doit déléguer cette fonction que si elle ne se sent pas les moyens d'assurer une éducation intellectuelle, toutefois « ce manuscrit », désignant l'œuvre elle-même, doit servir à l'Élève quand elle deviendra mère : le futur fictionnel de l'Institutrice est de servir à une juste pratique de l'éducation maternelle.

[1] Comme le soulignait très clairement la *Compagne de la jeunesse* dans sa première rencontre avec son élève : « Venez m'embrasser, mais ne m'appelez plus Mademoiselle, il y a à ce mot un air de formalité qui me déplait ; appelez-moi votre amie, car je veux l'être, et tout ce que je ferai pour vous, vous convaincra, j'ose me flatter, que ce titre m'est du. » *Compagne de la jeunesse*, *op. cit*., vol. 1, p. 9. Il est notable que l'élève de ce premier *opus*, censée être réticente aux apprentissages, dise déjà : « Vous avez bien de la bonté ; assurément je serai bien aise que vous me fassiez la grâce d'être de mes amies ; je pense comme vous ; Mademoiselle est bien peu expressif ; ce mot est bien froid, je ne puis conséquemment en faire usage, moi qui sens que je vais vous aimer de toute mon âme ». *Ibid*., p. 9-10.

[2] « L'INSTITUTRICE. Bon soir ma chère amie, réfléchissez un peu avant de vous endormir sur ce que je viens de vous dire, & exhortez-vous à suivre avec courage le plan sur lequel vous vous êtes arrêtée. / L'ÉLEVE. Voulez-vous m'embrasser pour me donner la peine de penser ? / L'INSTITUTRICE. Volontiers. » *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit*., vol. 1, p. 217.

[3] Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, vol. 2, Dialogue dixième, p. 139-140.

de lecture de la jeune fille jusqu'à dix-huit ans et elle déclare qu'il faut « rayer du catalogue le Magazin [sic] des enfans » :

> L'ÉLEVE.
> Pourquoi cela ? Etes-vous fâchée de me l'avoir fait lire.
> L'INSTITUTRICE.
> Oui. Le style de ce livre est bas, & les histoires, dont il est rempli, n'offrent que des idées mesquines, plus propres à dégrader l'âme & à l'avilir, qu'à lui donner la grandeur & l'élévation qui conviennent à quiconque tient un rang dans le monde.
> L'ÉLEVE.
> Vous convenez de vos erreurs, ma chère amie, avec bien de la franchise.
> L'INSTITUTRICE.
> Je le dois, & je me consolerai de les avoir commises, si vous savez en tirer parti, et profiter de mon inexpérience[1].

On a vu que cette discussion sur les lectures était au fondement de la lecture accompagnée dans les dialogues, mais ici, à la différence d'Épinay, point de mise en scène *en pratique* des critiques des œuvres proposées aux enfants[2]. Leprince de Beaumont avait initié le processus, mais n'utilisait des textes suspects voire dangereux que dans ses éducations pour les adultes, comme la *Dévotion éclairée* et les *Américaines*. La Mère du dialogue d'Épinay en revanche montrera, qu'avec la confiance comme socle de la relation pédagogique, il est possible de prendre le risque de l'appliquer à l'enfant.

C – Pères et mères : promotions de l'amour filial

Sans entrer dans les discussions sur l'époque de la *naissance* des sentiments d'affection parentaux, nous prendrons comme acquis, avec les travaux de Philippe Ariès, que l'affection dans le cadre familial prend une place croissante au XVIIIe siècle. Nous nous interrogerons donc sur les caractéristiques des figures parentales qui apparaissent dans nos textes et prennent une part de plus en plus grande dans l'activité éducative. Nous verrons que pères et mères se diversifient pour finir par incarner une forme d'idéal pédagogique, celui des Lumières. Pour certains auteurs, la création du personnage de mère est aussi de l'ordre de la revendication intellectuelle, il s'inscrit dans un vaste mouvement de textes qui s'insurgent, au fil du siècle, contre la soi-disant ignorance des parents dans la pédagogie[3].

[1] *Ibid.*, p. 158-159.
[2] Comme nous l'avons vu plus haut au sujet de la réflexivité pédagogique qu'elle veut mettre en scène.
[3] Critique qu'Isabelle Brouard-Arends note comme extrêmement fréquente dans *Vies et images maternelles dans la littérature française du dix-huitième siècle*, *op. cit.*, p. 240.

1. *Une apparition du « papa » ?*

À partir d'un corpus déjà fort nourri d'instructions et d'avertissements d'un père à ses enfants, dont les multiples formes remontent à la promotion, depuis l'antiquité, de la parole paternelle[1], la seconde moitié du XVIIIe siècle forge une version « sensible » de la figure du père. Selon Jean Viguerie, le « père nouveau style » qui apparaît chez Marivaux est déjà présent dans la comédie du XVIIe siècle : les barbons de Molière sont aussi parfois, dans le même temps, des « papas ». L'historien insiste pourtant sur une évolution dans la représentation des parents au XVIIIe siècle, en lien avec une « espèce nouvelle d'enfants » :

> Au XVIIIe siècle la verge et le fouet vont passer de mode. On voit naître et se multiplier une race nouvelle de parents, les parents sensibles ; une espèce nouvelle d'enfants, les enfants gâtés. L'une et l'autre sont les produits des mœurs du siècle en ses débuts[2].

Cette assertion, qui tient peut-être encore à l'illusion rétrospective que crée en nous ce siècle sensible, est nourrie de nombreux extraits intimistes de la littérature, choisis dans la *Nouvelle Héloïse* ou dans les textes de Diderot[3], auxquels s'ajoutent des exemples issus du drame bourgeois, voire des *Salons*. Dans les représentations picturales décrites par Diderot pour la *Correspondance Littéraire*, chez Greuze notamment, où « tout est pathétique et vrai[4] », l'éloge des relations familiales et de leur représentation sensible se déploie à foison. Dans le *Salon de 1763*, le tableau *La Piété filiale*, « qu'on intitulerait mieux *De la récompense de la bonne éducation donnée*[5] » montre des personnages qui gravitent autour d'un vieillard paralytique, dans une attention extrême à ce qu'il est sur le point de dire : « il a tant de peine à parler, sa voix est si faible, ses regards si tendres, son teint si pâle, qu'il faut être sans entrailles pour ne pas les sentir remuer ». Diderot transforme la description de ce tableau « touchant » en une véritable scène expressive avec les paroles, les intentions, les sentiments de chaque acteur et, à terme, l'émotion profonde du spectateur. Il révèle la puissance de ce qui « intéresse » véritablement, de ce qui touche le cœur et, ainsi, l'instruit : ces caractères familiaux sont les éminents représentants d'une esthétique sensible, où le « vrai » remplace le vraisemblable[6] et où les relations familiales sont le creuset du pathétique.

---

[1] Notamment à partir du dialogue des *Divisions de l'art oratoire* de Cicéron.

[2] Jean de Viguerie, *L'Institution des enfants : l'éducation en France, XVIe-XVIIIe siècle*, *op. cit.*, p. 28.

[3] Jean de Viguerie utilise d'ailleurs dans ce développement un des dialogues d'Épinay longtemps attribués à Diderot, « Mon père et moi ».

[4] Denis Diderot, *Essais sur la peinture : Salons de 1759, 1761, 1763*, éds. Gita May et Jacques Chouillet, Paris, Hermann, 2007. *Salon de 1763*, p. 158.

[5] *Ibid.*, p. 234 *sq*.

[6] Ainsi Diderot développe-t-il longuement la critique, faite au tableau de Greuze, de la répartition des tâches entre un gendre qui présente des fruits au vieillard alors que la jeune fille lui remet l'oreiller, ce qui aurait dû être inversé. « Le moment qu'ils demandent est un moment commun, sans intérêt ; celui que le peintre a choisi, est particulier. Par hasard il arriva ce jour-là que ce fut son gendre qui lui apporta des aliments (…). » Le texte se transforme alors en narration d'un moment particulier, « vrai » parce qu'unique.

Si l'esthétique du drame bourgeois, dont nous conservons ici quelques éléments glanés dans les *Entretiens sur le fils naturel*, ne saurait être un principe explicatif de nos œuvres, leur parenté est éloquente : le dialogue éducatif se fait éminemment bourgeois, en ce qu'il abandonne progressivement, sur notre période, les « caractères » au profit de figures singularisées ; en ce qu'il met en scène et quelquefois valorise les sentiments dans l'activité éducative ; en ce qu'il promeut une sensibilité parentale, en donnant aux pères des *ethoï* plus sensibles.

Dans nos dialogues, les représentations sensibles du père sont visibles à la fois dans des traits langagiers récurrents, qui ont des objectifs divers, et aussi dans des logiques paternelles fréquemment explicitées.

La fréquence de l'adresse à « mon papa », que l'on trouve dans nombre de textes de Berquin, et à chaque page du *Manuel de la jeunesse*, est caractéristique de la parole enfantine naïve. Ce vocatif sert de décrochage linguistique voire de véritable idiolecte dans les dialogues : c'est un signal clair que l'on passe à la parole de l'enfant, marquée par sa simplicité et sa tendresse, et qui peut s'assimiler à un babil dans certains cas, ou à une naïveté hautement mise en scène dans des moments d'intimité familiale[1]. Le terme « papa » est d'un usage traditionnel pour mimer la parole de la première enfance, même dans littérature populaire[2]. Il sert, comme nous l'avons vu plus haut, à indexer la parole du côté de l'enfance, et se retrouve fréquemment dans nos œuvres[3]. On remarquera surtout que, pendant la période révolutionnaire, s'opère un passage systématique au terme de « papa », même lorsque le père est mentionné par un tiers, en l'occurrence l'instituteur chez Capinaud[4]. Il est alors fréquemment associé au tutoiement[5], et se fait signal d'un espace familial privilégié, marqué par la tendresse et l'affection filiale, que vient quelquefois amplifier un cadre bucolique, comme chez Sicard ou chez Campe. Le *Nouveau Robinson* s'ouvre ainsi sur l'adresse d'un enfant à son père, qui lui demande où s'installer pour lire l'histoire :

> THEODORE.
> Ici papa ?

[1] Cette naïveté des enfants est présentée comme l'objet même de l'écriture par Berquin, dans l'avertissement de l'auteur de la première livraison de l'*Ami des enfants* : « c'est dans leur langage simple et naïf qu'ils s'expriment », *op. cit*., tome I, vol. 1, n.p.

[2] On en trouve trace depuis longtemps dans la littérature populaire, comme dans un des grands succès de la Bibliothèque bleue, *La Conversation entre deux paysans de Saint-Ouen*, qui se plaît à rejouer un dialogue pittoresque entre Janin et Piarot « *Janin*. (…) je le voi veni poigé le mois de son fieux qui bouton cheu nou en nourice, y le faisan sautillê fu le giron en disan *où esti papa*; le vla dit le nourrisfon en le montran du bout du doit, & stanpandan j'atrapon leu carolu. » *Op. cit*., p. 30, nous soulignons.

[3] Adresse constante des deux enfants dans le *Manuel de la jeunesse*, il est toujours associé à un possessif singulier et non pluriel : « *Timante*. Mon papa, si vous me le permettez, je vous dirai ce que, dans mes lectures, j'ai retenu de ces merveilles. / *Le père.* Vous me ferez plaisir. » *Op. cit*., p. 395.

[4] « *Ariste*. Vous devez sentir le motif qui a engagé votre papa à vous faire apprendre cette scène. *Auguste.* Pourquoi nous l'a-t-il fait apprendre ? *Ar*. C'est pour préparer votre esprit à se tenir en garde contre l'abus qu'on peut faire des mots. » *Étrennes à la jeunesse*, vol. I, Deuxième cahier, p. 85.

[5] « *Adèle*. Mon papa, dis-nous donc ce que c'est que la civilité… » Henriquez, *Principes de civilité républicaine*, *op. cit*., p. 7 puis p. 16.

LE PERE.
Oui, ici, sous ce pommier.
NICOLAS.
Oh ! C'est charmant !
TOUS se mettent à sauter & à battre des mains.
C'est charmant ! charmant[1] !

Les exclamations et les expressions de joie se combinent à un vocabulaire-type, à ce style du sentiment que nous avons vu plus haut, pour créer un cadre éducatif propice à une éducation qui valorise les sentiments du cœur. Car c'est à l'affection que se mesure progressivement l'efficacité de la parole d'autorité, dans certains textes où la bonté est présentée comme le moyen par lequel assurer une éducation réussie. Elle devient même un *topos*, dans de nombreux textes qui s'interrogent sur l'autorité et ses difficultés, sur le modèle des questionnements du drame bourgeois. Au théâtre, le père exprime cette duplicité de sentiments : « Oh ! Qu'il est cruel... qu'il est doux d'être père[2] ! » ; dans l'*Entretien d'un père avec ses enfants*, la figure d'autorité se fait tout aussi exemplaire, en ce qu'elle rend possible une réflexion juste sur la question morale complexe soulevée par le texte, dont on peut finalement glisser les conclusions tout bas à l'oreille du père : « c'est à la rigueur qu'il n'y a pas de lois pour le sage », mais cela n'est dicible qu'une fois le bonnet de nuit posé[3]… Cette intimité est véritablement le creuset de la réflexion.

Dans les dialogues spécifiquement éducatifs, cette figure du « papa » est encore plus inextricablement liée à ses fonctions d'autorité intellectuelle, et les fonctions que l'on pourrait qualifier d'utilitaires de l'affection apparaissent d'autant mieux. L'affection se fait clairement ressort éducatif. Du fait de l'intrication étroite entre la figure d'autorité et la figure affectueuse dans la représentation du père, le lien avec ce dernier se trouve renforcé : l'enthousiasme enfantin redouble, et les exclamations des enfants quand le père prend la parole deviennent une forme de lieu commun.

La bonté paternelle se présente alors comme une bonté heureuse et généreuse, qui, idéalement, passe du temps à expliquer les choses du monde à des enfants qui lui en sont reconnaissants, comme dans cet échange du *Manuel de l'adolescence* :

> *Le père.* Cette journée doit nous procurer beaucoup d'amusements. Nous allons diner à la campagne et tant en allant qu'en revenant, il nous sera permis de visiter quelques manufactures (...)
> *Julie.* Ah ! mon papa, que nous allons bien nous divertir[4] !

[1] Campe, *Nouveau Robinson*, *op. cit.*, Première réplique, p. 1.
[2] Diderot, *Le Père de famille*, *Œuvres complètes (DPV)*, éds. Herbert Dieckmann et Jean Varloot, Paris, Hermann, 1975.
[3] Diderot, *Contes et romans*, « Entretien d'un père avec ses enfants, ou du danger de se mettre au-dessus des lois », Nouv. éd, Paris, Gallimard, 2004, p. 490.
[4] Anonyme, *Manuel de l'adolescence*, début du Neuvième dialogue, p. 137-138.

En associant l'échange affectueux et le divertissement, la situation éducative est présentée comme à peine visible, et les enseignements peuvent passer de façon subreptice. La générosité affectueuse du père peut aller jusqu'à faire un cadeau, mais il est alors soigneusement choisi pour sa fonction éducative : ici le père offre à chaque enfant une montre afin de les accoutumer à lire l'heure. Les enfants sont alors investis d'un désir de bien faire, et les dialogues insistent sur le soutien et la valorisation paternelles, juste réponse à la recherche de l'approbation paternelle constamment soulignée. Par exemple, dans le Douzième dialogue consacré à l'étude de la géographie, le père se dit « fier » de ses enfants qui ont consacré à l'étude un temps de récréation, et Julie ajoute : « Je m'amusais beaucoup en pensant que vous seriez étonné et satisfait[1] ». Ainsi, l'affection permet de réaliser l'impératif de s'instruire en s'amusant, par une recherche constamment soulignée de la reconnaissance affectueuse.

Mais d'un point de vue pédagogique, l'usage principal qui est fait de cette affection est moral : l'affection est utilisée pour rendre encore plus intolérables toutes les formes que pourraient prendre la transgression éducative. Les dialogues reconduisent en effet la toute puissance du père mais aussi le devoir de respect de son autorité, en appuyant ces obligations – entérinées par les éducations républicaines – sur une conception affectueuse du lien filial. L'image de la perte du lien filial, traditionnelle dans les éducations où le fils est censé reconduire le nom et l'honneur de sa maison, est ainsi réutilisée dans notre corpus de façon singulière. La question de l'affection s'y ajoutant, la perte est d'autant plus lourde.

> Mais pour le lâche enfant qu'enchaîne la paresse,
> En lui parlant, hélas ! on croit se dégrader.
> 37
> Malheureux, par sa faute, on le fuit, on le chasse.
> Il est bientôt l'objet d'un mépris éternel ;
> Et son père lui-même, (ô comble de disgrâce !)
> Ne le voit presque plus d'un regard paternel[2].

Dans ces vers de Neufchâteau, président du comité d'instruction publique, le devoir s'allie à l'affection mise en scène. On voit là à quel point l'hypothèse du reniement prend une couleur nouvelle, qui choque des lecteurs contemporains. Berquin, par exemple, montrent des pères intraitables face à la méchanceté de leur enfant qui, ne s'étant pas réformé à temps, est évincé de la sphère familiale et sociale. La fin du « Petit joueur de violon » présente ainsi la sanction définitive de M. de Melfort à l'encontre de son fils Charles, qui a persévéré dans la méchanceté à l'encontre de tous ses camarades : « dès demain matin, je te chasse de la maison (…) il ne manque pas de cachots où l'on enferme les scélérats qui troublent la société par leurs crimes[3] ». La dureté du jugement est à l'image de la méchanceté du fils – qui n'a su réveiller les « doux sentiments » de son père puisqu'il a tenté de lui mentir. L'affection

[1] *Ibid*., Douzième dialogue, p. 197.
[2] François de Neufchâteau, *Institution des enfants, ou conseils d'un père à son fils*, Paris, Agasse, An VI, p. 4.
[3] Berquin, *L'Ami des enfants*, « Le petit joueur de violon », tome 1, vol. 1.

paternelle sert ainsi de moteur moral, et entre comme un facteur fort dans la définition d'une éducation sensible.

2. Les mères : de la tendresse à l'émancipation intellectuelle

La figure de la mère est elle aussi l'objet d'une désignation sensible, qui passe, comme nous l'avons vu, par ses qualifications : les « bonnes mères » deviennent des personnages de fiction dans le même temps qu'elles se trouvent au cœur des revendications politiques révolutionnaires. Puisque c'est à travers elles que l'éducation des citoyens doit être régénérée, elles acquièrent nécessairement une place de choix dans la dernière partie de notre période. Mais ce sont des appels aux mères lancés bien plus tôt dans le siècle que nos dialogues relaient, notamment par Fénelon et par Mme de Lambert, qui s'insurgeaient contre l'absence quasi totale d'éducation à la réflexion et à la morale par et pour les femmes. « On ne leur donne jamais de leçons de vertu ni de force », déclarait Mme de Lambert à l'ouverture de son *Avis*[1]. Il faut désormais s'atteler à « rendre héréditaires certaines vertus », et cela passe par une revalorisation du rôle et de la place des mères. Les dialogues prennent alors une place singulière dans cette progressive apparition du personnage de la mère dans l'éducation des enfants : en mettant en scène des comportements éducatifs, ils promeuvent une *attention* et un *rapport* spécifiques à l'enfant, qui n'étaient auparavant présentés que dans des propositions théoriques ou dans des fictions romanesques. L'essor des genres de la lettre et du dialogue participent, dans cette seconde moitié du siècle, d'une recherche sur la *parole* et le *comportement* exemplaires qu'il faudrait diffuser auprès des mères, afin de leur « montrer la voie » et de « jeter les fondements permanents et solides pour une éducation générale et raisonnée[2] ». Mais auparavant, il faut tordre le cou à une critique systématique faite aux mères, celle des dangers de la « tendresse ».

2.1. La question de la « tendresse »

Personnage plutôt absent des textes éducatifs qui précèdent notre période d'étude, la mère est quasiment exclue de l'éducation intellectuelle, même si elle est investie par les textes théoriques, depuis Fénelon, comme la figure capable d'assurer au mieux l'éducation des filles[3]. La raison de cette relative absence est peut-être à chercher du côté de la critique primordiale qui est faite de l'affection quand elle est mal investie, critique qui fonctionne

[1] Lambert, *Avis d'une mère à son fils et à sa fille*, Paris, Etienne Ganeau, 1728, p. 99.
[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, « Avertissement sur la seconde édition », éd. cit., p. 49.
[3] Isabelle Brouard-Arends note ainsi que, dans la première moitié du siècle, « l'univers éducatif est alors peu maternel », et elle note une « faible émergence du personnage maternel » pour la période 1690-1730 qu'elle étudie dans la première période de son étude, *Vies et images maternelles dans la littérature française du dix-huitième siècle*, *op. cit.*, p. 136.

comme un implicite dans toutes les œuvres qui présentent des mères en charge de l'éducation de leurs enfants.

Exposé déjà chez Fénelon, chez Leprince de Beaumont, chez Genlis, et plus tôt chez Mme de Lambert dans ses *Avis à son fils* et *à sa fille*, le « danger » de la trop grande tolérance des mères est un élément clé des mises en gardes sur l'éducation maternelle. La tendresse est présentée comme une immense prise de risque éducatif si elle n'est pas tempérée. Constant va jusqu'à évoquer une « défiance générale des éducateurs à l'égard de l'amour débordant, considéré comme dangereux » ; « ils y voient le double danger d'une exaspération d'une sensibilité que l'on s'efforce par ailleurs de maîtriser, et d'une possible altération de l'autorité[1] ». Ainsi, pour les personnages qui nous semblent à la source des figures d'enfants gâtés qui deviendront un lieu commun des textes éducatifs du XIXe siècle, on fait grief avant tout aux parents. C'est l'absence de limites qui est critiquée, dans des mises en scène parfois violentes.

Leprince de Beaumont, dans le Conte de Joliette, présente un couple mère fille absolument catastrophique, censé illustrer les dérives et les responsabilités de la mauvaise mère. Joliette n'a certes pas été dotée d'un bon cœur, mais c'est sa mère qui est accusée. Muette mais vaniteuse et rapporteuse, Joliette ne cause que des malheurs autour d'elle, sans que sa mère ne l'incite à se réformer. La suite de sa vie est un amoncellement d'horreurs, et le conte se clôt sur la mort de Joliette sous les yeux de sa mère, qui meurt à son tour en « maudissant sa vilaine curiosité et la sotte complaisance qu'elle avait eue pour sa fille, dont elle avait causé la perte[2] ». Comme Leprince de Beaumont l'explique dans l'avertissement au *Magasin des adolescentes,* cette « sotte mère » incarne le danger, c'est elle qui est responsable des travers et de la méchanceté de sa fille. Elle met ainsi en garde ses lecteurs contre les gouvernantes et les mères dont les « exemples font une contradiction perpétuelle avec leurs maximes », et laissent les jeunes filles face aux dangers d'une « mollesse dangereuse, qui craint d'altérer leur santé en les contredisant[3] ». Présentées comme responsables de ces échecs éducatifs, ces mauvaises mères sont l'objet d'une critique tant théorique que pratique, puisqu'elles deviennent l'incarnation de l'erreur pédagogique.

On notera que cette critique s'attache aux mères, dont l'affection doit être tempérée, mais très rarement aux pères : le « sentiment » et la faiblesse sont situés du côté des femmes, c'est à elles qu'il incombe d'apprendre à modérer les passions de leur sexe. Comme le formule Paule Constant, « en matière de maternité, le dernier obstacle à franchir après celui du corps est celui du sentiment[4] ». Celle qui traitera sans doute le plus de cette posture maternelle sera Genlis ; dans *Adèle et Théodore* elle utilise la fiction épistolaire pour opposer la Baronne

[1] Paule Constant, *Un Monde à l'usage des demoiselles*, *op. cit*., p. 103.
[2] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., XVIIe dialogue, p. 1205.
[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., p. 15-16.
[4] Paule Constant, *Un monde à l'usage des demoiselles*, *op. cit*., p. 102.

d'Almane à la Vicomtesse de Limours. Lorsque cette dernière se vante d'inspirer à sa fille un sentiment extrême, au point que la jeune fille a été si désespérée de la désapprobation de sa mère qu'elle n'a point voulu manger, la Baronne lui répond :

> Une telle folie flatte votre amour propre ? Est-ce ainsi qu'une mère doit aimer ? (…) Ah, c'est aux vertus d'Adèle, c'est à sa félicité, que j'attache mon bonheur ! Le sentiment maternel doit être le plus désintéressé de tous, puisqu'il ne peut espérer un retour égal[1].

Cette réponse est exemplaire, en ce qu'elle s'attache à la fois à définir le sentiment maternel, et à en montrer le désintéressement, nécessaire à la réussite d'une éducation morale.

Nombre de nos textes évoquent d'ailleurs ces éducations défaillantes, liées à des postures éducatives maternelles clairement problématiques. La mère incapable de poser des limites à son enfant est potentiellement responsable du pire :

> Vous souvenez-vous, mes enfants, du fils de notre ami *Georges*. Un jour nous étions à table ; le petit bonhomme dévorait des yeux tout ce qu'il voyait de mets. Sa mère, trop faible pour refuser quelque chose gourmandise, lui donna de tout avec profusion. Il mangea avec avidité, la nuit suivante, il eut une indigestion qui, trois jours après, le mit au tombeau[2].

Les anecdotes de ce type sont courantes et se multiplient dans les petits textes éducatifs révolutionnaires, notamment dans les histoires édifiantes que l'on retrouve compilées sous forme de traits moraux quelquefois très brefs, chez Fréville par exemple, dont le *Domino-Mentor* obtint un franc succès[3]. La figure de la mère a ici un rôle profondément négatif, mais elle est l'objet d'une critique plus subtile dans certaines de nos œuvres.

Ainsi, dans le premier dialogue d'*Eugénie et ses élèves*, Julie évoque sa difficulté à fixer son attention sur ses leçons. Il est intéressant de voir comment le texte se déplace vers le comportement de sa mère :

> *Julie.*
>
> (…) il m'en coûtait de fixer mon attention, & d'échanger mes jeux ou des lectures agréables contre une étude qui me paraissant pénible & rebutante. Maman, qui s'en apercevait, avait soin d'encourager mes premiers efforts par son approbation ; & le désir de lui plaire m'animait à en faire de nouveaux.
>
> *Claire.*
>
> Voilà, par exemple, un motif que je n'ai pas eu. Maman craignait si fort de me causer le moindre chagrin, qu'elle ordonnait à ma gouvernante de ne point contraindre mes volontés.
>
> *Julie.*

[1] Genlis, *Adèle et Théodore*, éd. cit., Tome second, Lettre XXXVI, p. 362.
[2] Henriquez, *Principes de civilité républicaine*, *op. cit.*, p. 42.
[3] Fréville, *Domino-Mentor, ou moyen d'enseigner par le simple attrait du jeu, à plusieurs disciples à la fois, les lettres, les chiffres, les nombres et la lecture*, Paris, Gueffier, 1795. En guise d'exemple éloquent, on trouve : « 17. L'enfant méchant : Un enfant gâté donnait des coups de poing à son frère ; il cassait les pots et les marmites ; il déchirait sa robe et battait sa nourrice. Sais-tu ce que l'on fit à ce méchant ? On le perdit dans les champs, et il y mourut de faim. »

La même tendresse produisait chez nos mères des effets bien opposés[1].

Ces deux comportements maternels comparés sont placés à l'ouverture du texte, et servent quasiment de matrice explicative aux comportements opposés des deux jeunes filles. Julie, studieuse et heureuse de lire et de travailler, s'oppose à Claire, dont l'activité désordonnée et morcelée lui crée des sentiments qu'elle ne comprend pas elle-même. Le dialogue la représente à plusieurs reprises comme malheureuse de ses choix et insatisfaite de ne pas être allée au bout de ses actions. La mère en est implicitement la cause : en lui ayant évité toute forme de contrainte initiale, elle a imprégné sa progéniture de « mauvaises impressions » et son affection démesurée a généré des comportements négatifs.

Ainsi se déploie, notamment dans la fin du siècle, toute une imagerie d'enfant gâté qui, par le biais de la surprotection maternelle, est inapte aux comportements sociaux les plus élémentaires. Berquin exploite cette mine d'or et en fait un des poncifs de la littérature pour enfants naissante. L'enfant gâté, injustement objet de tous les soins de ses parents admiratifs, se retrouve ainsi dans nombre de petits drames où l'enthousiasme parental est confronté aux réalités, en règle lors de l'arrivée d'un tiers. Ainsi par exemple, la tante de la petite Léonor présente sans retenue sa nièce à M. Verteuil qui ne l'a pas vue depuis cinq ans : « tant de talents ! tant d'esprit ! » « Oh ! il faut entendre jaser Léonor, C'est une aisance, un esprit, une vivacité ! On a de la peine à suivre ses paroles[2] ! » Voilà l'« éducation à la mode », qui découvre une jeune fille coquette, « dans une parure au dessus de son état et de son bien », qui ne se fend que de « compliments de cérémonie » à l'égard de celui qui est pourtant son proche parent. Le caractère profondément artificiel de cette éducation qui dénature les liens affectifs est vilipendé par le visiteur, qui en accuse la tante, dont les affectations cérémonieuses sont l'objet d'une lourde critique.

Dans nos dialogues, les figures féminines trop « tendres » se voient très peu donner la parole, car là n'est pas le sujet : reléguées dans des histoires secondaires, ces mères trop aimantes et, de ce fait, trop tolérantes, servent en revanche à merveille de contre-exemples éducatifs. On en trouve des exemples dans des contes de Leprince de Beaumont ou dans les *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants* de La Fite, comme histoires insérées, qui se transforment quelquefois elles-mêmes en histoires encadrantes.

Le danger de cette « mollesse », de cette faiblesse maternelle, est même érigé en un précepte éducatif, à l'ouverture du texte de Marie Perrier :

Pour ses enfants qu'elle ait de la tendresse,
Ce sentiment fixera son bonheur.
Si sa bonté dégénère en faiblesse,

[1] La Fite, *Eugénie et ses élèves*, p. 9.
[2] Berquin, « L'éducation à la mode », *L'Ami des enfants*, *op. cit.*, tome X, vol. 19.

> Le repentir déchirera son cœur[1].

La casuistique sous-jacente est profondément signifiante : tout l'enjeu de l'éducation vise à trouver la juste mesure entre bonté et faiblesse, cette dernière risquant de faire échouer toute tentative éducative, comme le montre l'emploi, absolu, du « repentir ».

C'est à cette même faiblesse, tributaire d'une « tendresse mal dirigée », que la Mère d'Émilie impute l'échec de son éducation lors de l'ultime conversation, alors que sont débattus les goûts trop sédentaires d'Émilie, qui passe trop de temps à lire. La Mère souligne à la fois le danger de s'être ainsi « éloignée de tout ce qui pouvait fortifier [sa santé][2] », mais admet qu'il puisse s'agir là du goût de l'enfant. Dans un entre-deux subtil, Épinay explique à quel point les principes éducatifs empiristes et rousseauistes sont fondamentaux, tout en soulignant la nécessité de s'adapter aux goûts de l'enfant, qui peuvent parfois aller à l'encontre de ces mêmes principes – qui doivent alors être explicités. La tendresse de la mère est celle d'une juste appréciation de ce qui est nécessaire à l'enfant, et c'est grâce à ce sentiment qu'elle saura s'adapter à son caractère. Tendresse et franchise sont posées comme les caractéristiques primordiales de la relation éducative : Épinay souligne ainsi les enjeux éthiques de l'éducation proposée, sans lesquels une éducation intellectuelle est impossible.

2.2. Du sensible à l'intellectuel : vers une éducation collaborative

En effet, la proposition pédagogique d'Épinay repose sur une relation mère/fille qui permet de mettre en œuvre une élaboration conjointe des savoirs. La conception engagée par ce couple éducatif tourne moins autour de ce qui émane de l'un ou de l'autre acteur, qu'autour des principes fondant la relation, et permettant d'avancer ensemble. Hautement affective, définie par une qualité éthique supérieure, qui implique estime, confiance et respect, elle est mise en scène dans sa complicité affective[3] et intellectuelle, notamment par la répétition de termes évoquant une forme de contrat éducatif passé entre les deux protagonistes, comme la référence à « notre petit code[4] ». Alors, l'affection filiale est utilisée à des fins éducatives plus larges que celles de la confession ou de la correction, et l'usage de la raison est défini en lien avec cette affection. Émilie peut ainsi être attirée par l'exercice de la raison parce qu'elle est mue par un sentiment d'affection à l'égard de sa mère :

> Je trouve à la raison un air de famille avec vous, et vous savez fort bien que je vous trouve aimable[5].

Le jeu sur l'équivalence des affections déployé ici est éloquent : la mère se fait modèle de rationalité à imiter. L'« air de famille » entre la raison et la mère a de nombreuses

[1] Perrier, *Récréations d'une Bonne Mère avec ses Filles*, Paris, Capelle et Renand, 1805, p. 11.
[2] Épinay, *Les Conversations d'Émilie,* éd. cit., Vingtième conversation, p. 400.
[3] Comme on peut le voir dans les réécritures de la cinquième conversation dans l'édition Belin de 1788, p. 477 *sq.*
[4] *Ibid.,* Huitième conversation, p. 154.
[5] *Ibid*., Treizième Conversation, p. 266.

conséquences. Émilie est présentée comme en quête de confiance et de reconnaissance[1], alors même que cette confiance ne lui est pas acquise[2] : des pistes sont ouvertes par Épinay pour montrer comment le lien affectif peut servir à développer une stratégie d'appât, fondée sur une relative instabilité de la reconnaissance maternelle. De plus, cette relation implique une responsabilité intellectuelle de la mère : celle de se former continuellement pour être à même d'assurer une éducation de qualité. On ne peut en effet se fier aux autres pour avoir la patience d'instruire les enfants, que ce soient les autres adultes, ou les bonnes qui ne sont pas fiables : Épinay évoque clairement le fait que les seules « personnes bien nées, bien élevées, qui ont reçu elles-mêmes une éducation éclairée et sensée, et qui se destinent ensuite au métier pénible et honorable de gouvernante » n'existent qu'à l'étranger[3]. La Mère doit donc endosser cette responsabilité, et accepter d'être dans un état d'apprentissage toujours renouvelé, initié par l'enfant : il faut « se préparer à mieux [l'] élever[4] ». Ainsi, la mère et la fille pourront « achever [leur] éducation ensemble ».

Cette idée de s'éduquer de concert est fondamentale, et fait de l'éducation une aventure intellectuelle : la mère est amenée à préparer ses lectures et à réviser son jugement en fonction des remarques d'Émilie, dans une mise en scène de la réflexivité et de la remise en question qui deviennent des acteurs nouveaux des textes éducatifs. On en voit la trace chez Cœurderoy, qui utilise aussi l'auto-correction de façon récurrente : la Mère, à de nombreuses reprises, interroge sa pratique. La lecture du conte de Blondine par exemple occasionne une auto-critique de Félicité, qui se dit être comparable dans sa « sottise » à l'héroïne du conte, mais aussi de la Mère, qui, comme Bonne-Biche, se reproche de n'avoir pas été assez patiente avec sa fille, et en redoute, comme dans le conte, de possibles conséquences dramatiques. Félicité tente de l'apaiser :

> FELICITE.
> Ah ! ma bonne maman, ne vous le reprochez plus, j'étais si sotte quelquefois !
> LA MERE.
> Votre sottise était dans l'ordre, ma vivacité n'y était pas. Vous cherchez en vain à m'excuser, je me reprocherai toujours les larmes que vous avez versées, & que j'aurais pu vous épargner[5].

L'entreprise de remise en question continue avec un développement sur le mauvais exemple de l'impatience, au lieu du « calme et de la modération » nécessaire aux mères, et la conclusion est éloquente : « si vous avez un enfant à élever, souvenez-vous de mon repentir actuel, et *profitez de mon expérience*[6]. » Cette injonction à « profiter de l'expérience » présentée ici n'est pas anodine : elle montre à quel point ces textes ont des prétentions aussi

[1] *Ibid*., Douxième conversation, p. 234.
[2] *Ibid*., Onzième conversation, p. 213.
[3] *Ibid*., Dixième Conversation, p. 188.
[4] *Ibid*., Douzième Conversation, p. 239.
[5] Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit*., Deuxième dialogue, p. 85.
[6] *Ibid*., p. 86. Nous soulignons.

exemplaires qu'existentielles. Ces mères montrent l'exemple d'une éducation justement conduite par leurs vertus, autant morales qu'intellectuelles, qui devra servir aux enfants quand ils seront grands ainsi qu'aux lecteurs – aux mères notamment. Se dessine en arrière plan de ces œuvres de véritables revendications sur la place des femmes dans l'éducation.

2.3. Pour « une éducation générale et raisonnée »

Il est donc possible de trouver, au cœur de cette valorisation du sentiment maternel, la manifestation d'une éducation exemplaire et ambitieuse, qui saura combiner exigences intellectuelles et enjeu affectif. La sensibilité a bien des vertus éducatives : la question de l'affection maternelle permet de poser la question de la responsabilité *intellectuelle* des mères. Là apparaît un élément essentiel de nos dialogues non seulement dans l'histoire des textes pédagogiques, mais aussi dans l'histoire du féminisme : ils donnent une place nouvelle à la « mère-auteur » et celle-ci est un instrument d'émancipation intellectuelle féminin.

Pour en revenir au texte qui nous semble primordial, il faut insister sur le fait que, dans les *Conversations d'Émilie*, l'évocation de la tendresse maternelle n'est pas l'enjeu premier. C'est plutôt son corollaire, la réévaluation des responsabilités maternelles, qui est fondamental, et justifie la place de cet ouvrage dans une histoire des textes pédagogiques. Laurence Vanoflen souligne l'importance de ce texte dans la « consécration de la mère-auteur » : elle remarque qu'après le texte d'Épinay, une nouvelle assurance apparaît dans les textes des éducatrices. Ainsi dans sa préface des *Entretiens* en 1778, la Fite n'évoque plus seulement les conseils d'amis pour justifier la publication de son texte, elle invoque une nouvelle autorité : « une des mères les plus éclairées (…) m'encourage à publier des essais qui n'étaient d'abord destinés qu'à l'instruction de mes propres enfants[1] ». L'évolution est notable, par delà le *topos* préfaciel : les *Conversations d'Émilie* se situent au cœur d'une évolution des mentalités vers une conception du caractère irremplaçable de l'éducation maternelle, celle qui sera prônée par Mme Campan dans *De l'éducation des femmes*[2], en invoquant sa filiation avec Genlis et Épinay.

L'avertissement à la seconde édition des *Conversations d'Émilie* est révélateur de ce point de vue : l'exemple éducatif affiché doit « servir aux mères » pour « tracer les voies d'une éducation générale et raisonnée ». Le texte se présente comme une des strates, modestes[3] mais nécessaires, d'un corpus à destination des mères. Si d'autres mères se prêtent au travail de partage des lumières apportées par leur expérience d'éducation, la science éducative,

[1] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants*, *op. cit.*, Préface, p. 3.
[2] Traité écrit en 1812 et publié en 1824.
[3] Il serait intéressant d'essayer de montrer comment ces protestations de modestie imprègnent les paratextes féminins, et orientent les revendications éducatives du côté de stratégies rhétoriques comme celle de la prétérition.

inapplicable car trop théorique[1], trouvera un champ d'application « raisonné », c'est-à-dire passé au crible de l'expérience, et défini par une pédagogie sensible aux aspirations intellectuelles. Le dialogue permet de déplacer le centre d'intérêt de l'éducation proposée des savoirs mis en scène à la *relation* de savoir. Or, nous avons vu que certains dialogues proposaient un dépassement de la relation hiérarchique au profit d'une relation amicale, fondée sur une communauté de confiance et de transparence des cœurs, que vient justifier l'amitié puis l'affection maternelle. C'est au détour de cette nouvelle relation que peut se forger une véritable revendication, celle de la définition d'un amour maternel fondé en raison et capable d'exploiter cette « passion impérieuse et touchante[2] » à des fins intellectuelles. C'est là que le modèle « sensible » proposé par certains de nos auteurs, au premier chef Épinay et La Fite, contient une revendication intellectuelle forte. Par delà le « devoir sacré » qui engage une mère à penser à ses enfants[3], la figure maternelle devient, de façon assez paradoxale pour nous[4], un instrument d'émancipation féminine, à la fois pour la jeune fille et pour la mère elle-même.

Certes, on pourrait s'arrêter, à la première lecture, à des figures de mères sensibles et généreuses, qui, à l'instar de Bonne, deviennent le centre névralgique de l'éducation d'une ou de plusieurs jeunes filles, dans une dynamique d'encadrement totale. Toutefois, la réflexion est nettement plus aboutie dans le cas d'Épinay et de La Fite, qui pour l'une s'emploie à redéfinir l'éducation d'Émilie comme une éducation à l'autonomie intellectuelle, et pour l'autre s'érige en figure exemplaire d'attention intellectuelle aux progrès de ses enfants-élèves. La Fite crée un modèle d'éducation sensible qui souligne sa propension généreuse et chrétienne. La figure de la mère dans les *Entretiens* comme dans les *Réponses à démêler* est mariale, généreuse et aimante, et se propose d'adopter symboliquement les jeunes filles qu'elle enseigne, à l'instar de la petite Annette qui demande à être sa seconde fille :

> ANNETTE
> Appelez-moi votre fille, & quand je serai bonne vous aurez aussi du plaisir.
> MADAME DE VALCOUR, *en l'embrassant.*
> Vous l'êtes déjà, ma chère Annette, ma seconde fille[5].

[1] Comme Épinay le formule dans ce même Avertissement : « Les préceptes généraux sont dans la science de l'éducation, comme dans toute autre science, de peu de ressource », *op. cit*., p. 48.

[2] Valorisée pour son intensité et son « naturel », cette passion est le socle même de la volonté de savoir chez Épinay. En partant du constat que ce sentiment maternel est nouvellement reconnu, elle affirme qu'elle peut désormais être exploitée comme un lieu d'intérêt - et donc de recherche. Elle signale, dans l'Avertissement à la seconde édition, désormais vivre « dans un moment où l'amour maternel semble pénétrer tous les cœurs avec plus d'énergie et de force, et où, dans la plupart des jeunes mères, tous les goûts, tous les intérêts ont cédé la place à cette passion impérieuse et touchante. » Épinay, *Les Conversations d'Émilie,* éd. cit., p. 49.

[3] *Ibid*., Douzième Conversation, p. 234.

[4] Il est en effet étonnant de découvrir que, à l'inverse d'une libération féministe récente qui est notamment passée par la dissociation du couple femme/mère, on puisse trouver une forme de libération intellectuelle dans cet investissement intellectuel du rôle de mère – et de son corollaire pour nos œuvres : le rôle d'auteur. L'entrée en littérature des femmes passe ainsi par cette littérature éducative qui les légitime aisément.

[5] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants*, *op. cit*., Sixième dialogue, p. 117.

L'affection maternelle est ainsi présentée comme une composante essentielle de cette éducation sensible, et elle se manifeste par nombre de signes : le tutoiement d'abord[1] ; les protestations de confiance et d'affection ensuite ; enfin, les contreparties de ces manifestations, notamment, chez La Fite, la jalousie entre les personnages d'enfants que la mère s'emploie à transformer en émulation.

Ce qui importe toutefois, dans ces soulignements de l'affection maternelle, est bien plus subtil qu'une simple manifestation d'affection – à laquelle se cantonneront pourtant nombre de textes postérieurs, fonctionnant sur l'équivalence entre affection et réprimandes morales : la mère est alors un instrument éducatif d'autant plus efficace que ses réprimandes peuvent mettre en danger l'attachement affectif des enfants[2]. Dans certaines de nos œuvres qui ont approfondi la question de la responsabilité maternelle, et qui appliquent les injonctions théoriques de Lambert et, plus tard, de Miremont, cette affection n'est, en fait, que le premier moteur, l'aiguillon d'une *responsabilité maternelle reconsidérée*. Avec les autrices que nous avons placées dans la succession d'Épinay, le rôle de la mère est redéfini comme une responsabilité intellectuelle qui, avant de concerner l'enfant, concerne la mère elle-même. Elle doit se rendre apte à éduquer, en s'éduquant elle-même. Ces injonctions théoriques sont présentes chez Lambert et Miremont, et se retrouvent mises en pratique chez la plupart de nos écrivaines : Madame de Valcourt demande du temps pour préparer la leçon suivante ; Eugénie doit relire un texte pour pouvoir le présenter à ses auditrices ; la mère d'Émilie travaille à l'avance sa lecture future. La responsabilité maternelle exige un travail intellectuel que nos fictions soulignent et reconduisent, à tel point que La Fite va jusqu'à créer un véritable panthéon des femmes qui ont su, par delà les vertus héroïques des grandes figures antiques, « parvenir au plus haut degré d'illustration par l'obscurité même de leurs vertus[3] » : le figure maternelle devient une héroïne chrétienne, si elle sait délaisser fausse gloire et fausse vertu.

L'évocation de la tendresse maternelle n'en reste donc pas à une simple évocation « sensible ». Elle devient un aiguillon éducatif fort. C'est parce que la mère est attachée à l'éducation de ses enfants qu'elle emploie le plus clair de son temps à se former elle-même, comme le montre la configuration fictionnelle de la réclusion, exploitée à de nombreuses reprises chez La Fite : Madame de Valcourt ouvre le premier des *Entretiens* en expliquant le

[1] Annette étant progressivement puis systématiquement tutoyée : le « tu » apparaît au cœur de ce Sixième dialogue, p. 130, et s'impose dans les dialogues suivants, entérinant la relation d'égalité entre les deux cousines et soulignant la composante affective de l'éducation.

[2] La part du chantage affectif devient, dans cette perspective, éloquente, et explique la place des mères dans les dialogues de la période révolutionnaire : à elle n'incombe pas la responsabilité intellectuelle, mais la responsabilité morale ; elle éduque par sa parole exemplaire, et par les ressorts que lui offrent l'affection de ses enfants – mais point n'est besoin d'une responsabilité intellectuelle féminine, sa « nature » la lui rendant inaccessible.

[3] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, p. 210.

bénéfice que l'on peut tirer d'une « Saison d'hiver à la campagne[1] » ; Madame de Sainval est partie de Londres pour une « campagne solitaire », où elle peut « se livrer à l'étude avec un nouveau zèle, et consacrer [à ses deux filles] des soins assidus[2] ». Ces configurations ressemblent certes à *Adèle et Théodore*, mais s'inspirent aussi d'une forme de réclusion vertueuse, à prétention intellectuelle, que l'on trouve déjà dans le *Cleveland*[3]. Il en va de même pour la mère de Cœurderoy, heureuse, comme sa fille, de moments privilégiés que leur offre cette « solitude[4] » à la campagne – désir de solitude à deux sur laquelle s'ouvre le Dix-septième échange des *Conversations d'Émilie*, où Émilie retrouve sa mère après une longue maladie et s'inquiète de ne pas assez la voir seule à seule. C'est dans cette relation de confiance, d'amitié et d'affection, épanouie dans un espace privilégié, que peut se mettre en place un véritable instrument d'émancipation intellectuelle féminin, qui prend acte de la situation des femmes – notamment aristocrates – dans la société de leur époque afin de proposer une éducation adaptée.

2.4. Épinay : une éducation « féministe » ?

Toutefois, il faut préciser cette émancipation intellectuelle en la remettant dans son contexte, afin de pouvoir juger, avec justesse, du terme pourtant anachronique de « féminisme ». Chez Épinay, l'éducation proposée à Émilie tient à une revendication de liberté intellectuelle cultivée dans les bornes de l'espace domestique. C'est à partir du constat accepté de minorité sociale des femmes que s'élaborent les revendications les plus fondamentales d'Épinay. Elle définit en en effet la réflexion, pendant aux charges sociales des hommes, comme « le vrai lot des femmes[5] ». Elle fait un développement, dans la dernière version du texte, sur l'importance de la revendication de l'étude pour les femmes, condition *sine qua non* de l'accès au bonheur, et « secret pour nous consoler même des peines les plus fortes ». Les dernières révisions du texte multiplient les explications de cette revendication :

> Après le bonheur de faire du bien et d'être chacun dans sa sphère, il reste l'application, l'étude, la jouissance des talents acquis et les efforts pour multiplier les connaissances ; en un mot tout ce qui vous cause tant de déplaisir aujourd'hui fait notre ressource et notre consolation[6].

La définition du savoir et de la réflexion comme « ressources » signale bien le rôle libérateur endossé par l'activité intellectuelle. Ce terme est important, car on le retrouve

[1] La Fite, *Entretiens, drames et contes moraux*, *op. cit.*, p. 2. La confiance de sa fille est déjà totale : « je vous assure qu'on ne s'ennuie jamais avec maman, surtout quand elle a la bonté de conter des histoires ».

[2] La Fite, *Réponses à démêler*, *op. cit.*, « Introduction », p. 2.

[3] Même si les vertus éducatives de l'éducation recluse de Cleveland sont en fait remise en cause par le roman, notamment par l'intellectualisme du narrateur et par sa propension à tout juger par rapport à lui-même – jugement que le lecteur ne peut pas manquer de relier à la caverne dans laquelle il a été élevé, par des soins incessants mais hors de toute sociabilité.

[4] Terme que Cœurderoy réutilise dans l'expression de « solitude à deux » que propose Félicité, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, *op. cit.*, p. 83.

[5] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, réécriture de la Dix-neuvième conversation, éd. cit., p. 511.

[6] *Ibid.*, Vingtième conversation, p. 504-505.

fréquemment, notamment dans la Douzième conversation, qui clôt le Premier volume sur l'idée qu'il faut « préparer des ressources pour ce temps là[1] », ce temps futur de l'âge adulte. Dans la dynamique éducative où se situe Épinay, cette valorisation de l'étude est liée à un enjeu fondamental dans l'éducation des filles, directement né de l'analyse de sa position sociale : il s'agit de trouver des armes contre le désœuvrement, considéré comme la cause première de l'échec d'une éducation, voire de celle d'une vie. Épinay s'inscrit fort peu dans la critique traditionnelle qui condamne l'oisiveté comme cause du manque de vertu des femmes. En revanche, elle souligne à de nombreuses reprises l'ennui comme la conséquence dramatique du désœuvrement, un ennui générateur de tristesse et de négation de la puissance d'être.

Les *Conversations d'Émilie* sont le texte d'une femme pour qui la condition féminine, contenue dans la minorité et la sphère privée, est intériorisée, mais à partir de laquelle se dégage une revendication éthique, créer les conditions d'une indépendance intellectuelle. Cet horizon, conçu comme le seul moyen de survivre à l'oisiveté, implique une appropriation du temps et sa rentabilisation. Les conséquences sur l'éducation sont fondamentales : elles placent au premier plan, comme condition première de l'indépendance d'esprit, le travail. Il est défini comme le seul lieu où puisse s'épanouir un esprit, et ce depuis la première version du texte, où c'est déjà le « goût du travail et de l'occupation qui nous rend indépendant[2] ». Ainsi, le corollaire de ce constat de minorité sociale est un profond investissement dans la sphère privée, ainsi qu'une revendication de la force féminine. Celle-ci est peu soulignée comme telle dans les textes éducatifs, mais elle est visible dans quelques insinuations de la correspondance avec Galiani, et notamment dans la lettre du 14 mars 1772 en réaction au texte de Thomas *Sur le caractère, les mœurs et l'esprit des femmes*. Épinay y combat l'idée que les femmes ne sont « pas susceptibles d'apporter aux affaires autant de suite et de constance que les hommes ». Sa réponse est éloquente, quoiqu'allusive :

> La constance et le courage dans la poursuite d'un objet pourrait être, ce me semble, calculé en raison du désœuvrement ; et ce serait un fort argument en notre faveur. Je n'ai pas le temps de donner à cette idée toute l'étendue que je voudrais. Mais heureusement cela n'est pas nécessaire avec vous, et vous me devinerez de reste. [3]

Ainsi, tout l'enjeu de l'éducation des filles se noue dans cette idée aux conséquences fondamentales, celle de transformer le désœuvrement en force. On comprend mieux alors l'erreur de lecture que l'on fait lorsqu'on considère le « féminisme » d'Épinay au prisme des revendications du XXe siècle : comme elle inscrit son projet dans une acceptation du socle

[1] *Ibid*., Douzième conversation, p. 250.
[2] *Ibid*., Treizième conversation, p. 256.
[3] Galiani, Épinay, *Correspondance*, *op. cit*., tome III, Lettre du 14 mars 1772.

déterminant qu'est la domination masculine au sein de la sphère socio-politique, elle ne saurait donc être considérée comme revendiquant l'émancipation féminine. Reste que tout le texte se déploie en fonction de la promotion d'une autonomie par le savoir. La leçon d'autonomie en laquelle consiste l'éducation pour Épinay valorise ainsi l'indépendance intellectuelle qui naît d'une dynamique d'appropriation des savoirs par le travail, l'étude et l'assiduité. Seule cette posture permet de gagner un semblant de liberté intellectuelle, car l'exercice de la raison permet une appropriation intellectuelle et identitaire salvatrice :

> Notre pensée est notre propriété la plus sacrée, la plus intime[1].

Épinay incarne donc une forme d'« ambition féminine », pour reprendre les termes d'Elisabeth Badinter, tout à fait importante au XVIIIe siècle, dont les revendications font écho au problème fondamental souligné par Émilie du Chatelet au début de son *Discours sur le bonheur* : le paradoxe du manque d'éducation des femmes, alors même qu'il n'y a que l'éducation et l'étude qui puissent donner des armes contre le désœuvrement et oisiveté auxquels elles sont socialement destinées.

> MERE – Lorsque vous portez vos soins à cultiver votre raison, et l'orner de connaissances utiles et solides, vous vous ouvrez autant de sources nouvelles de plaisir et de satisfaction ; vous vous préparez autant de moyens d'embellir votre vie, autant de ressources contre l'ennui, autant de consolations dans l'adversité, que vous acquérez de talents et de connaissances. Ce sont des biens que personne ne peut vous enlever, qui vous affranchissent de la dépendance des autres, puisque vous n'en avez pas besoin pour vous occuper et pour être heureuse ; qui mettent au contraire les autres dans votre dépendance : car plus on a de talents et de lumières, plus on devient utile et nécessaire dans la société. Sans compter que c'est le remède le plus efficace et le plus sûr contre le désœuvrement, qui est l'ennemi le plus redoutable du bonheur et de la vertu.
>
> ÉMILIE – Ah, j'aurai tant de flèches dans mon carquois contre cet ennemi dangereux, que je le tuerai[2].

Épinay choisit de résoudre ce paradoxe en proposant une éducation intellectuelle, valorisant la réflexion à partir d'une culture de la raison conçue comme enjeu primordial de l'éducation des filles.

[1] *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Onzième conversation p. 211.
[2] *Ibid*., Douzième conversation, p. 249.

Chapitre 8 – FONCTIONS EDITORIALES ET RHETORIQUES DE LA FICTION DIALOGUEE

Nous voudrions centrer notre réflexion finale sur les « fonctions » des dialogues éducatifs. Cet intérêt est né de la difficulté à fédérer ces textes autour d'une intention éducative par le dialogue : il n'y a en fait, comme on l'a vu, que de rares textes, qui, dans notre corpus, promeuvent une éducation véritablement rénovée, soucieuse d'interactions approfondies et d'éducation par l'échange et la discussion. La majorité des textes éducatifs dialogués du XVIIIe siècle s'inscrit plutôt dans des propositions sans lien avec un quelconque désir de rénovation pédagogique, car elles ne se soucient que très peu de l'échange, et ne diffèrent alors essentiellement du catéchisme que par un degré supérieur d'animation du discours, et par le souci de donner des noms de personnages aux traditionnelles « questions » qui structuraient les textes didactiques. Or ces maigres transformations stylistiques ne peuvent suffire pour différencier fondamentalement ces dialogues éducatifs du vaste patrimoine des instruments éducatifs à disposition des maîtres d'école et des précepteurs, qui proposent des sommes de connaissances plus ou moins adaptées à l'âge des enfants. Comment réussir alors à différencier de ces dialogues éducatifs ceux que nous avons nommés dialogues pédagogiques, dans lesquels l'usage du dialogue se révèle être un instrument éducatif majeur ? Il nous fallait approfondir, *in fine*, les enjeux proprement stratégiques de l'écriture en dialogue, et nous appliquer à considérer l'idée que le dialogue est une forme avant tout « vendeuse », qui permet, dans un champ éditorial en cours de constitution, celui de la librairie éducative, de promouvoir des textes pour leur présentation extérieure plus que pour leur contenu.

Le dialogue révèle en effet des fonctions avant tout éditoriales, servant à des stratégies économiques de valorisation et de promotion. Mais l'économie et l'imaginaire s'avèrent inextricablement liés : nous verrons que la forme dialoguée, par l'illusion mimétique sur laquelle elle se construit, permet de promouvoir avant tout, par les voies littéraires et fictionnelles, l'*ethos* d'un auteur en quête de reconnaissance. Dans cette perspective, nous nous attarderons à nouveau sur le cas de Leprince de Beaumont comme révélateur des stratégies de conquête d'un champ par la « distinction » que permet le texte littéraire.

Le dialogue demande aussi à être analysé en termes rhétoriques : nous appréhenderons dans un second temps le travail de conviction, intra et extra-fictionnel, effectué afin d'emporter l'adhésion du lecteur et de promouvoir la qualité du texte par le biais de la fiction elle-même. À terme, le dialogue s'avère profondément désolidarisé de son enjeu « pratique » :

cette forme, que nous avions appréhendée comme une manière de présenter une éducation par l'interaction, se révèle plutôt une forme stratégique servant à présenter des principes éducatifs, ou à entériner des principes préexistants. Nous clôturerons cette partie sur l'analyse du dialogue comme proposition théorique qui participe à sa façon au débat éducatif des Lumières.

I - Stratégies éditoriales d'une éducation en dialogues

Il faut au préalable montrer qu'écrire un texte éducatif *en forme de dialogue* équivaut à investir un champ positivement connoté. Les dialogues peuvent ainsi être compris comme un choix d'auteur moins pédagogique que stratégique : cette forme, par l'équivoque qu'elle crée entre réalité et fiction, permet de promouvoir dans le même temps le texte et l'auteur, dans une entreprise de légitimation du réel par la fiction – et de la fiction par l'expérience.

Ainsi s'expliquerait en partie l'importance donnée, dans nos œuvres, à l'équivalence entre fiction et réalité qui définit, dans une continuelle proclamation de naïveté, le rapport de nos œuvres au réel. Nous avons vu dans la première partie que la notion de représentation suppose un travail sur la *mimesis*, travail que l'on peut analyser par « degrés stylistiques[1] ». Le niveau d'analyse du dialogue, puisqu'il joue sur le degré zéro de la transformation littéraire, se situe dans un travail d'équivoque entre les données fictionnelles et les données réelles, travail qui fonde l'argument « naturel » de son esthétique. Le dialogue s'inscrit dans un préjugé de véracité associé à la valorisation éthique de la véridicité – qui s'apparente plus ici à un pacte biographique qu'à un pacte fictionnel. Or ce qui nous importe ici, c'est l'équivalence qui est créée entre les acteurs idéaux du dialogue et ceux du réel : la parole d'autorité déployée dans le dialogue éducatif peut se faire l'*incarnation* d'une autorité pédagogique – alors qu'elle n'est que fictionnelle. En plaçant sur le même plan, fictionnel et réel, les notions d'autorité et d'axiologie, les textes éducatifs portent la trace de stratégies de distinction qui permettent à leurs auteurs de prendre une place sur le marché des textes éducatifs.

A – Un enjeu de société ?

La question de la personne qui endossera la responsabilité de l'éducation des enfants est cruciale, et se retrouve dans tous les essais sur l'éducation des enfants de la période. Comme

[1] Erich Auerbach, *Mimesis : la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, trad. Cornélius Heim, Paris, Gallimard, 1992 [1968], p. 24.

on l'a vu, il est attendu, voire consensuel, de reprendre un ensemble de remarques sur l'état de l'éducation contemporaine : il faut faire des observations sur le danger moral représenté par les mauvaises gouvernantes, valoriser la recherche du parfait précepteur, et mettre en garde les pères et mères sur les responsabilités intellectuelles et morales qui leur incombent à l'égard des enfants. Présentes chez Locke et chez Fénelon dès la fin du XVIIe siècle, ces exigences irriguent toute la librairie éducative du XVIIIe siècle.

Cette question, parce qu'elle est si envahissante, nous semble avoir à la fois des raisons historiques[1] mais aussi, et peut-être avant tout, des questions éditoriales : la concomitance entre une revendication de perfection éducative et la constitution d'un champ, celui de la littérature à destination des enfants[2], semble placer nos auteurs dans des stratégies de conquête de champ, sous la forme de recherche de « distinction ». L'intérêt de cette approche est avant tout de souligner comment s'ouvre le champ d'une littérature en cours de constitution, ou plus exactement de spécialisation. Les textes, et notamment les paratextes, sont pris dans une dynamique d'institutionnalisation que Bourdieu souligne par le concept d'« acteurs classés » : la place d'un auteur néophyte lui est attribuée par ses étiquettes ou par les actes symboliques qu'il crée autour de son nom. De ce point de vue, les stratégies de Leprince de Beaumont mériteraient une analyse systématique : la question même de son nom propre, visiblement choisi indépendamment de son mariage, incite à voir, dès le patronyme, une action classifiante[3].

Plus largement, les dialogues éducatifs des Lumières sont un lieu singulier d'affirmation de la *persona* d'auteurs qui n'ont pas encore obtenu de reconnaissance dans le champ éducatif, et qui veillent donc à la créer ou à la revendiquer. Quelle prise de parole est donc possible pour un auteur dont le nom est inconnu ? Avant même d'entrer dans les justifications de l'intérêt éducatif de son texte, il souscrit à de nombreuses autres exigences, qui s'inscrivent dans une analyse des représentations : que faut-il *dire* afin d'être reconnu comme légitime en tant qu'auteur de texte éducatif ? Ces réflexions sur une autorité en construction impliquent de croiser des données socio-professionnelles éclairant d'hypothétiques revendications dans le champ littéraire, avant de pouvoir se concentrer sur les thématiques récurrentes qui structurent le discours auctorial dans les textes dialogués.

---

[1] Qui ont trait à cet engouement pour les questions éducatives et à l'aspiration quasi généralisée pour une réforme de l'éducation que Marcel Grandière présente comme un consensus de l'époque.

[2] Son champ n'en sera constitué que dans les années 1830 selon Guy Rosa : « Marginale jusqu'à la Révolution de 1830, il ne lui faut que les toutes premières années de la Monarchie de Juillet pour devenir et rester un secteur important de l'édition, presque égal, en nombre de titres, au roman des adultes. » Art. cit. p. 350.

[3] Les recherches lancées sur les traces historiques laissées par Leprince de Beaumont sont encore en cours, suite à l'enquête lancée par Geneviève Artigas-Menant dans « Les Lumières de Marie Leprince de Beaumont : nouvelles données biographiques », *Dix-huitième siècle*, 36, 2004, p. 291-301. Catriona Seth propose la synthèse de ce qui a été prouvé dans l'introduction au collectif *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, *op. cit.*, p. 12-27. On a encore trouvé aucune trace d'un mariage de Marie Leprince avec le dénommé Beaumont, alors que son mariage avec Malter, danseur du roi, a été attesté. La quête d'un patronyme prestigieux n'est donc pas une hypothèse dénuée de vraisemblance.

De profils divers et souvent difficiles à cerner, les auteurs de textes éducatifs de la seconde moitié du XVIIIe siècle relèvent de catégories sociales hétérogènes. Leur difficile appréhension comme groupe est en soi révélatrice : par delà les auteurs se réclamant d'une institution scolaire[1], toute une catégorie d'enseignants mercenaires se dégage, assimilable à une nébuleuse d'employés[2] qui, temporairement, s'occupent de l'éducation des enfants de grandes familles. Certes, tous les auteurs de textes éducatifs ne passent pas par ce chemin, mais ils subissent tous, par leur destinée sociale relativement peu glorieuse – que Leprince de Beaumont s'attèle à revaloriser – une forme de non-reconnaissance professionnelle et sociale. Les enseignants, précepteurs et gouverneurs, ne sont en effet pas les seuls à prendre la plume pour proposer des textes éducatifs. La seule recension précise de ce type de textes a été établie pour la période 1789-1799 par Michel Manson. Il y note que l'analyse des catégories socioprofessionnelles des auteurs de textes éducatifs révèle une relative sous-représentation des enseignants : « cette "littérature" n'est pas, majoritairement, entre les mains de "spécialistes" de l'enfant et du livre pour enfants[3] ».

Or, on constate au cours de la Révolution une sensible évolution vers la spécialisation d'une catégorie d'auteurs, assimilés à l'enseignement : « le profil socio-professionnel des auteurs va dans le sens de la spécialisation caractéristique des années suivant la Montagne : les principaux écrivains des ouvrages publiés en 1797 sont des enseignants, des professeurs à différents niveaux ou des instituteurs[4] ». Il semble donc intéressant d'interroger les conditions d'émergence de cette « spécialisation[5] » dans les dialogues, et de mesurer le rapport entre les caractéristiques socioprofessionnelles de nos auteurs et leur façon de se mettre en scène dans une maîtrise voire dans une « perfection » éducative, née – ou présentée comme née – de leur pratique, qui légitime le texte même. De plus, par leur genre fréquemment féminin, la prise de parole des écrivaines et leur statut auctorial ne va pas de soi : nos œuvres dévoilent ainsi un travail constant de mise en scène de l'autrice comme autorité légitime, déployant toutes les ressources que la matérialité du texte et ses codes éditoriaux sont à même d'offrir pour créer les conditions d'acceptabilité du texte.

---

[1] Comme le fait Loquet, qui dédie l'épître ouvrant les *Entretiens d'Angélique* aux « Demoiselles pensionnaires des dames miramionnes », et fait à l'ouverture des *Entretiens de Clotilde*, sept ans plus tard, une « Epître dédicatoire aux demoiselles pensionnaires des Dames Ursulines ».

[2] Groupe diffus à la délimitation incertaine, qui l'est, selon Daniel Roche, pour une raison structurelle : il s'agit d'un emploi temporaire pour une large catégorie de la population, en premier lieu les étudiants fraîchement diplômés recherchant une source de revenus. Voir « Le précepteur dans la noblesse française : instituteur privilégié ou domestique ? » dans *Problèmes de l'histoire de l'éducation*, Colloque de l'École française de Rome n°104, diff. De Boccard, 1988, p. 13-26.

[3] Michel Manson, *Les Livres pour l'enfance et la jeunesse publiés en français de 1789 à 1799*, *op. cit*., p. 22. Un peu plus du tiers des professions identifiées (soit 99 sur 266, c'est-à-dire 37,22 %) recouvre celles d'enseignant du primaire à l'université, de gouvernantes, de précepteurs et de maîtres de pension.

[4] Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, « Enfance et littérature en 1797 : rupture ou continuité ? », art. cit., p. 456.

[5] Si l'on accepte d'adopter un terme qui, s'il n'est attesté selon le *Trésor de la Langue Française* qu'en 1825, recouvre déjà une réalité en son sens d'« autorité validée par une expérience précise et dans un secteur particulier par souci d'approfondissement, de maîtrise, ou de perfection ».

Dans ces deux approches mêlées, à la fois celle de l'évolution historique du profil des auteurs et celle des discours de légitimation qu'ils produisent, les dialogues éducatifs offrent un éclairage intéressant sur les dispositifs de constitution du champ de la littérature à destination des enfants.

En ce qui concerne l'évolution historique du profil des auteurs, la prise de parole féminine est associée soit à la maternité, soit à l'enseignement. De ce second point de vue, Leprince de Beaumont a un rôle de moteur exceptionnel, par son succès, certes, mais aussi par sa revendication professionnelle[1] : elle incarne à elle seule un combat pour la reconnaissance de deux professions qu'elle endosse de concert, celle d'écrivaine et celle d'éducatrice. Pour la première, les documents que Catriona Seth a retrouvés de la correspondance de Leprince de Beaumont avec son éditeur Nourse attestent de sa combativité pour la reconnaissance de la valeur marchande de ses ouvrages, quand son ton revendicatif voire combatif que nous avons maintes fois mentionné montre à quel point la « carrière » d'écrivaine se révèle complexe pour cette autrice au succès pourtant immense, qui continue de se placer sous la tutelle d'autorités symboliques fortes.

En revanche, la majorité des autres écrivaines ne se présente guère sous cette étiquette professionnelle, faisant ainsi perdurer une très longue tradition d'« indécence » de l'écriture des femmes et des aristocrates. Le cas le plus intéressant de ce point de vue est La Fite, qui malgré l'immense succès éditorial des *Entretiens*[2], ne prend pas la parole à l'ouverture d'*Eugénie et ses élèves*, autrement que dans une épître dédicatoire de prestige, adressée à « son altesse royale Madame la Princesse Élisabeth d'Angleterre ». Elle choisit plutôt de déléguer la fonction de recommandation de son texte à son éditrice, Genlis. Celle-ci, parmi mille références à son œuvre propre, fait part de la connivence qui existe d'une « Femme Auteur » à une autre : « il me semble même qu'il n'existe point de rivalité entre les femmes qui écrivent, et qu'elles reçoivent toutes les unes des autres des témoignages de confiance et d'amitié, ou du moins de bienveillance et d'estime[3] ». Ouverte sur des considérations avant tout littéraires, cette préface peut être considérée comme une manière d'affirmer sa place dans un champ éditorial que Genlis domine depuis sa position hautement symbolique de gouverneur des enfants du prince et d'autrice auréolée déjà de plusieurs grands succès dans la littérature éducative en 1787. Mais cette affirmation d'une identité auctoriale n'est pas simple, et les *Réponses à démêler* ne porteront, trois années plus tard, le nom de La Fite que sur la page de titre : l'introduction de l'œuvre reprend la figure de Mme de Sainval et explique ses

[1] Revendication qui tient à la fois à sa posture d'écrivaine s'inscrivant dans un champ dont elle n'hésite pas à évoquer les difficultés financières, mais qui tient aussi à cette posture qu'elle vise à réformer, celle des personnes qui s'occupent si mal de l'éducation des enfants, « mercenaires » contre lesquels elle lance une critique véhémente et auxquels elle oppose une technique de formation pédagogique par le dialogue – ce sur quoi nous reviendrons plus loin dans ce chapitre, à l'occasion des « textes exemplaires » que tendent à être ses dialogues.

[2] Qui avaient été publiés sous l'impulsion d'une « mère éclairée » ayant incité l'écrivaine à « publier ces essais qui n'étaient destinés d'abord qu'à l'instruction de [ses] propres enfants », *Entretiens, maximes et contes moraux*, *op. cit.*, Préface, p. v.

[3] *Eugénie et ses élèves*, *op. cit.*, Préface de l'éditeur, p. x-xi.

choix d'éducation maternelle dans une fiction éducative qui ressemble fort à celle d'*Adèle et Théodore*. Aucune affirmation d'un rôle d'écrivaine n'est endossée directement par la voix de La Fite : il est nécessaire, encore, d'en passer par l'affirmation de la maternité, fictionnelle ou réelle.

Celle-ci est récurrente dans nos œuvres, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent : pendant toute notre période cette figure est prépondérante, et l'autorité féminine est avant tout liée à l'expérience de la maternité. L'influence, de ce point de vue, de la Marquise de Lambert et de ses *Avis à sa fille* puis à son fils, est prépondérante, et fait office de modèle. La légitimité même de la figure maternelle n'est jamais remise en question, voire est considérée *a priori* comme une preuve de compétence éducative[1] : quelques éléments de réception de nos œuvres, dans la *Correspondance littéraire* pour Épinay[2] ou dans les journaux analysés par Nadine Bérenguier pour Leprince de Beaumont[3], montrent que cette représentation de l'auteur en personne qui peut se prévaloir des « droits de la nature » autorise sa prise de parole dans le champ éducatif. Cette mise au premier plan de la figure de la mère est une des voies possibles de la prise de parole des femmes dans le champ éducatif et littéraire, en même temps qu'une stratégie de reconnaissance pour les femmes auteurs.

Par delà ces figures attendues, les dialogues se plient en partie à la dynamique de « spécialisation » professionnelle dans le champ éducatif : Capinaud, comme Sicard, sont avant tout des enseignants, Henriquez place en couverture son statut d'« auteur de plusieurs ouvrages élémentaires » et Cœurderoy, à défaut d'être présentée comme enseignante, fait l'objet d'une présentation dès le titre des *Dialogues d'une mère avec sa fille, par Mme Cœurderoy, ancienne élève de Saint-Cyr, sous le nom de Claudine Berthier de Grandry*. Quant à Le Noir, c'est surtout de sa figure d'institutrice, professionnelle ayant pour objectif de former les futures institutrices, qu'elle tire sa légitimité – de plus en plus affirmée après le succès de la *Compagne de la jeunesse*. Elle présente *L'Institutrice et son élève*, publiée sept

[1] A priori dont il faudrait envisager de faire l'historique, tant il semble évolutif, et de l'ordre du préjugé. Mme de Miremont semble jouer un rôle intéressant dans cette histoire de l'amour maternel pour la période qui nous occupe, puisqu'elle reprend la critique rousseauiste de l'éducation des femmes mais dans une perspective de réforme en partie intellectuelle, signalant dès l'ouverture de son *Traité de l'éducation des femmes* le danger de ces mères qui reproduisent leur éducation personnelle, elles qui ont « sucé le talent du don de plaire au lait de la nourrice » : « tous ces malheurs n'attendent pour disparaitre que la seule réforme de l'éducation ». Ce ne sont pas des préceptes, mais des « moyens qu'il faut prescrire ». Miremont, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, *op. cit*., Discours préliminaire, p. xxvi-xxx.

[2] Notamment dans les premières publications que propose Épinay à la Correspondance littérature en 1756. La *Première lettre à mon fils* est ainsi introduite par Grimm : « Je joins à cette feuille une lettre d'une femme d'esprit qui s'occupe sérieusement de l'éducation de ses enfants. Si cet échantillon ne vous déplaît point, j'aurai l'honneur de vous en envoyer la suite. ». La *Seconde lettre à mon fils* renchérit sur cette figure de mère intellectuelle : « Voici une épître qui m'a été adressée par madame *** dont vous avez vu des *Lettres à [mon] fils*. Elle partage entre ses enfants et ses amis un temps que les femmes de son âge donnent ordinairement aux plaisirs et à la dissipation. Pour l'intelligence de cette épître il faut savoir qu'elle appelle les amis avec lesquels elle passe sa vie, ses ours, que par la même plaisanterie on m'a donné dans sa société le nom de Tyran le Blanc et qu'on appelle académie chez elle à la campagne [lorsque a]près la promenade tout le monde se rassemble dans le salon de compagnie pour travailler [chacun] de son côté dans son coin. » Grimm, *Correspondance Littéraire*, livraisons des 15 juin et 15 août 1756, Éd. Ulla Kölving et Robert Granderoute.

[3] Nadine Bérenguier, *Conduct books for girls in enlightenment France*, Farnham, Ashgate, 2011, p. 140-144.

ans plus tard, comme une somme de conseils aux Institutrices, « éclairées », certes, mais peut-être encore inexpérimentées[1].

Il est à noter que la tendance vers une « professionnalisation » des acteurs de l'éducation s'amorce avec les textes publiés dès 1792 : la fiction institutionnelle du personnage de l'institutrice – qui n'est jamais mise en scène face à un groupe dans notre corpus – appartient encore aux stratégies de mise en scène *fictionnelle* de l'autorité pédagogique par les voies de l'expérience, ce qui se révèle être une des caractéristiques premières de la forme dialoguée, que nous analyserons plus loin. Mais cet usage de la légitimité professionnelle de l'enseignant n'est pas propre à nos dialogues : Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval montre, à l'appui d'une réédition de l'*Ami de l'enfance et de la jeunesse*, à quel point la figure de l'instituteur peut désormais remplacer la caution familiale qui existait préalablement[2]. Ce qui est remarquable, c'est la progressive reconnaissance d'un personnel éducatif par le biais de la construction d'une autorité d'auteur, à la fois intra et extra fictionnelle. C'est cette duplicité qui semble révélatrice des stratégies de conquête d'un champ et que permet tout particulièrement le dialogue. Nous osons le terme de *stratégies de conquête* car une des caractéristiques de ces textes a trait à leur usage *quasi* systématique de toutes les ressources que le paratexte peut offrir à leur auteur. Ainsi, à la différence de nombre de dialogues de la période, où les préfaces et avertissements ne sont pas systématiques, voire même peu fréquents dans le cas des dialogues d'actualité des années révolutionnaires, presque tous les textes de notre corpus comprennent au minimum un élément de paratexte, si ce n'est deux ou plus. Nous n'avons pu vérifier que de façon empirique si c'était là une constante qui aurait plutôt trait aux textes éducatifs et à la singularité de leurs caractéristiques éditoriales[3]. Il n'en reste pas moins que cette *manie préfacielle* comporte quelques caractéristiques intéressantes à analyser.

B – Jeux sur l'équivoque fictionnelle : autorité et expérience

Le dialogue, puisqu'il se donne comme le degré zéro de la transformation littéraire, permet d'exploiter tous les lieux possibles d'équivoque entre données fictionnelles et données

[1] Figures d'institutrices évoquées notamment à la fin de sa préface, lorsqu'elle déclare ne pas avoir à citer plus avant des techniques éducatives que les Institutrices éclairées connaissent déjà (« L'Institutrice éclairée n'a pas besoin que je lui fasse sentir l'utilité de cette méthode [de lettres, extraits et observations sur les lectures à faire faire aux élèves] », p. ix) puis lorsqu'elle présente le plan de lecture qu'elle proposera dans la Dixième conversation comme « utile à l'Institutrice qui n'a pas encore une longue expérience », p. x).

[2] La préface évolue ainsi d'une adresse aux nièces et d'une dédicace à leur mère, sœur de l'auteur, en 1782, vers une réédition, en 1797, sous l'égide des instituteurs, suivant ainsi les conseils du censeur, Couret de Villeneuve, *L'Ami de l'enfance et de la jeunesse, ou Choix de lectures contenant des anecdotes, des traits d'histoire*, Paris, 1782, cité par Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, p. 469.

[3] Ceux que nous avons consultés partagent avec nos textes cette densité de seuils – qu'il faudrait analyser dans un échantillon plus représentatif. Guy Rosa fait malheureusement l'économie de ce type d'étude, privilégiant les données plus objectives d'histoire du livre.

réelles. C'est ce à quoi la majorité de nos auteurs s'appliquent en créant un principe d'équivalence entre les données présentées dans le texte et celles qui président à sa création, renvoyant ainsi à une expérience éducative censée légitimer le texte. Cette expérience éducative s'appuie avant tout sur des seuils du texte, qui exploitent le plus possible leur fonction de recommandation[1]. Celle-ci se décline sous toutes ses formes, notamment dans des épîtres dédicatoires qui placent l'œuvre sous la tutelle d'une personnalité reconnue ou dont le titre assure une garantie de moralité. Par exemple, la dédicace adressée à un ancien employeur est fréquente, et cette tutelle sert à signaler la recevabilité du propos, ainsi légitimé par une expérience et des compétences professionnelles.

1. Spécificité des « seuils » dialogués

Les seuils des dialogues sont les premiers lieux où s'élabore une figure d'autorité. La première stratégie est de compenser l'anonymat de ces auteurs non connus ou reconnus[2], et, ce faisant, de rendre son discours légitime. Si les textes éducatifs empruntent des stratégies éditoriales traditionnelles, leur singularité semble avant tout résider dans le principe d'accumulation de leurs seuils. Ce corpus est en effet doté d'un lourd paratexte, aussi attendu qu'omniprésent : privilèges, épîtres dédicatoires, avis des éditeurs et avertissements au lecteur se déclinent sous toutes leurs formes, fonctionnant comme des seuils d'entrée dans un discours autorisé et sous bonne tutelle, d'autant plus nécessaires que l'auteur est encore inconnu.

La caractéristique la plus systématique de ces seuils est que l'immense majorité de nos préfaces sont autographes, et signalent ainsi un travail de promotion de la figure de l'auteur : c'est toujours le soin et la diligence qui l'ont conduit à l'écriture de dialogues – qu'il n'avait bien sûr pas prévu de publier, mais que des amis ou des mères l'ont incité à mettre sous les yeux du public. Ce *topos* préfaciel se retrouve dans nombre de nos œuvres[3] et a pour singularité de promouvoir le texte pour son « utilité ». Cette utilité, projetée dans l'utilisation future de l'œuvre, théorique ou pratique, est une des questions présentées à l'ouverture des dialogues et en sert la quête de légitimité. Elle recoupe aussi la fonction de discours théorique initial, exposant les enjeux du texte et en montrant la force réformatrice, à la manière de Leprince de Beaumont, de Sicard ou de Perrault par exemple, dont les préfaces sont

[1] Que nous reprenons à Gérard Genette, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, p. 246 *sq*.

[2] Pour certains, ils ont déjà publié, et ces publications antérieures sont utilisées comme garanties au nouveau texte, comme nous le verrons plus loin. Mais la stratégie la plus générale semble être de compenser, avant tout, l'anonymat premier.

[3] Il apparaît dans les deux premiers *opus* de Leprince de Beaumont, mais aussi chez Sicard, Épinay, Le Noir et Loquet, comme un lieu commun attendu de la modestie de l'auteur. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, notamment autour de la question de la promotion de la femme-auteur, une nette évolution se dessine du côté des « mères » qui auraient incité l'écrivaine à publier, entérinant ainsi l'*utilité* et l'*efficacité* éducative du texte – stratégie qu'utilise notamment Le Noir dans les éditions qui suivent la *Compagne de la jeunesse.*

ouvertement combattives et ancrent le texte dans une dynamique de transformation active de l'éducation telle qu'elle se pratique effectivement.

Leprince de Beaumont s'offre pour garants, dans ses épîtres dédicatoires, des figures prestigieuses, comme le petit fils de Pierre le Grand[1], ou des protections anglaises, certes moins prestigieuses mais garantes sociales de sa prestation, comme la Comtesse d'Egremont et Madame Grenville auxquelles sont dédicacées les *Instructions pour les Jeunes Dames*. Cette pratique est conservée à la fois par Le Noir et Loquet, qui s'appliquent à citer à l'ouverture de leurs œuvres des figures tutélaires, comme Lady Mildmay par exemple pour l'ouverture de l'*Institutrice et son élève.*

Une forme spécifique de ces épîtres dédicatoires concerne les épîtres à l'élève qui est présenté comme le « modèle » de l'éducation proposée ; c'est le cas de Milady Carteret[2] à qui Leprince de Beaumont dédie le *Magasin des adolescentes*. Elle se sert à la fois du prestige de la lignée de la jeune aristocrate pour s'en servir de caution[3] et exploite aussi toutes les fonctions de recommandation de l'épître – notamment celles de la classe sociale à laquelle elle a pu enseigner en Angleterre – dans le moment même où elle affirme ne pas les utiliser[4]. De surcroît, elle offre une clé au dialogue qui suit, en signalant que Milady Carteret a fourni un modèle au personnage de Lady Sensée[5]. En masquant ses stratégies par des discours de refus du caractère formel et désuet de l'épître dédicatoire, qui s'apparentent à des dénégations, elle en conserve l'usage et place ainsi ses œuvres sous des patronages soit illustres, soit prouvant la réussite éducative. Cette seconde fonction est réutilisée par Le Noir lorsqu'elle dédie la *Compagne de la jeunesse* « à ma jeune amie ». Elle s'en explique ainsi : « à qui pourrais-je offrir mon ouvrage, si ce n'est à celle qui l'a fait naître[6] ». On remarquera la transformation éloquente de l'épître dédicatoire : le caractère illustre du dédicataire s'estompe au profit de la valorisation de la personne, présentée comme réel[7], qui aurait fait naître le texte. La référence à ce lecteur idéal, ancien élève ou enfant ravi de relire les Entretiens qu'il aurait eus avec son éducateur, montre à quel point la stratégie de référence au réel est efficace : le modèle enfantin est aussi le récepteur, dans une mise en scène du texte littéraire qui reconduit

[1] Pour le *Magasin des enfants*, dédicace dont Elisabeth Biancardi expose les avantages tant politiques que littéraires : il permet de faire l'éloge de la tsarine Élisabeth, dont la générosité a permis la publication de ce Magasin, ed. cit., p. 962.

[2] Fille de John Carteret, ancien ministre de Georges II et « Lord president of the council » jusqu'en 1763.

[3] Stratégie identique à la liste de souscripteurs qu'elle tient à conserver dans les différentes éditions du *Magasin des enfants*

[4] « Madame, n'allez point, je vous en conjure, prendre ceci pour une Épître Dédicatoire. Ces sortes d'ouvrages consacrés communément à la flatterie, ne conviennent ni à vous ni à moi. Je me suis accoutumée depuis longtemps à ne vous parler que le langage de la vérité. » *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., « Épître dédicatoire », n.p. S'ensuit une épître qui module sur tous les plans la figure de la réticence.

[5] L'effet d'une telle déclaration est complexe, car elle agit d'un point de vue tant référentiel que fictionnel : l'écrivaine signale à quel point les personnages qu'elle a créés dans son texte peuvent alors servir de « modèles » à leur modèle réel, reconduisant ainsi, dans le réel, la dynamique de réformation morale proposée dans la fiction…

[6] Le Noir, *La Compagne de la jeunesse*, *op. cit*., p. iii.

[7] Ce préjugé de réalité naît de l'épître dédicatoire elle-même, qui n'est normalement pas prise dans un réseau fictionnel, mais sert de tremplin entre la réalité de l'œuvre, dédiée à une personne du monde dont le goût sera le garant de l'œuvre, et son statut fictionnel, que la préface ou l'avertissement peut commencer à exploiter.

la logique de relectures que les enfants doivent faire. En faisant du texte un instrument à relire, il est, d'une certaine manière, transfiguré en texte légitime, digne de relectures comme les ouvrages que la sagesse publique a déjà consacrés.

Nos textes ont donc besoin de garants, mais ils s'émancipent parfois de cette nécessité, au profit d'un discours d'auteur autonome qui s'affranchit des obligations de recommandation externe au profit d'une recommandation par les œuvres déjà publiées. Il s'agit là une stratégie éditoriale bien connue et souvent placée dans la page de titre, dont la fonction première est de permettre la reconnaissance et l'élucidation de la portée du texte. Mais elle revêt, dans le cas du texte éducatif, une fonction primordiale de recommandation du texte, en l'inscrivant dans la lignée d'un texte précédent, ayant reçu la validation du public. C'est là la stratégie éditoriale de John Nourse pour les différentes œuvres de Leprince de Beaumont qu'il publie, mais aussi celle de Loquet pour les deux éditions de ses *Entretiens* qu'elle publie chez Benoît Morin[1]. De la même manière, Le Noir fait référence au succès de la *Compagne de la jeunesse* dans les trois textes qu'elle publie ensuite en forme de dialogue. Pour les autres auteurs, la référence aux *Magasins* de Leprince de Beaumont prend l'aspect d'une caution *formelle*, après le succès éditorial du texte dans les années 1760, qui se manifeste notamment par l'expression « pour faire suite au *Magasin des Enfants* » utilisée par quelques auteurs[2]– le cas extrême d'Alletz, qui utilise cette référence pour immédiatement en critiquer le style trop léger, et n'en adopter aucune des caractéristiques stylistiques, est éloquent à cet égard.

Le registre quelquefois intime peut contribuer à servir le projet de légitimation de l'auteur, à l'instar de Lady Mildmay à laquelle Le Noir dédicace *L'Institutrice et son élève* sur la « confiance avec laquelle [elle se] repose sur [l'auteur] du soin de former [ses] aimables enfants[3] ». Cette confiance s'appuie sur la reconnaissance passée pour créer une caution intellectuelle et morale au texte : si des parents ont préalablement approuvé le travail d'éducatrice, une équivalence peut être posée avec l'efficacité du texte lui-même. Ainsi, le paratexte de ces œuvres dévoile un travail constant de mise en scène de l'auteur comme autorité légitime, déployant toutes les ressources que les codes éditoriaux sont à même d'offrir pour créer les conditions d'acceptabilité d'une éducation en dialogue.

[1] La fiction de la sollicitation d'un ami pour donner une suite aux *Entretiens d'Angélique* apparaît dans l'Avis de l'Auteur des *Entretiens de Clotilde*, après que les *Entretiens d'Angélique* aient été mis en relation, dans l'Avis de l'Auteur de ce dernier, avec le « Voyage de Sophie et Eulalie au pays du vrai bonheur », publié anonymement : *Voyage de Sophie et d'Eulalie au Palais du vrai bonheur, ouvrage pour servir de guide dans les voies du salut, par une jeune demoiselle*, Paris, C.-P. Berton, 1781.

[2] Générant ainsi une filiation formelle entre les textes de forme dialoguée à prétention encyclopédique. C'est le cas, dans la page de titre, des textes d'Alletz, le *Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève*, et de l'anonyme *Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues, sur les principaux points de la religion... qui peut faire suite au Magasin des Adolescentes de Madame Le Prince de Beaumont*.

[3] Le Noir, *L'Institutrice et son élève*, *op. cit.*, p. iii.

2. *Construction de figures éducatives légitimes*

Par delà ces pratiques dont la récurrence ne saurait attester qu'une conformation à des habitudes éditoriales éprouvées, ces formes de compensations de l'anonymat sont relayées par tout un dispositif de création, dès la préface, d'une figure de gouverneur, de précepteur ou de membre de la famille intéressé à l'éducation d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. Nous en avons vu l'aspect fictionnel dans la seconde partie, mais ce qui nous intéresse ici est l'impact de cette construction fictionnelle sur la création d'une parole légitime. La difficile identification sociale de nos auteurs s'inscrit, de fait, dans un enjeu théorique majeur, celui de la (ré)habilitation de la fonction morale et sociale du personnel éducatif. Cet enjeu, omniprésent tant dans les textes théoriques que dans les œuvres narratives, rend d'autant plus nécessaire l'exigence de se situer par rapport à un groupe non encore constitué comme profession, à la fonction encore subalterne. L'assurance d'une moralité irréprochable prend alors plusieurs formes, de la plus simple profession de foi à la revendication quelquefois plus radicale sur la réhabilitation des éducateurs. En écho aux propos de Saint-Preux sur la condition misérable des gouverneurs dans *La Nouvelle Héloïse*, Leprince de Beaumont lance, dans l'Avertissement du *Magasin des Enfants* une forte charge contre la place donnée par les parents aux personnes chargées de l'éducation des enfants.

> Je suppose dans une jeune personne un égal talent pour la musique et pour l'éducation. Indécise auquel de ces deux arts elle donnera la préférence, elle examine lequel des deux lui procurera le plus d'avantages. Elle voit, d'un côté, l'humble gouvernante reléguée à la seconde table, condamnée à manger avec le valet de chambre de milord, qui était laquais il y a quatre jours, pendant que l'actrice brillante et applaudie, est assise à la table des maîtres, et qu'on regarde comme une bonne fortune l'avantage de l'avoir. Que voulez-vous que pense cette jeune personne[1] ?

Cette mise en scène de la « crainte du mépris attaché à cette profession » permet de s'insurger contre l'aberration de la place symbolique donnée aux personnes chargées de l'éducation des enfants. C'est un des aspects récurrents de ce que Leprince de Beaumont présente comme son combat[2]. S'il faut bien sûr prendre avec circonspection les affirmations d'un dénigrement généralisé de la fonction de précepteur, l'enjeu de cette réhabilitation croise ceux, plus complexes, de la validation d'une autorité morale des auteurs, qui ne semble pouvoir se fonder que sur l'élaboration d'un *ethos* irréprochable.

---

[1] Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants*, éd. cit., Avertissement, p. 980.

[2] Le texte le plus programmatique de ce point de vue est l'Avertissement à l'*Éducation complète*, que Barbara Kaltz reproduit intégralement dans son édition des *Contes et autres écrits* de Leprince de Beaumont. Il s'ouvre ainsi : « De tous les Arts, le plus nécessaire, le plus noble, le plus mal exercé, le plus méprisé, est celui d'éduquer les jeunes gens. Cet art est devenu la profession de ceux qui n'en ont point ; la ressource des autres, à qui leur incapacité ne permettait pas de penser à faire autre chose. » L'Avertissement se déploie ensuite dans une méthode de formation des maîtres, d'abord théorique puis directement adressé à ses lecteurs, avec force impératifs. Kaltz, *Contes et autres écrits* [de Marie Leprince de Beaumont], éd. cit., p. 97.

La crédibilité de la plume de l'auteur est comme consubstantiellement liée à son expérience, à sa participation, antérieure au texte, au « fait » éducatif. L'autorité ne semble pouvoir se fonder que dans une référence au réel de l'expérience. Comme le définit Diderot dans l'article « Autorité dans les discours & dans les écrits[1] » : « l'autorité n'a de force et n'est de mise, à mon sens, que dans les faits, dans les matières de religion et dans l'histoire. Ailleurs elle est inutile et hors d'œuvre ». Diderot montre, à travers cette notion de « force », allusion à l'adhésion évidente et nécessaire à la véracité d'un propos, les conditions de reconnaissance de la légitimité de l'autorité dont il émane : les cautions sont avant tout les « faits » : la véracité du témoignage dépend de son ancrage dans une expérience factuelle, c'est-à-dire considérée *a priori* comme non falsifiable. L'expérience éducative réellement vécue est gage et caution du texte, de la même manière qu'à l'inverse, l'argument des enfants de Rousseau placés à l'assistance publique serait la preuve irréfutable, pour ses adversaires, de la non-validité de sa pensée éducative.

De la même manière, Sicard justifie la validité de sa méthode par l'usage qu'il en a fait auprès des enfants sourds-muets : cette expérience est présentée comme le meilleur garant du texte. Sicard pousse d'ailleurs le jeu fictionnel à son comble en utilisant en guise de personnage son élève le plus fidèle, Massieu, dont l'existence et l'importance dans la sensibilisation de la société du Directoire aux questions d'éducation au handicap fut grande[2]. Il l'aurait d'ailleurs nommé, dans une image qui entérine l'association entre création et réalité, son « chef d'œuvre ».

Mais on constate néanmoins combien notre corpus reste encore hésitant sur la question de la transformation fictionnelle d'une hypothétique réalité. La caution intellectuelle apportée au texte est en effet essentielle, comme le montre le libraire Des Essarts, qui en publiant le texte de Dubroca, développe dans la préface cette longue fiction larmoyante sur la situation tragique d'un père emprisonné pendant la Terreur qui aurait déployé toutes ses forces vives pour produire le texte. Dans une note qui clôt la préface, il affirme que le père qui aurait écrit ces *Entretiens d'un père avec ses enfants sur l'histoire naturelle* aurait été fortement aidé par « un homme de lettres de ses amis (…) le citoyen Dubroca » : la fiction ne suffit pas à justifier la légitimité pédagogique du texte, et la caution doit se matérialiser dans un réseau symbolique plus stable, celui des « Hommes de lettres ».

[1] *Encyclopédie*, « Autorité dans les discours & dans les écrits » par Diderot (1:900)

[2] Nous avons trouvé un grand nombre de textes mettant en scène cet élève, présenté à la cour et au roi comme preuve de l'efficacité des méthodes développées à l'Institut national des sourds-muets, à la présidence duquel Sicard a succédé à l'Abbé de l'Épée. Entré à l'école des sourds muets de Bordeaux que Sicard dirige, Massieu partira avec lui à Paris en 1789 pour être répétiteur puis professeur à l'institut. Sa notoriété est déjà importante au moment des publications de Sicard, puisqu'il est le premier enseignant sourd appointé par l'État en tant que répétiteur en 1790. Source : site de l'Institut National des Jeunes Sourds, http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/massieu_verso.pdf

Ces œuvres s'emploient ainsi systématiquement à nier leur caractère fictionnel, alors même que la question de l'écriture et de la publication sont l'objet de transformations fictionnelles : cela produit un effet de véridicité, qui est une des caractéristiques du dialogue. Cela permet au mieux cette surimpression, voire cette confusion, entre les trois niveaux distincts que sont celui de l'écriture, celui de la publication et celui de la représentation littéraire.

Chez Épinay, cette opération de légitimation du texte grâce aux données biographiques est un élément fondateur du texte : elle est le résultat d'une conception de la légitimité tant féminine que littéraire. En effet, chaque élément biographique est indexé sur la garantie du référent réel : la légitimité d'une éducation féminine en ce milieu du XVIIIe siècle est assurée par le statut de mère, la légitimité littéraire est rendue possible grâce à l'expérience dont elle offre les bénéfices au public. Le texte doit donc être présenté comme la *retranscription fidèle* d'une relation pédagogique, dont toute forme d'allusion à la transformation fictionnelle est exclue. L'ancrage dans le biographique est un élément prééminent de la présentation du texte par l'écrivaine, mais, ce qui est plus notable encore, reste une donnée cruciale dans la réception du texte, depuis sa publication jusqu'à nos jours. Les conversations sont élaborées autour d'un personnage phare, Émilie, qui, en tant qu'être de papier, organise autour d'elle la composition du texte, mais fait aussi référence à la personne réelle, qui est une figure fondamentale de la destination du texte. Émilie de Belsunce est en effet omniprésente dans le paratexte, que celui-ci soit de la main d'Épinay ou de celle des critiques. On a déjà mentionné les problèmes posés par l'édition scientifique de Rosena Davison[1]. De la même manière, il semble normal que la grand-mère que fut Épinay soit transformée, par le jeu de la fiction, en figure de Mère : à aucun moment la fiction ne mentionne cette différence de lien familial, et donc d'autorité. Épinay a écrit une fiction d'inspiration biographique réutilisant les trésors offerts par le caractère de sa petite fille, et notamment ses bons mots, dont l'inventivité sont aussi enfantins que potentiellement auctoriaux. Certes, cette collusion entre personnage réel et personnage fictif est courante au XVIIIe siècle, mais il nous semble éloquent que le regard critique, même contemporain, reconduise l'erreur dans laquelle ont commencé les lectures d'Épinay, et notamment l'*Histoire de Mme de Montbrillant*[2], comme si une femme ne pouvait

[1] Non contente de proposer, à la place d'une biographie d'auteur, une biographie de personnage, l'édition est alimentée de commentaires biographiques censés élucider certaines allusions des conversations. Cette confusion atteint l'apparat critique, puisqu'au moment où la Mère et sa fille discutent de l'absence des hommes, qui occasionne une réflexion sur la « destination » masculine, l'édition propose une note sur les lieux dans lesquels le père et les frère d'Émilie de Belsunce étaient affectés à l'époque (hypothétique) de la conversation non fictionnelle, soit au moment où Émilie avait 6 ou 7 ans. Or cette mention laisse de côté les dates de composition du texte, de 5 à 8 ans postérieures…

[2] La première édition, en 1818, des « Mémoires de Mme d'Épinay », profondément remaniée par Parison afin de lui donner une valeur historique, a fortement contribué à l'utilisation de ce texte pour la compréhension de la querelle entre Rousseau et ses « persécuteurs » de la Chevrette, notamment par la substitution des noms connus aux fictions de personnages créées par Épinay, en l'occurrence Émilie et René, transformés en Louise et Jean-Jacques. Cette opération de prise de pouvoir sur les textes fictionnels afin d'en faire des « preuves » historiques est certes fort commune, mais nous semble ici doublée d'une manœuvre de déni des qualités littéraires des textes écrits par des femmes, s'appuyant de surcroît sur les lieux communs du discours féminin dans les Belles-Lettres, qu'il faudrait étudier comme une intériorisation normative. Ce discours féminin (dont le singulier est à interroger), pris au premier degré dans ses proclamations de transparence, de

écrire que d'expérience, et ce, dans une transparence totale. Ce faisant, il semblerait que la critique prenne au pied de la lettre une *stratégie de légitimation auctoriale féminine*, celle de l'expérience et de la « sincérité[1] ».

Signe de la création d'un champ littéraire nouveau dans lequel il faut devenir un « acteur classifié », pour reprendre les termes bourdieusiens, la valeur du texte dépend de la compétence pédagogique de l'auteur, elle-même directement liée au fait d'avoir été acteur ou d'avoir vu une éducation en action. Le discours théorique doit s'autoriser de la pratique, dans un couplage théorie/pratique qui n'est jamais remis en question, et qui sert à prouver, d'une certaine manière, la déontologie de l'auteur-éducateur. De plus, ces textes qui se parent de la valeur de l'expérience sont présentés comme directement issus du contexte de leur création, refusant toute forme de transformation littéraire, dans le même temps qu'ils affirment leurs potentialités d'usage dans une réalisation pratique future qui saura reproduire le geste initial. La conception de l'expérience se révèle alors dans toute sa complexité : la définition de l'expérience, le fait de développer la connaissance des choses par leur pratique, s'étend au champ même dans lequel elle est susceptible d'être reconduite, sous quelque forme que ce soit : essais, traités, fictions, « rêveries » mêmes, s'ils parviennent à s'autoriser d'une réussite pratique, valent comme expériences reproductibles et donc comme exemples éducatifs.

L'auteur est donc présenté comme porteur d'un projet pratique dont la valeur ne pourra être mesurée qu'à l'aune de la réussite de l'éducation proposée. Or le paradoxe est que cette réussite est déjà actée : elle se manifeste dans les témoignages de tous les garants du texte. La référence à l'expérience antérieure au texte n'a pas manqué de montrer que la « méthode » proposée a déjà été expérimentée et couronnée de succès : sa valeur est donc acquise à l'orée même du texte. Entre stratégie commerciale et élaboration d'un *ethos* éducatif, la référence à l'expérience relève bien d'une forme de supercherie littéraire, où le texte se fait caution du réel.

Dans cette perspective, les textes dialogués ne sont pas spécifiques : cette manœuvre de légitimation du discours pédagogique se retrouve comme un *leitmotiv* notamment dans les textes qui proposent des réformes éducatives, qu'elles soient techniques comme dans les méthodes d'apprentissage de la lecture, ou plus théoriques, comme dans les plans d'éducation[2]. Mais la configuration dialoguée amplifie cette manœuvre en faisant du texte lui-

---

modestie et d'expérience directement retranscrite, est utilisé pour entériner des jugements de valeur éthiques au détriment de l'analyse de la valeur littéraire des œuvres. En ce qui concerne Épinay, par delà la querelle avec Rousseau, il faut mentionner l'inventivité de ses plumes, que l'on trouve dans la diversité générique de ses publications (lettres, contes, dialogues, articles et compte-rendu divers) et qui culmine dans l'*Histoire de Mme de Montbrillant*, où l'hybridité esthétique sert un projet fictionnel d'écriture du moi profondément inventif. Dans le cas des textes à destination des enfants, cette transparence éthique au détriment de l'analyse littéraire ou d'histoire des idées nous semble d'autant plus grande.

[1] De cette notion, aussi morale que littéraire, il faudrait faire l'histoire – tant de l'usage que de la réception, qui, dans le cas des textes à destination des enfants ou de leur éducation, confine à une véritable naïveté.

[2] Qui se multiplient dans notre période d'étude. La contextualisation qui s'impose, pour en comprendre l'essor, est bien évidement l'éviction des jésuites en 1762, doublée de l'engouement pour les questions éducatives dans la seconde partie du

même une mise en scène de ce savoir-faire pratique, le dialogue étant censé retranscrire des situations éducatives « réelles ».

3. *Fiction de la transcription*

La question de la *représentation*[1], cette mise à distance littéraire qui fait de nos textes des fictions, est soigneusement éludée par la majorité de nos œuvres. Elles s'appliquent presque toutes à jouer avec leurs référents réels (au point quelquefois de les inventer !), afin certes de souscrire, comme on l'a vu dans le premier chapitre, à l'esthétique mimétique du dialogue, mais aussi afin d'assurer au texte ainsi élaboré une plus grande autorité éducative. Le dialogue permet ainsi d'ajouter à la proposition éducative un surcroît de vraisemblance – et donc une meilleure réception potentielle.

Face à ce que nous appellerons *fiction de la transcription*[2], une méfiance herméneutique est nécessaire : le motif de la transcription exacte du réel fait lui-même partie de la fiction dialoguée, et remonte à ses plus anciennes manifestations[3]. Il est toutefois intéressant de constater que nombre de lecteurs y croient, même chez les critiques : cet idéal d'une transcription transparente doit être analysée à la fois dans ses usages et dans ce qui semble être des preuves de sa réussite, l'adhésion des lecteurs à ces discours.

Son utilisation est constante chez Leprince de Beaumont, dans l'exploitation constamment reconduite de cette hypostase narrative qu'est la figure de la gouvernante, « Mlle Bonne ». La simplicité de cette création de personnage n'a d'égal que son efficacité : on pourrait postuler qu'il s'agit là uniquement d'une stratégie de mise en scène de soi dans une figure idéalisée et parfaite. Or les conséquences de cette création sont opérantes à tous les niveaux. Au niveau narratif, la permanence de ce personnage rend possible la cohérence du texte, dont la figure de Bonne est le centre névralgique : chaque dialogue s'ouvre sur une

---

siècle, révélée par la querelle de l'*Émile.* Il faudrait tenter d'analyser les stratégies de légitimation du discours pédagogique dans tous les textes se présentant comme des propositions de réforme éducative, en élargissant l'analyse proposée récemment par Marguerite Figeac-Monthus dans *Les Enfants de l'Émile. L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIIIe et XIXe siècles*, P. Lang, 2015.

[1] Comme nous l'avons vu dans la première partie, notamment dans la partie « " Représenter au naturel" : enjeux de la *mimèsis* », le terme de mimésis peut être traduit par imitation mais aussi par « représentation », comme le proposent R. Dupont-Roc et J. Lallot dans leur traduction de *La poétique* d'Aristote, voire par « fiction » comme le propose Jean-Marie Schaeffer dans *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?,* à la suite de Gérard Genette. Nous pensons que nos textes se situent dans ce déplacement, profondément problématique, et consubstantiel de l'histoire de la fiction dialoguée, à cause du préjugé d'illusion et de fiction, dont elle essaye continuellement de se départir.

[2] Nous avons tenté de cerner les enjeux de cette création fictionnelle dans un article intitulé « Les *Magasins* de Marie Leprince de Beaumont : dynamique de retranscription, jeux de mise en fiction », dans *Marie Leprince de Beaumont. De l'éducation des filles à* La Belle et la bête, *op. cit*., p. 85-102, dont nous reproduisons certaines des conclusions ici.

[3] Au premier chef desquelles les dialogues platoniciens et cicéroniens, mettant en scène des personnes réelles, et utilisant ces noms authentiques à de multiples fins – mise en scène d'un *ethos* spécifique et d'une autorité philosophique notamment, comme le cultive notamment Cicéron. Le procédé est bien plus aisé à analyser quand les personnes réelles mises en scène n'ont pas de référents véritablement connus de l'auteur, comme dans les dialogues des morts. Dans les cas de contiguïté entre les personnes et les personnages, le procédé semble gagner les critiques au point de jouer le jeu de la fiction – alors qu'il ne viendrait à l'esprit de personne d'analyser le *Dialogue de Scylla et Eucrate* de Montesquieu à l'aide de critères éthiques…

nouvelle leçon, fréquemment assimilée au plaisir des retrouvailles avec la gouvernante. Cette mise en scène récurrente permet d'entériner la seule construction fictionnelle du texte, qui est celle des apprentissages progressifs des élèves et de leur réformation : Bonne en est alors l'instrument voire la mystagogue[1]. Elle est ainsi nécessaire aux « suites » du texte, qui se présentent toujours à l'aide d'une référence explicite au premier *opus* – avant tout pour profiter de son succès, tout en reconduisant le principe d'exacte identité entre l'écrivaine et son personnage – principe placé sous le sceau de la multiplication des indices.

Le paratexte des *Magasins* multiplie ainsi les références aux conditions de leur création. La première de ces références réside dans l'évocation de l'expérience de pédagogue de l'auteur, contenue dans le titre, qui place au premier plan l'échange d'une « *sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction* », dont l'appartenance à l'aristocratie anglaise est soulignée dans les titres de « Lady » et de « Miss » dès l'ouverture du texte[2]. Ce rappel de l'expérience pédagogique, qui se présente comme une caution voire comme un garant de la qualité pédagogique du texte, est constant. Il est renforcé, comme on l'a vu plus haut, par l'identification de la personne réelle qui aurait « fourni le caractère de Lady Sensée[3] » dans l'Épître dédicatoire à une « illustre élève », Milady Sophie Carteret[4], qui ouvre l'édition du *Magasin des adolescentes*. Cette stratégie de légitimation du texte est du reste peu étonnante : la démultiplication des références à l'expérience pédagogique, présente aussi dans l'Avertissement au *Magasin des enfants* dans la revendication d'une « expérience de trente ans » dont « vingt de ces années aux écoles gratuites[5] », permet à l'auteur encore inconnu de donner une consistance et une légitimité à son nom[6].

On voit bien que le niveau narratif se confond alors avec le niveau éditorial, la dynamique de transcription étant intégrée au dispositif discursif d'un texte qui vise à ancrer sa légitimité dans une expérience pédagogique. Cette autorité professionnelle, omniprésente dans le paratexte, est aussi exploitée au cœur du texte, dans un jeu énonciatif récurrent où le « je » prête à confusion. Celui-ci est utilisé fréquemment dans la discussion, et se retrouve même à l'intérieur des contes enchâssés. Ces références au « je » de Bonne ne sont pas

[1] Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Le dialogue comme forme intégratrice ».

[2] Dans les « Noms des dames qui paraîtront dans ces dialogues », *op. cit.,* p. 982.

[3] Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes*, « Epître dédicatoire », *op. cit*., n. p.

[4] Qui est, rappelons-le, fille de John Carteret, ancien ministre de Georges II et « Lord president of the council » jusqu'en 1763.

[5] Avertissement au *Magasin des enfants*, *op. cit.,* p.981. Ces vingt années sont une référence à sa formation et à son activité au couvent d'Ernemont, voir la note 33 d' Elisa Biancardi.

[6] Nom qui est d'ailleurs, dans le cas de Leprince de Beaumont, un enjeu essentiel de la constitution de sa renommée littéraire. Catriona Seth a mis au point, après Geneviève Artigas-Menant, les données biographiques fiables qui permettent de dépasser la légende beaumontienne. On y constate un changement de nom notable : Leprince de Beaumont a exploité le nom de « de Beaumont » sans que nous soyons sûres qu'elle ait été mariée, d'une part, d'autre part les connotations de ce nom, d'abord aristocrates mais aussi liées aux plus hautes instances religieuses (Christophe de Beaumont, archevêque de Paris, s'étant illustré dans l'application de la *Bulle Unigenitus*, par l'affaire des billets de confession dans les années 1746-57), ne manque pas d'en imposer aux lecteurs – compensant, d'une certaine manière, par un nom aux connotations illustres, la petite naissance de l'auteur, et ses premières années de vie en société qu'il faut à tout prix faire oublier (notamment son mariage avec Malter… danseur à la cour du roi Stanislas).

anodines : au-delà d'une animation de la lecture et d'un ancrage énonciatif comme c'est le cas lors du conte de *La Belle et la Bête*[1], elles servent à rappeler régulièrement l'importance de la présence adulte dans l'activité de lecture[2]. Mais cette équivalence auteur/personnage a des résonances bien plus larges, qui indiquent que la matière fictionnelle est fortement teintée d'une dimension éthique : la figure de Bonne se décline en une multiplicité de postures exemplaires. Douce, aimante, attentive à ses élèves, mais aussi exigeante et capable d'adapter son discours au caractère de chacune d'elles : elle se construit comme une incarnation de la perfection du comportement éducatif, qu'elle appelle de ses vœux dans ses textes théoriques, où elle place l'*ethos* et la capacité d'adaptation de l'enseignant au plus haut[3]. Dans cette construction d'une fiction d'authenticité, comme le formule Claire Cazanave, « les personnages ne sont alors plus seulement les vecteurs commodes des idées, ils deviennent aussi l'objet du discours porté par la représentation » : c'est là que se joue, peut-être, un des ressorts théoriques les plus puissants de la configuration littéraire que permet le dialogue.

En ce sens, la transcription est intégrée à la fiction, et acquiert le statut de motif textuel. C'est à ce titre qu'elle entre dans un dispositif discursif qui permet à l'écrivaine de créer, grâce aux stratégies fictionnelles, une légitimité éducative. On peut alors voir, dans la construction de cette fiction d'authenticité, un dépassement efficace de la fiction dialoguée au profit d'une exploitation argumentative du texte. La rhétorique fortement combattive utilisée par Leprince de Beaumont révèle alors toute sa nécessité : nécessité sociale, tout d'abord, qui est celle de l'affirmation d'une identité d'écrivaine dont le sentiment de légitimité n'est pas acquis et qui se raidit sur son expérience éducative ; nécessité de genre aussi, moins grande que dans ses premiers textes mais toujours présente – qui passe notamment par une revendication de l'éducation à la réflexion pour les femmes ; nécessité intellectuelle, enfin, qui se manifeste par la mise en scène d'une autorité éducative dont les caractéristiques principales sont l'irréprochabilité et la perfection.

La réussite de ce processus est difficile à mesurer, mais les rééditions des *Magasins* en jouent avec une créativité qui prouve que la fiction d'authenticité a fonctionné. L'étude des notices biographiques de Leprince de Beaumont au XIXe siècle est à cet égard aussi révélatrice qu'intéressante lorsqu'on connaît les difficultés qu'occasionne la reconstruction de la

[1] Voir au début du Ve dialogue, le début du conte de *La Belle et la Bête* : « La Belle, (car je vous ai dit que c'était le nom de la plus jeune) la Belle, dis-je, remercia bien honnêtement ceux qui voulaient l'épouser… », *op. cit.,* p. 1018.

[2] Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, « Statut et représentation de la lectrice chez Madame Leprince de Beaumont », art. cit., notamment p. 617, « une lecture surveillée ».

[3] Dans l'Avertissement à l'*Éducation complète* maintes fois cité, elle consacre la première des « choses nécessaires pour former un bon maître » à la vocation, qu'elle a précédemment définie comme « une espèce de passion », Kaltz, *op. cit*., p. 100 et 97, puis elle s'étend notamment sur la « capacité d'un Maître à connaître au juste la portée de ses élèves », *ibid*., p. 103.

biographie de cet auteur prolixe, qui s'est employée à masquer[1] certains éléments de sa vie, peu compatibles avec le statut d'éducatrice irréprochable qu'elle briguait par ses textes. Les nombreuses rééditions et suites conservent la stratégie d'adéquation entre l'*ethos* de l'écrivaine et celui du personnage de Mlle Bonne, en attribuant à l'une les qualités morales de l'autre. Ce jeu de miroir se démultiplie dans les rééditions successives, au point de laisser place à la création d'une anecdote dans la notice qui ouvre l'édition du *Magasin des Enfants* par Ortaire Fournier en 1844[2]. Ce court texte, qui se présente comme une « notice biographique sur Madame Leprince de Beaumont », narre une anecdote qui aurait eu lieu dans la vie réelle, puisque le texte se situe à Chavanod, dernière demeure de l'auteur, à l'occasion de l'anniversaire de ses soixante-et-un ans. Arrivent en calèche, pour lui faire une surprise, ses anciennes élèves, accueillies aux cris, « avec une émotion indicible », de Mme Leprince de Beaumont : « Lady Charlotte ! Lady Sensée ! » et le texte se déploie dans la joie des retrouvailles entre les jeunes adultes et leur ancienne gouvernante. Il s'agit là de jeux vertigineux entre réalité et fiction, où la simplicité narrative, combinée à la dynamique hagiographique visant à créer une figure de *mater universalis*, ferait presque oublier la supercherie littéraire qui a lieu ici. Le personnage créé à partir d'une fiction d'auteur devient acteur du monde réel en compagnie de ses constructions fictionnelles. Il ne reste que peu de chemin à parcourir pour considérer que le mythe biographique récurrent d'une Leprince de Beaumont mère de six enfants à cinquante ans pourrait être né d'une telle collusion entre méconnaissance biographique et fantasme narratif.

Ce jeu entre fiction et réalité, dont les fonctions sont paradoxalement déontologiques, est récurrent dans les textes de Leprince de Beaumont, mais ressortit aussi d'un usage plus large du dialogue comme forme discursive. Par delà ces stratégies éditoriales, dont l'objectif est de proposer une forme de garantie au texte, la forme dialoguée permet aussi de mettre en scène, à l'intérieur même du texte, le fantasme de sa réception efficace. Le dialogue utilisé dans le champ éducatif révèle alors toute sa puissance rhétorique – et par là même, une des principales nécessités de son choix.

[1] Comme les récentes recherches biographiques menées par Geneviève Artigas-Menant l'ont dévoilé, la vie de l'auteur a été soigneusement cachée, peut-être pour cause de moralité suspecte : selon un acte de mariage avec un certain Malter, elle aurait été musicienne du roi de Pologne à la Cour de Lunéville, cour qu'elle fréquenta de nombreuses années avant de partir pour l'Angleterre en 1748. Voir Geneviève Artigas-Menant, « Les Lumières de Marie Leprince de Beaumont : nouvelles données biographiques », art. cit., ainsi que la mise au point proposée par Catriona Seth dans l'introduction à *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, *op. cit*., « Introduction », p. 9-24.

[2] « Notice biographique sur Madame Leprince de Beaumont » dans *Le Magasin des enfants, par Mme Le Prince de Beaumont, revu par Ortaire Fournier*, Paris, A. Desesserts, 1844, notice reproduite dans *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à* La Belle et la Bête, *op. cit*., p. 326-328.

II - Puissances rhétoriques du dialogue

Nous avons vu que le dialogue utilisait de nombreuses stratégies de valorisation de la légitimité du propos éducatif : référence à l'expérience, mise en place d'une autorité fictionnelle et pleine maîtrise de la figure enseignante, ou exploitation du paratexte à des fins de valorisation déontologique. De surcroît, le dialogue s'avère être un instrument rhétorique, permettant la valorisation de la *réussite* d'une proposition théorique, en incluant à l'intérieur du texte la mise en scène de son efficacité.

Cela passe par plusieurs voies, qui toutes convergent vers un objectif, celui de convaincre de la qualité d'une méthode. C'est dans cette perspective que nous utilisons le terme de « rhétorique » : la forme sert un projet qui est façonné avec des ressorts argumentatifs récurrents, dont l'objectif est d'emporter l'adhésion du lecteur. Le dialogue éducatif s'apparente alors à une recette dont les ingrédients sont de nature stéréotypée.

A – Puissance de conviction du discours direct

Un des principaux ressorts rhétoriques du dialogue est en partie lié à la négation du littéraire qu'il met en scène et que nous avons déjà approfondie dans les questions de poétique. Le dialogue s'appuie avant tout sur cette référence au réel, qui est présentée comme l'origine du texte alors qu'elle en est plus exactement la caution. La démarche mimétique est en fait une négation de la distance qui pourrait exister entre une construction littéraire et une expérience pédagogique, ce qui contribue à créer un effet de légitimité et d'authenticité qui nous semble crucial dans le cas des dialogues éducatifs – en recherche de légitimité auctoriale et éducative.

Mais à l'intérieur de cette référence au réel se déploie un élément axiologique important, qui a trait à la valeur de la parole au style direct, associée à des connotations positives. Le jeu sur la parenté avec la parole vive fait du dialogue une forme qui semble aller de soi, et qui cache sous cette apparence de nécessité une forme de mythe de la parole directe, exacte et efficace. C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre son intégration au débat d'idées, parce qu'elle se donne comme la représentation de l'imminence et de la vivacité d'une parole – ce qui fonde la valorisation de sa poétique, aux côtés des lettres, depuis l'Antiquité[1]. Que ce soit dans *Rousseau Juge de Jean-Jacques*, ou dans la *Profession de foi du*

[1] Rappelons que les premières théorisations occidentales du genre font du dialogue un exercice d'écriture ayant pour objectif, comme la lettre, de retranscrire « l'image de l'âme », selon l'expression que l'on trouve dans le Ps-Démetrios, *Du Style*, *op. cit.*, § 227, p. 64.

vicaire savoyard, la retranscription d'une parole au discours direct par Rousseau est le signe d'une nécessité[1], celle de traduire exactement ce qui a été dit ou ce qui pourrait l'être, dans le fantasme d'une expression naturelle et transparente.

Alors, le fantasme de la transparence littéraire joue à plein, mais se nourrit surtout de la force argumentative que recèle tout discours adressé, grâce, justement, à cette apparence de nécessité. Colas Duflo explique cet emprunt de la forme dialoguée en montrant que c'est une « forme suffisamment vive pour être utilisée sans avoir à s'en expliquer[2] ». Cette analyse est tautologique, en ce qu'elle argumente la non justification de la forme dialoguée par la vivacité présumée du discours direct. Mais cette tautologie est absolument structurante dans le cas du dialogue, qui est fondé sur une syllepse de sens parfaite[3].

On retrouve cette utilisation du discours direct pour son expressivité dans les nombreuses préfaces de Leprince de Beaumont, qui pourraient servir de parangon de l'analyse de la puissance argumentative d'un passage au discours direct adressé. En effet, l'écrivaine, qui se caractérise par la verve de sa prise de parole et par les mises en scène presque guerrières de ses préfaces, empruntant fréquemment des formulations conquérantes, utilise, à des moments clés, la mise en scène dialoguée pour renforcer l'efficacité argumentative de ses affirmations.

Par exemple, dans la préface si fréquemment citée du *Magasin des enfants*, la logique démonstrative du développement est amplifiée par une configuration dialoguée, où elle fait parler ses détracteurs :

> [Ils] trouveront que j'ai eu tort de parler aux enfants de choses qu'ils supposeront au-dessus de leur portée, de choses qu'ils prétendent que les femmes mêmes doivent toujours ignorer. Qu'ont-elles besoin, me diront-ils, de connaître la différence de leurs âmes, avec celles des animaux ? (…) On dirait que vous prétendez en faire des logiciennes, des philosophes. – Et vous en feriez volontiers des automates, leur répondrai-je. Oui, Messieurs les tyrans, j'ai dessein de les tirer de cette ignorance crasse à laquelle vous les avez condamnées. Certainement j'ai dessein d'en faire des logiciennes, des géomètres, et même des philosophes. Je veux leur apprendre à penser, à penser juste, pour parvenir à bien vivre. Si je n'avais pas l'espoir de parvenir à cette fin, je renoncerais dès ce moment à écrire, à enseigner[4].

Le double niveau d'utilisation du dialogue est éloquent : l'écrivaine utilise à la fois la mise en scène d'un dialogue rapporté au discours direct, dans lequel les « tyrans » sont les

[1] Qui ne préjuge d'ailleurs en rien de la tendance du dialogue à se transformer en monologue.

[2] Colas Duflo, « Et pourquoi des dialogues en des temps de systèmes ? », art. cit., p. 96.

[3] Syllepse qui fonde le double sens, littéraire et réel, du mot « dialogue », et que l'on a observée dans sa polysémie à la fois littéraire, réelle et éducative dans l'analyse du terme proposée dans le premier chapitre.

[4] Avertissement au *Magasin des enfants*, éd. cit., p. 973. Malgré l'affirmation forte adressée à « Messieurs les tyrans » et les potentialités polémiques de la distinction de l'âme des femmes avec celle des animaux, le texte n'approfondit en aucun cas cette piste. Cette prise à parti est immédiatement atténuée dans la présentation d'un projet éducatif visant à « former leur esprit et leur cœur », sans oublier l'étude de la langue française : l'auteur souscrit à un programme éducatif conventionnel, et la philosophie, si elle est évoquée, aura pour but de « sacrifier le dégoût que produisent chez [la jeune fille] les détails domestiques, au devoir qui lui fait une loi de s'en charger ». Le texte limite très rapidement la portée de la revendication intellectuelle.

destinataires du propos rapporté ; mais elle transpose ensuite ce schéma de communication dans le système énonciatif de la préface elle-même, en passant à une adresse directe marquée par l'apostrophe « Messieurs les tyrans », amplifiée par le « oui ». Les textes préfaciels de Leprince de Beaumont utilisent de façon récurrente ce trait stylistique fondateur du dialogue, l'adresse au style direct. Cette technique d'éloquence contribue à la combativité de ses textes théoriques, et fait que sa plume est de celles que l'on reconnaît. On en trouve déjà l'usage dans sa première œuvre publiée, adressée à l'Auteur d'un pamphlet misogyne, l'*Année merveilleuse*. Le texte, qui se déroule sur une dizaine de pages, met en scène à plusieurs reprises la prise de parole de l'adversaire ou de ses défenseurs, auxquels l'écrivaine répond avec verve ou dérision, comme lorsqu'il s'agit de défendre la langue des femmes :

> J'entends un critique me répondre : Et morbleu, Mesdames, nous ne savons que trop que cet organe de votre corps possède avec excellence ces deux qualités, légèreté, continuité. Il ne s'agit pas de savoir si vous parlez beaucoup, mais si vous parlez bien. Doucement, M. le cinique [sic], accoutumé à faire le procès aux Humains, respectez la nature, elle ne fait rien qu'avec sagesse. Si elle nous a douées d'une plus grande facilité de parler, que l'individu de votre espèce, c'est qu'elle a prévu que nous parlerions mieux[1].

Leprince de Beaumont fait ici usage de la prosopopée, qu'elle met au service d'une double humiliation. Portée d'abord par le niveau de langue, à travers ce juron qui témoigne de l'absence d'honnêteté d'un « individu de votre espèce », l'humiliation passe ensuite par l'effet de l'oralité du discours. L'adverbe « doucement » crée un effet de maîtrise face aux emportements d'un homme décrédibilisé de surcroît par sa philosophie « cynique » mal dégrossie… Cet exemple nous paraît illustrer, dans le choix pédagogique du dialogue fait par Leprince de Beaumont, la part non négligeable que revêt la force argumentative du dialogue. Susceptible de mettre sous les yeux du lecteur un combat gagné et une maîtrise auctoriale à l'œuvre, la fiction de l'échange est un instrument qui permet de doubler l'efficacité littéraire d'une efficacité rhétorique. Le dialogue révèle, de ce point de vue, les usages du texte littéraire qu'est susceptible de faire un auteur en quête de distinction.

L'association du dialogue à la démarche de conviction est d'ailleurs fréquemment mise en scène dans nos œuvres, qui se placent alors aux limites du métadiscours. Dans la *Lettre à la gouvernante de ma fille*, Épinay insiste sur l'importance de l'adaptation de la parole éducative à la compréhension, par l'entremise du discours direct. Elle enjoint sa gouvernante à « la convaincre (...) par le raisonnement, par l'évidence, et non par les préceptes et les maximes ». En insistant sur l'importance d'un raisonnement adressé, elle formule théoriquement ce que la Mère affirme à plusieurs reprises à Émilie : veiller à éviter le

[1] Leprince de Beaumont, *Lettre en réponse à « l'Année merveilleuse »*, Nancy, H. Thomas, 1748, p. 2-3.

« verbiage[1] » au profit d'une parole adaptée. Émilie souligne d'ailleurs qu'elle n'a pas tout compris :

> Entre nous, je peux bien avouer qu'il y a eu, par-ci, par-là, dans vos propos, de petites choses que je ne comprends pas bien. Cette énergie, ces fibres, ces développements, je ne sais pas trop ce que c'est que tout cela ; mais je n'ai pas voulu faire semblant de rien. Et puis, cela ne m'a pas ennuyée comme Monsieur le Régisseur avec ses éternelles représentations. Ce n'est pas là de l'arabe ; vous parlez français, ma chère Maman, et si je n'entends pas tout, je ne veux pas au moins avoir l'air d'être inepte à vos secrets comme aux secrets d'affaires[2].

Émilie reprend ici à son compte le souci de transparence maternelle pour en montrer les limites : certes, celle-ci a tenté de « descendre au niveau de l'enfance », mais n'y a pas toujours réussi. Épinay souligne alors à quel point l'enfant peut « ne pas faire semblant de rien », c'est-à-dire faire illusion sur sa compréhension. Dans ce cas limite, le discours direct se révèle dans toute sa complexité : il est à la fois le discours le plus apte à emporter l'adhésion, mais aussi le discours le plus suspect, car il est aussi susceptible d'emporter une adhésion fallacieuse. Le dialogue permet d'en montrer les potentialités comme les limites.

Enfin, il faudrait noter que cette parole au discours direct relève aussi, peut-être, d'une forme de tour d'esprit, dont on voit la trace chez Perrault. Dans de très nombreux moments de l'*Abrégé d'histoire naturelle* où le dialogue entre « le bon Ami » et « les jeunes Amis » a disparu, puisque le texte devait mener à bien son entreprise de recension de toutes les connaissances à ce sujet, le texte reste adressé. La parole d'auteur continue d'emprunter une forme dialoguée, sans que l'élève soit représenté. Exemple parmi mille :

> Combien croyez-vous qu'il y ait d'hommes à peu près sur cette terre ? (…) Peut-être n'avez-vous pas idée de toutes les différences extérieures qui se trouvent entre les hommes[3].

On pourrait certes analyser ceci comme une animation du propos, qui veille à mettre en forme les questions thématiques soulevées par le texte. Mais il nous semble qu'il y a ici, notamment au vu de la prose générale de Perrault, une nécessité autre, qui relève de la conception du texte éducatif lui-même : il ne se conçoit pas sans sa mise en œuvre, sans le fait qu'il doive être adressé. L'auteur y intègre *a priori* l'échange, l'étonnement, la découverte, dans un usage véritablement dialogique du dialogue, qui nous semble relativement exceptionnel dans notre corpus. Le dialogue atteste ainsi parfois de la présence d'un mode de pensée adressée, trace d'un souci pédagogique inhérent à l'objet – et à l'éducateur.

---

[1] La Mère se reprend à l'aide de ce terme, à la suite d'un long développement sur l'importance de ne pas hâter les enseignements ni démultiplier les Maîtres d'Émilie, de peur de la « dégoûter pour jamais de toute espèce d'étude et d'application », Douzième conversation, *op. cit.*, p. 242 et 240 : « je fais un long verbiage pour vous dire que nous n'aurons des maîtres qu'à mesure que l'effervescence du premier âge se calmera et que l'à-propos et le besoin de l'instruction se manifesteront ».

[2] *Ibid.*, p. 242.

[3] Perrault, *Abrégé d'histoire naturelle*, *op. cit.*, tome 2, p. 520.

B – Approbation de l'élève, exemplarité du texte

Comme nous l'avons vu précédemment, notamment dans l'analyse des relations éducatives, nos dialogues se présentent comme un monde idéal, créant un espace privilégié dans lequel les conseils éducatifs peuvent se déployer en toute amitié : les relations éducatives obéissent clairement à un principe de bonté et de générosité généralisée, mais celui-ci ne saurait, à moins d'être trop légèrement compris, être simplement analysé comme une mise en scène naïve. Les dialogues tirent en fait de ces configurations chaleureuses et amènes des aspects importants de leur poétique, qui se doublent d'enjeux éducatifs forts. Nous aimerions ici reprendre certaines de nos conclusions afin de montrer que ces données cachent en fait des enjeux théoriques importants. Le ressort principal de l'argumentation implicite proposée par ces dialogues relève en fait d'une mise en scène irénique, dans laquelle les élèves sont eux-mêmes les promoteurs de l'enseignement prodigué.

Revenons à une des caractéristiques les plus généralisées de nos textes, l'enthousiasme. La mise en scène de l'excitation des élèves à l'approche d'un apprentissage relève du *topos* des textes éducatifs : c'est là une technique narrative efficace pour introduire un enseignement par le désir qui l'appelle. Ce type de notation, qui fait clairement référence à la *libido sciendi*, prend des accents spécifiques au XVIIIe siècle, car il se teinte d'une affectivité croissante. Déjà, chez Pluche, le Chevalier exprimait son adhésion au projet pédagogique à l'aide de métaphores lexicalisées : dès le Premier entretien, le Chevalier, qui a déjà expérimenté le microscope sur une mouche, déclare : « je meurs d'impatience de voir de près tout le reste[1] ». L'expression de ce désir de savoir scande l'intégralité du *Spectacle de la nature*, et correspond à un des principes de structuration de la forme dialoguée en séquences : l'ouverture et la clôture des dialogues nécessitent des ficelles narratives, parmi lesquelles le désir d'apprendre tient une place importante.

De ce point de vue, il est possible d'avancer l'idée que la figure de l'enfant est inventée à des fins clairement utilitaires : s'il faut prouver l'efficacité de l'éducation proposée, quoi de plus persuasif que la parole de leur destinataire premier ? Un des traits spécifiques de notre corpus réside ainsi dans l'effort d'animation des prises de parole chez certains auteurs, comme si les connaissances prodiguées gagnaient en intérêt par la mise en scène d'un élève intéressé. Le dialogue se transforme alors en cadre rhétorique : il contribue à montrer la qualité de l'enseignement proposé en mettant en place une parole d'autorité dédoublée. L'autorité, inhérente au savoir du maître, se trouve en effet renforcée par la fiction de l'élève reconnaissant, parfois avec un enthousiasme étonnant, de la qualité de l'enseignement proposé.

[1] Pluche, *Spectacle de la nature*, *op. cit.*, tome 1, Premier entretien, p. 3.

De façon caricaturale, le long discours attendu du gouverneur d'Alletz, proclamant les vertus de l'étude à l'ouverture du *Magasin des adolescents*, est suivi du cri enthousiaste du Chevalier :

> LE COMTE. Je vous avoue, Monsieur, que je n'avais fait attention à tous ces avantages de l'étude. Vous venez de me les faire sentir d'une manière qui m'a frappé. Il me semble que quand même je n'aurais pas eu naturellement un attrait pour la lecture, vos réflexions me l'auraient inspiré. Vive l'étude ! Oui certes, vive le savoir !
>
> LE GOUV. Que ce transport me plaît, et que je suis ravi de le voir éclater dans un jeune homme ! J'en augure infiniment bien pour votre destinée. Mais passons maintenant aux réflexions que nous avons à faire sur la Langue Française.
>
> LE COMTE. Je voudrais avant toute chose savoir ce que c'était que la langue française dans son origine[1].

La mise en scène de ce « transport » a des vertus rhétoriques, puisqu'elle sert au dessein d'autopromotion du texte. Le travail du texte est totalement centripète : la réussite du propos, valorisée par l'un des personnages, vise à faire impression sur le lecteur en l'incitant à croire qu'une telle réussite est réelle. Leprince de Beaumont n'agit pas différemment lorsqu'elle multiplie les remarques de satisfaction de ses élèves, qui n'en finissent pas de valoriser l'enseignement prodigué. Exploitée à maintes reprises, cette mise en scène de l'ardeur d'apprendre est même transformée en zèle dans certains passages du *Magasin des adolescentes*, où les plus jeunes élèves viennent à la leçon alors qu'elles n'y sont pas conviées, ou qu'elles arrivent plus tôt que l'heure de la leçon[2] : là, elles ne manquent pas d'exprimer leur désir d'en savoir plus, tant l'enseignement prodigué par Bonne les intéresse. Associée à la valorisation du « désir d'apprendre[3] » qui structure les relations éducatives que promeut la gouvernante, cette expression du désir et du plaisir nés de la relation d'apprentissage a des fonctions argumentatives : il sert à désigner de façon récurrente, à l'intérieur du texte, la réussite de celui-ci. Leprince de Beaumont ne manque pas d'en user avec emphase, comme dans la conclusion du septième dialogue, dans laquelle Lady Lucie s'écrie : « j'en ai plus appris aujourd'hui que dans tout le reste de ma vie[4] ». À cet enthousiasme des élèves correspond la posture enseignante, qui valorise systématiquement toute demande et tout désir d'apprendre[5].

De même, point de conflits, point de réticences, qui ne se soldent par une approbation plus grande encore : tout converge vers la valorisation du propos éducatif, dans une vaste

[1] Alletz, *Magasin des adolescents*, *op. cit.*, p. 5.

[2] Il en va ainsi de l'assiduité de Lady Mary, la plus jeune des élèves, qui reste aux leçons alors qu'elle est invitée à aller jouer dès la fin du second dialogue, ou de l'ouverture du Septième dialogue du *Magasin des adolescentes*, dans laquelle Lady Louise et Lady Lucie se présentent plus tôt pour profiter des conseils religieux de leur gouvernante, *op. cit.*, tome 1, p. 194.

[3] Évoqué de façon récurrente, ce désir caractérise la relation éducative au point d'être utilisé comme une métaphore de l'espace, comme dans cette affirmation de Bonne, « le désir d'apprendre est la maladie de toute la maison », *Magasin des adolescentes*, tome 1, Deuxième dialogue, p. 39.

[4] *Ibid.*, Septième dialogue, p. 217.

[5] Et qui ne manque pas de le rappeler dès que possible : « je respecte le désir de savoir, quel qu'il soit », *ibid.*, p. 71.

entreprise de promotion du propos incarné par le personnage éduquant. On a déjà évoqué à ce sujet le rôle du personnage de Lady Violente dans le *Magasin des adolescentes* de Leprince de Beaumont : cette mise en scène de la réticence éducative, que l'on trouve déjà comme un motif dans les *Institutions du Prince*, est toujours à double détente. La réticence initiale, quelquefois formulée en des termes forts, laisse place après quelques pages à une présentation de l'approbation de l'élève enfin gagné à la sagesse ou à l'intérêt.

Mirabeau fonde l'intégralité du premier entretien des *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur* sur la mise en scène d'un prince mal disposé à apprendre, voire agressif : il manifeste toutes les formes de refus, refus de l'autorité, de l'amitié, de la curiosité, et se fait l'incarnation de toutes les résistances potentielles d'un élève, par ailleurs fort puissant, face à un maître disposé à lui apprendre tout ce qu'il sait. Cette incurie est quelquefois poussée à des degrés humoristiques[1], car le jeu avec les réticences du jeune prince est de l'ordre du lieu commun dans les textes *ad usum Delphini*, et permet avant tout de mettre en scène la réussite du maître. Par une alternance de douceur, de désinvestissement et de responsabilisation, le digne successeur de Mentor parvient à convaincre son élève fougueux de l'intérêt, voire du plaisir, de l'apprentissage. Le texte sert alors à expliquer, d'abord par la négative – puis de façon positive – les bonnes conditions de l'apprentissage à deux, et à déployer un vaste lot de ressources rhétoriques comme psychologiques afin d'emporter l'adhésion de l'élève ou du prince orgueilleux. On voit donc que la prétention d'exemplarité de nos textes n'est pas nouvelle, et qu'elle trouve ses racines dans une longue tradition de mise en scène de la relation d'apprentissage.

Leprince de Beaumont réexploite cela, et en bonne lectrice de Fénelon[2] met elle aussi en scène des jeunes filles réticentes et leur séduction progressive. La séduction est d'ailleurs une des clés du dialogue pour Leprince de Beaumont, puisque l'incompréhension ou la désapprobation – certes modérée – sont un des instruments de progression du dialogue. Les jeunes filles du *Magasin des adolescentes* sont ainsi fréquemment représentées comme réticentes à adopter les principes éducatifs proposés par Bonne. La question de l'amour-propre, par exemple, occasionne la mise en scène des réticences de Lady Spirituelle, dont un des grands plaisirs est d'être valorisée dans le monde. Après que Mlle Bonne a assené sa règle comportementale, « voulez-vous être aimée, souhaitée partout, vous n'avez qu'à mettre votre amour-propre de côté, pour faire place à celui des autres », Lady Spirituelle regrette amèrement de ne pouvoir jouir de son image en société ; la sanction est douce et chrétienne : Bonne la félicite de sa sincérité[3] avant de montrer à quel point ce travail sur l'amour-propre

[1] Le Prince affirme ainsi préférer faire des gâteaux et des promenades, plutôt que d'étudier, puisqu'il est « content de ces sciences-là qui s'apprennent facilement », Mirabeau, *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, *op. cit*., p. 14.

[2] Dont elle reconnaît l'importance tout en critiquant sa difficulté pour des jeunes filles soit trop jeunes, soit allophones.

[3] « On ne peut rien de plus naturel que votre crainte, ma chère, et votre sincérité me réjouit tout à fait », *Magasin des adolescentes*, *op. cit*., tome 1, p. 28. La sincérité se situe alors à chaque strate de la communication dialoguée, puisqu'elle

de chacun est un enjeu chrétien fondamental. Du point de vue rhétorique, en revanche, cette mise en scène de l'approbation conquise progressivement est très efficace. Elle relève d'une stratégie retorse, propre au dialogue, qui mime la désapprobation pour mieux valoriser la victoire finale. Le dialogue peut ainsi se faire le cadre d'une démonstration éducative, celle des moyens déployés pour emporter l'adhésion d'un élève – que Leprince de Beaumont a théorisés par ailleurs[1], et que le dialogue lui sert à mettre en pratique.

Ces jeux sur l'adhésion enthousiaste des élèves sont un des ressorts stylistiques les plus fréquents des dialogues éducatifs, qui s'allient fréquemment à des moments clés du dialogue : le principe de clôture des entretiens, par exemple, fait quelquefois l'alliance entre la synthèse de l'apprentissage et l'enthousiasme de l'élève. Dans *Éraste* par exemple, après le très long Sixième entretien, l'élève reprend la parole et synthétise ainsi le « Tableau historique de la Religion et de la Nation Juive, depuis le Péché de l'homme jusqu'à la Venue du Messie » :

> EUGENE. Que de révolutions, Monsieur, que de changements arrivés dans cet intervalle, & cela à l'égard d'un seul peuple ! (…) Mais ce qui me frappe d'avantage, ce qui confond mon esprit en même temps qu'il excite mon admiration, c'est la manière impénétrable dont l'Éternel construit ces événements à ses desseins adorables. Que je contemple avec attendrissement ses soins paternels & sa miséricorde infinie, alors même qu'il punit les coupables ! (…) Oui, Monsieur, dès ce moment, grâce à vos charitables leçons, je conçois qu'il suffit d'étudier la religion dans son histoire, pour être convaincu qu'elle ne peut être l'ouvrage des faibles humains (…)
>
> ÉRASTE. Voilà, mon ami, ce que je m'étais proposé dans ce long entretien, & je suis ravi de vous voir pénétré de mes idées[2].

L'élève se fait le héraut d'une conviction emportée par l'étude proposée, mais aussi emportée par la force de l'objet enseigné, qui est présenté comme une étude « frappante ». Elle réussit la synthèse entre adhésion intellectuelle et adhésion affective, entre « ce qui confond mon esprit en même temps qu'il excite mon admiration ». L'adhésion est alors de l'ordre de l'enthousiasme, et le dialogue sert à montrer la réussite d'une entreprise pédagogique chrétienne qui a su emporter la conviction. L'ultime remarque d'Éraste illustre la stratégie argumentative qui est à l'œuvre ici : l'expression de l'enthousiasme de l'élève est

---

trouve une place à l'intérieur de la fiction comme au niveau de ses seuils, comme nous l'avons vu dans la première partie mais aussi au tournant de l'analyse du personnel éducatif de nos dialogues.

[1] Cet enjeu éducatif est évoqué dans les avertissements du *Magasin des adolescentes*, du *Mentor moderne* et de l'*Éducation complète*. Ce dernier texte, non encore dialogué, proposait une autre stratégie : la synthèse, en fin de chapitre, des moyens par lesquels « échauffer le cœur et former l'esprit » de ses élèves. « C'est dans cette vue [que tout serve à former le cœur] que je donne aux Maîtres cet Abrégé, qui leur apprenne à *tirer parti de tout* pour faire des hommes vertueux. Qu'ils s'en servent pour échauffer le cœur, ainsi que pour former l'esprit. Les bornes que je me suis prescrites ne me permettront pas de m'étendre sur *quantité de faits propres à produire cet heureux effet*, je me contenterai de les indiquer à la fin de chaque leçon. C'est à ceux qui se serviront de ma méthode, à suppléer à sa brièveté. » S'ensuit une consigne d'application. Leprince de Beaumont fait ici en théorie ce qu'elle se propose de réaliser, en pratique, dans ses *Magasins*, en y utilisant le dialogue dans ce qu'il offre d'exhaustivité potentielle. Kaltz, *Contes et autres écrits* [de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont], *op. cit.*, p. 102, nous soulignons.

[2] Filassier, *Éraste* (éd. 1774), *op. cit.*, entretien VI, tome 1, p. 137.

le signe de la réussite du projet éducatif, dans un tour de passe-passe argumentatif dans lequel le fait de montrer la réussite du projet est une manière de le réaliser.

Cette analyse permet de recontextualiser le *topos* de l'enthousiasme enfantin comme un maillon important de ces mises en scène récurrentes de l'adhésion à l'œuvre éducative en cours, qui ne sont pas seulement dues à une conception naïve et « sensible » de l'enfance, mais qui impliquent aussi une perspective éditoriale, à savoir la naissance d'un champ, et, à l'intérieur de celui-ci, une démultiplication des moyens rhétoriques, extra et intra fictionnels, visant à assurer le succès de ces œuvres écrites pour l'éducation des enfants dans des formats « nouveaux ».

Cette stratégie d'autopromotion du texte éclaire l'idée que le dialogue, en tant que forme discursive, relève beaucoup plus de la rhétorique que de la poétique. Tout fonctionne en effet comme s'il suffisait de proclamer la réussite du texte pour que celle-ci existe véritablement, dans une forme de naïveté théorique qui peut sembler simpliste – mais qui a en fait des enjeux rhétoriques essentiels : fondés sur une affirmation de simplicité et de transparence du propos, le dialogue fonctionne comme une fiction dans laquelle la réussite effective du texte serait proclamée, donc réalisée par la transparence entre le réel et la fiction. Comme le dialogue a pour singularité de *réfléchir* un processus de transmission des savoirs, les raisonnements proposés, et surtout l'affirmation de leur réussite, sont tenus pour effectifs – comme si le texte retranscrivait une véritable expérience en train de se faire.

C'est à ce stade que le dialogue recoupe des enjeux rhétoriques qui relèvent en fait, d'une certaine manière, de l'éloquence épidictique : il a pour but de valoriser la proposition éducative qui préexiste au texte, et ainsi, de *conforter des valeurs existantes*. Cette valorisation se décèle dans la présentation de ces œuvres comme des textes exemplaires, dont la caractéristique première est de mettre en scène leur réussite. D'une certaine manière, le dialogue tourne en rond, puisqu'il se fait l'instrument de sa propre promotion. Cette caractéristique est à mettre en lien avec la fonction ultime du dialogue éducatif, qui, plutôt que de se plier à la simple fonction d'instrument éducatif, endosse une fonction plus large – celle de promouvoir l'éducation qu'il met en scène. Alors, les stratégies rhétoriques des dialogues dévoilent leur nature profonde : loin d'être des textes pratiques, dont l'objectif serait, comme pour le texte d'Épinay, de montrer les potentialités d'une éducation dans une approche empirique, la majorité des dialogues éducatifs des Lumières relève plutôt d'une *proposition théorique mise en dialogue*, et utilise les voies du dialogue pour promouvoir cette proposition par des stratégies proprement littéraires. S'éloignant du défi de se confronter à la *pratique* éducative qu'ils revendiquaient pourtant, les dialogues sont en fait le cadre de théories mises en action.

III - Le dialogue : un relais théorique ?

Ces stratégies rhétoriques investies dans la forme dialoguée servent, en dernière analyse, à en faire non pas tant un instrument éducatif, dans le sens où il aurait pour principal objectif son usage en tant qu'outil servant à l'éducation, mais un instrument au service de la promotion d'une théorie éducative : le dialogue se place en fait dans le lot des formes empruntées par le discours théorique pour tenir un discours prescriptif sur l'éducation des enfants, avec comme singularité que le dialogue s'ingénie à mettre en action une prescription éducative – et essaye de la promouvoir par la représentation même de son succès. Alors, le dialogue peut parfois relever du *fantasme* éducatif : il rend moins compte d'une pratique que d'un désir théorique à l'intérieur d'une fiction – qui s'applique à prendre toutes les apparences de la réalité.

Cette force théorique s'exprime par deux moyens qui, dans certains de nos textes, prennent une place essentielle : l'axiologie et la force de l'exemple. Ces dialogues endossent alors une fonction de démonstration théorique, qui nous apparaît avec encore plus d'évidence lorsque celle-ci utilise les ressorts du chantage affectif ou de la violence symbolique. Nous sommes ici tributaires de ce que recherche le dialogue, et d'un des aspects primordiaux de sa poétique : la recherche de l'*effet* sur son lecteur, rendu possible par son déni de littérarité. Nous aimerions voir ici que cet objectif, combiné à des stratégies littéraires retorses, amène la forme aux limites de l'endoctrinement[1].

A – Le dialogue au cœur de combats axiologiques

Le choix de la forme dialoguée, comme on l'a vu, repose sur des éléments de poétique et de rhétorique ; mais il tient aussi à la possibilité qu'il offre de mettre en place une vérité irréfutable en simulant sa possible discussion. Ce faisant, il peut alors servir un projet dogmatique, comme si le dialogue servait d'oripeaux discursifs à une pensée qui ne peut se dédoubler : cette situation est fréquemment présente dans nos œuvres.

Leprince de Beaumont en est, là encore, un bon exemple. La persévérance de cette écrivaine dans la forme du dialogue en révèle les usages les plus divers et permet de mieux comprendre à quel point le dialogue se prête à un exposé théorique qui prend les apparences

[1] Là se situe l'explication des termes à connotations très négatives que nous utilisons, « malversation » et « monologisme » : le dialogue, en affirmant le « vrai », le « naturel », l'exactitude voire la pureté d'une poétique, oblitère les composantes axiologiques dont il se sert pour rendre légitimes des idées et des dogmes. D'une certaine manière, le dialogue se pare des oripeaux de la pensée « dialogique », celle qui assume la diversité des voix qui la constitue, afin d'affirmer une pensée monologique.

de la discussion pour mieux montrer la validité d'un raisonnement sans véritable mise en danger. Dans ce cas, le dialogue s'apparente à un monologisme[1] de pensée – que la forme dialoguée elle-même vise à masquer.

La mise en scène qu'elle adopte dans son ultime texte, les *Américaines*, en est une excellente illustration. L'objectif de ce texte est clairement combattif et apologétique : on le constate dès l'épître dédicatoire à la duchesse de Savoie[2]. Il faut d'ailleurs noter qu'à la différence des autres textes où « Bonne » se justifie fréquemment d'intégrer des critiques hétérodoxes, et d'en dire trop sur les « discours empoisonnés[3] » qui se tiennent contre la religion, l'avis de l'auteur des *Américaines* affirme une plus grande exhaustivité. L'autrice s'y octroie la possibilité d'intégrer toutes les critiques contre la religion chrétienne, car le public est censé être protestant :

> Bien des gens qui ignorent que le *doute méthodique* est permis, pourraient être scandalisés de voir la Bonne l'exciter dans ses Écolières. Elle prie le Lecteur de se souvenir qu'elle parle à des Personnes de la Religion Protestante ; que le fondement de cette Religion est la *liberté d'examiner* les points les mieux décidés, parce que, ne reconnaissant point de tribunal infaillible sur la terre, chacun de ceux qui la professent, est *en droit de s'en rapporter à ses lumières, & de les préférer à celles de tout ce qu'il y a eu et aura d'Hommes savants*, parce qu'après tout ils sont faillibles, & qu'on ne doit une soumission aveugle & absolue qu'à une autorité divine. Il convenait donc à la Bonne de prendre la *seule voie qui convint à ses élèves, qui est celle de l'examen*, toujours permis jusqu'à ce qu'on soit convaincu qu'on se soumet à la vérité infaillible & éternelle, incapable de se tromper & de nous tromper[4].

L'enjeu du texte est donc d'assurer la possession inébranlable de cette vérité, en ayant pour objectif de fonder en raison la religion[5], ce que Leprince de Beaumont présente dans une démonstration logique qui emprunte une méthode de l'examen qu'elle a déjà présentée dans ses textes antérieurs : suspension du jugement, examen logique et conclusion. Le tout est présenté à l'orée du texte comme un enseignement non pas religieux mais « logique » : « C'est un cours de Logique, Mesdames, que vous allons faire ensemble. Pour apprendre à bien croire, nous allons douter de tout[6]. » Ce cours est en fait une préparation aux rencontres qui auront lieu dans les tomes suivants, où sont organisées successivement les visites de figures plus ou moins hétérodoxes, successivement des personnages représentant toutes les hétérodoxies possibles, avec lesquelles les élèves combattent. Le terme de combat n'est pas

[1] Nous avions en introduction congédié la notion de dialogisme, en revanche, la notion de monologisme permet de mieux rendre compte de l'effet de ces textes, dans lesquels l'ensemble des voix du textes semblent plus ou moins être la même voix. Nous souhaitons de plus conserver à ce terme, employé de façon plus courante, ses connotations négatives.

[2] Puisque cette duchesse est chargée de « protéger la Religion », Leprince de Beaumont s'engage à lui « offrir un ouvrage fait pour l'inculquer et la défendre », *Les Américaines*, Épître dédicatoire, *op. cit*., n.p.

[3] « Je voudrais pouvoir vous laisser ignorer qu'on tient de tels discours dans le monde ; mais je les ai entendus mille fois, je les ai lus autant. (…) il est donc de mon devoir de vous prévenir contre ces discours empoisonnés. » *Instruction pour les jeunes dames*, *op. cit*., t. II, p. 72.

[4] *Les Américaines*, *op. cit*., Avis de l'auteur, n.p. Nous soulignons.

[5] « Il est question de nous rendre raison à nous-mêmes de notre foi, d'en examiner les fondements », *op. cit*., p. 2.

[6] *Ibid*., p. 19.

trop fort : le texte laisse place à de véritables scènes d'affrontement, dans laquelle les élèves font quasiment figure de gladiatrices. Dans cette mise en scène guerrière, Leprince de Beaumont montre la place qu'elle désire prendre pour la défense de la religion chrétienne, et utilise le dialogue à la fois comme un instrument de démonstration de la validité de ses principes, et comme un modèle exemplaire de stratégies rhétoriques pour ne pas sombrer dans les tentations offertes par les « beaux esprits ». Est clairement révélée ici l'alliance de la pédagogie et de l'apologétique sous-jacente, que Leprince de Beaumont ne conçoit pas indépendamment l'une de l'autre. Le dialogue sert, avant tout, à instiller une juste pratique de la religion chez les jeunes filles, et use de ce fait de toutes les stratégies possibles dans cette perspective.

Le dialogue éducatif se fait ainsi, par le biais de stratégies rhétoriques démultipliées, un instrument théorique au service d'une axiologie. Situé alors à mi-chemin entre le dialogue didactique et le dialogue d'idées, il emprunte à l'un sa configuration hiérarchique et à l'autre la mise en scène d'un échange de type agônal, mettant en scène un conflit qui peut être, sous des apparences éducatives et familiales, politico-religieux. Or la configuration didactique du dialogue permet de ne pas laisser prise à la validité du propos de l'opposant, et le dialogue se transforme alors en une entreprise de dévalorisation du parti emprunté par celui-ci. Quand, de plus, cet opposant est une jeune fille, le dialogue s'oriente vers l'exposé dogmatique.

À titre d'exemples, citons deux dialogues contre-révolutionnaires anonymes des années 1792, qui vont ainsi servir le projet de dévalorisation des prêtres constitutionnels et des vœux qui ont pu être faits dans cette église « schismatique », présentée comme une « apostasie ». Dans l'*Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses,* l'intégralité de la parole de la Mère, Mme de Sainte Croix, est orientée vers une accusation effrénée du prêtre constitutionnel, l'« usurpateur et l'intrus », « cet étranger, ce larron, ce voleur » qui a convaincu sa fille de prêter un « serment impie ». Dans des accents lyriques, elle se demande si elle est « la mère d'une réprouvée, d'une vierge folle et perfide, d'une épouse adultère[1] ». À partir de cette situation initiale, l'objectif du dialogue est de convaincre la jeune fille de rentrer dans le droit chemin, ce qu'elle fera bien sûr, dans un repentir marqué de « larmes de sang » après une trentaine de pages de mise en scène d'un échange culpabilisant.

Le dialogue révèle ici ses ressorts rhétoriques les plus efficaces. D'abord, il est utilisé comme instrument de redéfinition de la « loi[2] » à laquelle la jeune fille s'est pliée : le serment se révèle invalidé. La même stratégie est adoptée pour l'« autorité » que la jeune fille a suivie, son cousin, prêtre constitutionnel qui possède une petite maison à la campagne. L'autorité du

[1] Anonyme, *Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses*, *op. cit*., p. 4-5.
[2] « AGLAË. Est-ce un crime que d'obéir à la loi ? / MME DE SAINTE-CROIX. Une loi vexatoire, qui blesse les droits de la nature et de dieu ? » *Ibid*., p. 10.

cousin est d'ailleurs moins l'objet d'une redéfinition que d'une critique qui passe par une allusion ironique :

> SERAPHINE. Et les vœux solennels que vous avez prononcés, croyez-vous qu'ils n'obligent plus ?
> AGLAË. Certes si je le crois ? Mon cousin me l'a bien assuré ; c'est un docteur.
> HORTENSE. Quel docteur ! et quelle autorité que celle d'un apostat[1] !

En rapprochant les deux termes antinomiques que sont « autorité » et « apostat », une nouvelle redéfinition est en jeu, celle, clairement axiologique, du retour aux autorités anciennes. Parallèlement, la narration est elle aussi employée à des fins argumentatives, et une synthèse noire de la Révolution[2] est proposée comme mise en perspective des jugements de la jeune fille.

Enfin, la prise de parole au discours direct de la Veuve qui permet de recourir à de nombreux ressorts énonciatifs du lyrisme, notamment par la démultiplication des figures de style comme la concaténation, l'asyndète et l'emphase. Les asyndètes, en opposant des termes antithétiques, forgent des propositions axiologiques irrévocables, notamment pour évoquer l'état présent de la France : « la vertu est captive, le vice triomphe[3] ». La verve du discours déploie des trésors de concaténation et de synonymie, comme dans « c'est un crime, c'est un attentat, c'est un sacrilège » pour évoquer le serment de la jeune fille. Pour convaincre sont développés de multiples instruments rhétoriques, dans une mise en scène du discours sensible et dramatique qui confine au ridicule. Mais le plus important est qu'ils soient employés *sans véritable adversaire*.

C'est exactement ce qu'il se passe dans le dialogue du même auteur intitulé *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule*. Les relations affectives sont, dans ce dialogue, encore plus mises en scène pour créer un échange culpabilisant : la jeune « Alix », « Jeune dame de 19 ans, mariée constitutionnellement, et veuve depuis 15 jours » est accueillie chez Mme Vrai sa marraine. Cette dernière est présentée, dès la première page, comme toute-puissante pour ramener les jeunes filles égarées dans le giron de l'église. Le dialogue s'ouvre sur une question qui crée la fiction d'un précédent entretien réussi[4] : Mme Vrai a commencé de convaincre sa nièce, Victorine, tout juste revenue de pension où elle a été endoctrinée par Mme Gamelle. Le dialogue se déploie en de vastes monologues de Mme Vrai auxquels les deux jeunes filles adhèrent systématiquement : leur verve est celle de l'éloquence de la chaire qui ne trouve pas de tribune, et les figures de style sont pléthoriques. L'emphase caractérise

[1] *Ibid*., p. 10-11.
[2] *Ibid*., p. 18.
[3] *Ibid*., p. 12 et 14.
[4] « MME VRAI. / Hé bien, Victorine, ma chère Victorine, as-tu fait tes réflexions ? Reviendras-tu de ton opiniâtreté ? Ô quelle serait ma joie, si tu abjurais les pasteurs constitutionnels, et rentrais dans le sein de l'église ! / *Mlle Victorine*. Je l'avoue, ma tante, je ne suis pas invincible. Qui résisterait à votre voix ? Elle est si douce, elle est si tendre ! » Anonyme, *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule*, *op. cit*., p. 3. Nous en conservons la mise en page : le nom de Mme Vrai apparaît, en majuscules et centré, à l'ouverture du dialogue.

systématiquement les prises de parole de Mme Vrai, qui use constamment d'anaphores dans des périodes travaillées et souvent laconiques[1]. Elle s'emploie à redéfinir les termes clés, institutrice[2], église[3], nation[4], citoyenne[5]… ce qui « éclaire » la jeune Victorine d'une lumière nouvelle. Celle qui sera progressivement confondue, Mme Gamelle, le sera notamment par le spectacle du drame de la vie présente d'Alix, qui n'apparaît qu'au milieu du dialogue pour faire office de preuve de la manipulation qu'elle a fait subir à ses élèves[6]. La « bien nommée » Mme Gamelle campera finalement sur ses positions non sans avoir dévoilé les motifs vénaux qui l'y conduisent…

On voit ici que le dialogue éducatif s'inscrit dans des enjeux qui excèdent sa fonction éducative, et qui permettent de situer une partie de nos œuvres à l'intérieur d'un corpus « anti-philosophique[7] ».

B – De l'« exemple » aux revendications théoriques

Nous aimerions clore cette réflexion sur les *malversations* rendues possibles par la forme du dialogue en lançant des pistes pour une réflexion sur la prise de pouvoir théorique qui se fait en son sein. Il faut en envisager une des formes les plus insidieuses comme les plus efficaces, à savoir l'utilisation de l'exemplarité, déplacée de son rôle éducatif à son rôle argumentatif. Ce déplacement est rendu possible par deux biais : d'une part la fiction, qui a créé des personnages d'autorité irréprochables et qui vont *incarner* la parole du savoir ; d'autre part le discours direct, qui, dans la bouche de ces êtres de papier incontestables, développe des mises au points lexicales approfondies, censées incarner le vrai, le juste et le bon.

Notre réflexion est née d'un étonnement initial : la fréquence des définitions dans nos textes. Certes, si l'on considère que l'exigence explicative structure l'éducation, mais aussi les traditions des textes éducatifs, cette manie définitionnelle était attendue : elle est même, nous l'avons vu, à la base des catéchismes, des arts de faire et des rudiments des sciences. Mais, dans les dialogues, le travail de définition est plus large, il s'applique aussi aux situations et aux comportements.

---

[1] Exemple parmi mille, pour désigner l'errance de Mme Gamelle : « Ne t'y trompe point, ma fille, le chemin où elle marche conduit à l'Enfer ; c'est la voie large, c'est la voie de perdition. La foule s'y précipite. » *Ibid*., p. 4.

[2] « La véritable institutrice, c'est l'église. » *Ibid*.

[3] Dans laquelle il est nécessaire de distinguer l'« église écoutante », ce qui permet d'évincer la question du peuple, et « église enseignante », à savoir les « pasteurs légitimes », *ibid*., p. 5.

[4] « La nation ! qu'est-ce que la nation ? Des avocats, des écrivailleurs, des impies, des athées, des assassins ? », *Ibid*., p. 7.

[5] Terme dénié à Mme Gamelle : « *Mme Gamelle.* Est-ce que les femmes ne sont pas citoyennes ? *Mme Vrai*. Quand on l'est comme vous l'êtes, madame, on cesse d'être catholique, on cesse d'être chrétien, on est impie » *Ibid*., p. 12.

[6] « *Mme Alix.* (*À Madame Gamelle.*) Soyez témoin des remords, des regrets, du supplice où vous m'avez plongée. » *Ibid*., p. 18.

[7] Didier Masseau consacre ainsi un très bref chapitre de son étude aux ouvrages pour la jeunesse, en montrant comment ces textes endossent une fonction apologétique en important notamment des références philosophiques, *Les Ennemis des philosophes*, *op. cit*., p. 282-285.

Le souci de mettre en place des définitions plus ambitieuses oblige nos auteurs à une première mise au point : il faut en rendre la source valide, voire irréprochable. Dans cette perspective, nous interprétons la perfection de Bonne non pas juste comme le résultat d'une pensée éducative irénique, mais bien comme le fondement, voire la condition pour poser des revendications éducatives fortes, reposant sur une axiologie chrétienne. On comprend alors mieux cette exigence omniprésente chez Leprince de Beaumont à « démêler le faux » : les *Magasins* s'emploient à définir le vrai et l'erreur, c'est-à-dire à créer une axiologie claire entre les préjugés et les lumières, dans un mouvement tout à fait parallèle à celui des Lumières critiques. La revendication « philosophique » de Leprince de Beaumont se situe dans cette même dynamique : elle s'approprie, dans ses paratextes notamment, les termes que le parti des Philosophes a catégorisés du côté de la science et de l'Esprit des Lumières, afin de servir son projet de refonte éducative éclairée des Lumières chrétiennes. Sa démarche apologétique se nourrit d'une longue tradition de revendication des lumières de la foi et de sa refondation par une raison rigoureuse, qu'elle met en pratique dans les *Américaines*. La distinction est claire entre le refus de la figure de la femme savante et l'injonction à la réflexion, que Leprince de Beaumont formulait déjà très clairement dans ses *Lettres diverses et critiques :* « je suis femme, & par conséquent dispensée de l'obligation d'être savante ; mais non de celle de réfléchir[1] ». En posant les conditions, éthiques et pratiques, d'une réflexion juste, Leprince de Beaumont pose une revendication théorique extrêmement forte.

Les auteurs qui la suivent ré-exploitent à l'envi ce principe d'autorisation du discours, qui, comme nous l'avons vu, entre aussi dans une stratégie de distinction. En créant des autorités irréfutables grâce au préjugé de véracité du dialogue et à son association à des caractéristiques éthiques[2], la parole d'autorité déployée dans le dialogue éducatif peut devenir un vecteur théorique. La construction de ces figures de maîtres et de parents irréprochables ne peut pas être analysée comme une simple naïveté, car elle a des conséquences essentielles sur les enjeux théoriques de ces textes. La forme dialoguée sert en fait la construction du monologisme du discours éducatif, en permettant d'élaborer les notions d'autorité et d'axiologie, notions qui permettent de mieux saisir les avantages proprement éducatifs de la mise en scène dialoguée.

[1] Leprince de Beaumont, *Lettre critique à l'auteur du livre intitulé* Les Mœurs, dans *Lettres diverses et critiques*, Nancy, H. Thomas, 1750, vol. II, p. 48. Dans la première lettre du vol. I de ces *Lettres diverses et critiques*, Leprince de Beaumont discutait du danger de l'apprentissage de la philosophie pour une fille, présenté comme quelque chose qui risquerait de la rebuter de son mariage. La réponse de l'autrice consiste au contraire en une valorisation de la philosophie pour les personnes du sexe, dans l'idée que tout dépend du maître… En créant Mlle Bonne, Leprince de Beaumont crée un cadre éducatif dont les ambitions sont recevables par le fait même que la maîtresse est « Bonne ».

[2] Nous l'avons vu : les désignations des éducateurs dans nos œuvres alimentent cette valorisation de la qualité morale irréprochable, présentée comme une caractéristique définitionnelle : « le bon Ami » de Perrault, « Mlle Bonne » chez Leprince de Beaumont, voire « Mme Vrai » dans les Entretiens contre-révolutionnaires anonymes, illustrent cette aspiration à la création d'un pôle de valeurs incarné dans le texte.

L'axiologie se construit en premier lieu grâce à l'affection : reconduisant les associations entre bonté et vertu, ou méchanceté et vice, la figure d'autorité devient le mystagogue qui rendra même possible la « liberté » éducative. Comme le formule Ariste,

> Mes chers enfants, livrez-vous avec confiance à exercer votre imagination ; soyez libres avec moi ; que la gaieté règne entre nous ; et croyez que toutes les expressions vicieuses dont vous vous servirez, seront rectifiées avec la douceur d'un ami tendre qui veille à votre instruction[1].

L'association de la confiance et de la « liberté » de l'enfant à la « douceur » de l'« ami tendre » permet de créer une configuration narrative dans laquelle plus rien ne saurait mettre en cause la bonté qui préexiste à ces échanges. Cette bonté est finalement assimilée à la validité même de ces échanges : le fondement éthique de la relation pédagogique en corrobore la valeur intellectuelle ; bonté équivaut à véracité. La création de personnages sur le long terme vient renforcer ces éléments de psychologie et d'affectivité, permettant de dépasser le modèle de Mme de Maintenon dans lequel les personnages n'avaient pas nécessairement de cohérence ou de densité d'une conversation à l'autre[2]. Les dialogues éducatifs à prétention morale ou religieuse, comme nous l'avons vu, sont ceux qui utilisent les ressorts fictionnels de la façon la plus approfondie : le fil chronologique des *Entretiens d'Angélique* et *de Clotilde*[3], densifié par la permanence des personnages au fil des œuvres et de l'évolution de leurs relations – notamment ces figures de filles qui se réforment et obtiennent ainsi toute la considération et l'affection de leurs mères – permet une plus grande adhésion. La Fite obéit aussi, à sa façon, à cette valorisation de l'exemple comme principe éducatif. Dès l'ouverture d'*Eugénie et ses élèves*, l'échange épistolaire entre Eugénie et Julie se donne pour objectif de rapporter des dialogues, « manière de crayonner des portraits », et d'autres lettres qui seront soumises à discussion. C'est un parti-pris éducatif essentiel de La Fite : « L'instruction qui vient de l'exemple, est peut-être la seule qu'[on] puisse donner avec fruit[4] » ; une éducation en dialogues permet de montrer des exemples, développés et nourris, d'éducation réussie ; il n'y a tout simplement pas d'alternative.

In fine, c'est dans le fantasme de la réception que se cache sans doute la malversation la plus étonnante du dialogue : en montrant l'exemple, au besoin avec force lyrisme, la forme dialogue suppose une adhésion empathique du lecteur, qui de ce fait ne prendra ses distances qu'avec les figures négatives, alors que les figures positives seront obligatoirement suivies, par l'appel au bien et à la reconnaissance affective qu'elles offrent. Dans nos textes, la

[1] Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, *op. cit.*, vol. 1, p. 4.
[2] Comme nous l'avons vu dans la présentation des modèles que sont les conversations morales.
[3] Qui se révèle très clair dans la table des matières que nous avons reproduite en Annexe III-2 : le lecteur suit un véritable itinéraire spirituel, exemplaire dans le même temps qu'il est soumis à la discussion et à l'admiration des amies, qui dans le cas du deuxième opus, les *Entretiens de Clotilde*, deviennent presque les apôtres de la vie d'Angélique, chrétienne parfaite qui par son exemple, montre la voie à suivre pour un héroïsme féminin, chrétien et domestique.
[4] La Fite, *Eugénie et ses élèves*, *op. cit.*, p. 11.

question de l'empathie ne pose étonnamment pas question, et tout fonctionne comme si l'adhésion au bien allait de soi. L'efficacité théorique du dialogue repose en fait sur le principe d'imitation, qui tient à la fois de la fiction et de l'éducation : si le personnage/maître est exemplaire, la réussite est assurée, puisque le lecteur/élève sera amené à l'imiter. Pluche justifiait déjà l'efficacité de sa méthode d'exposition par la vraisemblance de ses personnages et sa « promesse » de « faire revivre leur esprit, leurs sentiments, leurs caractères[1] » :

> Ce qu'ils semblent dire de curieux & de nouveau, semble même toucher davantage. Nous nous trouvons flattés de l'apprendre de nos semblables : en les entendant, on se croirait capable de penser & de s'occuper aussi raisonnablement qu'eux ; & l'approbation secrète qu'on leur donne devient, je ne sais comment, une amorce naturelle à les imiter[2].

Par cette « amorce naturelle », la réussite théorique du dialogue serait assurée. Elle peut même être élargie à tous les acteurs de l'éducation, et le dialogue tend à se substituer au discours théorique. Les *Magasins* visent ainsi à tracer les justes comportements, tant des élèves que des maîtres : il n'est pas anodin que le dernier tome du *Mentor Moderne* s'applique spécifiquement à former les Maîtres, après que les *Magasins* ont fait parfois intervenir d'autres figures éducatives que Bonne a formées, des pères ou des mères. Le *Mentor moderne* met en scène la relation de formation d'un « Apprenti Maître », Dorante, fréquemment pris à parti pendant les dix volumes précédents pour corriger ses bévues éducatives[3], avant d'avoir un entretien personnel avec Mentor pendant l'intégralité du dernier volume, dans lequel Leprince de Beaumont formule, en dialogues, tous ses parti-pris éducatifs. Les fonctions théoriques du dialogue sont ici évidentes : elles permettent de s'armer de la caution de la pratique pour asséner une vérité théorique indiscutable.

Ainsi, en voulant montrer la voie d'une éducation réussie et en voulant expliciter toutes les conditions de sa mise en place, les dialogues s'inscrivent à l'intérieur d'un combat lexical et éthique essentiel, celui de la définition de la *juste* manière de penser, de se comporter et d'éduquer. Leur objectif ultime a une connotation morale et totale : ils veulent montrer comment penser et se comporter en *définissant des modes de pensée éclairée*. Le fantasme rationnel des Lumières rejoint ici le fantasme d'établir une science des mœurs : la morale, comme la pratique de la pensée, peuvent être réduites en principes, et ce sont les dialogues qui en sont les vecteurs.

Par delà la virulence théorique que nous analysions plus haut, on peut ainsi mieux mesurer à quel point le dialogue est une forme qui tient une place importante dans l'histoire

[1] Pluche, *Spectacle de la nature*, *op. cit.*, vol. 1, p. xij-xiij.
[2] *Ibid.*, p. xvj.
[3] Le Mentor incite ainsi le jeune maître à faire toujours preuve de douceur et de compréhension, comme dans l'apprentissage de la lecture : « Le Mentor. C'est une bagatelle de faire des fautes dans la lecture, c'est signe seulement qu'on ne sait pas encore lire ; mais ce n'est pas un péché ; & tout ce qui n'est pas un péché, n'est qu'un petit mal, au lieu que c'est un très-grand péché de manquer de charité. » *Mentor moderne*, *op. cit.*, tome II, p. 55.

éducative des Lumières, peut-être moins par son usage – qui est difficilement mesurable – que par sa charge symbolique : témoin à la fois d'une conception idéalisée de l'éducation, du fantasme de sa mise en pratique et des stratégies visant à assurer sa réussite, cette forme permet de mieux comprendre comment les Lumières envisagent le fait éducatif quand il emprunte les *voies fictionnelles de la pratique éducative*.

Dans cette perspective, le dialogue peut être considéré comme un moyen d'agir sur les pratiques éducatives et de les réformer, par les mises en scènes mêmes auxquelles il donne accès : en proposant une éducation féminine relativement ambitieuse, en soulignant l'importance d'adapter le propos éducatif à l'enfant, à son caractère et à son âge, les dialogues entérinent certaines des propositions pédagogiques des Lumières, tout en les mettant à l'épreuve. Ils enregistrent des infléchissements intéressants dans les propositions éducatives et permettent de mieux comprendre ce qui est désormais mis sur le devant de la scène éducative à cette période. Ces œuvres utilisent toutes les ressources offertes par la forme dialoguée pour promouvoir une conception de l'éducation qui, même si elle est rarement vraiment réformatrice, permet de mieux mesurer ce qu'est la *doxa* éducative des Lumières.

Conclusion

Au terme de cette étude, il devient clair que la forme dialoguée remplit des fonctions diverses dans cette seconde moitié du XVIIIe siècle. Mise au service d'une conversation éducative, elle permet d'en montrer le déploiement dans le même temps qu'elle en apporte un exemple abouti. Grâce à cet entre-deux dont elle joue constamment, entre illusion de réalité et idéal, la forme dialoguée est capable à la fois de dénoncer ce qu'il ne faut plus faire dans l'éducation, de dire ce qu'il faudrait faire, et de montrer à quel point l'éducation proposée est, ou serait, réussie. Parée du voile de la pratique et de l'autorité de l'expérience, elle propose en fait un discours prescriptif. À ce titre, le dialogue éducatif mérite d'être appréhendé comme une des formes théoriques des débats éducatifs des Lumières. Ses caractéristiques narratives, à mi-chemin entre fiction et retranscription du réel, en font à la fois un leurre et un indice pour mieux comprendre la complexité des propositions éducatives des Lumières. En créant l'illusion d'une situation éducative qui aurait eu lieu, les dialogues éducatifs de cette époque offrent un point de vue différent des propositions éducatives des Lumières traditionnellement étudiées, moins ouvertement prescriptif ou spéculatif, et plus associé à une représentation du *moment* éducatif. Néanmoins cette représentation conserve une part d'ambiguïté : ces fictions de réalité pratique éclairent en fait ce que l'on pourrait appeler le *fantasme éducatif pratique* des Lumières.

Le rapport singulier de ces dialogues à la pratique, et surtout à la temporalité de l'éducation et à ses circonstances, fait de ce corpus un matériau riche et complexe pour étudier l'histoire des idées en matière éducative. Bien sûr, sa valeur de *preuve* historique est faible compte-tenu des transformations fictionnelles que les auteurs ont opérées, mais il est instructif du point de vue de l'histoire des idées éducatives, en particulier sur les manières dont l'époque se représente le scénario éducatif et comment celui-ci évolue dans les dernières années du XVIIIe siècle. Ces œuvres offrent une sorte de contre poids aux propositions théoriques, bien plus connues, ces « rêveries d'un visionnaire sur l'éducation[1] » ou ces « manières dont [on] pense qu'il faudrait employer les premières années de l'homme[2] », qui assument leur caractère spéculatif : en mettant au premier plan la pratique éducative, et l'éducation en train de se faire, nos auteurs rendent apparentes des caractéristiques peut-être plus représentatives de la doxa éducative des Lumières, prise entre désir de réformes ambitieuses et permanences.

En effet, le rapport à la nouveauté est par essence complexe dans les textes éducatifs à ambition pratique : pour trouver leur public, ils ne sauraient être absolument « visionnaires ».

[1] Rousseau, *Émile*, OC IV, *op. cit.*, Préface, p. 242..
[2] Bonneval, *Réflexions sur le premier âge de l'homme*, Avertissement à la 2nde édition, Paris, Prault, 1751, n.p.

L'« éducation peut tout », certes, mais elle ne peut tout vouloir changer, notamment lorsqu'il s'agit de l'éducation des filles. La forme dialoguée ne fait pas exception à cette contradiction interne, cette prétention réformatrice qui est en même temps profondément arrimée à des parti-pris éducatifs traditionnels, et qui reflète les hésitations de l'époque.

Pourtant, de ce corpus se dégage l'idée qu'il faut changer les choses, proposer des éducations plus souples, plus adaptées à une intelligence naissante, moins livresques, plus *vivantes*… Nous l'avons vu au cours de notre cheminement : le dialogue, choisi pour les libertés qu'offre sa poétique, permet avant tout de placer les œuvres dans un rapport au réel qui justifie en pratique des choix stylistiques. Naturel, vraisemblance et simplicité servent l'aisance voire la sympathie de la conversation. De plus, les filiations littéraires de la forme dialoguée sont savamment estompées au profit d'une hyper-valorisation du réel : celui-ci sert d'excuse et d'argument d'autorité à toutes les libertés que s'offrent les auteurs qui refusent de lier leur texte à un acte littéraire, et l'arriment plutôt à une expérience pédagogique. La conversation retranscrite est légitime parce qu'elle a eu lieu ; l'auteur tire toute autorité de cette expérience ; les savoirs sont justes parce qu'ils ont déjà été reçus ; *in fine*, le texte est acceptable parce qu'il aurait déjà été mis à l'épreuve du réel… Dans cette valorisation et cette légitimation autotélique, le dialogue fournit un cadre d'autopromotion fructueux pour des auteurs en quête de légitimité pédagogique comme éditoriale. Cette forme aux potentialités immenses se trouvera de fait investie à la fois par certains auteurs pour développer une pensée pédagogique visant à une véritable rénovation éducative, mais aussi par d'autres qui l'exploiteront comme une coquille vide, comme une recette mercantile permettant de répondre au manque de textes éducatifs de la fin du siècle en proposant une forme « nouvelle ».

La forme dialoguée peut en effet offrir aux textes éducatifs une forme neutre ou au contraire un puissant instrument théorique. Elle se présente comme un cadre qui sert de catalyseur aux propositions éducatives elles-mêmes. Parce qu'elle implique un travail sur la scénographie et les relations entre les personnages, elle peut entériner des stéréotypes éducatifs antédiluviens, dans le même temps qu'elle offre un espace pour développer des éléments de pédagogie innovants. Les auteurs choisissent d'investir certains de ces *topoï* dialogués, et proposent quelquefois une réflexion approfondie sur la temporalité éducative, sur ses lieux de prédilection ou sur les conditions, matérielles et humaines, d'une éducation réussie. Ce faisant, certains dialogues éducatifs montrent ce qu'il est désormais nécessaire de prendre en compte, dans l'éducation : le désir d'apprendre, les relations affectives et les *situations* éducatives. Les temporalités sont exploitées pour montrer la progressivité des apprentissages, et les espaces sont soigneusement sélectionnés pour créer des lieux ou des configurations propices à ceux-ci. Le dialogue éducatif utilise notamment son appartenance

domestique pour définir des lieux protégés, dans lesquels le monde et sa violence symbolique ne sauront pas entrer : les relations, notamment féminines, se construisent dans un espace privilégié et protecteur qui reconduit dans le dialogue éducatif le *locus amœnus* évoqué comme lieu propice aux débats dans les dialogues philosophiques. Ce lieu protégé sert aussi d'espace préparatoire à la sociabilité, un espace dans lequel les personnages du dialogue se font spectateurs d'un monde où « il ne peut pas faire beau dans tous les coins[1] ».

L'essentiel des propositions de rénovation éducative des dialogues touche la relation éducative elle-même, qui fait l'objet de la littérarisation la plus importante de nos œuvres : les personnages sont approfondis, la question des « caractères » se déplace du *type* au personnage d'enfant singularisé, et l'échange éducatif lui-même est investi par un travail de diversification de l'échange et de re-sémantisation de la parole du Maître et de l'élève. Il faut donner du sens aux interrogations et à la relation éducative elle-même. Les dialogues se démarquent alors de plus en plus des schémas d'échange relativement figés du catéchisme, et, même lorsqu'ils se cantonnent à n'investir que la question définitionnelle, donnée première des échanges éducatifs, ils la remotivent et lui apportent des ingrédients de psychologie. Les caractéristiques de l'échange, même dans les textes qui ne les travaillent qu'*a minima*, sont ainsi transformées par la poétique du dialogue, et on en constate les effets dans les textes par demandes et réponses de la seconde moitié du siècle. Dans le cas spécifique des textes qui approfondissent la question de l'échange *parce qu*'ils investissent la question pédagogique, le dialogue prend une densité nouvelle, et se nourrit de toutes les valeurs de l'interlocution qui peuvent être investies dans une fiction éducative : Félicité cherche la reconnaissance, Émilie se gargarise de connaissances qu'elle ne maîtrise pas, Eugénie oriente le propos pour instiller le doute dans la pensée de ses élèves, Pauline et Sophie jouent d'émulation pour répondre aux questions de leur mère, comme le font aussi Auguste et Mélanie face à leur maître Ariste. Le dialogue éducatif trouve alors, grâce à ces voix, des inflexions particulières de la parole et de la stratégie éducatives, que Leprince de Beaumont et Épinay incarnent dans leurs extrêmes inconciliables : le dialogue peut prendre le risque de la maïeutique, quand il s'épanouit aussi parfaitement dans la confession.

L'éducation domestique, que les dialogues mettent en scène de façon privilégiée, est ainsi au cœur des propositions éducatives les plus inventives des Lumières, et l'éducation des jeunes filles trouve dans ce champ un épanouissement plus ambitieux : la science des mœurs est alors investie et l'éducation morale en est profondément réformée, notamment en refusant de conserver en l'état les maximes et les textes prescriptifs. Le dialogue s'attèle à « faire descendre jusqu'au cœur » les principes théoriques en veillant à leur compréhension et à leur assimilation. Mais, en voulant réformer les leçons de morale « aride » et en encadrant ainsi les pensées, le dialogue impose aussi à l'élève une contrainte généralisée et devient un instrument

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. cit., Dix-neuvième Conversation, p. 375

éducatif total et volontairement dirigiste. S'il faut tout dire, il faut aussi tout maîtriser : le dialogue s'accorde là parfaitement avec le fantasme de maîtrise absolue des Lumières. Il vise à former la raison et orienter les actions en s'instillant dans les moindres pensées. Ce faisant, il propose une éducation dont le fantasme est proprement totalitaire, en ce qu'il vise à encadrer toutes les pensées et toutes les actions.

Enfin, grâce aux avantages offerts par la forme ouverte qu'est le dialogue, l'éducation aux savoirs montre sa double évolution en cette fin de siècle : partant d'une conception encyclopédiste de l'enseignement, on constate d'une part une spécialisation en fonction des disciplines qui apparaissent progressivement dans les dialogues ; d'autre part, l'éducation devient une science morale aussi omniprésente qu'omnipotente : tout est à dire, tout est à éduquer, des corps aux pensées. Pour ce faire, la sensibilité et l'affectivité doivent prendre une place de choix dans les stratégies éducatives, à toutes fins utiles : entre l'éducation du cœur et le chantage affectif, il n'y a qu'un pas, que certaines de nos œuvres franchissent. Comprendre la forme dialoguée est donc un moyen de saisir les voies empruntées par le discours éducatif pour s'instiller dans les consciences à cette époque et tracer des pistes vers la réalisation, au XIXe siècle, de ce rêve d'imprégnation profonde de la morale envisagée au siècle précédent.

Les dialogues éducatifs des Lumières imposent alors de plus larges conclusions. Ils s'avèrent d'un grand intérêt en particulier pour saisir les multiples facettes, difficilement conciliables, de la pensée éducative des Lumières. Les Lumières présentent en effet un moment de pensée éducative complexe à de nombreux égards, en termes de postures, en termes de doxa éducative et en termes de résultats.

D'abord, on ne peut limiter l'analyse à une simple *diversité* de postures, dépendant des conditions sociales des auteurs ou de leurs parti-pris théoriques, notamment religieux. Dans de nombreux textes, la posture apologétique est l'instrument d'une éducation intellectuelle ambitieuse, alors que la posture rationaliste et anti-religieuse (ou plutôt parareligieuse dans les textes éducatifs se refusant de parler de religion, comme chez Le Noir) peut devenir un instrument de rigidité intellectuelle ou morale. Cela nous renvoie à une critique de la binarité des parti-pris concernant les Lumières, opposant en général libération des préjugés et persistance d'un discours religieux qui serait *a priori* rigide. Grâce à notre corpus, cette lecture binaire montre clairement ses failles, ce d'autant qu'elles apparaissent dans les textes qui se doivent d'être le plus consensuels, les textes éducatifs. On gagne donc à se détacher des *a priori* anti-religieux qui ont longtemps été à la base des lectures des Lumières, notamment dans une perspective d'éducation civique héritée de la Troisième République. Il paraît en particulier nécessaire de prendre en compte les « Lumières religieuses » dans la relecture que

l'on peut faire des transformations éducatives proposées dans les dernières années de l'Ancien Régime.

Ensuite, s'ajoute un autre constat, également intéressant du point de vue de l'histoire des idées éducatives. D'une certaine manière, l'hétérogénéité de nos œuvres n'est que de forme, notamment littéraire, et d'approfondissement pédagogique, mais non de parti-pris éducatif. Car en ce qui concerne leur socle de pensée voire de philosophie éducative, elles puisent étonnamment aux mêmes sources, endossant quasiment toutes, du moins en théorie, les propositions empiristes. Il semble que la doxa éducative elle-même a suffisamment changé au cours du XVIIIe siècle pour que même des œuvres clairement anti-philosophiques adhèrent au projet de développement des connaissances de l'enfant à partir d'une reconnaissance de sa nature intellective propre et d'une valorisation de l'expérience et des sens. Notre affirmation reste toutefois à confirmer par une étude comparative avec le reste des textes éducatifs : ne serait-ce pas le fait de se placer dans le sillage des propositions empiristes et de la force de consensus qu'elles ont su soulever qui a mené nos auteurs à la forme du dialogue ?

Enfin, du point de vue des résultats escomptés, la forme du dialogue permet réellement de poser la question du rapport à la pratique éducative. Le dialogue se dit capable d'affronter la question de la pratique elle-même, alors qu'il présente en fait le fantasme d'une pratique idéale. L'efficacité est elle-même fantasmée : la réussite de l'action éducative intra-fictionnelle pourrait, comme par enchantement, rendre possible son *application* dans le réel, elle aussi nécessairement réussie. Là résident les ressorts de la fiction, mais aussi ses malversations : les dialogues font comme si l'éducation représentée reproduisait le réel ou pouvait être reproduite à l'identique, créant ainsi la plus séduisante comme la plus invraisemblable des illusions. Les auteurs de la fin de notre période d'étude soulignent ce point : si l'on ne montre que des éducation réussies, comment s'adapter aux enfants qui ne rentrent pas dans le rang ? Les textes de Cœurderoy et de Le Noir, surtout, montrent les limites de ce fantasme de perfection, en inventant son double négatif, l'élève récalcitrant. Ce faisant, elles restent toutefois dans le même procédé : l'élève sera ramené dans le droit chemin, et le texte redevient progressivement la représentation idéale d'une éducation réussie.

Mais cela aurait-il pu être différent ? Peut-on imaginer un Neveu de Rameau élève ? Des résistances intellectuelles non dépassées par un éducateur de génie pourraient-elles être *vendues* ? Le texte éducatif se saborderait, car il ne saurait alors justifier de ses bénéfices éducatifs. À moins d'imaginer une éducation amorale, l'élève ne peut être une force de résistance jusqu'au bout. La règle ou la mort, diront les textes de Berquin ; la Justine de Sade elle aussi rentre avec souffrances dans le droit chemin, ce n'est que la règle qui change : l'éducation immorale est forgée sur le même modèle, sur ce double inversé de la morale qui continue à faire système. Pour sortir de ce système, il faut le remède de la fiction. Le possible échec pédagogique que représente Cleveland, incertain pour le lecteur tant il est pris par la

force des arguments du narrateur à la première personne, reste de l'ordre de l'exception. Et de la gratuité. Dans le domaine de l'« utile » qu'est celui de l'éducation, il n'est point de place à l'échec ni au doute.

De surcroît, les textes éducatifs aussi doivent avoir leur *happy end*. Ils l'exploitent d'ailleurs avec la même force normative du bonheur et de la reconnaissance sociale qui alimente les fins de contes : le « ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants » trouve son pendant dans les proclamations de confiance intellectuelle et morale sur lesquelles se ferment les textes éducatifs, où l'élève devient homme, femme ou citoyen ; où son maître avoue n'avoir plus de nécessité autre qu'amicale ; quand l'éducation a réussi à forger un être autonome capable d'être à lui-même son propre maître.

Nous avons ainsi, au cours de ce travail, tenté de comprendre dans quelle mesure les dialogues éducatifs permettaient de mieux cerner ce qui forge le fantasme éducatif des Lumières – mais nous avons bien conscience de n'avoir traité qu'une petite partie de ce projet gigantesque et nous voudrions ici ouvrir quelques portes pour des études à venir qui nous semblent nécessaires.

Les caractéristiques sensibles nos dialogues sont ce qui nous a finalement le plus attachée, influencée que nous étions par le spectacle d'une forme qui souligne constamment la part des affects dans la parole et dans les situations éducatives. Certes, la majorité de nos textes montre que l'exigence sensible fonctionne comme un consensus éducatif, qui influence moins la présentation des expériences que la répétition sans fin d'une exigence pédagogique majeure, celle d'intéresser et de jouer avec le désir d'apprendre : les dialogues révèlent les caractéristiques de l'empirisme telles qu'elles s'incarnent dans le discours éducatif de la seconde moitié du XVIIIe siècle, sous la forme d'une *doxa* sensible. Même si dans certains cas elles se traduisent uniquement par quelques manifestations stylistiques stéréotypées, d'autres dialogues au contraire investissent complètement un aspect essentiel de cette exigence sensible : faire entrer l'affectivité dans la pédagogie, et montrer combien les apprentissages dépendent de leurs conditions pratiques et affectives. Les ressorts de l'amitié et des liens profonds mis en scène dans les dialogues ne sont pas que de façade : ils structurent profondément l'échange éducatif, c'est un moment intellectuel qui, pour être efficace, doit user de stratégies mimétiques et sensibles. C'est l'exemple d'un modèle aimé qui saura donner envie d'apprendre ou de se réformer, et c'est le désir de reconnaissance qui incitera l'élève à donner le meilleur de lui-même. Alors, l'affection présente dans la relation éducative est ce qui permet de créer les conditions idéales de tout apprentissage.

Ce modèle pédagogique sensible que nous avons mis au jour dans ces dialogues a été totalement balayé par la lecture rationaliste que nous faisons du siècle des Lumières et par

l'évolution historique de l'école, qui mettra nécessairement au premier plan la question du groupe. Si ce modèle pédagogique sensible s'explique en partie par la spécificité des enseignements moraux, qui passent par des stratégies d'adhésion et de reconnaissance spécifiques, il est intéressant qu'il ait été justement oblitéré par notre histoire éducative, au moins jusqu'à Freinet. Il serait sûrement utile de faire une histoire de la valorisation de la sensibilité dans le champ éducatif, qui saurait donner sa juste place aux stéréotypes de genre : l'histoire de l'éducation pourrait être repensée comme une histoire des champs investis, notamment par les femmes. Car la question de la sensibilité au cœur de l'éducation, investie par une minorité dominée, révèle des stratégies de conquête de champs qu'il faudrait approfondir.

De plus, ce fantasme d'incorporation de la morale que nous avons tenté de faire apparaître devrait être envisagée sur un temps plus long : le dialogue semble être une des voies empruntées pour mieux réussir à former une conscience morale, et son principal apport est de nous faire comprendre que pour réussir cette ambition, il faut se départir du discours de savoir théorique et l'adapter, le transformer et l'amender afin de prendre en compte sa réception. D'une certaine manière, la réussite de la forme dialoguée dépend de ce passage à la morale : le dialogue, pris dans un dilemme entre somme de savoirs et parole adaptée à l'enfance, doit faire un choix formel, celui de sa littérarisation. Quand la relation éducative est approfondie, quand l'échange devient dense grâce à la construction de personnages, et quand la *relation* prend le pas sur les savoirs enseignés, la morale peut remplacer, ou plus exactement exploiter, les connaissances. Le dialogue sort de son dilemme quand il quitte l'éducatif pour le pédagogique, quand il prend prétexte de sa forme pour mettre en scène non pas les savoirs mais leur acquisition, non pas les objets éducatifs mais la démarche pédagogique qui les rend sensibles. La survie du dialogue éducatif réside dans la fiction éducative dialoguée ; *Les Malheurs de Sophie* en sont un bon exemple au siècle suivant : Sophie parle, Sophie résiste, Sophie existe. Et ce qui importe réside moins dans ce qui est enseigné que dans les postures enfantines qu'il faut réformer, contraindre ou désamorcer, avec l'aide du dialogue et du récit. Le dialogue narrativisé devient alors un parfait instrument d'éducation morale, parce qu'il prend en compte le discours pédagogique et les résistances qu'il peut rencontrer, afin de montrer *comment* éduquer, et non simplement *avec quoi* éduquer.

Dans une perspective adjacente se pose la question spécifique de l'éducation des filles, du point de vue de ses acteurs et de ses spécificités rhétoriques. Notre corpus dialogué montrait, dès son élaboration, un poids plus grand de la représentation féminine[1], tant par ses

[1] Poids totalement relatif et peu scientifique : il nous était impossible de proposer un calcul judicieux compte-tenu de l'importance des anonymes, du déséquilibre imposé par les autrices polygraphes que sont Leprince de Beaumont, La Fite et Le Noir, et de l'impossibilité à calculer le poids relatif des œuvres brèves ou des textes maintes fois réédités.

auteurs que par les figures d'élèves éduqués. Nous ne voulions toutefois pas rendre ce corpus « genré », de crainte d'y introduire d'emblée un biais. Les raisons de cet investissement de la forme par les femmes sont d'ailleurs fort diverses et méritent d'être appréhendées auteur par auteur, comme les travaux actuels sur Leprince de Beaumont l'envisagent. Ces raisons nous ont toutefois semblé passionnantes notamment dans la question de l'exploitation des filiations littéraires du genre dialogué : les autrices investissent cette forme en la déracinant de ses filiations littéraires masculines, mais aussi en prenant leur distance avec la forme féminine et mondaine de la conversation. C'est pourquoi la question du genre des autrices nous a semblé moins pertinente que celle du rapport au réel, c'est-à-dire l'affirmation du primat de l'expérience et la mise en œuvre d'une fiction d'autorité éducative. Les stratégies d'autorisation du discours redevenaient envisageables quel que soit le sexe de l'auteur…

Toutefois, la question particulière de l'éducation des filles se posait dans ce corpus, et nous l'avions initialement envisagé, au prisme des formulations puissantes de Leprince de Beaumont, comme un lieu d'émancipation féminine. Le corpus des textes dialogués prend en effet une place importante dans l'histoire éducative, en tant que créations littéraires enfin destinées à celles qui restent encore les délaissées de l'éducation des Lumières : Martine Sonnet affirme ainsi que les éducations féminines, par delà quelques exceptions, ne sont pas touchées par l'esprit des Lumières. « L'inertie est si forte que les plans d'éducation révolutionnaires eux-mêmes (…) proposeront toujours aux filles un minimum d'enseignement général pour un maximum de travaux d'aiguilles[1]. » Notre corpus donne pourtant une autre image de cette éducation féminine, plus ambitieuse, et dans le même temps plus contraignante. Il semblerait que ce soit en obéissant à l'ambition éducative de dépasser une simple « éducation aux talents », et en proposant une éducation proprement intellectuelle, que l'éducation féminine arrive à ce degré d'éducation totalitaire que nous avons tenté de cerner dans ce travail : l'ambition de tout dire et de tout comprendre impose de dresser les consciences, dans une démarche qui utilise tous les ressorts de l'affectivité pour forger un être parfait. Le chantage affectif, les menaces et la terreur bien employée, en gestation chez Leprince de Beaumont, trouvent dans les textes dialogués de la fin du siècle une exploitation quelquefois insoutenable. Ce paradoxe de l'ambition amenant la contrainte absolue est peut-être une des caractéristiques les plus étonnantes de ce corpus, par la mise en scène de volontés éducatives qui partagent avec leur foi le sentiment de la toute puissance et de l'universalisme de la morale.

De ce point de vue, le feuilleté délicat sur lequel se fonde l'éducation des filles reste difficile à comprendre, d'autant plus qu'il impose un redoublement du social sur le religieux. Deux points nous semblent devoir être replacés dans une réflexion plus large. En premier, face au problème des destinées féminines, la culture aristocratique de ces dernières années de

[1] Martine Sonnet, « L'Éducation des filles à l'époque moderne », art. cit., p. 268.

l'Ancien Régime est d'un intérêt majeur : par delà les questions des responsabilités sociales et privées des femmes, ces textes offrent des réflexions sur la question du désœuvrement ou de l'oisiveté, qui sont les bases d'un discours prônant la nécessité d'une formation intellectuelle – et donc une émancipation paradoxale, qu'il faut remettre dans son contexte pour en apprécier la richesse, à l'instar des propositions d'Épinay. En second, notre corpus dévoile l'importance des périodes de réforme ou de refondation religieuse, non pas pour le durcissement du ton et du dogme, mais pour la dynamique d'explicitation et de justification qu'elles engagent. En amenant à la recherche de stratégies de légitimation du dogme, nos œuvres proposent des formes d'argumentation et d'incorporation de la foi qui imposeraient de reconsidérer les caractéristiques rhétoriques de la démarche apologétique, ainsi que ses formes dans le discours éducatif spécifiquement féminin.

Nous aimerions clore ce propos sur les ambitions de ce corpus à être replacé dans des problématiques plus larges, à la fois en termes d'édition, de pratique éducative et de politique.

D'un point de vue éditorial, la question de la place des textes dialogués dans l'évolution du texte éducatif et de son public à la fin du XVIIIe siècle reste entière : par leurs formats et leur diffusion aisée, ils ont clairement contribué, avec de nombreux autres textes, à une généralisation du discours et des modèles éducatifs. Dans cette perspective, leur prix et leur accessibilité mériteraient une étude comparative et européenne. L'analyse précise de leur diffusion, déjà partiellement à l'étude pour Leprince de Beaumont, pourrait permettre de mieux comprendre à la fois leur succès mais aussi les filiations qui s'opèrent entre ces textes à un niveau européen. On sait à quel point Berquin s'est inspiré, voire a plagié Weisse, dans ses textes et dans ses techniques éditoriales. On ne sait en revanche que peu de choses sur la circulation des textes, des références voire des motifs qui alimentent cette littérature éducative en gestation.

Du point de vue de la pratique éducative, il nous a manqué des éléments cruciaux pour mieux comprendre comment avaient pu être utilisés ces textes. Certains contiennent certes des conseils d'utilisation, mais on ne sait ce qu'il en est véritablement advenu dans les familles. On ne peut malheureusement s'appuyer, pour une telle étude, que sur des témoignages. On trouve quelques mentions de leur utilisation comme manuels de langues ou comme lectures du soir, donc comme des lectures accompagnées, mais on ne dispose pas de journaux qui permettraient de mieux comprendre leur usage. Un travail dans des Mémoires serait à envisager, doublé d'une étude de la réception de ces œuvres dans les Journaux. Une piste intéressante et riche réside dans les écueils et les incertitudes de la forme elle-même, qui montre clairement comment le texte éducatif se cherche et cherche son public en cette fin du XVIIIe siècle. Sa forme dialoguée, en majorité dramatique, souligne le fait qu'il refuse *a priori* de ressembler à une narration, choix que font pourtant, à la même époque, Wollstonecraft ou

Campe. Les *Magasins*, comme les dialogues éducatifs pris dans leur sillage, veulent se départir de la fiction, et se placent de surcroît dans une situation de parole étonnante. Entièrement centrés sur eux-mêmes dans une énonciation intra-fictionnelle stable, ils sont, dans leur fiction énonciative extra-fictionnelle, d'abord adressés aux parents, « à toute personne chargée de l'éducation des enfants[1] », puis progressivement à des figures d'enfants qui ne sont plus seulement les anciens élèves. Leurs paratextes offrent ainsi un aperçu des hésitations de la forme. Écrits pour montrer la voie avant tout aux éducateurs, ils jouent de plus en plus avec le destinataire enfantin, comme le fera Blanchard dans une savante mainmise sur le corpus des livres de prix. La librairie éducative trouve ici les conditions complexes de son émergence : il faut séduire les acheteurs avant de séduire les enfants. Étudier le paratexte des textes éducatifs de la première moitié du XIXe siècle permettrait de mieux comprendre comment se structure la scène énonciative de la littérature de jeunesse naissante.

Enfin, d'un point de vue plus large et clairement politique, ce corpus permet d'apporter une contribution à l'histoire des représentations de la parole de l'enfant. Le souci de faire parler l'*infans* dans ces dialogues a beau être continuellement répété, cette parole n'apparaît que difficilement, prouvant à quel point elle est prise dans des réseaux de pouvoirs qui en empêchent l'émergence. Dans un cadre proprement éducatif, la question de la parole de l'enfant et l'invention de formes nouvelles qui réussiront mieux à la mettre en scène est cruciale : pris entre discours prescriptif et intérêts pour cette altérité, les auteurs réussissent rarement à rendre compte de la singularité de cette parole enfantine. Encadrée, ou au moins dramatisée et littérarisée, elle est rarement sensible et toujours suspecte de transformations. Mais quand la part normative de l'éducation laisse une place à l'altérité, quelques éclairs de philosophie éducative ont lieu : les résistances d'Émilie à la pensée théorique sont certes celles d'un enfant, mais elles sont aussi des injonctions à faire descendre le monde des idées dans la réalité, et à imposer une corporéité à la pensée. Du côté de l'éducateur, cela impose une adaptation, notamment imagée, du discours : Épinay réussit, après des années de réécritures, à adapter le discours éducatif sans perdre ses ambitions intellectuelles, mais au contraire en les modulant et les enrichissant. Comme le formule la Mère à la fin du long « exercice de poupée » pendant lequel Émilie mime les échanges entre sa poupée et sa gouvernante sur la question des cinq sens :

> POUPEE. Mais, ma bonne, qu'est-ce que c'est que l'esprit ?
> ÉMILIE – (après une pause) Maman, qu'est-ce qu'il faut répondre ? … j'avais bien besoin de lui faire cette question ! … je me suis embourbée, là, comme une franche étourdie… (…)

[1] Pour paraphraser des titres de Sicard et de Leprince de Beaumont.

> MERE – C'est donc un grand malheur de dire : Je ne sais pas cela ? Moi, je lui aurais répondu tout simplement : Mon chou, cette question a embarrassé de plus grands esprits que vous et moi[1].

L'éducation passe par la reconnaissance de ses limites : la question des savoirs est relativisée au profit d'une activité intellectuelle dans laquelle les jeux de l'enfance prennent toute leur place et servent à mieux saisir les voies d'adaptation du discours éducatif à une intelligence reconnue dans son altérité. Certes, cette altérité est toujours une construction culturelle, mais il est des cas où elle ne sert pas seulement les exigences de la démonstration, par exemple quand elle est prise, comme telle, pour parti-pris de départ.

Mais paradoxalement, la mise en scène de la parole de l'enfant dessine aussi les formes les plus trompeuses du dialogue, celles qui font de l'échange un exercice de domination, où sourdent les multiples stratégies possibles pour réussir à contraindre la parole de l'autre, à l'amender ou à l'orienter. Le dialogue, derrière sa fiction d'échange, cache en fait une des principales formes du monologisme, intellectuel, créatif comme éducatif, se nourrissant de toutes les vertus positives de l'échange au profit d'une opération de mainmise complète sur tout ce qu'il touche. Dans son utilisation quotidienne, pratique et éducative, il contribue à un enfermement de l'autre dans une image préconçue de lui-même, et crée potentiellement une parole bridée en forçant autrui à répondre à des questions pré-pensées. Sa fiction littéraire entérine la même forme de supériorité pédagogique, en usant de surcroît de tous les artifices du littéraire. Alors apparaissent peut-être plus clairement les raisons pour lesquelles le dialogue éducatif a pu être spécialement employé, au XVIIIe siècle, pour toucher les femmes, les enfants et le peuple.

[1] Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, *op. cit.*, Dix-septième conversation, p. 353-354.

Annexes

Annexe I – Personnages d'élèves et de maîtres dans le dialogue éducatif des Lumières

Nota : Ce tableau a été créé dans une double perspective : rendre le parcours au sein des textes plus aisé et la question des personnages et de leurs âges plus visible. Nous y avons ajouté un élément qui nous a semblé important, la présence, ou non, d'une table des matières ou d'un sommaire dans le corps de l'œuvre.

Il ne comprend pas, pour des raisons de lisibilité, les textes polymorphes, à savoir les textes de Berquin et l'anonyme *Choix de petits contes, anecdotes, fables, comédies, dialogues, propres à être mis entre les mains des enfants*, Paris, Royer, 1789.

Légende

N/A : hors de propos : la question n'est pas abordée.

* : le dialogue ne comprend qu'un seul élève, donc la question ne se pose pas

() : le personnage mis entre parenthèses n'a pas la parole.

Âge : pris dans son acception contemporaine : nous l'envisageons ici comme une mention chiffrée. Nous avons donc apposé la colonne « Précisions sur les âges » afin de donner une place aux expressions utilisées pour désigner les âges de l'enfance concernés.

TDM : table des matières

D/R : échanges par demandes et réponses

Auteur	Titre	Date 1ère éd.	Figures d'éducateur	Figures d'élèves	Relation entre les élèves	Sexes	Âges O/N	Précisions sur les âges	TDM O/N
ALLETZ, Pons-Augustin	*Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève*	1765	Le Gouverneur	Le Comte	*	M	N	"jeune homme sortant de Rhétorique"	O
ANONYME	*Dialogue sur la géographie*	sd	aucune (1ère parole adressée à "messieurs et chers bienfaiteurs", puis "respectable assemblée")	Eugène, Alexis, Auguste, Amédée, Orience et Antoine (associés à un continent)	camarades	M	N	N/A	N
ANONYME	*Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfans*	1797	Le Père	Les Enfans	N/A	N/A	N	N/A	O
ANONYME	*Manuel de l'adolescence, ou entretiens d'un père avec ses enfants sur la morale, la politique, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, la mythologie, la révolution française, la constitution, à l'usage des deux sexes*	1798	Le Père	Timante et Julie	frère et sœur	FM	N	N/A	N
ANONYME	*Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues sur les principaux points de la religion, qui peut faire suite au Magasin des Adolescentes de Madame Le Prince de Beaumont*	1771	La Bonne et La Comtesse	Adélaïde (fille de la Comtesse), Julie, Thérèse, Marianne, "Les Enfans"	*via* Bonne	F	N	Préparation à la première Communion	O
ANONYME	*Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses*	1792	Mme de Sainte Croix	Hortense, Aglaë, Séraphine (élève d'Hortense)	sœurs	F	N	N/A	N
ANONYME	*Entretien d'une mère avec sa fille sur le bonheur de la campagne*	1770	Fanchon (Mère)	Jeannette	*	F	N	N/A	N

Auteur	**Titre**	**Date 1ère éd.**	**Figures d'éducateur**	**Figures d'élèves**	**Relation entre les élèves**	**Sexes**	**Âges O/N**	**Précisions sur les âges**	**TDM O/N**
ANONYME	*Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule*	1792	Mme Vrai (tante et marraine)	Mlle Alix et Mlle Victorine	*	F	O	Mlle Alix, 19 ans	N
ANONYME	*Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer, aux enfants du deuxième âge, les vertus civiques et à les préparer à bien entendre la déclaration des droits*	1794	L'instituteur	Froment, Muguet, Grandin, Fusain, Armoise, Azerole, Romarin et Chélidoine	camarades	M	N	" deuxième âge"	N
BLANCHARD, Pierre	*Le Trésor des enfants, ouvrage classique, divisé en trois parties : 1°la morale, 2°la vertu, 3°la civilité*	1802	Le Père de famille	Paulin et Félicie	frère et sœur	FM	O	Paulin, 12 ans ; Félicie, 11 ans	O
CAMPE, Joachim Heinrich	*Le Nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfans*	1785	La mère/le père	Théodore, Nicolas, Jean, Lisette	frères et sœur	FM	N	N/A	N
CAPINAUD, Antoine	*Éducation essentielle mise en action*	1804	Ariste + M. et Mad. Plinville ; M. et Mad. Doligny ; MM. Forlis et Véricourt	Auguste et Mélanie, Victor et Adèle	frères et sœurs	FM	N	"après avoir fini leurs études "	O
CAPINAUD, Antoine	*Étrennes à la jeunesse ou Entretiens familiers en forme d'exercice sur la grammaire, la rhétorique, la logique, la mythologie, la géographie et l'histoire*	1797	Ariste	Mélanie et Auguste	frère et sœur	FM	O	"jeunes gens"; âge précisé très tardivement (t.1 p. 73): Mélanie 11ans et Auguste 12ans	O
CAVAILLON, Citoyenne	*Dialogue de la Bonne Mère et des Enfants*	1789	La bonne Mère	Les enfants, Victorine et Sincère	frères et sœurs	FM	N	N/A	N
COEURDEROY, Claudine	*Dialogues d'une mère avec sa fille*	1801	La Mère	Félicité	*	F	N	"votre jeune âge"	N

Auteur	**Titre**	**Date 1ère éd.**	**Figures d'éducateur**	**Figures d'élèves**	**Relation entre les élèves**	**Sexes**	**Âges O/N**	**Précisions sur les âges**	**TDM O/N**
DUBROCA, Jean-François,	*Entretiens d'un père avec ses enfans, sur l'histoire naturelle, ornés de quatre cents figures. Ouvrage élémentaire*	1797	Le Père	L'Ainé, Le Cadet	frères	M	N	N/A	O
ÉPINAY, Louise d'	*Les Conversations d'Émilie*	1774	Mère	Émilie	*	F	O	de 5 à 10 ans	N
FILASSIER, Jean-Jacques	*Éraste, ou L'ami de la jeunesse (1ère éd.)*	1773	Ariste	Eugène	*	M	N	"vous n'êtes plus dans la première enfance"; "jeunesse"	O
FILASSIER, Jean-Jacques	*Éraste, ou L'ami de la jeunesse (rééd.)*	1818	Ariste	Eugène et Eudoxie	frère et sœur	FM	N	idem	O
FITE, Marie-Élisabeth Bouée de LA	*Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants, par Mme de La Fite*	1778	Mère, Mme de Valcour	Julie et Annette	cousines	F	N	(Mais les personnages des narrations insérées en ont quelquefois)	N
FITE, Marie-Élisabeth Bouée de LA	*Eugénie et ses élèves, ou lettres et dialogues à l'usage des jeunes personnes, par Mme de La Fite, Auteur des Entretiens, Drames & Contes Moraux à l'usage des Enfans*	1787	Eugénie	Julie	conversations retranscrites avec d'autres femmes (cousine Claire notamment)	F	N	N/A	O
FITE, Marie-Élisabeth Bouée de LA	*Réponses à démêler, ou Essai d'une manière d'exercer l'attention. On y a joint divers morceaux, qui ont pour but d'instruire ou d'amuser les jeunes personnes*	1790	Mère, Mme de Sainval	Sophie et Pauline	sœurs	F	O	Sophie 16ans, Pauline 14 ans	N
HENRIQUEZ, Louis-Marin	*Principes de civilité républicaine, dédiés à l'enfance et à la jeunesse*	1795	Père, Ariste	Prosper et Adèle	frère et sœur	MF	N	"sortis de la première enfance"	N
LE NOIR, Marie-Antoinette	*Conversations d'Ernestine*	1809 (2nde éd.)	L'Institutrice	Ernestine	*	F	O	8 à 12 ans	N

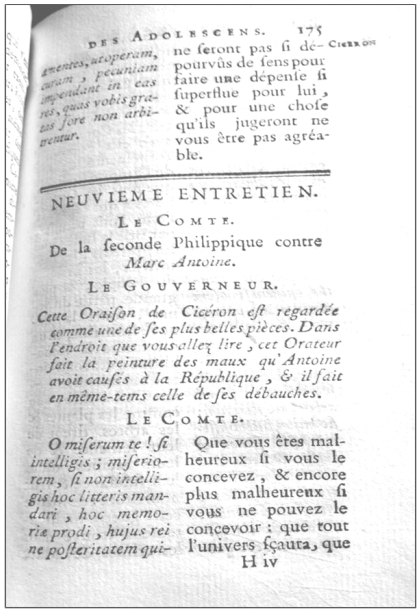
Auteur	**Titre**	**Date 1ère éd.**	**Figures d'éducateur**	**Figures d'élèves**	**Relation entre les élèves**	**Sexes**	**Âges O/N**	**Précisions sur les âges**	**TDM O/N**
LE NOIR, Marie-Antoinette	*L'Institutrice et son élève, ou dialogues à l'usage des jeunes demoiselles*	1798	L'Institutrice	L'Élève	*	F	O	Anniversaire des 10 ans fêté	N
LE NOIR, Marie-Antoinette,	*La Compagne de la jeunesse, ou entretiens d'une institutrice avec son élève*	1791	L'Institutrice	L'Élève	*	F	O	8 à 12 ans	N
LE NOIR, Marie-Antoinette,	*Les Promenades de Victorine ou Morale de l'enfance. Ouvrage à l'usage des jeunes demoiselles, propre à leur former l'esprit et le cœur*	1804	Mère	(Victorine)	*	F	O	avant 8 ans	N
LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie	*Instructions pour les jeunes Dames qui entrent dans le monde, pour servir de suite au magasin des adolescentes, par Mme Le Prince de Beaumont*	1764	Mlle Bonne	"les mêmes que dans le MDA" : Lady Sensée, Miss Molly, Lady Tempête, Lady Lucie, Miss Zinna, Miss Frivole et Lady Sincère	"amies"	F	N	N/A	N
LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie	*Le Mentor moderne ou Instruction pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*	1772	Mentor et Dorante (Maître apprenti)	Isidore, Georges, Pompée, Ariste, Damon, ou D/R dans le premier tome	camarades	M	O	Isidore 4 ans, Georges 5 ans, Pompée 7 ans, Ariste 5 ans, Damon 4 ans	O
LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie	*Magasin des adolescentes, ou Dialogues entre une sage gouvernante & plusieurs de ses élèves de la première distinction*	1760	Mlle Bonne	Lady Spirituelle, Lady Mary, Lady Charlotte, Miss Sophie, Miss Belotte, Miss Champêtre, Lady Violente et Lady Louise	"amies"	F	O	pas de mention de l'âge pour les élèves déjà présentées dans le MdE, pour les autres voir Annexe III-1	N

Auteur	**Titre**	**Date 1ère éd.**	**Figures d'éducateur**	**Figures d'élèves**	**Relation entre les élèves**	**Sexes**	**Âges O/N**	**Précisions sur les âges**	**TDM O/N**
LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie	*Magasin des enfans, ou Dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves, ou Dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves par Mme Leprince de Beaumont.*	1756	Mlle Bonne	Lady Sensée, Lady Spirituelle, Lady Mary, Lady Charlotte, Miss Molly, Lady Babiole et Lady Tempête	"amies"	F	O	Lady Sensée 12ans, Lady Spirituelle 12ans, Lady Mary 5ans, Lady Charlotte 7ans, Miss Molly 7ans, Lady Babiole 10ans et Lady Tempête 13ans	N (mais O pour quelques rééd. du 19e s.)
LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie,	*Les Américaines, ou la Preuve de la religion chrétienne par les lumières naturelles*	1770	Mlle Bonne	Lady Mery, Lady Louise, Lady Violente, Miss Champêtre, (Lady Spirituelle), (Lady Charlotte), Miss Sophie, Miss Belotte et Miss Francisque, et 4 "nouvelles": Miss Dorothée, Miss Préjugé, Lady Inconséquente et Miss Maly	"amies"	F	N	N/A	N
LOQUET, Marie-Françoise	*Entretiens d'Angélique pour exciter les jeunes personnes du sexe à l'amour et à la pratique de la vertu, par une jeune demoiselle*	1781	Angélique	Clotilde, Christine ; Mélanie et Adélaïde (filles, une "très coquette", une "mondaine")	amies et filles/mères	F	N	préparation au Baptême	O
LOQUET, Marie-Françoise	*Entretiens de Clotilde, pour exciter les jeunes personnes du sexe à la vertu et servir de suite aux Entretiens d'Angélique*	1788	Clotilde (désignée par la lettre d'Angélique)	Christine, Mélanie, Adélaïde, Euphrasie	amies et filles/mères	F	N	instructions sur la Pénitence et l'Eucharistie	O

Auteur	**Titre**	**Date 1ère éd.**	**Figures d'éducateur**	**Figures d'élèves**	**Relation entre les élèves**	**Sexes**	**Âges O/N**	**Précisions sur les âges**	**TDM O/N**
MARIVAUX, Pierre de	*L'Éducation d'un prince, dialogue*	1781	Théophile	Théodose	*	M	N	discours sur l'impétuosité de la jeunesse *passée*	N
MAUBERT DE GOUVEST, Jean-Henri	*École du gentilhomme, ou Entretiens de feu Mr. le Chevalier de B... avec le comte son neveu sur l'héroïsme et le héros*	1754	Le Chevalier	Le Comte, son neveu	*	M	N	"vous êtes déjà homme à réflexions?"	O
MIRABEAU, Victor Riqueti	*Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*	1785	Le Mentor	Le Prince	*	M	N	"Jeune prince" "âge des passions"	O
PERRAULT	*Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse, imité de l'Allemand de M. Raff*	1786	Le bon Ami	Les jeunes Amis	frères	M	N	Précisions sur l'adaptabilité du texte "aux enfants du plus bas âge" dans la préface	O
SICARD, Roch-Ambroise	*Manuel de l'enfance, contenant des élémens de lecture et des dialogues instructifs et moraux*	1797	Sicard	Massieu	*	M	N	Mais autres enfants dans la troisième partie, sans âges.	N
TRIMMER, Sarah	*Introduction familière à la connoissance de la nature, traduction libre de l'anglois de Mrs. Trimmer, trad. Arnaud Berquin*	1784	"Je"	(Charlotte et Henri)	frère et sœur	MF	N	Henri, "bien petit garçon" qui "vient de quitter les premiers habillements de l'enfance"	O
WOLLSTONE-CRAFT, Mary	*Marie et Caroline, ou Entretiens d'une institutrice avec ses élèves. Traduit de l'anglais de Marie Wollstonecraft Godwin, trad. Antoine-Jean-Noël Lallemant*	1799	Mistriss Mason	Marie et Caroline	sœurs	F	O	Marie 14ans, Caroline 12ans, destinataire du texte: Augustine 10ans	O

Annexe II – Illustrations typographiques du dialogue

1) ALLETZ, Pons-Augustin, *Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève*, Paris, Guillyn, 1765, p. 175. (BNF)



DES ADOLESCENS. 175

mentes, atoperam, curam, pecuniam impendant in eas res, quas vobis gratas fore non arbitrentur.

ne feront pas si dé- pourvûs de sens pour faire une dépense si superflue pour lui, & pour une chose qu'ils jugeront ne vous être pas agréable.

Cicer. Or.

NEUVIEME ENTRETIEN.

LE COMTE.

De la seconde Philippique contre *Marc Antoine.*

LE GOUVERNEUR.

Cette Oraison de Cicéron est regardée comme une de ses plus belles pièces. Dans l'endroit que vous allez lire, cet Orateur fait la peinture des maux qu'Antoine avoit causés à la République, & il fait en même-tems celle de ses débauches.

LE COMTE.

O miserum te! si intelligis; miseriorem, si non intelligis hoc litteris mandari, hoc memoriæ prodi, hujus rei ne posteritatem qui-

Que vous êtes malheureux si vous le concevez, & encore plus malheureux si vous ne pouvez le concevoir: que tout l'univers sçaura, que

H iv

2) FILASSIER, Jean-Jacques, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse : Entretiens familiers*, Alais, Avignon, J. Martin, L. Aubanel, 1818, vol. 1, p. 215. (Gallica)

ENTRETIEN XIII. 235

EUDOXIE. Je vous assure que je brûle de savoir tout ce que notre adorable Libérateur a fait pour la rédemption du genre humain, afin que, fidèle aux engagemens que j'ai contratés dans mon baptême, je vive désormais en véritable disciple de ce Dieu plein de miséricorde.

ER. Ces pieux motifs encouragent mon zèle, ma chère amie, et pour répondre à votre louable empressement, Eugène va nous lire un petit écrit dans lequel je présente, d'un côté les principaux traits de la vie de Jésus-Christ, et de l'autre, les prophéties qui y ont rapport, et qui en ont tracé l'histoire plusieurs siècles auparavant. Rendez-vous attentifs à ce morceau, mes chers amis, et si vous voulez vous affermir dans les preuves de votre Religion sainte, conservez fidèlement tous ces passages dans votre mémoire. Commencez, Eugène.

Tableau de la vie de Jésus-Christ.

I. Il y avoit plus de quatre mille ans que les enfans de Dieu soupiroient pour le Rédempteur promis au genre humain, depuis la naissance du monde, lorsque le Très-Haut voulut enfin couronner leur foi assez éprouvée par une si longue attente.

Sous le règne d'auguste, empereur des Romains, et sur la fin de celui d'Hérode le Grand, roi des Juifs, l'univers étant dans une paix profonde, l'ange Gabriel annonce au saint prêtre Zacharie que sa femme Elizabeth, quoique stérile et avancée en âge, lui donnera un fils qu'il appellera Jéan, et qui marchera devant le Seigneur avec l'esprit et la vertu d'Elie pour lui préparer les voies, et disposer les hommes à le recevoir.

II. La parole du Seigneur s'accomplit, malgré l'incrédulité de Zacharie; Elizabeth devient mère; et il y avoit déjà six mois qu'elle étoit enceinte, lorsque le même ange fut envoyé vers une vierge de la maison de David, appelée *Marie*, qu'un homme de la même race, nommé *Joseph*, avoit épousée, et qui, vivant dans une parfaite continence, avoit

Conformités des Prophéties avec l'Evangile.

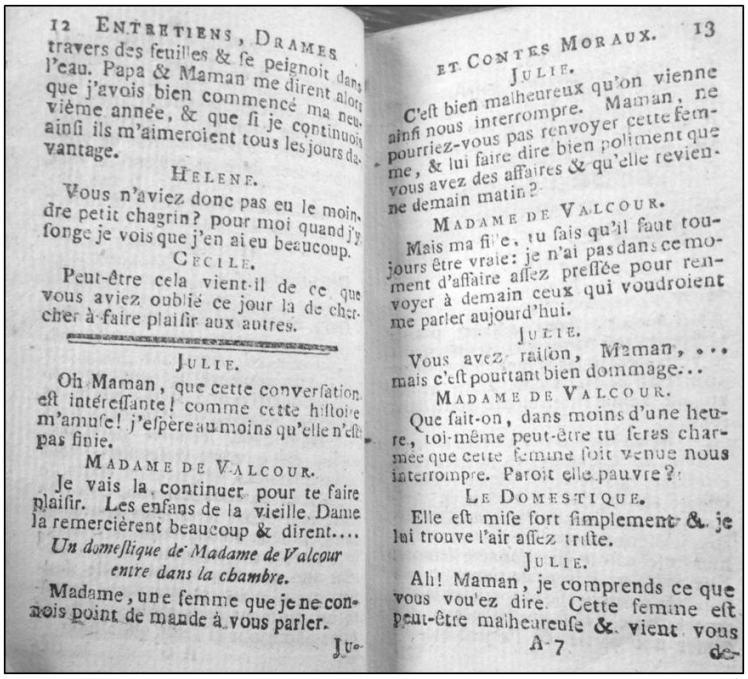
I. Voici ce que dit le Seigneur des armées: Encore un peu de temps, et j'ébranlerai le ciel et la terre, la mer et tout l'univers. J'ébranlerai tous les peuples: le désiré de toutes les nations viendra. *Aggée*, *ch.* 2; *v.* 7, 8.

Consolez-vous, mon peuple, consolez-vous, dit votre Dieu. Parlez au cœur de Jérusalem, et dites-lui que ses maux sont finis, que ses iniquités lui sont pardonnées, et qu'elle a reçu de la main du Seigneur une double grace pour l'expiation de tous ses péchés. On a entendu la voix de celui qui crie dans le désert: Préparez la voie du Seigneur; rendez droits dans la solitude les sentiers de notre Dieu. *Isaïe*, *ch.* 40; *v.* 2, 3.

II. Je sauverai mon troupeau; il ne sera plus exposé en proie, et je jugerai entre les brebis et les brebis. Je susciterai sur elles le Pasteur unique pour les paître, David mon serviteur. *Ezéchiel*, *ch.* 34; *v.* 22, 23.

Il sortira un rejeton de la tige de Jessé, et une fleur naîtra de sa racine et l'esprit du Seigneur se reposera sur lui; l'esprit de sagesse et d'intelligence, l'esprit de

3) LA FITE, Marie-Élisabeth de, *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants*, La Haye, Detune, 1778, vol. 1, p. 12-13. (BNF)



12 ENTRETIENS, DRAMES

travers des feuilles & se peignoit dans l'eau. Papa & Maman me dirent alors que j'avois bien commencé ma neuvième année, & que si je continuois ainsi ils m'aimeroient tous les jours davantage.

HELENE.

Vous n'aviez donc pas eu le moindre petit chagrin? pour moi quand j'y songe je vois que j'en ai eu beaucoup.

CECILE.

Peut-être cela vient-il de ce que vous aviez oublié ce jour là de chercher à faire plaisir aux autres.

JULIE.

Oh Maman, que cette conversation est intéressante! comme cette histoire m'amuse! j'espère au moins qu'elle n'est pas finie.

MADAME DE VALCOUR.

Je vais la continuer pour te faire plaisir. Les enfans de la vieille Dame la remercièrent beaucoup & dirent....

Un domestique de Madame de Valcour entre dans la chambre.

Madame, une femme que je ne connois point de mande à vous parler.

Ju-

ET CONTES MORAUX. 13

JULIE.

C'est bien malheureux qu'on vienne ainsi nous interrompre. Maman, ne pourriez-vous pas renvoyer cette femme, & lui faire dire bien poliment que vous avez des affaires & qu'elle revienne demain matin?

MADAME DE VALCOUR.

Mais ma fille, tu sais qu'il faut toujours être vraie: je n'ai pas dans ce moment d'affaire assez pressée pour renvoyer à demain ceux qui voudroient me parler aujourd'hui.

JULIE.

Vous avez raison, Maman, ... mais c'est pourtant bien dommage...

MADAME DE VALCOUR.

Que sait-on, dans moins d'une heure, toi-même peut-être tu seras charmée que cette femme soit venue nous interrompre. Paroit elle pauvre?

LE DOMESTIQUE.

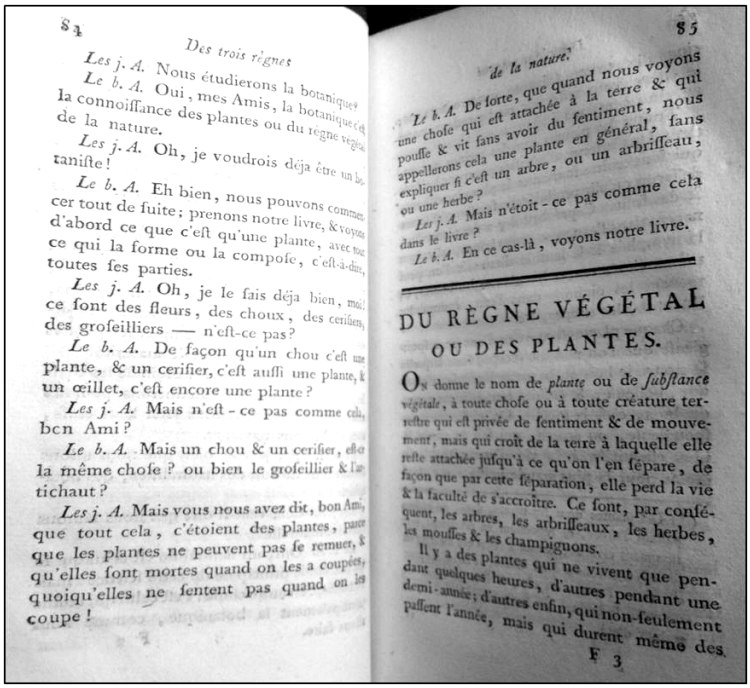
Elle est mise fort simplement & je lui trouve l'air assez triste.

JULIE.

Ah! Maman, je comprends ce que vous voulez dire. Cette femme est peut-être malheureuse & vient vous

A 7 de-

4) PERRAULT, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse, imité de l'Allemand de M. Raff*, Strasbourg, Koenig, 1786, vol. 1, p. 84-85. (BNF)



84 *Des trois règnes*

Les j. A. Nous étudierons la botanique?

Le b. A. Oui, mes Amis, la botanique est la connoissance des plantes ou du règne végétal de la nature.

Les j. A. Oh, je voudrois déja être un botaniste!

Le b. A. Eh bien, nous pouvons commencer tout de suite; prenons notre livre, & voyons d'abord ce que c'est qu'une plante, avec tout ce qui la forme ou la compose, c'est-à-dire, toutes ses parties.

Les j. A. Oh, je le sais déja bien, mais ce sont des fleurs, des choux, des cerisiers, des groseilliers — n'est-ce pas?

Le b. A. De façon qu'un chou c'est une plante, & un cerisier, c'est aussi une plante, & un œillet, c'est encore une plante?

Les j. A. Mais n'est-ce pas comme cela, bon Ami?

Le b. A. Mais un chou & un cerisier, est-ce la même chose? ou bien le groseillier & l'artichaut?

Les j. A. Mais vous nous avez dit, bon Ami, que tout cela, c'étoient des plantes, parce que les plantes ne peuvent pas se remuer, & qu'elles sont mortes quand on les a coupées, quoiqu'elles ne sentent pas quand on les coupe!

de la nature. 85

Le b. A. De sorte, que quand nous voyons une chose qui est attachée à la terre & qui pousse & vit sans avoir du sentiment, nous appellerons cela une plante en général, sans expliquer si c'est un arbre, ou un arbrisseau, ou une herbe?

Les j. A. Mais n'étoit-ce pas comme cela dans le livre?

Le b. A. En ce cas-là, voyons notre livre.

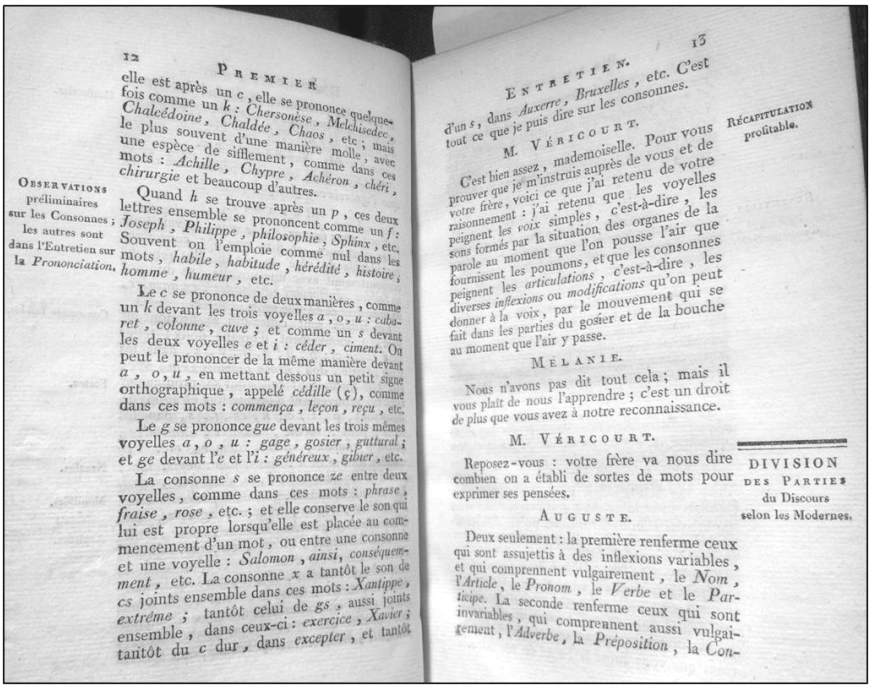
DU RÈGNE VÉGÉTAL OU DES PLANTES.

On donne le nom de *plante* ou de *substance végétale*, à toute chose ou à toute créature terrestre qui est privée de sentiment & de mouvement, mais qui croît de la terre à laquelle elle reste attachée jusqu'à ce qu'on l'en sépare, de façon que par cette séparation, elle perd la vie & la faculté de s'accroître. Ce sont, par conséquent, les arbres, les arbrisseaux, les herbes, les mousses & les champignons.

Il y a des plantes qui ne vivent que pendant quelques heures, d'autres pendant une demi-année; d'autres enfin, qui non-seulement passent l'année, mais qui durent même des

F 3

5) CAPINAUD, Antoine, *Éducation essentielle mise en action*, Lyon, A. Leroy, J. Ayné, 1804, tome 1, p. 12-13. (BNF)



12 PREMIER

elle est après un c, elle se prononce quelquefois comme un *k* : *Chersonèse*, *Melchisedec*, *Chalcédoine*, *Chaldée*, *Chaos*, etc., mais le plus souvent d'une manière molle, avec une espèce de sifflement, comme dans ces mots : *Achille*, *Chypre*, *Achéron*, *chéri*, *chirurgie* et beaucoup d'autres.

OBSERVATIONS préliminaires sur les Consonnes ; les autres sont dans l'Entretien sur la *Prononciation*.

Quand *h* se trouve après un *p*, ces deux lettres ensemble se prononcent comme un *f* : *Joseph*, *Philippe*, *philosophie*, *Sphinx*, etc. Souvent on l'emploie comme nul dans les mots, *habile*, *habitude*, *hérédité*, *histoire*, *homme*, *humeur*, etc.

Le *c* se prononce de deux manières, comme un *k* devant les trois voyelles *a*, *o*, *u* : *cabaret*, *colonne*, *cuve* ; et comme un *s* devant les deux voyelles *e* et *i* : *céder*, *ciment*. On peut le prononcer de la même manière devant *a*, *o*, *u*, en mettant dessous un petit signe orthographique, appelé *cédille* (ç), comme dans ces mots : *commença*, *leçon*, *reçu*, etc.

Le *g* se prononce *gue* devant les trois mêmes voyelles *a*, *o*, *u* : *gage*, *gosier*, *guttural* ; et *ge* devant l'*e* et l'*i* : *généreux*, *gibier*, etc.

La consonne *s* se prononce *ze* entre deux voyelles, comme dans ces mots : *phrase*, *fraise*, *rose*, etc. ; et elle conserve le son qui lui est propre lorsqu'elle est placée au commencement d'un mot, ou entre une consonne et une voyelle : *Salomon*, *ainsi*, *conséquemment*, etc. La consonne *x* a tantôt le son de *cs* joints ensemble dans ces mots : *Xantippe*, *extrême* ; tantôt celui de *gs*, aussi joints ensemble, dans ceux-ci : *exercice*, *Xavier* ; tantôt du *c* dur, dans *excepter*, et tantôt

13 ENTRETIEN.

d'un *s*, dans *Auxerre*, *Bruxelles*, etc. C'est tout ce que je puis dire sur les consonnes.

M. VÉRICOURT.

RÉCAPITULATION profitable.

C'est bien assez, mademoiselle. Pour vous prouver que je m'instruis auprès de vous et de votre frère, voici ce que j'ai retenu de votre raisonnement : j'ai retenu que les voyelles peignent les *voix* simples, c'est-à-dire, les sons formés par la situation des organes de la parole au moment que l'on pousse l'air que fournissent les poumons, et que les consonnes peignent les *articulations*, c'est-à-dire, les diverses *inflexions* ou *modifications* qu'on peut donner à la voix, par le mouvement qui se fait dans les parties du gosier et de la bouche au moment que l'air y passe.

MÉLANIE.

Nous n'avons pas dit tout cela ; mais il vous plaît de nous l'apprendre ; c'est un droit de plus que vous avez à notre reconnaissance.

M. VÉRICOURT.

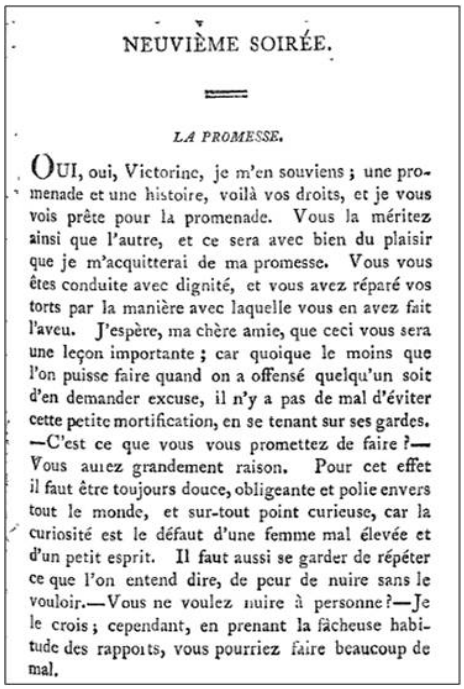
DIVISION DES PARTIES du Discours selon les Modernes.

Reposez-vous : votre frère va nous dire combien on a établi de sortes de mots pour exprimer ses pensées.

AUGUSTE.

Deux seulement : la première renferme ceux qui sont assujettis à des inflexions variables, et qui comprennent vulgairement, le *Nom*, l'*Article*, le *Pronom*, le *Verbe* et le *Participe*. La seconde renferme ceux qui sont invariables, qui comprennent aussi vulgairement, l'*Adverbe*, la *Préposition*, la *Con-*

6) LE NOIR, Marie-Antoinette, *Les Promenades de Victorine ou Morale de l'enfance. Ouvrage à l'usage des jeunes demoiselles, propre à leur former l'esprit et le cœur*, Londres, T. Boosey, 1804, p. 43. (Gallica)

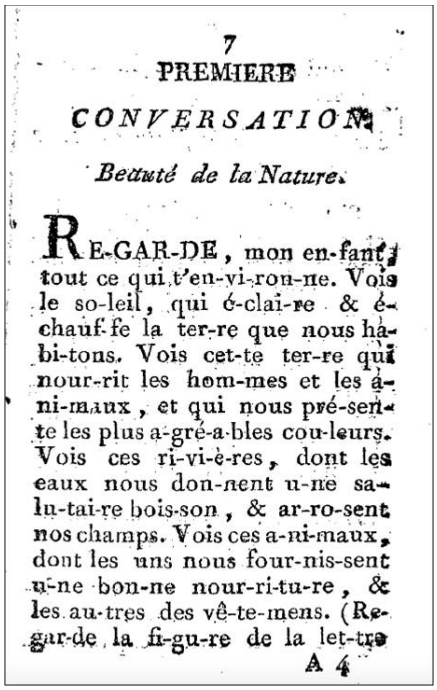


NEUVIÈME SOIRÉE.

LA PROMESSE.

OUI, oui, Victorine, je m'en souviens ; une promenade et une histoire, voilà vos droits, et je vous vois prête pour la promenade. Vous la méritez ainsi que l'autre, et ce sera avec bien du plaisir que je m'acquitterai de ma promesse. Vous vous êtes conduite avec dignité, et vous avez réparé vos torts par la manière avec laquelle vous en avez fait l'aveu. J'espère, ma chère amie, que ceci vous sera une leçon importante ; car quoique le moins que l'on puisse faire quand on a offensé quelqu'un soit d'en demander excuse, il n'y a pas de mal d'éviter cette petite mortification, en se tenant sur ses gardes. —C'est ce que vous vous promettez de faire ?— Vous aurez grandement raison. Pour cet effet il faut être toujours douce, obligeante et polie envers tout le monde, et sur-tout point curieuse, car la curiosité est le défaut d'une femme mal élevée et d'un petit esprit. Il faut aussi se garder de répéter ce que l'on entend dire, de peur de nuire sans le vouloir.—Vous ne voulez nuire à personne ?—Je le crois ; cependant, en prenant la fâcheuse habitude des rapports, vous pourriez faire beaucoup de mal.

7) CHEMIN-DUPONTÈS, Jean-Baptiste, *Alphabet républicain, avec lequel on apprend à lire aux enfans, en les amusant par des figures agréables, suivi de conversations simples & à leur portée, propres à leur inspirer l'amour de la liberté, de l'égalité, & de toutes les vertus républicaines ; et à les mettre en état de bien entendre la Déclaration des droits, & la Constitution*, Paris, Imprimerie de l'auteur, An II, p. 7. (Gallica)



7

PREMIERE

CONVERSATION.

Beauté de la Nature.

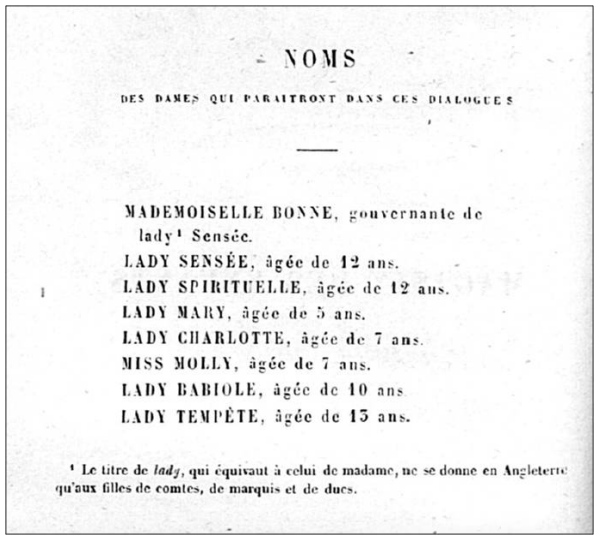
RE-GAR-DE, mon en-fant, tout ce qui t'en-vi-ron-ne. Vois le so-leil, qui é-clai-re & é-chauf-fe la ter-re que nous ha-bi-tons. Vois cet-te ter-re qui nour-rit les hom-mes et les a-ni-maux, et qui nous pré-sen-te les plus a-gré-a-bles cou-leurs. Vois ces ri-vi-è-res, dont les eaux nous don-nent u-ne sa-lu-tai-re bois-son, & ar-ro-sent nos champs. Vois ces a-ni-maux, dont les uns nous four-nis-sent u-ne bon-ne nour-ri-tu-re, & les au-tres des vê-te-mens. (Re-gar-de la fi-gu-re de la let-tre

A 4

Annexe III – Paratextes

III-1 Listes de personnages

1) LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Magasin des enfants, illustrations de G. Staal*, Nouvelle édition, par Mme Louise Sw. Belloc, Paris, Garnier frères, 1865, p 2. (Gallica)



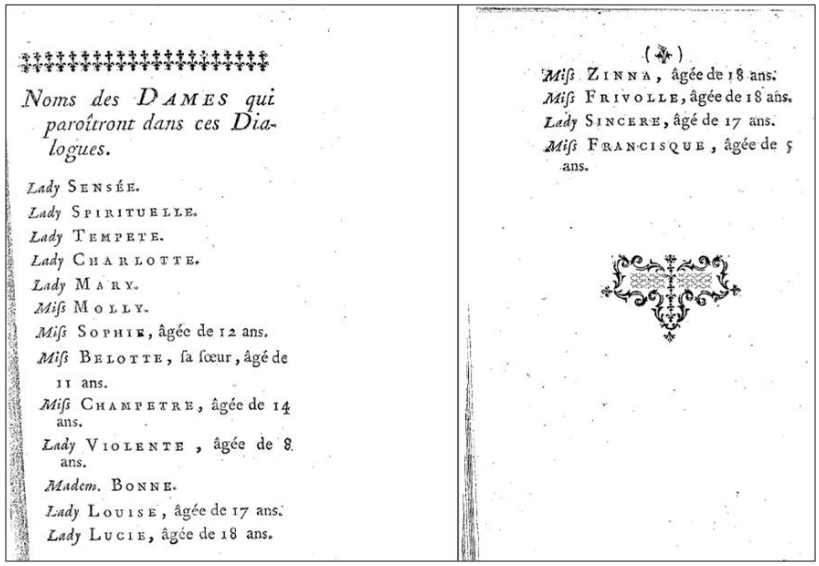
NOMS

DES DAMES QUI PARAITRONT DANS CES DIALOGUES

MADEMOISELLE BONNE, gouvernante de lady[1] Sensée.
LADY SENSÉE, âgée de 12 ans.
LADY SPIRITUELLE, âgée de 12 ans.
LADY MARY, âgée de 5 ans.
LADY CHARLOTTE, âgée de 7 ans.
MISS MOLLY, âgée de 7 ans.
LADY BABIOLE, âgée de 10 ans.
LADY TEMPÊTE, âgée de 13 ans.

[1] Le titre de *lady*, qui équivaut à celui de madame, ne se donne en Angleterre qu'aux filles de comtes, de marquis et de ducs.

2) LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des adolescentes, ou Dialogues entre une sage gouvernante & plusieurs de ses élèves de la première distinction*, Londres, s.n., 1760, n.p. (Gallica)



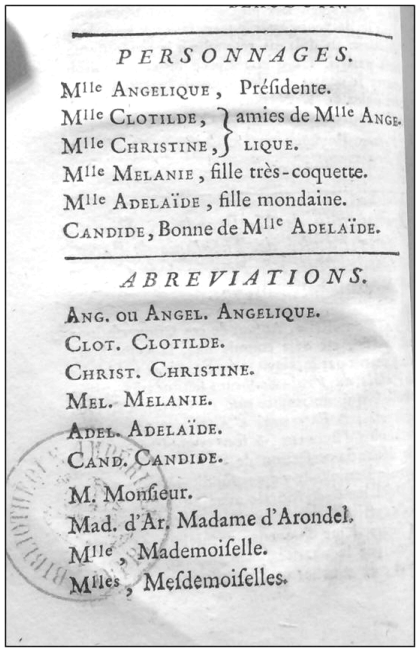
Noms des DAMES *qui paroîtront dans ces Dialogues.*

Lady SENSÉE.
Lady SPIRITUELLE.
Lady TEMPETE.
Lady CHARLOTTE.
Lady MARY.
Miss MOLLY.
Miss SOPHIE, âgée de 12 ans.
Miss BELOTTE, sa sœur, âgé de 11 ans.
Miss CHAMPETRE, âgée de 14 ans.
Lady VIOLENTE, âgée de 8 ans.
Madem. BONNE.
Lady LOUISE, âgée de 17 ans.
Lady LUCIE, âgée de 18 ans.

(4)

Miss ZINNA, âgée de 18 ans.
Miss FRIVOLLE, âgée de 18 ans.
Lady SINCERE, âgé de 17 ans.
Miss FRANCISQUE, âgée de 5 ans.

3) LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens d'Angélique pour exciter les jeunes personnes du sexe à l'amour et à la pratique de la vertu, par une jeune demoiselle*, Paris, B. Morin, 1781, n.p. (BNF)



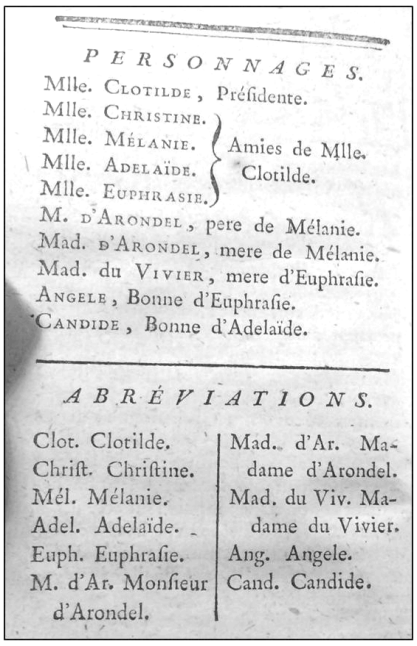
PERSONNAGES.

Mlle ANGELIQUE, Présidente.
Mlle CLOTILDE, } amies de Mlle ANGELIQUE.
Mlle CHRISTINE, }
Mlle MELANIE, fille très-coquette.
Mlle ADELAÏDE, fille mondaine.
CANDIDE, Bonne de Mlle ADELAÏDE.

ABREVIATIONS.

ANG. ou ANGEL. ANGELIQUE.
CLOT. CLOTILDE.
CHRIST. CHRISTINE.
MEL. MELANIE.
ADEL. ADELAÏDE.
CAND. CANDIDE.
M. Monſieur.
Mad. d'Ar. Madame d'Arondel.
Mlle, Mademoiſelle.
Mlles, Meſdemoiſelles.

4) LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens de Clotilde, pour exciter les jeunes personnes du sexe à la vertu et servir de suite aux Entretiens d'Angélique*, Paris, B. Morin, 1788, n.p. (BNF)



PERSONNAGES.

Mlle. CLOTILDE, Préſidente.
Mlle. CHRISTINE. } Amies de Mlle. Clotilde.
Mlle. MÉLANIE. }
Mlle. ADELAÏDE. }
Mlle. EUPHRASIE. }
M. D'ARONDEL, pere de Mélanie.
Mad. D'ARONDEL, mere de Mélanie.
Mad. du VIVIER, mere d'Euphraſie.
ANGELE, Bonne d'Euphraſie.
CANDIDE, Bonne d'Adelaïde.

ABRÉVIATIONS.

Clot. Clotilde.
Chriſt. Chriſtine.
Mél. Mélanie.
Adel. Adelaïde.
Euph. Euphraſie.
M. d'Ar. Monſieur d'Arondel.
Mad. d'Ar. Madame d'Arondel.
Mad. du Viv. Madame du Vivier.
Ang. Angele.
Cand. Candide.

III-2 Tables des matières

1) ALLETZ, Pons-Augustin, *Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève*, Paris, Guillyn, 1765. (BNF)

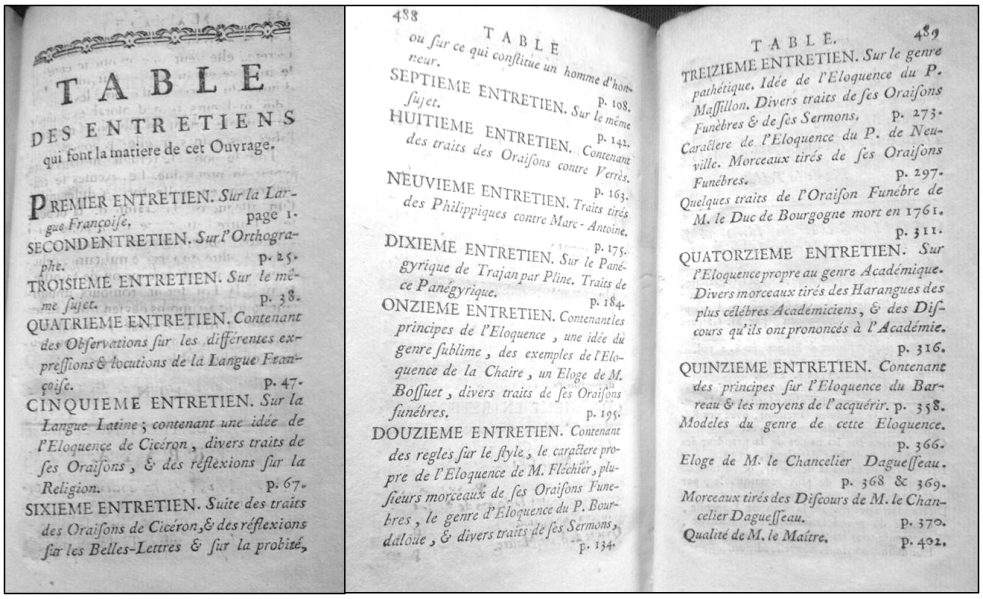


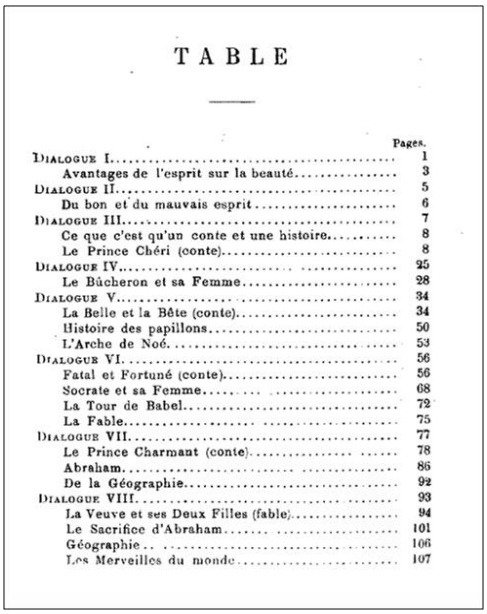
TABLE
DES ENTRETIENS
qui font la matiere de cet Ouvrage.

PREMIER ENTRETIEN. *Sur la Langue Françoise.* page 1.
SECOND ENTRETIEN. *Sur l'Orthographe.* p. 25.
TROISIEME ENTRETIEN. *Sur le même sujet.* p. 38.
QUATRIEME ENTRETIEN. *Contenant des Observations sur les différentes expressions & locutions de la Langue Françoise.* p. 47.
CINQUIEME ENTRETIEN. *Sur la Langue Latine; contenant une idée de l'Eloquence de Cicéron, divers traits de ses Oraisons, & des réflexions sur la Religion.* p. 67.
SIXIEME ENTRETIEN. *Suite des traits des Oraisons de Cicéron, & des réflexions sur les Belles-Lettres & sur la probité,*

ou sur ce qui constitue un homme d'honneur. p. 108.
SEPTIEME ENTRETIEN. *Sur le même sujet.* p. 142.
HUITIEME ENTRETIEN. *Contenant des traits des Oraisons contre Verrès.* p. 163.
NEUVIEME ENTRETIEN. *Traits tirés des Philippiques contre Marc-Antoine.* p. 175.
DIXIEME ENTRETIEN. *Sur le Panégyrique de Trajan par Pline. Traits de ce Panégyrique.* p. 184.
ONZIEME ENTRETIEN. *Contenant les principes de l'Eloquence, une idée du genre sublime, des exemples de l'Eloquence de la Chaire, un Eloge de M. Bossuet, divers traits de ses Oraisons funébres.* p. 195.
DOUZIEME ENTRETIEN. *Contenant des regles sur le style, le caractere propre de l'Eloquence de M. Fléchier, plusieurs morceaux de ses Oraisons Funebres, le genre d'Eloquence du P. Bourdaloue, & divers traits de ses Sermons,* p. 134.

TREIZIEME ENTRETIEN. *Sur le genre pathétique. Idée de l'Eloquence du P. Maſſillon. Divers traits de ſes Oraiſons Funèbres & de ſes Sermons,* p. 273.
Caractere de l'Eloquence du P. de Neuville. Morceaux tirés de ſes Oraiſons Funèbres. p. 297.
Quelques traits de l'Oraiſon Funebre de M. le Duc de Bourgogne mort en 1761. p. 311.
QUATORZIEME ENTRETIEN. *Sur l'Eloquence propre au genre Académique. Divers morceaux tirés des Harangues des plus célébres Académiciens, & des Diſcours qu'ils ont prononcés à l'Académie.* p. 316.
QUINZIEME ENTRETIEN. *Contenant des principes ſur l'Eloquence du Barreau & les moyens de l'acquérir.* p. 358.
Modeles du genre de cette Eloquence. p. 366.
Eloge de M. le Chancelier Dagueſſeau. p. 368 & 369.
Morceaux tirés des Diſcours de M. le Chancelier Dagueſſeau. p. 370.
Qualité de M. le Maître. p. 402.

2) LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des enfants, par Mme Leprince de Beaumont. Nouvelle édition, revue par Mme J.-J. Lambert*, Delarue (Paris), 1859. (Gallica)



TABLE

	Pages.
DIALOGUE I	1
Avantages de l'esprit sur la beauté	3
DIALOGUE II	5
Du bon et du mauvais esprit	6
DIALOGUE III	7
Ce que c'est qu'un conte et une histoire	8
Le Prince Chéri (conte)	8
DIALOGUE IV	25
Le Bûcheron et sa Femme	28
DIALOGUE V	34
La Belle et la Bête (conte)	34
Histoire des papillons	50
L'Arche de Noé	53
DIALOGUE VI	56
Fatal et Fortuné (conte)	56
Socrate et sa Femme	68
La Tour de Babel	72
La Fable	75
DIALOGUE VII	77
Le Prince Charmant (conte)	78
Abraham	86
De la Géographie	92
DIALOGUE VIII	93
La Veuve et ses Deux Filles (fable)	94
Le Sacrifice d'Abraham	101
Géographie	106
Les Merveilles du monde	107

3) LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des enfants, revu et augmenté de nouveaux contes par Madame Eugénie Foa ; Illustrations de Th. Guérin*, Paris, France, Warée, 1843, 496 p. (Gallica)

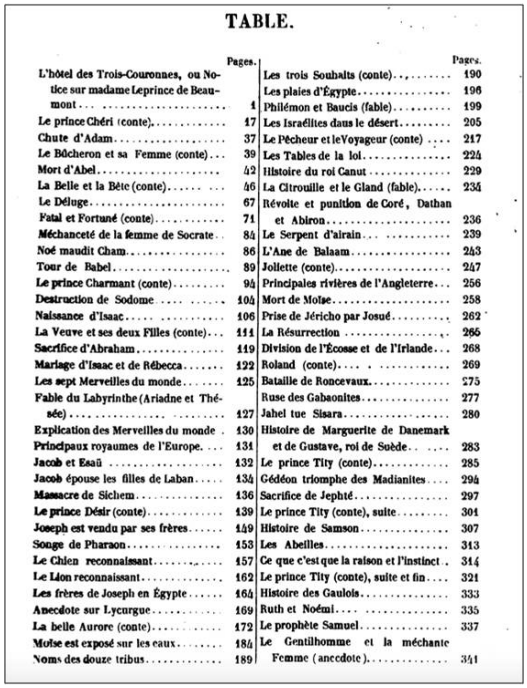
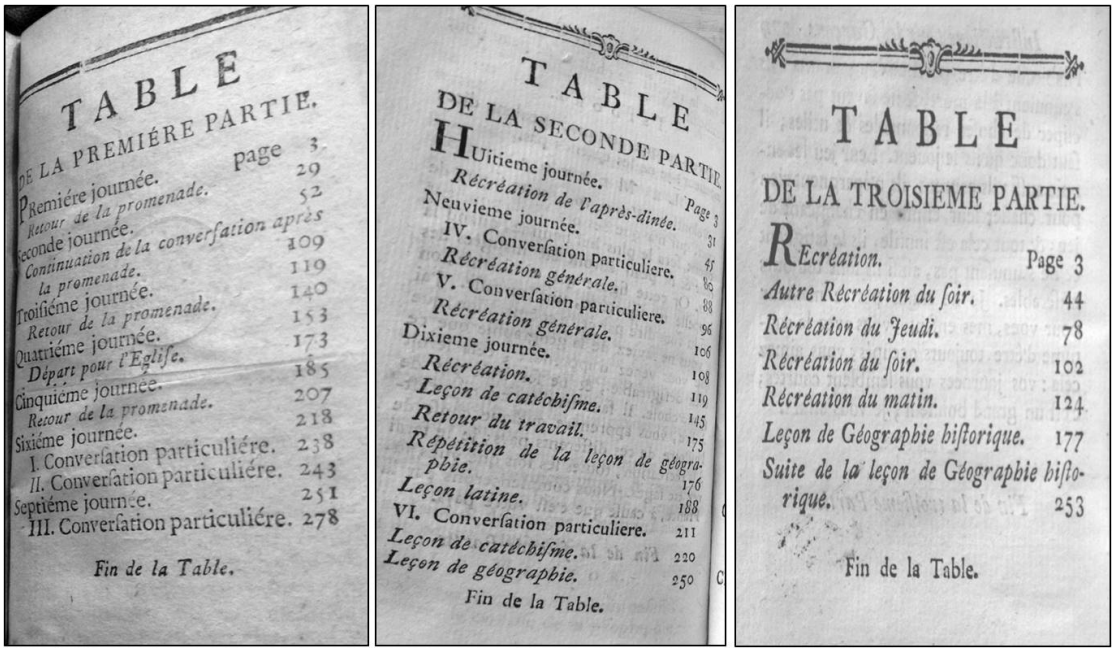


TABLE.

	Pages.
L'hôtel des Trois-Couronnes, ou Notice sur madame Leprince de Beaumont	1
Le prince Chéri (conte)	17
Chute d'Adam	37
Le Bûcheron et sa Femme (conte)	39
Mort d'Abel	42
La Belle et la Bête (conte)	46
Le Déluge	67
Fatal et Fortuné (conte)	71
Méchanceté de la femme de Socrate	84
Noé maudit Cham	86
Tour de Babel	89
Le prince Charmant (conte)	94
Destruction de Sodome	104
Naissance d'Isaac	106
La Veuve et ses deux Filles (conte)	111
Sacrifice d'Abraham	119
Mariage d'Isaac et de Rébecca	122
Les sept Merveilles du monde	125
Fable du Labyrinthe (Ariadne et Thésée)	127
Explication des Merveilles du monde	130
Principaux royaumes de l'Europe	131
Jacob et Esaü	132
Jacob épouse les filles de Laban	134
Massacre de Sichem	136
Le prince Désir (conte)	139
Joseph est vendu par ses frères	149
Songe de Pharaon	153
Le Chien reconnaissant	157
Le Lion reconnaissant	162
Les frères de Joseph en Égypte	164
Anecdote sur Lycurgue	169
La belle Aurore (conte)	172
Moïse est exposé sur les eaux	184
Noms des douze tribus	189
Les trois Souhaits (conte)	190
Les plaies d'Égypte	196
Philémon et Baucis (fable)	199
Les Israélites dans le désert	205
Le Pêcheur et le Voyageur (conte)	217
Les Tables de la loi	224
Histoire du roi Canut	229
La Citrouille et le Gland (fable)	234
Révolte et punition de Coré, Dathan et Abiron	236
Le Serpent d'airain	239
L'Ane de Balaam	243
Jolette (conte)	247
Principales rivières de l'Angleterre	256
Mort de Moïse	258
Prise de Jéricho par Josué	262
La Résurrection	265
Division de l'Écosse et de l'Irlande	268
Roland (conte)	269
Bataille de Roncevaux	275
Ruse des Gabaonites	277
Jahel tue Sisara	280
Histoire de Marguerite de Danemark et de Gustave, roi de Suède	283
Le prince Tity (conte)	285
Gédéon triomphe des Madianites	294
Sacrifice de Jephté	297
Le prince Tity (conte), suite	301
Histoire de Samson	307
Les Abeilles	313
Ce que c'est que la raison et l'instinct	314
Le prince Tity (conte), suite et fin	321
Histoire des Gaulois	333
Ruth et Noémi	335
Le prophète Samuel	337
Le Gentilhomme et la méchante Femme (anecdote)	341

4) LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Mentor moderne, ou instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, Lausanne, Jean Pierre Heubach, 1773. (Bibliothèque de l'École normale supérieure – Rue d'Ulm)



TABLE

DE LA PREMIÉRE PARTIE.

page 3
Premiére journée. 29
Retour de la promenade. 52
Seconde journée. 109
Continuation de la converſation après la promenade. 119
Troiſiéme journée. 140
Retour de la promenade. 153
Quatriéme journée. 173
Départ pour l'Egliſe. 185
Cinquiéme journée. 207
Retour de la promenade. 218
Sixiéme journée. 238
I. Converſation particuliére. 243
II. Converſation particuliére. 251
Septiéme journée. 278
III. Converſation particuliére.

Fin de la Table.

TABLE

DE LA SECONDE PARTIE.

Huitieme journée. Page 3
Récréation de l'après-dinée. 31
Neuvieme journée. 45
IV. Converſation particuliere. 65
Récréation générale. 88
V. Converſation particuliere. 96
Récréation générale. 106
Dixieme journée. 108
Récréation. 119
Leçon de catéchiſme. 145
Retour du travail. 175
Répétition de la leçon de géographie. 176
Leçon latine. 188
VI. Converſation particuliere. 211
Leçon de catéchiſme. 220
Leçon de géographie. 250

Fin de la Table.

TABLE

DE LA TROISIEME PARTIE.

Récréation. Page 3
Autre Récréation du ſoir. 44
Récréation du Jeudi. 78
Récréation du ſoir. 102
Récréation du matin. 124
Leçon de Géographie hiſtorique. 177
Suite de la leçon de Géographie hiſtorique. 253

Fin de la Table.

5) FILASSIER, Jean-Jacques, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse : Entretiens familiers*, Paris, Vincent, 1773. (BNF)

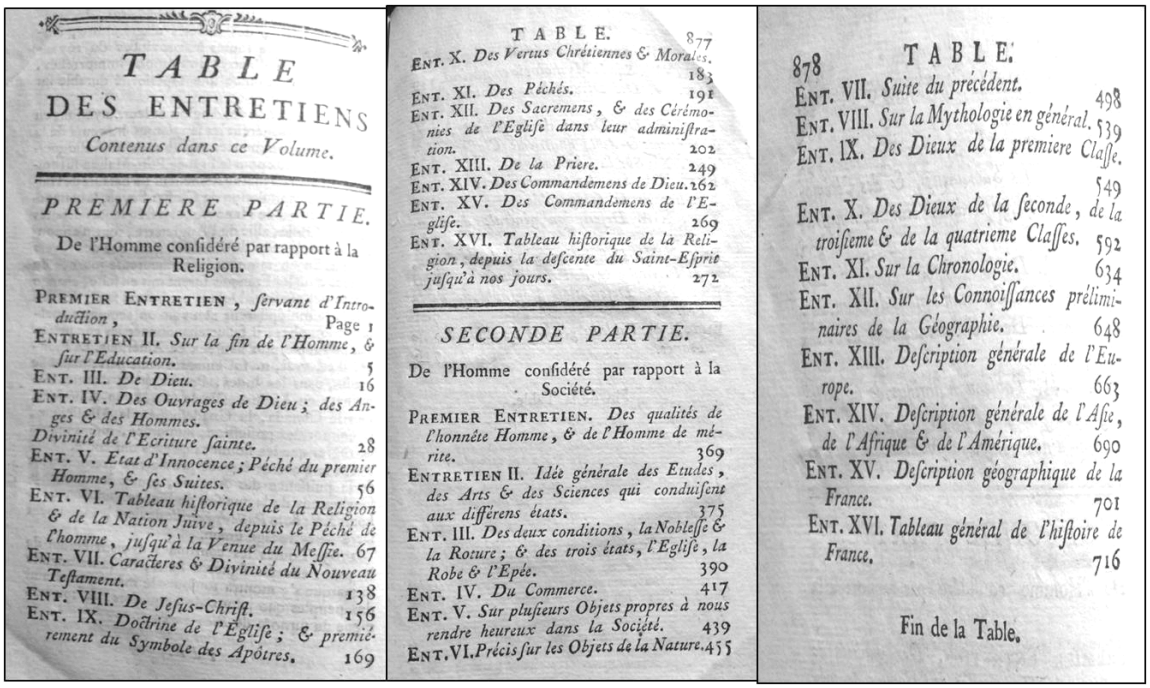


TABLE
DES ENTRETIENS
Contenus dans ce Volume.

PREMIERE PARTIE.

De l'Homme considéré par rapport à la Religion.

PREMIER ENTRETIEN, *servant d'Introduction*, Page 1
ENTRETIEN II. *Sur la fin de l'Homme, & sur l'Education.* 5
ENT. III. *De Dieu.* 16
ENT. IV. *Des Ouvrages de Dieu; des Anges & des Hommes. Divinité de l'Ecriture sainte.* 28
ENT. V. *Etat d'Innocence; Péché du premier Homme, & ses Suites.* 56
ENT. VI. *Tableau historique de la Religion & de la Nation Juive, depuis le Péché de l'homme, jusqu'à la Venue du Messie.* 67
ENT. VII. *Caracteres & Divinité du Nouveau Testament.* 138
ENT. VIII. *De Jesus-Christ.* 156
ENT. IX. *Doctrine de l'Eglise; & premiérement du Symbole des Apôtres.* 169

TABLE. 877
ENT. X. *Des Vertus Chrétiennes & Morales.* 183
ENT. XI. *Des Péchés.* 191
ENT. XII. *Des Sacremens, & des Cérémonies de l'Eglise dans leur administration.* 202
ENT. XIII. *De la Prière.* 249
ENT. XIV. *Des Commandemens de Dieu.* 262
ENT. XV. *Des Commandemens de l'Eglise.* 269
ENT. XVI. *Tableau historique de la Religion, depuis la descente du Saint-Esprit jusqu'à nos jours.* 272

SECONDE PARTIE.

De l'Homme considéré par rapport à la Société.

PREMIER ENTRETIEN. *Des qualités de l'honnête Homme, & de l'Homme de mérite.* 369
ENTRETIEN II. *Idée générale des Etudes, des Arts & des Sciences qui conduisent aux différens états.* 375
ENT. III. *Des deux conditions, la Noblesse & la Roture; & des trois états, l'Eglise, la Robe & l'Epée.* 390
ENT. IV. *Du Commerce.* 417
ENT. V. *Sur plusieurs Objets propres à nous rendre heureux dans la Société.* 439
ENT. VI. *Précis sur les Objets de la Nature.* 455

878 TABLE.
ENT. VII. *Suite du précédent.* 498
ENT. VIII. *Sur la Mythologie en général.* 539
ENT. IX. *Des Dieux de la premiere Classe.* 549
ENT. X. *Des Dieux de la seconde, de la troisieme & de la quatrieme Classes.* 592
ENT. XI. *Sur la Chronologie.* 634
ENT. XII. *Sur les Connoissances préliminaires de la Géographie.* 648
ENT. XIII. *Description générale de l'Europe.* 663
ENT. XIV. *Description générale de l'Asie, de l'Afrique & de l'Amérique.* 690
ENT. XV. *Description géographique de la France.* 701
ENT. XVI. *Tableau général de l'histoire de France.* 716

Fin de la Table.

6) FILASSIER, Jean-Jacques, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse : Entretiens familiers*, Alais, Avignon, J. Martin, L. Aubanel, 1818. (Gallica)

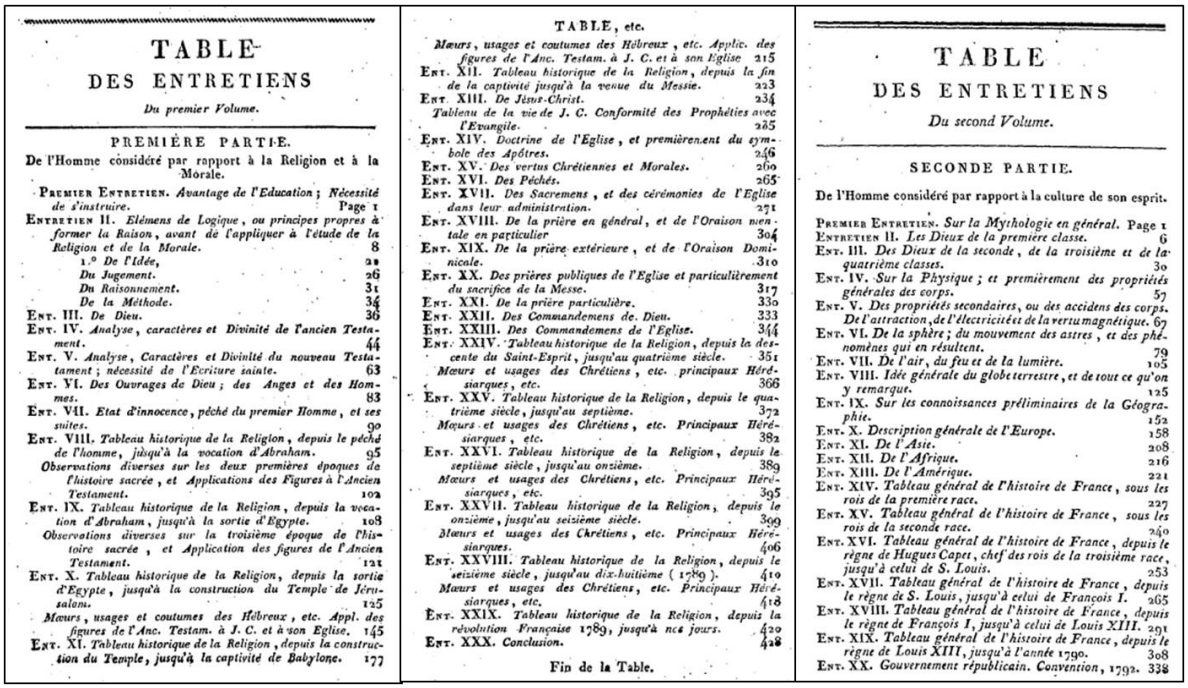


TABLE
DES ENTRETIENS
Du premier Volume.

PREMIÈRE PARTIE.

De l'Homme considéré par rapport à la Religion et à la Morale.

PREMIER ENTRETIEN. *Avantage de l'Education; Nécessité de s'instruire.* Page 1
ENTRETIEN II. *Elémens de Logique, ou principes propres à former la Raison, avant de l'appliquer à l'étude de la Religion et de la Morale.* 8
1.° *De l'Idée,* 21
Du Jugement. 26
Du Raisonnement. 31
De la Méthode. 34
ENT. III. *De Dieu.* 36
ENT. IV. *Analyse, caractères et Divinité de l'ancien Testament.* 44
ENT. V. *Analyse, Caractères et Divinité du nouveau Testament; nécessité de l'Ecriture sainte.* 63
ENT. VI. *Des Ouvrages de Dieu; des Anges et des Hommes.* 83
ENT. VII. *Etat d'innocence, péché du premier Homme, et ses suites.* 90
ENT. VIII. *Tableau historique de la Religion, depuis le péché de l'homme, jusqu'à la vocation d'Abraham.* 95
Observations diverses sur les deux premières époques de l'histoire sacrée, et Applications des Figures à l'Ancien Testament. 102
ENT. IX. *Tableau historique de la Religion, depuis la vocation d'Abraham, jusqu'à la sortie d'Egypte.* 108
Observations diverses sur la troisième époque de l'histoire sacrée, et Application des figures de l'Ancien Testament. 121
ENT. X. *Tableau historique de la Religion, depuis la sortie d'Egypte, jusqu'à la construction du Temple de Jérusalem.* 125
Mœurs, usages et coutumes des Hébreux, etc. Appl. des figures de l'Anc. Testam. à J. C. et à son Eglise. 145
ENT. XI. *Tableau historique de la Religion, depuis la construction du Temple, jusqu'à la captivité de Babylone.* 177

TABLE, etc.
Mœurs, usages et coutumes des Hébreux, etc. Applic. des figures de l'Anc. Testam. à J. C. et à son Eglise 215
ENT. XII. *Tableau historique de la Religion, depuis la fin de la captivité jusqu'à la venue du Messie.* 223
ENT. XIII. *De Jésus-Christ.* 234
Tableau de la vie de J. C. Conformité des Prophéties avec l'Evangile. 235
ENT. XIV. *Doctrine de l'Eglise, et premièrement du symbole des Apôtres.* 246
ENT. XV. *Des vertus Chrétiennes et Morales.* 260
ENT. XVI. *Des Péchés.* 265
ENT. XVII. *Des Sacremens, et des cérémonies de l'Eglise dans leur administration.* 271
ENT. XVIII. *De la prière en général, et de l'Oraison mentale en particulier* 304
ENT. XIX. *De la prière extérieure, et de l'Oraison Dominicale.* 310
ENT. XX. *Des prières publiques de l'Eglise et particulièrement du sacrifice de la Messe.* 317
ENT. XXI. *De la prière particulière.* 330
ENT. XXII. *Des Commandemens de Dieu.* 333
ENT. XXIII. *Des Commandemens de l'Eglise.* 344
ENT. XXIV. *Tableau historique de la Religion, depuis la descente du Saint-Esprit, jusqu'au quatrième siècle.* 351
Mœurs et usages des Chrétiens, etc. principaux Hérésiarques, etc. 366
ENT. XXV. *Tableau historique de la Religion, depuis le quatrième siècle, jusqu'au septième.* 372
Mœurs et usages des Chrétiens, etc. Principaux Hérésiarques, etc. 382
ENT. XXVI. *Tableau historique de la Religion, depuis le septième siècle, jusqu'au onzième.* 389
Mœurs et usages des Chrétiens, etc. Principaux Hérésiarques, etc. 395
ENT. XXVII. *Tableau historique de la Religion, depuis le onzième, jusqu'au seizième siècle.* 399
Mœurs et usages des Chrétiens, etc. Principaux Hérésiarques. 406
ENT. XXVIII. *Tableau historique de la Religion, depuis le seizième siècle, jusqu'au dix-huitième (1789).* 410
Mœurs et usages des Chrétiens, etc. Principaux Hérésiarques, etc. 418
ENT. XXIX. *Tableau historique de la Religion, depuis la révolution Française 1789, jusqu'à nos jours.* 420
ENT. XXX. *Conclusion.* 428

Fin de la Table.

TABLE
DES ENTRETIENS
Du second Volume.

SECONDE PARTIE.

De l'Homme considéré par rapport à la culture de son esprit.

PREMIER ENTRETIEN. *Sur la Mythologie en général.* Page 1
ENTRETIEN II. *Les Dieux de la première classe.* 6
ENT. III. *Des Dieux de la seconde, de la troisième et de la quatrième classes.* 30
ENT. IV. *Sur la Physique; et premièrement des propriétés générales des corps.* 57
ENT. V. *Des propriétés secondaires, ou des accidens des corps. De l'attraction, de l'électricité et de la vertu magnétique.* 67
ENT. VI. *De la sphère; du mouvement des astres, et des phénomènes qui en résultent.* 79
ENT. VII. *De l'air, du feu et de la lumière.* 105
ENT. VIII. *Idée générale du globe terrestre, et de tout ce qu'on y remarque.* 125
ENT. IX. *Sur les connoissances préliminaires de la Géographie.* 152
ENT. X. *Description générale de l'Europe.* 158
ENT. XI. *De l'Asie.* 208
ENT. XII. *De l'Afrique.* 216
ENT. XIII. *De l'Amérique.* 221
ENT. XIV. *Tableau général de l'histoire de France, sous les rois de la première race.* 227
ENT. XV. *Tableau général de l'histoire de France, sous les rois de la seconde race.* 240
ENT. XVI. *Tableau général de l'histoire de France, depuis le règne de Hugues Capet, chef des rois de la troisième race, jusqu'à celui de S. Louis.* 253
ENT. XVII. *Tableau général de l'histoire de France, depuis le règne de S. Louis, jusqu'à celui de François I.* 265
ENT. XVIII. *Tableau général de l'histoire de France, depuis le règne de François I, jusqu'à celui de Louis XIII.* 291
ENT. XIX. *Tableau général de l'histoire de France, depuis le règne de Louis XIII, jusqu'à l'année 1790.* 308
ENT. XX. *Gouvernement républicain. Convention, 1792.* 338

7) LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens d'Angélique pour exciter les jeunes personnes du sexe à l'amour et à la pratique de la vertu, par une jeune demoiselle*, Paris, B. Morin, 1781. (BNF)

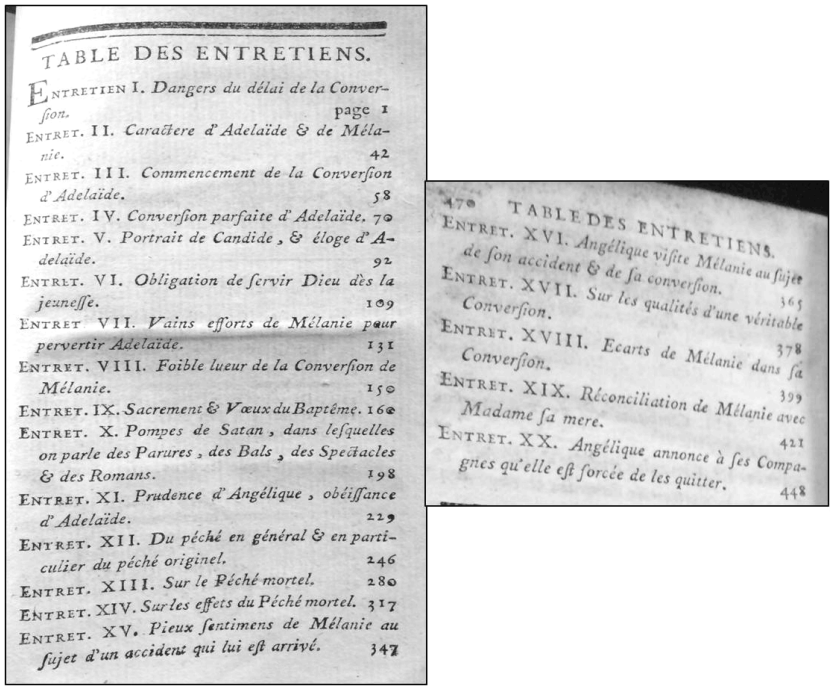


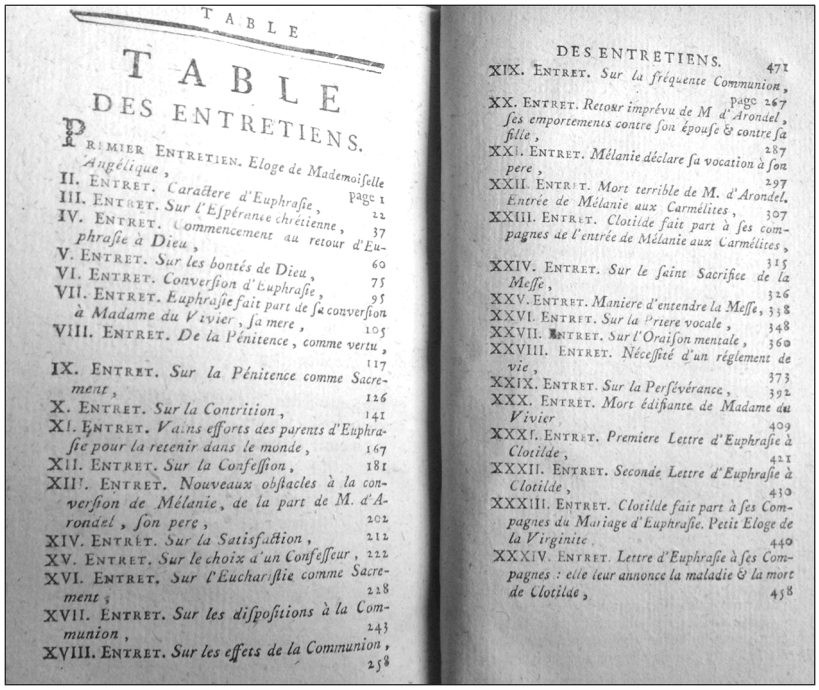
TABLE DES ENTRETIENS.

ENTRETIEN I. *Dangers du délai de la Conversion.* page 1
ENTRET. II. *Caractere d'Adelaïde & de Mélanie.* 42
ENTRET. III. *Commencement de la Conversion d'Adelaïde.* 58
ENTRET. IV. *Conversion parfaite d'Adelaïde.* 70
ENTRET. V. *Portrait de Candide, & éloge d'Adelaïde.* 92
ENTRET. VI. *Obligation de servir Dieu dès la jeunesse.* 109
ENTRET. VII. *Vains efforts de Mélanie pour pervertir Adelaïde.* 131
ENTRET. VIII. *Foible lueur de la Conversion de Mélanie.* 150
ENTRET. IX. *Sacrement & Vœux du Baptême.* 160
ENTRET. X. *Pompes de Satan, dans lesquelles on parle des Parures, des Bals, des Spectacles & des Romans.* 198
ENTRET. XI. *Prudence d'Angélique, obéissance d'Adelaïde.* 229
ENTRET. XII. *Du péché en général & en particulier du péché originel.* 246
ENTRET. XIII. *Sur le Péché mortel.* 280
ENTRET. XIV. *Sur les effets du Péché mortel.* 317
ENTRET. XV. *Pieux sentimens de Mélanie au sujet d'un accident qui lui est arrivé.* 347

470 TABLE DES ENTRETIENS.

ENTRET. XVI. *Angélique visite Mélanie au sujet de son accident & de sa conversion.* 365
ENTRET. XVII. *Sur les qualités d'une véritable Conversion.* 378
ENTRET. XVIII. *Ecarts de Mélanie dans sa Conversion.* 399
ENTRET. XIX. *Réconciliation de Mélanie avec Madame sa mere.* 421
ENTRET. XX. *Angélique annonce à ses Compagnes qu'elle est forcée de les quitter.* 448

8) LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens de Clotilde, pour exciter les jeunes personnes du sexe à la vertu et servir de suite aux Entretiens d'Angélique*, Paris, B. Morin, 1788. (BNF)



TABLE

TABLE DES ENTRETIENS.

PREMIER ENTRETIEN. *Eloge de Mademoiselle Angélique,* page 1
II. ENTRET. *Caractere d'Euphrasie,* 22
III. ENTRET. *Sur l'Espérance chrétienne,* 37
IV. ENTRET. *Commencement au retour d'Euphrasie à Dieu,* 60
V. ENTRET. *Sur les bontés de Dieu,* 75
VI. ENTRET. *Conversion d'Euphrasie,* 95
VII. ENTRET. *Euphrasie fait part de sa conversion à Madame du Vivier, sa mere,* 105
VIII. ENTRET. *De la Pénitence, comme vertu,* 117
IX. ENTRET. *Sur la Pénitence comme Sacrement,* 126
X. ENTRET. *Sur la Contrition,* 141
XI. ENTRET. *Vains efforts des parents d'Euphrasie pour la retenir dans le monde,* 167
XII. ENTRET. *Sur la Confession,* 181
XIII. ENTRET. *Nouveaux obstacles à la conversion de Mélanie, de la part de M. d'Arondel, son pere,* 202
XIV. ENTRET. *Sur la Satisfaction,* 212
XV. ENTRET. *Sur le choix d'un Confesseur,* 222
XVI. ENTRET. *Sur l'Eucharistie comme Sacrement;* 228
XVII. ENTRET. *Sur les dispositions à la Communion,* 243
XVIII. ENTRET. *Sur les effets de la Communion,* 258

DES ENTRETIENS.

XIX. ENTRET. *Sur la fréquente Communion,* 271
XX. ENTRET. *Retour imprévu de M. d'Arondel, ses emportements contre son épouse & contre sa fille,* page 267
XXI. ENTRET. *Mélanie déclare sa vocation à son pere,* 287
XXII. ENTRET. *Mort terrible de M. d'Arondel. Entrée de Mélanie aux Carmélites,* 297
XXIII. ENTRET. *Clotilde fait part à ses compagnes de l'entrée de Mélanie aux Carmélites,* 307
XXIV. ENTRET. *Sur le saint Sacrifice de la Messe,* 315
XXV. ENTRET. *Maniere d'entendre la Messe,* 326
XXVI. ENTRET. *Sur la Priere vocale,* 338
XXVII. ENTRET. *Sur l'Oraison mentale,* 348
XXVIII. ENTRET. *Nécessité d'un réglement de vie,* 360
XXIX. ENTRET. *Sur la Persévérance,* 373
XXX. ENTRET. *Mort édifiante de Madame du Vivier,* 392
XXXI. ENTRET. *Premiere Lettre d'Euphrasie à Clotilde,* 409
XXXII. ENTRET. *Seconde Lettre d'Euphrasie à Clotilde,* 421
XXXIII. ENTRET. *Clotilde fait part à ses Compagnes du Mariage d'Euphrasie. Petit Eloge de la Virginité,* 430
XXXIV. ENTRET. *Lettre d'Euphrasie à ses Compagnes : elle leur annonce la maladie & la mort de Clotilde,* 440 458

9) PERRAULT, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse, imité de l'Allemand de M. Raff*, Strasbourg, Koenig, 1786. (Gallica)

III

APPERÇU DE L'OUVRAGE.

PREMIÈRE PARTIE.

Pages

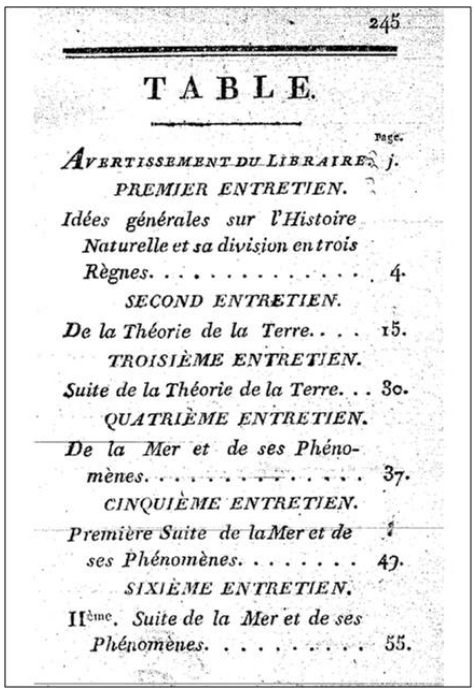
Préface, 1- 42
Introduction, 43- 75
Des trois Règnes de la Nature, en général, 76- 85
Du Règne végétal, ou des Plantes, 85-208
Du Règne animal, 209-545
1) *Du règne animal en général*, 209-229
2) *Des vers*, 230-264
3) *Des insectes*, 264-433
(1) *Des insectes en général*, 264-282
(2) *Première classe, de ceux qui ont des ailerons entiers*, 283-305
(3) *Seconde classe, de ceux qui n'ont que des demi-ailerons ou élytres*, 306-326
(4) *Troisième classe, des lépidoptères, ou de ceux qui ont les quatre ailes farineuses*, 326-351
(5) *Quatrième classe, des hyménoptères, c'est-à-dire, qui ont les quatre ailes membraneuses & sans poussière*, 351-360
(6) *Cinquième classe, des neuroptères, c'est-à-dire, qui ont des ailes à nerfs ou veinées*, 360-401
(7) *Sixième classe, des diptères, ou qui n'ont que deux ailes*, 401-409
(8) *Septième classe, des aptères, ou de ceux qui n'ont point d'ailes du tout*, 409-433
4) *Des poissons*, 434-467
(1) *Des poissons en général*, 434-442
(2) *Première classe, des poissons à ventre ras ou sans nageoires*, 442-446
(3) *Seconde classe, de ceux qui ont des nageoires au cou & point sous le ventre*, 446-451
(4) *Troisième classe, de ceux qui ont les nageoires du ventre placées précisément au-dessous de la poitrine*, 451-459
(5) *Quatrième classe, des poissons à nageoires pectorales*, 459-467
5) *Des amphibies*, 467-509
(1) *Des amphibies en général*, 467-469
(2) *Première classe, des faux-poissons*, 470-478
(3) *Seconde classe, des serpens*, 478-490
(4) *Troisième classe, des reptiles*, 490-509

SECONDE PARTIE.

6) *Des oiseaux*, 1-159
(1) *Des oiseaux en général*, 1- 30
(2) *Première classe, des oiseaux de proie*, 31- 58
(3) *Seconde classe, des oiseaux babillards*, 58- 79
(4) *Troisième classe, des palmipédes ou aquatiques*, 79- 95
(5) *Quatrième classe, des oiseaux de marais*, 95-112
(6) *Cinquième classe, des gallinacées*, 112-127
(7) *Sixième classe, des oiseaux à ramage*, 127-159
7) *Des animaux vivipares*, 160-545
(1) *Des animaux vivipares en général*, 160-180
(2) *Première classe, de ceux qui volent, ou des chauve-souris*, 180-185
(3) *Seconde classe, des souris qui ne volent pas, & de tous les autres animaux rongeurs*, 185-252
(4) *Troisième classe, des bêtes féroces, voraces ou carnassiéres*, 252-324
(5) *Quatrième classe, des animaux solipèdes ou qui ont le sabot entier*, 325-341
(6) *Cinquième classe, de ceux qui ont le sabot fendu, autrement dits bisulques, ou pieds fourchus*, 341-406
(7) *Sixième classe, de ceux qui, au lieu de poils, ont le corps couvert de piquans, ou d'écailles, ou de cuirasses*, 406-413
(8) *Septième classe, des animaux de forme monstrueuse qui ont la peau presque dégarnie de poils, ou d'autre chose*, 413-441
(9) *Huitième classe, de ceux qui ont les pieds palmés ou en pattes d'oie*, 441-464
(10) *Neuvième classe, des baleines ou cétacées*, 464-487
(11) *Dixième classe, des tamanoirs & des ais ou paresseux, & de tous les bradypes*, 488-494
(12) *Onzième classe, des singes ou quadrumanes*, 494-515
(13) *Douzième classe, des hommes*, 516-545
Du Règne minéral, 545-546
1) *Des terres*, 546-553
2) *Des pierres*, 553-563
3) *Des sels*, 563-565
4) *Des bitumes*, 566-569
5) *Des demi-métaux*, 569-571
6) *Des métaux*, 571-574
7) *De différens fossiles*, 575-576
Explication des figures, 577-581
Table, 582-592

PRÉFACE.

10) DUBROCA, Jean-François, *Entretiens d'un père avec ses enfans, sur l'histoire naturelle, ornés de quatre cents figures. Ouvrage élémentaire*, Paris, Des Essarts, 1797, tome 1. (Gallica)



245

TABLE.

Page.
AVERTISSEMENT DU LIBRAIRE. j.
PREMIER ENTRETIEN.
Idées générales sur l'Histoire Naturelle et sa division en trois Règnes. . . . . 4.
SECOND ENTRETIEN.
De la Théorie de la Terre. . . . 15.
TROISIÈME ENTRETIEN.
Suite de la Théorie de la Terre. . . 30.
QUATRIÈME ENTRETIEN.
De la Mer et de ses Phénomènes. . . . . 37.
CINQUIÈME ENTRETIEN.
Première Suite de la Mer et de ses Phénomènes. . . . . 47.
SIXIÈME ENTRETIEN.
IIème. Suite de la Mer et de ses Phénomènes. . . . . 55.

11) ANONYME, *Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfans*, Paris, Guerbart, 1797. (BNF)

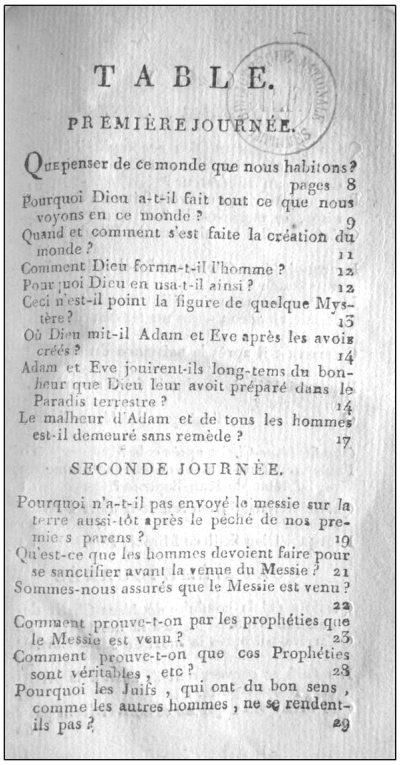


TABLE.

PREMIÈRE JOURNÉE.

Que penser de ce monde que nous habitons? pages 8
Pourquoi Dieu a-t-il fait tout ce que nous voyons en ce monde ? 9
Quand et comment s'est faite la création du monde ? 11
Comment Dieu forma-t-il l'homme ? 12
Pour quoi Dieu en usa-t-il ainsi ? 12
Ceci n'est-il point la figure de quelque Mystère ? 13
Où Dieu mit-il Adam et Eve après les avoir créés ? 14
Adam et Eve jouirent-ils long-tems du bonheur que Dieu leur avoit préparé dans le Paradis terrestre ? 14
Le malheur d'Adam et de tous les hommes est-il demeuré sans remède ? 17

SECONDE JOURNÉE.

Pourquoi n'a-t-il pas envoyé le messie sur la terre aussi-tôt après le péché de nos premiers parens ? 19
Qu'est-ce que les hommes devoient faire pour se sanctifier avant la venue du Messie ? 21
Sommes-nous assurés que le Messie est venu ? 22
Comment prouve-t-on par les prophéties que le Messie est venu ? 23
Comment prouve-t-on que ces Prophéties sont véritables, etc ? 28
Pourquoi les Juifs, qui ont du bon sens, comme les autres hommes, ne se rendent-ils pas ? 29

Bibliographie sélective

Cette bibliographie ne recense que les ouvrages qui ont été effectivement cités et approfondis dans le corps de ce travail. Nous renvoyons, pour une bibliographie exhaustive du corpus critique sur le dialogue, à la bibliographie proposée par Claire Cazanave dans son ouvrage Le Dialogue à l'âge classique.

I - Corpus d'étude

1. Dialogues éducatifs

ALLETZ, Pons-Augustin, *Magasin des adolescents, ou entretiens d'un gouverneur avec son élève*, Paris, Guillyn, 1765.

ANONYME, *Dialogue sur la géographie*, Paris, Monroval, s.d.

ANONYME, *Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses. Par l'auteur des Entretiens d'une mère avec ses filles et d'une tante avec sa nièce et sa filleule*, Paris, Pecquereau, 1792, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k461800].

ANONYME, *Entretien d'une mère avec sa fille sur le bonheur de la campagne*, Amsterdam et Paris, Fétil, 1770.

ANONYME, *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule, par l'auteur de « L'entretien d'une mère avec ses filles »*, Paris, Crapart, 1792, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k46179s].

ANONYME, *Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfans*, Paris, Guerbart, 1797.

ANONYME, *Manuel de l'adolescence, ou entretiens d'un père avec ses enfants, sur la morale, la politique, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, la mythologie, la révolution française, la constitution, à l'usage des deux sexes*, Paris, Ve Fournier, 1798.

ANONYME, *Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues, sur les principaux points de la religion, qui peut faire suite au Magasin des Adolescentes de Madame Le Prince de Beaumont*, Paris, Fournier, 1771. 2 vol.

ANONYME, *Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer, aux enfants du deuxième âge, les vertus civiques et à les préparer à bien entendre la déclaration des droits*, Paris, Aubry, 1794.

ANONYME, « Un Père », *Manuel de l'adolescence, ou Entretiens d'un père avec ses enfants, sur la morale, l'histoire, l'histoire naturelle, la géographie, la mythologie : à l'usage des deux sexes*, 45e éd, Paris, Th. Le Clerc jeune, 1840, 504 p.

BERQUIN, Arnaud, *L'Ami de l'adolescence*, A Paris, au bureau de l'Ami des enfans, 1784. 12 vol., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb424149154/date].

BERQUIN, Arnaud, *L'Ami des enfans*, Paris, Pissot et Barrois, 1782.

BLANCHARD, Pierre, *Le Trésor des enfants, ouvrage classique, divisé en trois parties : 1°la morale, 2°la vertu, 3°la civilité*, Paris, Le Prieur, 1802, 228 p.

CAMPE, Joachim Heinrich, *Le Nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfans de l'un et de l'autre sexe. Ouvrage traduit de l'allemand, & orné de trente Gravures*, trad. Auguste Simon d'Arnex, Londres et Versailles, Poinçot, 1785. 2 vol.

CAPINAUD, Antoine, *Éducation essentielle mise en action. Cet ouvrage dialogué renferme un traité complet des principes de la langue française, d'après les anciennes et nouvelles méthodes*, Lyon, A. Leroy, J. Ayné, 1804. 2 vol.

CAPINAUD, Antoine, *Étrennes à la jeunesse ou Entretiens familiers en forme d'exercice [sic] sur la grammaire, la rhétorique, la logique, la mythologie, la géographie et l'histoire*, s.l., 1797, 582 p.

CAVAILLON, Citoyenne, « Dialogue de la Bonne Mère et des Enfants », dans Elke Harten, Hans-Christian Harten, (éds.). *Femmes, culture et Révolution*, Paris, des Femmes, 1789.

CŒURDEROY, Claudine, *Dialogues d'une mère avec sa fille, par Mme Coeurderoy, ancienne élève de Saint-Cyr, sous le nom de Claudine Berthier de Grandry*, Paris, Rondonneau, 1801.

DUBROCA, Jean-François, *Entretiens d'un père avec ses enfans, sur l'histoire naturelle, ornés de quatre cents figures. Ouvrage élémentaire*, Paris, Des Essarts, 1797, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49041j].

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Les Conversations d'Émilie*, Leipzig, Crusius, 1774, 430 p.

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Les Conversations d'Émilie*, éd. Rosena Davison, Oxford, Voltaire Foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n° 342, 1996, [1774;1781;1788], 528 p.

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Les Conversations d'Émilie. Nouvelle édition*, Paris, Belin, 1782. 2 vol.

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Les Conversations d'Émilie. Nouvelle édition*, Paris, Belin, 1788. 2 vol.

FIELDING, Sarah, *The Governess ; or, The little female academy. Calculated for the Entertainment and Instruction of young ladies in their education*, éd. Candace Ward, Peterborough, Broadview, 2005, [1749], 242 p., [En ligne : Texte original disponible sur le site du Projet Gutenberg, http://www.gutenberg.org/ebooks/1905].

FILASSIER, Jean-Jacques, *Éraste, ou l'Ami de la jeunesse : Entretiens familiers, dans lesquels on donne aux jeunes Gens de l'un et de l'autre sexe des notions suffisantes sur la plupart des connoissances humaines, et particulièrement sur la Doctrine & l'Histoire de la Religion, sur la science des Moeurs, les usages de la vie civile, le commerce, la Physique, l'Histoire naturelle, la Mythologie, la Chronologie, la Géographie, l'histoire de France, etc. Ouvrage qui doit intéresser les pères & mères, & généralement toutes les personnes chargées de l'éducation de la jeunesse*, Paris, Vincent, 1773. 2 vol.

FILASSIER, Jean-Jacques, *Éraste, ou L'ami de la jeunesse : entretiens familiers, dans lesquels on donne aux Jeunes Gens de l'un et de l'autre sexe des notions suffisantes sur la plupart des connoissances humaines, et particulièrement sur la Logique ou la Science du raisonnement; la Doctrine, la Morale et l'Histoire de la Religion; la Mythologie; la Physique générale et particulière; l'Astronomie; l'Histoire naturelle, la Géographie; l'Histoire de*

France, etc. Ouvrage qui doit intéresser les pères et les mères, et généralement toutes les personnes chargées de l'éducation de la jeunesse, Nouv. éd., rev., corr. avec soin, Alais Avignon, J. Martin L. Aubanel, 1818. 2 vol.

FORMEY, Johann Heinrich Samuel, *Magazin des sciences et des beaux-arts, à l'usage des adolescens, ou Dialogues entre un gouverneur et son élève*, Amsterdam, Magerus, 1768.

HENRIQUEZ, Louis-Marin, *Principes de civilité républicaine, dédiés à l'enfance et à la jeunesse ; sous les auspices de J.-J. Rousseau ; présentés à la Convention Nationale, Par Henriquez, auteur de plusieurs ouvrages élémentaires*, Paris, Hugand, 1795, 90 p., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k490677].

LA FITE, Marie-Élisabeth de, *Entretiens, drames et contes moraux, à l'usage des enfants*, La Haye, Detune, 1778.

LA FITE, Marie-Élisabeth de, *Eugénie et ses élèves, ou Lettres et dialogues à l'usage des jeunes personnes*, Onfroy & Née de la Rochelle, 1787.

LA FITE, Marie-Élisabeth de, *Réponses à démêler, ou Essai d'une manière d'exercer l'attention. On y a joint divers morceaux, qui ont pour but d'instruire ou d'amuser les jeunes personnes*, Londres, J. Murray, 1790.

LE NOIR, Marie-Antoinette, *Conversations d'Ernestine, à l'usage des jeunes demoiselles, 2de édition*, Londres, B. Dulau, 1809.

LE NOIR, Marie-Antoinette, *La Compagne de la jeunesse, ou entretiens d'une institutrice avec son élève*, Londres, Edwards, 1791.

LE NOIR, Marie-Antoinette, *Les Promenades de Victorine ou Morale de l'enfance. Ouvrage à l'usage des jeunes demoiselles, propre à leur former l'esprit et le cœur*, Londres, T. Boosey, 1804, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5446154t].

LE NOIR, Marie-Antoinette, *L'Institutrice et son élève, ou Dialogues à l'usage des jeunes demoiselles*, Londres, Baylis, 1798. 2 vol.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Instructions pour les jeunes Dames qui entrent dans le monde et se marient, leurs devoirs dans cet état et envers leurs enfans, pour servir de suite au « Magasin des adolescentes »*, Paris, Desaint & Saillant, 1764. 4 vol., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10401812].

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *La Dévotion éclairée, ou Magasin des dévotes*, Lyon, P. Bruyset-Ponthus, 1779, 341 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des adolescentes, ou Dialogues entre une sage gouvernante & plusieurs de ses élèves de la première distinction*, Londres, s.n., 1760, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5773025c].

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Mentor moderne, ou instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, Lausanne, Jean Pierre Heubach, 1773.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Les Américaines, ou la Preuve de la religion chrétienne par les lumières naturelles*, Lyon, P. Bruyset-Ponthus, 1770. 6 vol.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Magasin des enfans, ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première Distinction, Dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes Gens suivant le génie, le tempérament, et les inclinations d'un chacun. On y représente les défauts de leur âge, & l'on y montre de quelle manière on peut les en corriger : on s'applique autant à leur former le coeur, qu'à leur éclairer l'esprit. On y donne un Abrégé de l'Histoire Sacrée, de la Fable, de la Géographie, etc. : le tout rempli de*

Réflexions utiles, et de Contes moraux pour les amuser agréablement ; & écrit d'un stile simple et proportionné à la tendresse de leurs années, Londres, J. Haberkorn, 1756.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Œuvres mêlées de Mme Le Prince [« sic »] de Beaumont, extraites des journaux et feuilles périodiques qui ont paru en Angleterre pendant le séjour qu'elle y a fait, rassemblées et imprimées pour la première fois en forme de recueil [par Marc-Antoine Eidous] pour servir de suite à ses autres ouvrages*, éd. Marc-Antoine Eidous, Maestricht, J. E. Dufour et P. Roux, 1775. 6 vol.

LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens d'Angélique pour exciter les jeunes personnes du sexe à l'amour et à la pratique de la vertu, par une jeune demoiselle*, Paris, B. Morin, 1781.

LOQUET, Marie-Françoise, *Entretiens de Clotilde, pour exciter les jeunes personnes du sexe à la vertu et servir de suite aux Entretiens d'Angélique*, Paris, B. Morin, 1788.

MARIVAUX, Pierre de, *L'Éducation d'un prince, dialogue, dans Œuvres complettes de M. de Marivaux, tome XII*, Paris, Vve Duchesne, 1781. 12 vol., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6473255p].

MAUBERT DE GOUVEST, Jean-Henri, *École du gentilhomme, ou Entretiens de feu Mr. le chevalier de B... avec le comte son neveu sur l'héroïsme et le héros, publiés par Mr. B. de G.*, Lausanne, P. A. Verney, 1754, 259 p.

MIRABEAU, Victor Riqueti, *Entretiens d'un jeune prince avec son gouverneur*, éd. Guillaume Grivel, Londres Paris, Moutard, 1785. 4 vol.

PERRAULT, *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse, imité de l'Allemand de M. Raff*, Strasbourg, Koenig, 1786, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1041457r].

SICARD, Roch-Ambroise, *Manuel de l'enfance, contenant des élémens de lecture et des dialogues instructifs et moraux*, Paris, Le Clère, 1797.

TRIMMER, Sarah, *Introduction familière à la connoissance de la nature, traduction libre de l'anglois de Mrs. Trimmer*, trad. Arnaud Berquin, Paris, au bureau de l'Ami des enfans, 1784.

VILLENEUVE, Gabrielle-Suzanne de et LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Madame de Villeneuve, La Jeune Américaine et les contes marins (La Belle et la Bête), Les Belles Solitaires – Madame Leprince de Beaumont, Magasin des enfants (La Belle et la Bête)*, éd. Elisa Biancardi, Paris, H. Champion, Bibliothèque des génies et des fées, vol. 15, 2008, 1636 p.

2. Textes génériquement proches ou postérieurs[1]

ANONYME, *Choix de petits contes, anecdotes, fables, comédies, dialogues, propres à être mis entre les mains des enfants*, Paris, Royer, 1789.

ANONYME, *Colloque entre un rentier de l'État et un citoyen, déjeunant ensemble au café de Foy, le 17 août 1787*, s.l., 1787.

ANONYME, *Colloque scientifique de Maître Tirepied et de Richard Sangouidimi*, Paris, Valade, 1769.

ANONYME, *Conférence agréable de deux paysans de Saint-Ouën et de Montmorency, sur les affaires du temps, réduite en sept discours, dressée exprès pour divertir les esprits mélancoliques*, Troyes, Oudot, 1705.

ANONYME, *Conversations du vieillard de Vichi*, Impr. des sans-culottes (Paris), 1793, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62574189].

ANONYME, *Le Miroir des jeunes demoiselles ou L'école des vertus et de la sagesse mises en action et en conversations amusantes et instructives. Nouvelle imitation libre de l'anglais, suivie de petits contes moraux et récréatifs. Par l'auteur du Miroir de l'enfance et de la jeunesse, etc.*, Paris, A. Marrot, 1805, 240 p.

BERQUIN, Arnaud, *Le Livre de famille, suivi de la Bibliothèque des villages et d'un Choix de lectures extrait des meilleurs auteurs. Par Berquin. Nouvelle édition*, Paris, Didier, 1851, (1791), 416 p.

BEXON, Gabriel Léopold Charles Amé, *Catéchisme d'agriculture, ou Bibliothèque des gens de la campagne*, Paris, Valade, 1773.

BOUHOURS, Dominique, *Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, éds. Bernard Beugnot et Gilles Declercq, Paris, H. Champion, 2003, [1671], 592 p.

CHARRIÈRE, Isabelle de, *Sir Walter Finch et son fils William*, éd. Martine Reid, Paris, Gallimard, 2008, 134 p.

CHEMIN-DUPONTÈS, Jean-Baptiste, *Leçons élémentaires de géographie, par Chemin-Dupontès, 6e édition*, Paris, Chez l'auteur, 1811.

COCHIN, DUCHESNE, Ant. Nic et LEBLOND, Auguste-Savinien, *Le Porte-feuille des enfans : mélange intéressant d'animaux, fruits, et autres objets, dessinés suivant des réductions comparatives et commencés à graver en 1783 sous la direction de Cochin. Accompagné de courtes explications et de divers tableaux élémentaires*, Paris, Mérigot jeune, 1784.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, ouvrage posthume de Condorcet (Publié par Mme de Condorcet, avec un avertissement de Garat)*, éds. Marie Louise Sophie de Grouchy Condorcet et Dominique Joseph Garat, Paris, Moutardier, 1798.

COTTE, Louis, *Leçons élémentaires d'agriculture, par demandes et par réponses, à l'usage des enfants avec une suite de Questions sur l'agriculture, la topographie & la minéralogie*, Paris, Barbou, 1790, (« Les archives de la Révolution française »), [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k490390].

[1] Nous ne citons pas ici les textes qui n'ont été évoqués que par leurs titres, en guise d'illustrations des dialogues des morts, des catéchismes ou des pratiques de titres dialogués sous la Révolution par exemple.

COTTE, Louis, *Leçons élémentaires de Physique, d'Astronomie et de Météorologie. Par demandes et réponses, à l'usage des Enfants, pour servir de suite aux Leçons élémentaires d'Histoire naturelle, par Demandes & par Réponses, à l'usage des Enfants, publiées en 1785*, Paris, Barbou, 1788, 175 p.

COTTE, Louis, *Leçons élémentaires d'histoire naturelle, à l'usage des jeunes gens*, Paris, Barbou, 1787.

COTTE, Louis, *Leçons élémentaires d'histoire naturelle par demandes et réponses, à l'usage des enfans*, Paris, Barbou, 1784.

COURBON, Noël, *Introduction à la vie intérieure en forme d'entretien, ou Explication familière des dispositions nécessaires au chrétien*, Paris, A. Vuarin, 1749.

COURET DE VILLENEUVE, Louis-Pierre, *L'Ami de l'enfance et de la jeunesse, ou Choix de lectures contenant des anecdotes, des traits d'histoire*, Paris, impr. de l'auteur, 1782.

DIDEROT, Denis, *Entretien d'un père avec ses enfants, ou du danger de se mettre au-dessus des lois, dans Contes et romans*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2004, 1300 p.

DURAND, Antoine-Joseph, *Colloque de Jésus-Christ avec une âme fidelle. Sur toutes les Fêtes de l'année, sur les neuf Antiennes Solemnelles qui précèdent la Fête de Noël, avec une paraphrase du Cantique d'Ezéchias, en faveur des malades, & une du Te Deum, par M. D***, Paris, de Lormel, 1770.

FORMEY, Johann Heinrich Samuel, *Abrégé de toutes les sciences, à l'usage des enfans de l'un et l'autre sexe ; Qu'on peut leur apprendre très facilement depuis l'âge de six ans jusqu'à douze. Nouvelle édition corrigée & augmentée*, Paris, Valade, 1779.

FRÉVILLE, Anne-François-Joachim, *Domino-mentor, ou Moyen d'enseigner par le simple attrait du jeu, les lettres, les chiffres, les nombres et la lecture*, Paris, Gueffier, 1795.

HELME, Elizabeth, *Promenades instructives d'un père et de ses enfants. Traduit de l'anglais, d'Élisabeth Helme,Auteur de Louisa ou La Chaumière, etc. par le c. P.-L. Lebas*, trad. P.-L. Lebas, Paris, Tavernier, 1801. 5 vol.

JAUFFRET, Louis-François, *Geographie dramatique ou dialogues amusans sur la géographie*, Paris, Lyon, Veuve Nyon, Amable Leroy, 1807, 358 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des pauvres, artisans, domestiques, et gens de la campagne*, Lyon, Bruyset-Ponthus, 1768. 2 vol.

MABLY, Gabriel de, *Des Droits et des devoirs du citoyen*, Kell, 1789.

MARAISE, Sophie de, *L'Amie de tous les enfants, ou Récréations morales de l'enfance, contenant des contes moraux, des historiettes amusantes et instructives, des conseils à la jeunesse sur les défauts et les préjugés ordinaires à cet âge, par Mme de M****, Paris, Belin-Le Prieur, 1819. 2 vol.

MARÉCHAL, Sylvain, *Catéchisme du curé Meslier, mis au jour par l'éditeur de l'« Almanach des honnêtes gens »*, s.n., 1790.

MARÉCHAL, Sylvain, *Le Catéchisme des christicoles, avec les vraies réponses aux questions du prêtre. A l'usage des vieux enfans*, A Paris, chez les marchands de nouveautés, 1798, 108 p.

MARMONTEL, Jean-François, *Contes moraux, suivis d'une Apologie du théâtre*, La Haye, s.n., 1761, 389 p., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6516295q].

MILLOT, Claude-François-Xavier, *Dialogues et Vie du duc de Bourgogne, Père de Louis XV. Ouvrages composés par l'abbé Millot, de l'Académie Française, pour l'éducation de S. A. S. Mgr. le duc d'Enghien, son élève*, Paris, Petit, 1816.

MIRABEAU, Victor Riqueti, « Cours d'intruction populaire », dans *La Science, ou Les droits et les devoirs de l'homme , par L. D. H. Ouvrage en quatre parties, augmenté d'un Dialogue entre Mrs de P. et L. D. H*, Lausanne, Grasset, 1774, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6221994q].

MOISSY, Alexandre-Guillaume de, *Les Jeux de la petite Thalie ou nouveaux petits drames dialogués sur des proverbes, propres à former les moeurs des enfants et des jeunes personnes, depuis l'âge de Cinq ans jusqu'à vingt*, Paris, Bailly, 1764, 343 p.

PAULIAN, Aimé-Henri, *La physique à la portée de tout le monde, Ouvrage où l'on expose les différentes parties de la Physique, de manière à pouvoir apprendre, sans le secours d'aucun Maître, non seulement ce qu'il y a de plus agréable et de plus amusant, mais encore ce qu'il y a de plus sublime et de plus relevé dans la science de la Nature*, Nîmes, J. Gaude, 1791, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61834z].

PERRIER, Marie-Victorine, *Récréations d'une Bonne Mère avec ses Filles*, Paris, Capelle et Renand, 1805, 396 p.

REGNAULT, Noël, *Les Entretiens physiques d'Ariste et d'Eudoxe, ou Physique nouvelle en dialogues*, Paris, C.-L. Thiboust, 1729. 3 vol.

REYRE, Joseph, *L'École des jeunes demoiselles, ou Lettres d'une mère vertueuse à sa fille, avec les réponses de la fille à sa mère, recueillies et publiées par M. l'abbé Reyre*, Paris, Varin, 1786. 2 vol.

SAINT-LAMBERT, Jean-François de, *Principes des mœurs chez toutes les nations ou Catéchisme universel*, Paris, H. Agasse, 1798.

SERVAN, Joseph-Michel-Antoine, *Petit colloque élémentaire entre Mr. A. et Mr. B., sur les abus, le droit, la raison, les Etats-généraux, les parlemens, et tout ce qui s'ensuit*, S.l., 1788, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k474415].

SICARD, Roch-Ambroise, *Catéchisme ou Instruction chrétienne à l'usage des sourds-muets*, Paris, Institution Nationale de Sourds-Muets, 1792, (« Les archives de la Révolution française »), [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49098h].

VOLTAIRE, *Catéchisme de l'honnête homme*, S. l., 1764.

VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, éd. Alain Pons, Paris, Gallimard, Collection Folio classique, 1994, [1764], 545 p.

3. *Éclairages contemporains*[1]

ANDRÉ, Christian Carl, *Manuel portatif pour servir d'entretien aux promenades journalières et pour expliquer aux élèves les objets concernant les arts et la nature selon qu'ils se rencontrent et d'après les promenades de M. André*, Brunswick, Librairie des écoles, 1798.

ANONYME, *Des principes fondamentaux de l'éducation qui convient le mieux au gouvernement républicain, et du mode que doivent employer les instituteurs*, Tulle, imp. R. Chirac, 1794.

CRÉBILLON, Claude-Prosper Jolyot de, *Le Sopha*, éds. Florence Magnot-Ogilvy et Catriona Seth, Paris, Garnier, 2010 (1740), 254 p.

CUVIER, Georges, *Rapport historique sur les progrès des sciences naturelles depuis 1789, et sur leur état actuel : présenté à Sa Majesté l'empereur et roi, en son Conseil d'état, le 6 février 1808*, Imprimerie impériale, 1810, 428 p.

DIDEROT, Denis, *Apologies : apologie de l'abbé Galiani & lettre apologétique de l'abbé Raynal à M. Grimm*, Marseille, Agone, 1998.

DIDEROT, Denis, *Essais sur la peinture ; Salons de 1759, 1761, 1763*, éds. Gita May et Jacques Chouillet, Paris, Hermann, 2007, 289 p.

DIDEROT, Denis, *Œuvres complètes (DPV)*, éds. Herbert Dieckmann et Jean Varloot, Paris, Hermann, 1975.

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Histoire de Madame de Montbrillant. Texte intégral*, éd. Georges Roth, Paris, Gallimard, 1951, 660 p., [En ligne : http://archive.org/details/histoiredemadame02epinuoft].

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Les Contre-confessions : histoire de Mme de Montbrillant*, éd. Élisabeth Badinter, Paris, Mercure de France, 1989, 1656 p.

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Mes moments heureux*, Genève, « De mon imprimerie », 1759, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5626682s].

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Œuvres de Mme d'Épinay. Réimprimé sur l'édition de Genève, 1759, avec une introduction par M. Challemel-Lacour*, éd. Paul Challemel-Lacour, Paris, A. Sauton, 1869. 2 vol.

GAILLARD, Gabriel-Henri, *Essai de rhétorique françoise a l'usage des jeunes demoiselles , avec des exemples tirés, pour la plupart, de nos meilleurs orateurs & poëtes modernes*, Paris, Le Clerc, 1746.

GALIANI, Ferdinando et ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles, *Correspondance*, éds. Georges Dulac et Daniel Maggetti, Paris, Desjonquères, 1992.

GARAT, Dominique Joseph, SICARD, Roch-Ambroise Cucurron, LA HARPE, Jean François de [et al.], *L'École normale de l'an III. Leçons d'analyse de l'entendement, art de la parole, littérature, morale : édition annotée des cours de Garat, Sicard, La Harpe et Bernardin de Saint-Pierre*, Paris, Presses de l'Ecole normale supérieure, 2008, 714 p.

[1] Nous avons pris le parti de ne pas intégrer à cette bibliographie les rééditions de nos œuvres, qui dans le cas de celles de Berquin et de Leprince de Beaumont (notamment les multiples éditions des *Contes de fées* et des *Contes moraux* citées) auraient nuit à sa lisibilité.

GRIMM, Friedrich Melchior, *Correspondance littéraire, Tome III : 1756*, éd. Robert Granderoute, Ferney-Voltaire, Centre international d'étude du XVIIIe siècle, 2007, 399 p.

KÖLVING, Ulla et CARRIAT, Jeanne, *Inventaire de la correspondance littéraire de Grimm et Meister*, Oxford Paris, the Voltaire foundation, J. Touzot, Studies on Voltaire and the eighteenth century, 1984. 3 vol.

La Fabrique de l'intime : mémoires et journaux de femmes du xviiie siècle, éd. Catriona Seth, Paris, R. Laffont, 2012, 1194 p.

LAMARCK, Jean-Baptiste de Monet de, *Philosophie zoologique, ou Exposition des considérations relatives à l'histoire naturelle des animaux*, Paris, Dentu, 1809, 475 p., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5675762f].

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Éducation complette, ou, Abregé de l'histoire universelle, mêlé de géographie et de chronologie*, Londres, Nourse, 1753. 3 vol.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Magasin des enfants, revu et augmenté de nouveaux contes par Madame Eugénie Foa ; Illustrations de Th. Guérin*, Paris, France, Warée, 1843, 496 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Le Triomphe de la vérité, ou Mémoires de M. de La Villette*, Nancy, H. Thomas, 1748.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Lettre en réponse à « l'Année merveilleuse »*, éds. H. Thomas, Georges Henry et Bertheau, Nancy, H. Thomas, 1748, 8 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Lettres diverses et critiques par Madame Le Prince D. B. [de Beaumont]*, Nancy, H. Thomas, 1750.

LOQUET, Marie-Françoise, *Voyage de Sophie et d'Eulalie au Palais du vrai bonheur, ouvrage pour servir de guide dans les voies du salut, par une jeune demoiselle*, Paris, C.-P. Berton, 1781.

MIREMONT, Anne d'Aubourg de La Bove, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, Paris, impr. de P.-D. Pierres, 1779. 7 vol., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1040164j].

SICARD, Roch-Ambroise, *Cours d'instruction d'un sourd muet de naissance et qui peut être utile à ceux qui entendent et qui parlent*, Paris, Le Clère, 1799, [En ligne : 2e éd. 1803 numérisée : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k821816].

WOLLSTONECRAFT, Mary, *Marie et Caroline, ou Entretiens d'une institutrice avec ses élèves. Traduit de l'anglais de Marie Wollstonecraft Godwin*, trad. Antoine-Jean-Noël Lallemant, Paris, Dentu, 1799, 256 p., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k312168s].

WOLLSTONECRAFT, Mary, *Original Stories from Real Life ; with Conversations Calculated to Regulate the Affections, and Form the Mind to Truth and Goodness*, London, Joseph Johnson, 1788.

II - Textes éducatifs de référence

BARTHÉLEMY, Jean-Jacques, *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce, dans le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire*, Paris, de Bure aîné, 1789.

BONNEVAL, René de, *Réflexions sur le premier âge de l'homme, servant de supplément aux « Élémens » et « Progrès de l'éducation »*, Paris, Prault père, 1751.

CARACCIOLI, Louis-Antoine de, *Le Véritable Mentor, ou l'Éducation de la noblesse*, Liège, Bassompierre, 1762.

CARADEUC DE LA CHALOTAIS, Louis-René de, *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, éd. Robert Granderoute, Paris, France, CNRS-Éd., 1996, 124 p.

CICÉRON, *Divisions de l'art oratoire. Topiques*, trad. Henri Bornecque, Paris, les Belles-lettres, 1960, 119 p.

CONDILLAC, Etienne Bonnot de, *Essai sur l'origine des connaissances humaines : ouvrage oùl'on réduit à un seul principe tout ce qui concerne l'entendement humain*, Paris, J. Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2002.

CONDILLAC, Étienne Bonnot de, *Traité des sensations*, Paris, France, Fayard, DL 1984, 1984, 437 p.

DIOGÈNE LAËRCE, *Vies et doctrines des philosophes illustres*, Paris, Librairie générale française, La pochothèque, 1999, 1398 p.

ÉRASME, *Colloques*, trad. Étienne Wolff, Paris, Imprimerie nationale, 1992, 448+426 p.

FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Éducation des filles*, Paris, P. Aubouin, 1687, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8623315h].

FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Les Aventures de Télémaque*, éds. Jeanne-Lydie Goré et Olivier Leplâtre, Paris, Classiques Garnier, 2009, (1699), 633 p.

FLEURY, Claude, *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne*, Paris, Émery père et fils, 1721.

GENLIS, Stéphanie-Félicité Du Crest, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des princes et des jeunes personnes de l'un et l'autre sexe*, éd. Isabelle Brouard-Arends, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, [1781], 672 p.

HELVÉTIUS, Claude-Adrien, *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, éd. Dmitrij Alekseevič Golicyn, 1771, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k886157].

LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Conduite des écoles chrétiennes*, Avignon, C. Chastanier, 1720.

LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne à l'usage des enfants des Ecoles Chrétiennes*, Troyes et Paris, Veuve Oudot, 1718.

LOCKE, John, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. Gabriel Compayré, Paris, J. Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2007, 384 p.

MALEBRANCHE, Nicolas de, *De la Recherche de la vérité. Où l'on traite de la nature de l'esprit de l'homme, & de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les sciences*, Paris, Pralard, 1674, [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8619708b].

MIREMONT, Anne d'Aubourg de La Bove, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, Paris, impr. de P.-D. Pierres, 1779. 7 vol., [En ligne : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1040164j].

MORELLY, Étienne Gabriel, *Essai sur l'esprit humain, ou Principes naturels de l'éducation*, Paris, C.-J.-B. Delespine, 1743.

NEUFCHATEAU, François, *Institution des enfants, ou conseils d'un père à son fils*, Paris, Agasse, An VI, p.

PLUCHE, Antoine, *Le Spectacle de la nature, ou Entretiens sur les particularités de l'Histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit*, Paris, Vve Estienne, 1732, [En ligne : ed. numérisée Gallica 1875 : http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62417616.r=pluche%20spectacle].

PLUTARQUE, *Traités sur l'éducation*, éd. Danièle Houpert-Merly, Paris, l'Harmattan, 1995, 157 p.

ROLLIN, Charles, *De la Manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au coeur*, Paris, J. Estienne, 1728. 4 vol.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Œuvres complètes IV - Émile - Éducation - Morale - Botanique*, éds. Bernard Gagnebin et Marcel Raymond, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969.

III - Textes critiques

1. Critique et poétique du dialogue

ADAMS, David James, *Bibliographie d'ouvrages français en forme de dialogue: 1700-1750*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°293, 1992, 306 p.

AYGON, Jean-Pierre, « Le Dialogue comme genre dans la rhétorique antique », *Pallas*, vol. 60, 2002, p. 197-208.

BÉNOUIS, Mustapha Kemal, *Le Dialogue philosophique dans la littérature française du seizième siècle*, The Hague, Paris, Mouton, 1976, 235 p.

BEUGNOT, Bernard, *La Mémoire du texte : essais de poétique classique*, Paris Genève, H. Champion diff. Slatkine, 1994, 428 p.

BRAY, Bernard, « Le Dialogue comme forme littéraire au xviie siècle », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1972, p. 9-29.

CAZANAVE, Claire, *Le Dialogue à l'âge classique : étude de la littérature dialogique en France au xviie siècle*, Paris, Honoré Champion, 2007, 632 p.

CAZANAVE, Claire, « Le Dialogue au xviie siècle en France : un genre français moderne ? », *Dix-septième siècle*, n° 228, juillet 2005, p. 43-58.

CHASSOT, Fabrice, *Le Dialogue scientifique au xviiie siècle : Postérité de Fontenelle et vulgarisation des sciences*, Paris, Classiques Garnier, 2011.

COOK, Malcolm (éd.), *Dialogues révolutionnaires*, Exeter, University of Exeter press, 1994, 93 p.

CRAVERI, Benedetta, *L'Âge de la conversation*, trad. Éliane Deschamps-Pria, Paris, Gallimard, 2005, 680 p.

DELON, Michel, « La Marquise et le Philosophe », *Revue des sciences humaines n°182*, 1981, p. 65-78.

DÉMÉTRIOS DE PHALÈRE, *Du Style*, trad. Pierre Chiron, Paris, Les Belles lettres, 1993, 177 p.

DENIS, Delphine, *La Muse galante : poétique de la conversation dans l'œuvre de Madeleine de Scudéry*, Paris, H. Champion, 1997, 393 p.

DHÔTEL, Jean-Claude, *Les Origines du catéchisme moderne : d'après les premiers manuels imprimés en France*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967, 471 p.

DUBEL, Sandrine, « Définir le dialogue antique comme mimésis, entre forme théâtrale et conversation : des sokratikoi logoi (Aristote) au style du dialogue (Ps.-Démétrios) », *Representations in Dialogue, Dialogue in Representations*, éds. François Cooren, Alain Létourneau et N. Bencherki, p. 249-264.

DUFLO, Colas, « Et pourquoi des dialogues en des temps de systèmes ? », *Diderot Studies*, XXVIII, 2000, p. 95-109.

FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Instruction pastorale de Mgr l'archevesque duc de Cambray au clergé et au peuple de son diocèse, en forme de dialogues*, éd. Douilliez, N. J. Douilliez, 1714, [1697], 600 p.

FUMAROLI, Marc, « La Conversation savante », dans *Commercium litterarium : la communication dans la République des Lettres, 1600-1750*, éds. Hans Bots et Françoise Waquet, Amsterdam Maarssen, APA-Holland university press, 1994, (« Etudes de l'Institut Pierre Bayle »).

FUMAROLI, Marc, *Trois Institutions littéraires*, Paris, France, Gallimard, impr. 1994, 1994, xli+365; 16 p.

GUELLOUZ, Suzanne, *Le Dialogue*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 291 p.

GUITTON, Audrey, *L' Autre lointain en dialogue : la quête de la voix idéale au siècle des Lumières*, Paris, Classiques Garnier, 2012, 531 p.

HÉBRARD, Jean, « Les Catéchismes de la première révolution », dans *Colporter la Révolution*, Lise Andriès (éd.), Montreuil, Bibliothèque Robert-Desnos, 1989, p. 53-81.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Dialogue littéraire *vs* conversations naturelles : le cas du dialogue romanesque », *Champs du signe 7*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1997, p. 207-224.

LOTTERIE, Florence, « Hybrides philosophiques : Quelques enjeux du dialogue matérialiste dans Le Rêve de D'Alembert et La Philosophie dans le boudoir », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, vol. 42 / 42, avril 2007, p. 59-81.

LUCIEN DE SAMOSATE, *Oeuvres complètes, trad. Émile Chambry*, Paris, Garnier, 1933.

MAISTRE, Joseph de, *Les Soirées de Saint-Pétersbourg : ou entretiens sur le gouvernement temporal de la providence. Suivies d'un traité sur les sacrifices*, Lyon ; Paris, J. B. Pélagaud, 1854, 458 p., [En ligne : http://www.sudoc.fr/078377986].

MERRILL, Elizabeth, *The Dialogue in English literature*, New York, H. Holt, 1911.

MOLINIÉ, Georges, « La Question du style naturel », *Littératures classiques. L'idée de nature au début du xviie siècle*, vol. 17, 1992, p. 199-204.

MYLNE, Vivienne, « Dialogue as narrative in 18th century french fiction », *Studies in eighteenth-century french literature presented to Robert Niklaus, Exeter*, 1975, p. 173-192.

PELLISSON, Paul, *L'Esthétique galante: « Discours sur les Oeuvres de Monsieur Sarasin » et autres textes*, éd. Alain Viala, Toulouse, Société de littératures classiques, Collection des rééditions de textes du xviie siècle, 1989, 137 p.

PUJOL, Stéphane, *Le Dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°333, 2005, 336 p.

RÉMOND DE SAINT-MARD, Toussaint, *Nouveaux dialogues des dieux, ou Réflexions sur les passions, avec un Discours sur la nature du dialogue*, Amsterdam, E. Roger, 1711, 284 p.

ROELENS, Maurice, « La Description inaugurale dans le dialogue philosophique aux xviie et xviiie siècles », *Littérature*, vol. 18 / 2, 1975, p. 51-62.

RUCH, Michel, *Le Préambule dans les oeuvres philosophiques de Cicéron : essai sur la genèse et l'art du dialogue*, Paris, les Belles lettres, 1958, 459 p., (« Publications de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg », Fasc. 136).

SANDRIER, Alain, « Les catéchismes au temps des « philosophes » », *Dix-huitième siècle*, vol. 39 / 1, juillet 2007, p. 319-334.

TASSE, Le, *Discours sur le dialogue [Dell'Arte del dialogo]*, trad. Florence Vuilleumier Laurens, éds. Guido Baldassarri et Nuccio Ordine, Paris, les Belles lettres, 1992, 94 p.

VANOFLEN, Laurence, « La Conversation, une pédagogie pour les femmes ? », dans *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Brouard-Arends, Isabelle, et Plagnol-Diéval, Marie-Emmanuelle (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

VULCAN, Ruxandra Irina, *Savoir et rhétorique dans les dialogues français entre 1515 et 1550*, Hamburg, LIT, coll. Ars rhetorica, 1996, 343 p.

2. Histoire de l'éducation et des textes éducatifs

ANDRIES, Lise, *La Bibliothèque bleue au dix-huitième siècle : une tradition éditoriale*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°270, 1989, 211 p.

Anthologie du conte en France, 1750-1799 : philosophes et cœurs sensibles, éd. Angus Martin, Paris, Union générale d'éditions, coll.10-18, 1981, 443 p.

ARIÈS, Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Points Seuil, 1975, 316 p.

AVANZINI, Guy, *Histoire de la pédagogie : du xviie siècle à nos jours*, Toulouse, France, Privat, coll. Histoire contemporaine des sciences humaines, 1981, 395 p.

BAKER, Donald N. et HARRIGAN, Patrick J. (éds.), *The Making of frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*, Waterloo (On.), Canada, Historical reflections press, 1980, 646 p.

BAUDRON, Annette, « L'œuvre d'Arnaud Berquin : littérature de jeunesse et esprit des Lumières », thèse sous la direction de Jean-Jacques Tatin-Gourier, soutenue en 2009 à l'Université de Tours.

BECCHI, Egle et JULIA, Dominique, *Histoire de l'enfance en Occident. 2, Du xviiie siècle à nos jours*, Paris, Seuil, Points Histoire, 2004, 548 p.

BÉRENGUIER, Nadine, *Conduct books for girls in enlightenment France*, Farnham, Ashgate, 2011, 283 p.

BERTRAND, Dominique, « L'éducation selon Fénelon, ou l'enfant et le pédagogue à l'épreuve du rire et de la gaité », *Littératures classiques. Enfance et littérature au xviie siècle*, 1991, p. 215-225.

BROOKS, Peter, « Toward supreme fictions », *Yale French Studies n°43, The Child's Part*, Yale University Press, 1969, p. 5-14.

BROUARD-ARENDS, Isabelle, « Les Géographies éducatives dans Adèle et Théodore de madame de Genlis », dans Nathalie Ferrand (éd.), *Locus in fabula. La topique de l'espace*

dans les fictions d'Ancien-Régime, éd. Nathalie Ferrand, Peeters, Louvain, Paris, Dudley, MA, 2004, p. 573-583.

BROUARD-ARENDS, Isabelle, *Vies et images maternelles dans la littérature française du dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°291, 1991, 465 p.

BROUARD-ARENDS, Isabelle et PLAGNOL-DIÉVAL, Marie-Emmanuelle (dir.), *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Centre d'études des littératures anciennes et modernes, 2007, 377 p.

BROWN, Penny, *A critical history of French children's literature*, New-York, Routledge, Children's literature and culture, 2007, 368 p.

CARADEC, François, *Histoire de la littérature enfantine en France*, Paris, A. Michel, 1977, 271 p.

CHALMEL, Loïc, *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18e siècle*, Bern, P. Lang, 2004, 270 p.

CHARTIER, Roger, « Livres bleus et lectures populaires », in Henri-Jean Martin, Roger Chartier, (éds.). *Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant: 1660-1830*, éds. Henri-Jean Martin et Roger Chartier, Paris, Promodis, 1984, p. 498-511.

CHARTIER, Roger, JULIA, Dominique et COMPÈRE, Marie-Madeleine, *L'Éducation en France du xvie siècle au xviiie siècles*, Paris, SEDES, 1976, 304 p.

CHIRON, Jeanne, « "Bien des gens ignorent que le doute méthodique est permis" : Leprince de Beaumont ou les Lumières de l'examen », *Leprince de Beaumont*, organisé à Augsburg en décembre 2013, en cours de publication.

CHIRON, Jeanne, « Construire un ethos d'éducatrice : enjeux et stratégies chez Louise d'Épinay », *Arborescences : recherches actuelles sur les Femmes des Lumières (2010-2014)*, organisé à Paris en octobre 2014, en cours de publication.

CHIRON, Jeanne, « Formes et usages du dialogue d'éducation : le cas du Manuel de l'enfance de Roch-Ambroise Sicard », *Démocratisation et diversification : les littératures d'éducation au siècle des Lumières*, éd. Rotraud von Kulessa, Paris, Classiques Garnier, 2015.

CHIRON, Jeanne, « Les Magasins de Marie Leprince de Beaumont : dynamique de retranscription, jeux de mise en fiction », *Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à La Belle et la Bête*, éds. Catriona Seth et Jeanne Chiron, Paris, Classiques Garnier, 2013, p. 85-102.

CHIRON, Jeanne, « Usages des lieux dans les dialogues d'éducation du xviiie siècle », *Les Lieux du dialogue et de la conversation*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, sous presse.

CHOPPIN, Alain, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.

CLANCY, Patricia, « A French Writer and Educator in England : Mme Le Prince de Beaumont », *Studies on Voltaire and the eighteenth century n°201*, 1982, p. 195-208.

COMPÈRE, Marie-Madeleine, *L'Histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, P. Lang, 1995, 296 p.

CONSTANT, Paule, *Un Monde à l'usage des demoiselles*, Paris, Gallimard, 1987, 429 p.

DE BAERE, Benoît (éd.), *Trois introductions à l'Abbé Pluche : sa vie, son monde, ses livres*, Genève, Droz, Romanica Gandensia 29, 2001, 193 p.

DUPONT-ESCARPIT, Denise (éd.), *Arnaud Berquin : 1767-1791*, Pessac, « Nous voulons lire ! » numéro spécial, 1983, 141 p.

EZELL, Margaret J.M., « John Locke's Images of Childhood : Early Eighteenth-Century Responses to Some Thoughts Concerning Education », *Eighteenth-Century Studies, no 17.2*, avril 1983.

FIGEAC-MONTHUS, Marguerite, *Les Enfants de l'Émile. L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIIIe et XIXe siècles*, Bern, Berlin, Bruxelles, P. Lang, 2015.

GENTON, François, « Agathokrator ou De l'Éducation des princes destinés au trône (1770-1771) de Basedow : novation pédagogique et résignation politique », dans *L'Institution du prince au xviiie siècle*, Catherine Volpilhac-Auger (éd.), Ferney-Voltaire Paris, Centre international d'étude du xviiie siècle, 2003.

GRANDEROUTE, Robert, *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève Paris, Slatkine, 1985, 291 p.

GRANDIÈRE, Marcel, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°361, 1998, 432 p.

GRANDIÈRE, Marcel, « Quelques observations sur l'enfant au xviiie siècle », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, vol. 87 / 1, 1980, p. 51-63.

GRANDIÈRE, Marcel, « Regard sur l'enfant au siècle des Lumières », dans *Éducation et pédagogies au siècle des Lumières*, Institut des sciences de l'éducation, Angers, Presses de l'Université catholique de l'ouest, 1985, p. 29-47.

HAVELANGE, Isabelle et LE MEN, Ségolène, *Le Magasin des enfants : la littérature pour la jeunesse 1750-1830*, Montreuil, Bibliothèque Robert-Desnos Association Bicentenaire, 1988, 143 p.

HAZARD, Paul, *Les Livres, les enfants et les hommes*, Paris, Flammarion, 1932, 283 p.

HERTZ, Ramona, « La femme entre raison et religion. *Les Américaines ou La preuve de la religion chrétienne par les lumières naturelles* de Marie Leprince de Beaumont », thèse sous la direction de Catriona Seth et de Rotraud von Kulessa, soutenue en 2015 à l'Université de Lorraine.

HOUSSAYE, Jean, *Femmes pédagogues. Tome 1, De l'Antiquité au XIXe siècle*, Paris, Éditions Fabert, 2008, 619 p.

HULIN, Nicole (éd.), *Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon, ENS Éditions, Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences 49, 2001, 236 p.

JOLIBERT, Bernard, *L'Enfance au xviie siècle*, Paris, J. Vrin, 1981, 163 p.

JULIA, Dominique, « Livres de classe et usages pédagogiques », dans Henri-Jean Martin, Roger Chartier, (éds.). *Histoire de l'édition française, Le Livre triomphant: 1660-1830*, éds. Henri-Jean Martin et Roger Chartier, Paris, Promodis, 1984, p. 468-497.

KULESSA, Rotraud von (éd.), *Démocratisation et diversification : les littératures d'éducation au siècle des Lumières*, Paris, Classiques Garnier, 2015, 307 p.

LATAPIE, Sophie, « Un dispositif intégré », *Féeries*, février 2004, p. 125-144.

LEBRUN, François, « La culture populaire et la bibliothèque bleue de Troyes trente ans après Robert Mandrou », dans *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, p. 175-182.

LEBRUN, François, « Le Contenu idéologique de la littérature « populaire » du XVIe au XIXe siècle, d'après « L'Enfant sage à trois ans » », dans *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, p. 252-264.

LEBRUN, François, VENARD, Marc et QUÉNIART, Jean, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II - 1480-1789*, Paris, Perrin, 1981, 690 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie, *Contes et autres écrits*, éd. Barbara Kaltz, Oxford, Voltaire foundation, 2000.

Les Outils de la connaissance : enseignement et formation intellectuelle en Europe entre 1453 et 1715, éds. Jean-Claude Colbus et Brigitte Hébert, Publications de l'Université de Saint-Etienne, Collection Renaissance et âge baroque, 2006, 390 p.

LOCKE, John, *The Educational writings of John Locke, a critical edition with introduction and notes, by James L. Axtell*, Cambridge, University press, 1968, 442 p.

LUCIANI, Gérard et VOLPILHAC-AUGER, Catherine (éds.), *L'Institution du prince au xviiie siècle*, Ferney-Voltaire Paris, Centre international d'étude du xviiie siècle, 2003, 316 p.

Marie Leprince de Beaumont : de l'éducation des filles à La Belle et la Bête, éds. Jeanne Chiron et Catriona Seth, Paris, Classiques Garnier, 2013, 384 p.

MARTIN, Christophe, *« Éducations négatives » : fictions d'expérimentation pédagogique au dix-huitième siècle*, Paris, Classiques Garnier, 2010, 352 p.

MONGENOT, Christine, « "Conversations" et "Proverbes" : le théâtre de Madame de Maintenon ou la naissance du théâtre d'éducation », thèse sous la direction de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, soutenue en 2006 à l'Université Paris-Est Créteil.

MORTIER, Roland, « Les "philosophes" français et l'éducation publique », dans *Clartés et ombres du siècle des lumières : études sur le xviiie siècle littéraire*, Genève, Droz, 1969, p. 104-113.

PITASSI, Maria-Cristina (éd.), *Apologétique 1680-1740 : sauvetage ou naufrage de la théologie ?*, Institut d'histoire de la Réformation, Genève, 1991.

PLAGNOL-DIÉVAL, Marie-Emmanuelle, « Enfance et littérature en 1797 : rupture ou continuité ? », dans *La République directoriale*, Philippe Bourdin et Bernard Guaino (éds.), Clermont-Ferrand, Société des études robespierristes, 1998, p. 455-474.

PLAGNOL-DIÉVAL, Marie-Emmanuelle, « Que lire et comment lire. Quelques prescriptions au xviiie siècle », dans Rotraud von Kulessa (éd.), *Démocratisation et diversification : les littératures d'éducation au siècle des Lumières*, éd. Rotraud von Kulessa, Paris, Classiques Garnier, 2015, p. 65-80.

PY, Gilbert, *Rousseau et les éducateurs : étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au xviiie siècle*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century, 1997, 624 p.

RENONCIAT, Annie (éd.), *Voir, savoir. La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVIe au XXe siècle*, Futuroscope, SCÉRÉN-CNDP-CRDP, coll. Patrimoine références, 2011, 254 p.

RENONCIAT, Annie, GAULUPEAU, Yves et BOYER-VIDAL, Marie-Françoise, *Trois siècles de publications pour la jeunesse, du xviiie au xxe siècle, au Musée national de l'éducation*, Lyon, France, Institut national de recherche pédagogique, 2008, 163 p.

ROCHE, Daniel, « Le précepteur dans la noblesse française : instituteur privilégié ou domestique ? », dans *Problèmes de l'histoire de l'éducation*, Diff. De Boccard, Rome, École française de Rome, 1988, p. 13-26.

ROCHE, Daniel, *Le Siècle des Lumières en province : Académies et académiciens provinciaux*, Paris, France, Pays-Bas, Ecole des hautes études en sciences sociales, 1978, 394 p.

SGARD, Jean, « Marmontel et la forme du conte moral », dans *Jean-François Marmontel : de l'Encyclopédie à la Contre-Révolution*, éds. Jean Ehrard et Jean Fabre, Clermont-Ferrand, G. de Bussac, 1970.

SONNET, Martine, « L'Éducation des filles à Paris au xviiie siècle : finalités et enjeux », dans *Problèmes de l'histoire de l'éducation*, Diff. De Boccard, Rome, École française de Rome, 1988, p. 53-78.

VIGUERIE, Jean de, « La Pédagogie des Lumières considérée par rapport à son siècle », dans *Éducation et pédagogies au siècle des Lumières*, Angers, Presses de l'Université catholique de l'ouest, 1985.

VIGUERIE, Jean de, *L'Institution des enfants : l'éducation en France, XVIe-XVIIIe siècle*, Paris, Calmann-Lévy, coll. Archives des sciences sociales, 1978, 330 p.

VOLPILHAC-AUGER, Catherine (éd.), *La Collection Ad usum Delphini : l'Antiquité au miroir du Grand Siècle*, Grenoble, Ellug, Université Stendhal, 2000, (« Des princes »).

3. Ouvrages de référence

ANDRIES, Lise (dir.), *Le Partage des savoirs, XVIIIe-XIXe siècles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, 296 p.

ARISTOTE, *La Poétique*, éds. Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, Paris, Éditions du Seuil, 1980, 466 p., (« Collection "Poétique" », 27).

AUERBACH, Erich, *Mimesis : la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, trad. Cornélius Heim, Paris, Gallimard, 1992, [1968], 559 p., (« Tel », 14).

BAASNER, Frank, *Der Begriff « sensibilité » im 18. Jahrhundert : Aufstieg und Niedergang eines Ideals*, Heidelberg, C. Winter, 1988.

BAUCHET, Emmanuel, « Le sentiment d'ennui dans la littérature française du XVIIIe siècle (1715-1778) », thèse sous la direction de Sylvain Menant, soutenue en 1998 à l'Université Paris IV.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, France, Éd. de Minuit, impr. 1979, 1979, viii+670 p.

CARON, Mélinda, « Les pratiques d'écriture et de sociabilité de Louise d'Épinay à la lumière de ses contributions à la *Correspondance littéraire* et de ses lettres à Ferdinando

Galiani, 1755-1783 », thèse sous la direction de Benoît Melançon, soutenue en 2009 à l'Université Paris IV.

Catalogue de livres sur toutes sortes de matieres, qui se trouvent à Lyon chez les freres Perisse, libraires grande rue Merciere, à la Couronne d'or, Frères Perisse, 1762, 586 p.

CONLON, Pierre M., *Le Siècle des Lumières: bibliographie chronologique*, Genève Paris, Droz [diffusion Champion], Histoire des idées et critique littéraire 213 à 435, 1983. 32 vol.

COULET, Henri, *Le Roman jusqu'à la Révolution*, Paris, France, A. Colin, DL 1968, 1968, 559+283 p.

DARNTON, Robert, *Gens de lettres, gens du livre*, trad. M.-A. Revellat, Paris, O. Jacob, 1992, 302 p.

DARNTON, Robert, *The Literary underground of the Old Regime*, Cambridge, Mass. London, Harvard university press, 1982, 258 p.

Dictionnaire européen des Lumières, éd. Michel Delon, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 1128 p.

Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une societé de gens de lettres, éds. Denis Diderot et Jean le Rond d'Alembert, University of Chicago: ARTFL Encyclopédie Project (Spring 2013 Edition), Robert Morrissey (ed.), , [En ligne : http://encyclopedie.uchicago.edu/.].

FÉRAUD, Jean-François, *Dictionnaire critique de la langue française*, Marseille, J. Moss, père et fils, 1787.

GALLERON (DIR.), Ioana, *L'Art de la préface au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Interférences, 2007, 267 p.

GENETTE, Gérard, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 2004, 236 p.

GENETTE, Gérard, *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, Éd. du Seuil, coll. Poétique, 1982, 467 p.

GIRARD, Gabriel et BEAUZÉE, Nicolas, *Synonymes françois leurs différentes significations et le choix qu'il en faut faire pour parler avec justesse par M. l'abbé Girard*, Nouv. éd. considérablement aug, Paris, Le Breton, 1769. 2 vol.

GUSDORF, Georges, *L'Avènement des sciences humaines au siècle des lumières*, Paris, Payot, 1973, 589 p.

HARTEN, Elke et HARTEN, Hans-Christian, *Femmes, culture et Révolution*, Paris, des Femmes, 1989, 589 p.

HUHTAMO, Erkki et PARIKKA, Jussi, *Media archaeology : approaches, applications, and implications*, Berkeley, University of California Press, 2011, 356 p.

JOUHAUD, Christian, *Les Pouvoirs de la littérature : histoire d'un paradoxe*, Paris, Gallimard, NRF essais, 2000, 447 p.

LEBRUN, François, « Le Contenu idéologique de la littérature « populaire » du XVIe au XIXe siècle, d'après « L'Enfant sage à trois ans » », dans *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, p. 252-264.

LOTTERIE, Florence, *Progrès et perfectibilité : un dilemme des Lumières françaises, 1755-1814*, Oxford, Voltaire Foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century, 2006:04, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique, *Le Discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, A. Colin, 2004, 262 p.

MANSON, Michel, *Les Livres pour l'enfance et la jeunesse publiés en français de 1789 à 1799*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1990, 272 p.

MASSEAU, Didier, *Les Ennemis des philosophes : l'antiphilosophie au temps des Lumières*, Paris, Albin Michel, 2000, 451 p.

MICHAUD, Louis-Gabriel, *Biographie universelle ancienne et moderne : ou histoire, par ordre alphabétique, de la vie publique et privée de tous les hommes qui se sont fait remarquer par leurs écrits, leurs actions, leurs talents, leurs vertus ou leurs crimes, Tome vingt-quatrième: [Lei-Lly]*, 2e éd., Paris Leipzig, Madame C. Desplaces F. A. Brockhaus, 1811, 642 p.

MONGLOND, André, *La France révolutionnaire et impériale: Annales de bibliographie méthodique et description de livres illustrés*, 2 éd. revue et corrigée, Genève, Slatkine Mégariotis [reprints], 1976. 10 vol.

MORNET, Daniel, *La Pensée française au xviiie siècle*, Paris, A. Colin, 1969, 223 p.

MORNET, Daniel, « Les enseignements des bibliothèques privées, 1750-1780 », *Revue d'histoire littéraire de la France n°17*, 1910, p. 449-492.

ONANDIA, Beatriz, « Transferts culturels, traductions et adaptations féminines France/Espagne au xviiie siècle », sous la direction de Catriona Seth et Lydia Vasquez, soutenue en juin 2016 à l'Université de Lorraine.

RATCLIFF, Marc J., « "Un seul ne sçauroit tout faire". République des lettres et tournant linguistique du XVIIIe siècle », *Entre belles-lettres et disciplines : les savoirs au XVIIIe siècle*, Franck Salaün et Jean-Pierre Schandeler (éds), Centre international d'étude du XVIIIe siècle, Ferney-Voltaire, 2011, p. 59-76.

ROSA, Guy, « Comptes pour enfants. Essai de bibliométrie des livres pour l'enfance et la jeunesse (1812-1908) », *Histoire et mesure*, V, 1990, p. 343-369.

SALAÜN, Franck et SCHANDELER, Jean-Pierre (dir.), *Entre belles-lettres et disciplines : les savoirs au xviiie siècle*, Ferney-Voltaire, Centre international d'étude du xviiie siècle, 2011, 201 p., (« Publications du Centre international d'étude du xviiie siècle, ISSN 1298-1699 ; 25 »).

SCHAEFFER, Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Éd. du Seuil, coll. Poétique, 1999, 346 p.

SCHAEFFER, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, 184 p.

SGARD, Jean (dir.), *Dictionnaire des journalistes : 1600-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, 1999, 1091 p., (« Dictionnaire de la presse »).

TODOROV, Tzvetan, *L'Esprit des Lumières*, Paris, R. Laffont, 2006, 132 p.

VIALLANEIX, Paul (éd.), *Le Préromantisme : hypothèque ou hypothèse ?*, Paris, Klincksieck, 1975, 631 p.

IV - Sitographie

ARTFL project, comprenant notamment L'Encyclopédie, les huit éditions du *Dictionnaire de l'Académie Française* et le *Dictionaire critique de la langue française* de Jean-François Féraud : https://encyclopedie.uchicago.edu/

BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2007 (d'après la 2nde éd. de 1911), [En ligne : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/].

EMMANUELLE, http://www.inrp.fr/emma/bar.php

EDULUM « Éducatrices et Lumières : l'exemple de Marie Leprince de Beaumont », http://www.msh-lorraine.fr/index.php?id=765

Institut National des Jeunes Sourds, http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/massieu_verso.pdf

La Révolution française [En ligne], Les catéchismes républicains, site du colloque qui s'est tenu à Florence en 2009, mis en ligne le 18 novembre 2009, Consulté le 25 février 2015. URL : http://lrf.revues.org/132. (article de Jean-Charles Buttier) et http://lrf.revues.org/143. (article d'Émilie Delivre)

SIEFAR, Société internationale pour l'étude pour les femmes d'Ancien Régime, http://siefar.org/dictionnaire-des-femmes-de-l-ancienne-france/

SUZANNE, Bernard « Platon et ses dialogues », http://plato-dialogues.org/fr/plato.htm.

Index des noms d'auteurs

Cet index est intégralement consacré aux noms d'auteurs du corpus d'étude. Nous y avons ajouté une entrée par texte anonyme.

ALLETZ, Pons-Augustin 40, 134, 142, 143, 153,162, 186, 206, 213, 242, 243, 289, 291, 297, 299, 302, 321, 326, 347, 502, 517

BERQUIN, Arnaud 14, 19, 33, 35, 36, 57, 86, 100, 133, 134, 135, 184-186, 188, 195, 197, 198, 213, 214, 217, 220, 221, 301, 304, 313, 334, 341, 361, 388, 397, 416, 417, 421, 425-427, 429-433, 442, 445, 446, 454, 466, 477, 479, 483, 535, 539

BLANCHARD, Pierre 35, 37, 146, 540

CAMPE, Joachim Heinrich 33, 35, 57, 248, 426, 428, 477, 478, 540

CAPINAUD, Antoine 34, 36, 44, 74, 81, 101, 102, 104, 105, 131, 142, 147, 153, 155, 175, 209, 210, 244, 250, 254, 290, 291, 297, 321, 404, 427, 428, 452, 455, 460, 477, 498, 527

CAVAILLON, Citoyenne 42, 197, 198, 220, 247, 248

CŒURDEROY, Claudine 35, 41, 90, 135, 140, 166, 179, 184, 213, 215, 232, 239, 246, 308, 383, 390, 398, 405, 422, 432, 433, 437, 443, 445, 453, 485, 489, 498, 535

DIDEROT, Denis 5-7, 34, 39, 40, 53, 54, 57, 92, 106, 238, 272, 301, 333, 457, 476, 478, 504

DUBROCA, Jean-François 42, 44, 129, 130, 142, 161, 178, 181, 194, 199, 220, 249, 254, 320, 350, 360, 361, 363, 422, 439, 441, 504, 505

ÉPINAY, Louise Tardieu d'Esclavelles 4, 6, 7, 13, 14, 16, 22, 24-26, 28, 31, 34, 41, 77, 80, 81, 90, 98, 99, 101, 103, 107, 110, 119, 120, 135-137, 139, 145, 147, 148, 165, 166, 169, 170, 179-183, 189, 190, 192, 199, 200, 210, 214, 215, 220, 227, 233, 234, 239, 246, 247, 255, 255, 271-277, 294, 295, 305, 307, 308, 310, 313-317, 322, 331-337, 358, 368, 381-389, 399-411, 415, 422, 428, 433, 439, 443-445, 450, 453, 456, 457, 458, 460, 461, 468, 475, 476, 480, 484-491, 498, 500, 505, 506, 514, 515, 520, 533, 539, 540

FIELDING, Sarah 36, 133, 247, 325

FILASSIER, Jean-Jacques 31, 94, 103, 104, 130, 142, 150, 162, 173, 187, 206, 207, 209, 217, 243, 266, 267, 342,

345-348, 358, 361, 397, 402, 419, 420, 439, 441, 465, 519

FORMEY, Johann Heinrich Samuel 42, 234, 473

HENRIQUEZ, Louis-Marin 42, 44, 84, 154, 209, 210, 218, 219, 398, 477, 482, 498

LA FITE, Marie-Élisabeth de 24, 33, 34, 38, 41, 56, 57, 80, 81, 90, 94, 101, 106, 107, 116, 131, 134, 136, 139, 142, 145, 188, 194, 232, 244, 246, 255, 256, 288, 293, 294, 300, 302-308, 314, 315, 329, 342, 369, 372, 373, 375, 378-380, 383, 392, 415, 419, 422, 423, 432, 439, 445, 447, 449, 458, 461, 483, 486-489, 497, 498, 527, 537

LE NOIR, Marie-Antoinette 16, 21, 34, 36, 37, 41, 80, 83, 135, 140, 148, 171, 197, 215-217, 239, 270, 295, 299, 300, 334-337, 387, 394, 404, 422, 431, 437, 466, 473, 474, 499, 500-502, 534, 535, 537

LEPRINCE DE BEAUMONT, Marie 3, 9, 14, 15, 19, 20, 22, 24-26, 30, 31, 33-43, 57, 60, 77, 80-82, 87, 93, 94, 98, 101, 104-107, 116, 129, 131-138, 140, 144, 145, 148, 156, 157, 160, 163-171, 175-178, 181, 182, 186, 188, 189, 192, 198-200, 210-214, 216, 221-232, 235, 236, 244-248, 253-256, 259, 261-266, 271, 278-285, 292-307, 314, 317, 322-230, 333, 334, 336, 337, 343, 348-350, 355, 357, 358, 363-367, 371, 373, 374, 376-383, 386, 389, 391, 392, 395-397, 401-404, 419, 420, 425, 428, 430, 431, 432, 439, 441, 442, 447, 449-451, 453-455, 458, 460, 461, 467-473, 475, 481, 483, 493, 495-498, 500-504, 507-510, 513, 514, 517-519, 521-523, 526, 528, 533, 537-540

LOQUET, Marie-Françoise 34, 43, 57, 77, 80, 142, 160, 163, 171, 178, 212, 219, 239, 293, 322, 373, 402, 432, 496, 500-502

MARIVAUX, Pierre de 39, 56, 140, 167, 191, 449, 466, 476

MAUBERT DE GOUVEST, Jean-Henri 7, 40, 142, 214, 323, 324

MIRABEAU, Victor Riqueti 13, 14, 140, 142, 216, 226, 237, 257, 269, 466, 518

PERRAULT 42, 44, 93, 98, 104, 129, 130, 150, 155, 157, 173, 181, 185-188, 192, 194-196, 199, 207, 217, 248, 254, 268, 320, 321, 330, 353, 354, 356-363, 370, 415, 421, 439, 441, 443-445, 451, 501, 515, 526

SICARD, Roch-Ambroise 12, 40, 42, 44, 80, 120, 140, 141, 153, 183, 190, 194, 197, 227, 248, 252, 268, 364, 421, 422, 443, 452, 454, 461, 477, 498, 500, 501, 504, 540

TRIMMER, Sarah 36, 195, 361, 427

VOLTAIRE, François-Marie Arouet 6, 34, 40, 54, 75, 110, 111, 122, 125-128, 302, 397

WOLLSTONECRAFT, Mary 81, 82, 156, 244, 539

ANONYME, *Dialogue sur la géographie* 81, 140, 153

ANONYME, *Entretien d'une bonne veuve avec deux religieuses. Par l'auteur des Entretiens d'une mère avec ses filles et d'une tante avec sa nièce et sa filleule* 34, 257, 258, 433, 523

ANONYME, *Entretien d'une mère avec sa fille sur le bonheur de la campagne* 100

ANONYME, *Entretien d'une tante avec sa nièce et sa filleule, par l'auteur de « L'entretien d'une mère avec ses filles »* 34, 212, 257, 524

ANONYME, *Instruction pour la jeunesse chrétienne ou les Pieux entretiens d'un père avec ses enfans* 43, 103, 110, 142, 153, 160, 259, 322

ANONYME, *Manuel de l'adolescence, ou entretiens d'un père avec ses enfants, sur la morale, la politique, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, la mythologie, la révolution française, la constitution, etc. etc. à l'usage des deux sexes...* 35, 44, 74, 103, 116, 142, 170, 179, 197, 206, 249, 251, 253, 261, 262, 302, 367, 368, 421, 454, 478

ANONYME, *Manuel de la jeunesse, ou Instructions familières en dialogues, sur les principaux points de la religion... qui peut faire suite au Magasin des Adolescentes de Madame Le Prince de Beaumont* 43, 101, 110, 119, 131, 133, 134, 140, 157, 181, 227, 229, 280, 291, 292, 297, 298, 322, 342, 391, 392, 444, 470, 477, 502

ANONYME, *Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer, aux enfants du deuxième âge, les vertus civiques et à les préparer à bien entendre la déclaration des droits* 42, 110, 140, 222, 248, 256