



HAL
open science

Inflexions de la leçon dans les textes éducatifs de la seconde moitié du XVIIIe siècle

Jeanne Chiron

► **To cite this version:**

Jeanne Chiron. Inflexions de la leçon dans les textes éducatifs de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Marion Brun, Magalie Myoupo. La Leçon en fiction : XIXe-XXIe siècles, Eurédit, 2018, 978-2-84830-225-6. hal-01929613

HAL Id: hal-01929613

<https://hal.science/hal-01929613>

Submitted on 21 Nov 2018

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.

Inflexions de la leçon dans les textes éducatifs de la seconde moitié du XVIII^e siècle

Si l'on veut redéfinir l'éducation, en reconsidérer la portée, en transformer les enjeux et les objectifs – grandes missions du XVIII^e siècle – il faut en réformer les bastions et en renouveler les formes. À ce titre, la leçon, telle qu'elle a pu être conçue comme forme privilégiée d'enseignement, est au cœur du projet de rénovation de l'enseignement des Lumières.

De fait, la polysémie du terme est alors aussi prégnante qu'aujourd'hui : la « leçon » recouvre à la fois ce qui fait le moment et l'objet de l'enseignement. Elle désigne ce qui est proposé comme cours ou comme contenu à apprendre, mais elle évoque aussi l'événement de l'enseignement lui-même ; au sens figuré, elle désigne également les règles de conduite données – qui peuvent correspondre à l'expression « faire la leçon ». La leçon se situe ainsi au cœur des débats éducatifs des Lumières : elle touche autant à la réforme des contenus d'enseignement qu'à la question de la *manière* de les faire passer, à une époque de redéfinition des voies, intellectuelles et physiologiques, par lesquelles l'homme apprend. Mais la leçon incarne aussi, de façon confusément péjorative, cette *forme* relativement attendue d'exposé de connaissances par un maître à un auditoire, où on lit *a priori* une stricte hiérarchie entre les postures du maître et des élèves, mais aussi une dimension monocorde voire clairement ennuyeuse de l'exposé des connaissances.

Cette conception dirigiste et peu engageante de la leçon apparaît alors, en ces temps de débats éducatifs, comme une représentation de l'enseignement inefficace du passé : après avoir montré son usage consensuel de contre-modèle, nous brosserons ici un tableau de quelques œuvres éducatives de la seconde moitié du XVIII^e siècle¹ qui se sont appliquées à proposer des leçons renouvelées, prenant notamment en compte la nature de l'enfant redéfinie par l'empirisme qui s'est diffusé tout au long du siècle. Nous verrons ainsi qu'à partir d'un consensus éducatif portant sur la nécessité de réformer les manières d'enseigner, ces textes éducatifs proposent des mises en scène de la leçon qui font entrer des ingrédients fictionnels au cœur du texte de présentation des connaissances, jusqu'alors relativement figé² (et que nous appellerons pour plus de commodité « manuel », alors même qu'il s'agit d'un anachronisme³).

L'analyse des rapports entre leçon et fiction⁴ se révèle alors cruciale. La thèse développée ici est que l'évolution des formes de la leçon dans les textes éducatifs de la fin du

¹ Comprises entre 1756, date de l'immense succès européen du *Magasin des enfants* de Marie Leprince de Beaumont, jusqu'aux rénovations proposées par les écrivains sous le Directoire : la vogue de rénovation des formes de l'enseignement se déploie tout au long du siècle, comme le montre Marcel Grandière dans *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire foundation, Studies on Voltaire and the eighteenth century n°361, 1998, et trouve dans la période révolutionnaire un moment d'aboutissement comme de fixation des formes.

² Modèles de la librairie éducative depuis la fin du XVI^e siècle, les catéchismes, organisés par demandes et réponses incarnent une des manières les plus populaires de mettre à disposition de tous les rudiments d'une science, comme le montre leur démultiplication sous la Révolution pour l'exposé de nombreuses sciences et techniques.

³ Le terme de « manuel » ne s'applique en effet, selon Alain Chopin, qu'aux textes adaptés à l'enseignement simultané qui se développe avec l'école républicaine. Auparavant, il n'existe pas de terme particulier pour désigner le concept du livre scolaire, parce que la méthode d'enseignement de loin la plus répandue, l'enseignement individuel, ne nécessitait pas l'emploi de manuels uniformes, ni même d'ouvrages imprimés. Les livres de classe sont alors considérés comme des livres comme les autres, dénués de spécificités pédagogiques, et désignés par des termes qui renvoient à son contenu (grammaire, alphabet, syllabaire, arithmétique), à son rôle directeur (guide, méthode), à son condensé de notions (abrégé, rudiments) ou à une compilation de textes divers (Florilège, recueil, jardin). Alain Chopin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992, p. 9.

⁴ Cette transformation de la conception de la leçon fait osciller une division qui est la nôtre, relativement stable, entre textes d'enseignement et texte de distraction pour les enfants. Cette distinction n'existe pourtant pas avant l'An II, et est clairement

XVIII^e siècle a pu avoir des conséquences sur la conception même du fait littéraire comme absolu. C'est en effet de l'intérieur de cette littérature référentielle et didactique qu'ont été testées les limites fictionnelles de la leçon – la transformant en une véritable « leçon de vie ». Nous verrons comment un certain nombre d'auteurs, en voulant réformer en profondeur les formes de la leçon, ont pu sonder les limites du fait littéraire et contribuer à structurer un champ qui réévalue la place des savoirs constitués dans un texte en se souciant de la *manière* de les présenter et de les faire comprendre : l'attention à la part proprement pédagogique⁵ de la leçon en a transformé la conception même. Cela a bouleversé les catégories de la littérature « utile » et pourrait avoir contribué à la création d'un espace littéraire propre au développement de la fiction comme autotélique, se suffisant entièrement à elle-même et effaçant toute référence au monde, telle qu'elle sera développée dans certains courants littéraires du siècle suivant – comme par réaction à cette envahissante caution du réel.

I - ÉTAT DES LIEUX : LA LEÇON EN QUESTION AU XVIII^e SIÈCLE

Au cours du XVIII^e siècle, la leçon va devenir le symbole de ce qu'il faut transformer dans le champ éducatif, de ce qui « sent l'ancien » pour reprendre les mots de Sicard : le terme devient synonyme de rigidité, d'une manière d'enseigner à reconsidérer dans ses formes et ses exigences. À cela, il semble y avoir deux raisons.

La première est liée au succès rapide de la philosophie empiriste dont les principes en termes d'apprentissage ont très largement imprégné les textes éducatifs dans la seconde moitié du siècle. Les exigences posées par Locke à l'aube du XVIII^e siècle recouvraient à la fois l'appel à la qualité et à l'investissement du personnel éducatif, l'attention au caractère de l'enfant et à la progressivité de ses expériences, le refus de l'apprentissage par cœur, et le constat de l'inefficacité des châtimens corporels : aux antipodes de la leçon perçue comme statique et monocorde. Un demi-siècle plus tard, toutes ces revendications fondamentales de l'essai⁶ de Locke appartiennent déjà à la *doxa* éducative : les discours sur l'éducation répètent en effet à l'unisson⁷ que les situations éducatives proposées dans les textes éducatifs sauront décrire le monde et sa complexité, prendre en compte les expériences et forger une éducation « sensible », capable de proposer des apprentissages respectueux de la nature et de la sensibilité des enfants. De fait, les tentatives de rendre compte du monde dans les textes éducatifs, que nous verrons plus loin, répondent directement à ces exigences empiristes ; mais nous verrons aussi qu'il s'agit là d'un consensus plus que d'une réalité éducative.

La seconde raison de la remise en question de la leçon dans l'éducation des enfants est liée à l'exigence d'éclairer les esprits. Cette exigence auto-proclamée des acteurs des Lumières implique de s'interroger sur la *démarche* nécessaire, et donc d'étendre le champ de la leçon à la posture générale de l'éducateur. Cela requerrait d'élargir le temps même de l'éducation : l'éducation éclairée suppose un dépassement de la leçon *stricto sensu* au profit

instituée pendant le concours lancé par le comité d'instruction publique : là se distinguent progressivement les usages des textes éducatifs. Loïc Chalmel montre l'importance du moment où le Comité d'instruction publique, en 1791, lance un concours national pour créer des livres d'instruction pour les nouvelles écoles de la République : en demandant deux types de textes différents (abrégés et élémentaires) et en devant justifier sa décision sur chaque texte, le comité d'instruction publique met en place les critères définitionnels des textes d'instruction, qui seront désormais soigneusement distingués des textes de distraction. Loïc Chalmel, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*, Bern, P. Lang, 2004, p. 233sq.

5. Terme que nous entendons comme l'attention dédiée à l'application *pratique* de principes éducatifs et à la recherche de *techniques* éducatives nouvelles.

6. John Locke, *De l'Éducation des enfans, traduit de l'anglois [de Locke] par P** C**** [Coste]*, trad. COSTE (Pierre), Amsterdam, A. Schelte, 1695 [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8622129j>]. La traduction de Pierre Coste suit de deux ans la première publication du texte en anglais à Amsterdam.

7. Les *topoi* de ce discours empiriste sur l'éducation ont été analysés dans mon travail de thèse, « Le dialogue éducatif des Lumières : innovations, permanences et fantasmes (1754-1804) » où j'en ai montré le caractère consensuel : on trouve nombre d'œuvres qui affirment, dans leur paratexte, reposer sur ces principes, alors que le texte qui suit ces déclarations est régi par des habitudes éducatives contraires.

d'une extension de l'action éducative aux « occasions », un principe déjà revendiqué à la fin du XVII^e siècle dans les instructions morales aux jeunes filles :

Quand on veut simplement *ornier* 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 dommage⁸.

Cette recherche d'un enseignement total, qui sache toucher tous les moments possibles afin de « former la raison », correspond à des principes éducatifs qui, dans le cas du cadre scolaire proposé par Maintenon, conserve la dichotomie divertissements/leçons. L'idée est pourtant identique à celle proposée dans les éducations particulières que nous verrons plus loin : l'instruction, qui est associée à l'accablement et à la difficulté, doit être revigorée par une nouvelle conception de l'éducation, attachée à la culture de toutes les occasions à même de forger un être moral. Le contre-exemple est également parlant : ce sont les enfants perroquets, *topos* des textes éducatifs, et incarnations d'enfants qui ont bien appris leur leçon mais n'y ont rien compris – échec éducatif cuisant s'il en est. Il faut donc rénover la leçon de l'intérieur, pour en faire une forme qui corresponde aux nouvelles exigences éducatives.

Cet enjeu de réformer la leçon est au cœur de la volonté des Philosophes, promoteurs d'une éducation éclairée ; l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie* est à ce sujet éloquent :

II. Le second objet de l'éducation⁹, c'est l'esprit qu'il s'agit d'éclairer, d'instruire, d'ornier, & de régler. [...] Il faut que le maître ait le talent de cultiver les esprits, & qu'il ait l'art de rendre son élève docile, sans que son élève s'aperçoive qu'on travaille à le rendre tel, sans quoi le maître ne retirera aucun fruit de ses soins : il doit avoir l'esprit doux & liant, *savoir saisir à propos le moment où la leçon produira son effet sans avoir l'air de leçon* ; c'est pour cela que lorsqu'il s'agit de choisir un maître, on doit préférer au savant qui a l'esprit dur, celui qui a moins d'érudition, mais qui est liant & judicieux : l'érudition est un bien qu'on peut acquérir ; au lieu que la raison, l'esprit insinuant, & l'humeur douce, sont un présent de la nature¹⁰.

La déclaration d'intention est claire : point de lumières possibles sans une opération de séduction, celle d'un esprit « liant et judicieux » qui saura rénover la leçon, c'est-à-dire en garder les fonctions (car il faut toujours qu'elle sache « produire son effet »), mais dans le même temps en estomper la forme pesante, aride, rebutante, représentant l'« esprit dur ». La leçon se trouve ainsi au cœur de la critique des méthodes d'enseignement, intégrée à une critique plus large et généralisée de l'enseignement « traditionnel », touchant à la fois les postures éducatives et les manières d'enseigner. Transformer la leçon, ce sera réussir à en faire passer le contenu tout en la rendant insensible.

D'autres critiques se font plus précises : l'aridité de la leçon ne permet par exemple pas de s'adapter à l'esprit de l'enfant. Le prince de Beaumont considère, dans son avertissement au *Magasin des enfants*, que les textes utilisés comme supports pour l'éducation des enfants ne sont pas de bons instruments éducatifs, car ils leur sont inintelligibles :

8. Françoise d'Aubigné de Maintenon, *Instruction aux dames de saint Louis*, 1^{er} août 1690, citée par Paule Constant, *Un Monde à l'usage des demoiselles*, Paris, Gallimard, 1987, p. 113. Nous soulignons.

9. Le premier était la santé.

10. *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres*, éd. Denis Diderot et Jean le Rond d'Alembert (éd.), University of Chicago : ARTFL Encyclopédie Project (Spring 2013 Edition), Robert Morrissey (éd.), [En ligne : <http://encyclopedie.uchicago.edu/>], Article 'Éducation', Dumarsais, t. v, p. 399. Nous soulignons.

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. [...] 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 grec¹¹.

C'est contre l'ennui créé par des textes inadaptés qu'il faut agir, et Leprince de Beaumont se propose donc d'inventer des textes qui sachent « descendre jusqu'au cœur » des enfants afin de permettre un véritable apprentissage.

Le même constat est posé par Épinay, lorsqu'elle consacre une grande part de sa *Lettre à la gouvernante de ma fille* à des règles générales visant à « ôter l'ennui et l'uniformité de ses leçons¹² ». Elle enjoint sa gouvernante à « tâcher d'exciter et d'entretenir cette curiosité qui est si naturelle aux enfants et qui leur apprend plus, si on sait la mettre à profit, que tous les maîtres réunis¹³ ». La critique est à peine voilée : pour mener à bien un enseignement éclairé, le maître doit être capable de s'adapter à l'enfant et c'est la curiosité de ce dernier qui doit structurer son enseignement : « il faut lui faire des questions à propos, et lui donner occasion d'en faire à son tour (...) la convaincre [...] par le raisonnement, par l'évidence, et non par les préceptes et les maximes ». La critique de l'enseignement monocorde et figé est ici évidente, et sert un projet d'adaptation à l'intelligence naissante.

Dans le cas de l'éducation des jeunes filles, la critique est poussée encore plus loin, concernant les sujets des leçons : Lambert dresse un constat alarmant de l'éducation indigente proposée aux jeunes filles, plus sévère encore que celui précédemment fait par Fénelon¹⁴ :

Rien n'est si mal entendu que l'éducation qu'on donne aux jeunes personnes ; on les destine à plaire ; on ne leur donne des leçons que pour les agréments ; on fortifie leur amour-propre : on les livre à la mollesse, au Monde & aux fausses opinions ; on ne leur donne jamais de leçons de vertu ni de force ; il y a une injustice, ou plutôt une folie à croire qu'une pareille éducation ne tourne pas contre elles¹⁵.

Ici le contenu des enseignements est en cause : incohérence intellectuelle, inconséquence morale, et éducation à la dépendance du sexe face au Monde, aux fausses opinions, aux hommes et à Dieu. Le propos de Lambert est clairement réformateur, le contenu des leçons doit être changé – au moins modestement, dans une éducation particulière : là est la condition nécessaire pour éviter l'assujettissement des femmes, orchestré par l'éducation du sexe.

11. Marie Leprince de Beaumont, *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*, Londres, J. Haberkorn, 1756. L'édition scientifique proposée par Elisa Biancardi est notre édition de travail : *Madame de Villeneuve, La Jeune Américaine et les contes marins (La Belle et la Bête), Les Belles Solitaires – Madame Leprince de Beaumont, Magasin des enfans (La Belle et la Bête)*, éd. Elisa Biancardi, Paris, H. Champion, Bibliothèque des génies et des fées, vol. 15, 2008, p. 967-968.

12. Louise Epinay, *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, vol. 1, p. 37.

13. *Ibid.*, p. 39.

14. Dans son essai de 1687, *l'Éducation des filles*, Paris, P. Aubouin, [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8623315h>]. Pour une étude comparée des textes de Fénelon et de Lambert, voir l'article éclairant de Robert Grandroute, « De "L'Éducation des filles" aux "Avis d'une mère à sa fille" : Fénelon et Madame de Lambert », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 87, janvier 1987, p. 15-30.

15. Anne-Thérèse de Marguenat de Courcelles Lambert, *Avis d'une mère à son fils et à sa fille*, Paris, Etienne Ganeau, 1728, [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k853617h>], p. 99.

Ce rapide parcours critique explique que la leçon soit le symbole, au cours du XVIII^e siècle, d'une forme figée, répétitive et intellectuellement mesquine d'une éducation qu'il faut réformer. La leçon fait même l'objet d'une véritable diabolisation à la fin du siècle, lorsqu'elle devient l'incarnation de l'« ancienne méthode ». Dans le *Manuel de l'enfance*¹⁶, publié en 1797, Sicard la déprécie ainsi alors qu'il se déclare à la recherche d'une méthode nouvelle, qu'il « propose de substituer à l'ancienne », et qu'il présente comme la « méthode la plus adaptée aux besoins [des enfants] et la plus propre au développement de leur intelligence ». Avec lui, la posture réformatrice se durcit, et la leçon devient l'exercice de tous les maux :

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 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'enfance¹⁷.

Il est éloquent que ce soit la pratique de la raison qui soit opposée au « mécanisme insignifiant » de la leçon abrutissante, à la crédulité et, à nouveau, à la souffrance apportée par l'ennui et l'« effort pénible » de mémoire. Que conseiller alors aux maîtres éclairés ? Supprimer toute forme de leçon ?

Qu'ils s'appliquent surtout à rendre leurs leçons *aimables* en faisant sentir à l'enfance tout l'avantage qui en doit résulter. Rien ne sera plus facile, s'ils ont soin de ne jamais prévenir leurs élèves, en prétendant les instruire ; ils doivent se contenter de les *guider* et de leur *faire trouver eux-mêmes* ce qu'ils auraient voulu leur enseigner. Ai-je besoin de faire remarquer combien cette marche sera satisfaisante pour les élèves ? Combien elle doit réveiller l'activité de leur esprit ? Combien enfin elle est propre à leur faire *prendre de bonne heure l'habitude de l'analyse et de l'abstraction*, sans lesquelles on ne peut rien apprendre comme il faut¹⁸ ?

La leçon rénovée devra donc être une opération de séduction du Maître, capable de rendre sa leçon « aimable », en rapprochant ses enseignements des intérêts de l'enfant, afin d'éveiller l'autonomie intellectuelle et d'inciter au « réveil de l'activité de l'esprit » : idéal d'autonomie guidée, cette nouvelle conception de la leçon s'apparente à une maïeutique moderne, par laquelle les élèves seront « guidés » par un maître qui saura « leur faire trouver eux-mêmes » ce qui est à apprendre.

16. Texte clé pour comprendre les enjeux comme les pesanteurs conceptuelles des désirs de réforme éducative sous la Révolution, le *Manuel de l'enfance* présente un discours mi-théorique mi-pratique sur une éducation réformée, permettant de jeter un jour éclairant sur les propositions de réformes éducatives de la seconde moitié du XVIII^e siècle, le plus souvent analysées à l'aune des textes théoriques ou politiques, de l'*Émile* aux plans d'éducation révolutionnaires. Nous en avons analysé les caractéristiques dans un article, « 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*, Rotraud Von Kulesa (éd.), Paris, Classiques Garnier, 2015, p. 245-261.

17. Roch-Ambroise Cucurron Sicard, *Manuel de l'enfance, contenant des élémens de lecture et des dialogues instructifs et moraux : dédié aux mères, et à toutes les personnes, chargées de l'Éducation de la première Enfance. Par Roch-Ambroise Sicard, Instituteur des Sourds-Muets, et Membre de l'Institut national*, Paris, Le Clere, 1797 (An 5), p. III-IV. Italiques présentes dans le texte original.

18. *Ibid.*, p. VIII. Nous soulignons.

Ainsi, au cœur du programme de réforme de l'enseignement que propose Sicard¹⁹, la leçon représente une entité singulière, souvent stéréotypée, qui concentre les différents niveaux de critique de ce qu'il appelle l'« ancienne méthode » d'enseignement (à la fois au niveau de son dispositif, des modalités de l'échange et des objets d'enseignement) – incarnée ailleurs par les exemples des vieux maîtres bourrus débitant leurs leçons sur un ton monocorde, sans aucune attention à leurs élèves et à leur compréhension.

Sicard illustre bien l'inflation des discours réformateurs mais aussi la forme de consensus critique qui s'en dégage, qui consiste non pas à supprimer la leçon mais à la réformer. En conséquence, les textes éducatifs transformant les objets éducatifs et inventant de nouveaux formats sont en nette progression en cette fin de siècle : théâtre éducatif, dialogues, œuvres mêlées se multiplient, proposant dans leurs préfaces des transformations, annoncées et quelquefois effectives, des matières, des contenus et des formes de présentation des leçons.

II - RECOMPOSITIONS ET TRANSFORMATIONS DE LA LEÇON

La leçon n'est bien évidemment qu'un élément dans le foisonnement des recherches éducatives auxquelles se consacrent les citoyens éclairés de la seconde moitié du XVIII^e siècle : au premier plan de ces recherches on trouve les objets éducatifs, qui promeuvent une pédagogie par l'image²⁰ ou par le contact des objets et du monde. Souvent utilisés pour la leçon, les objets éducatifs peuvent même être mis à la disposition des enseignants et parents, afin de donner du corps à celle-ci – précurseurs de la leçon de choses qui sera érigée, plus d'un siècle plus tard, en méthode d'enseignement des sciences dans les programmes scolaires de la Troisième République²¹. Un pédagogue, André, propose par exemple, dans un prospectus de 1798, d'envoyer aux parents les objets présentés dans son « riche magasin de plus de 1800 articles qui fournissent une matière inépuisable pour les entretiens les plus utiles et les plus intéressants²² », afin qu'ils puissent montrer aux enfants « des objets palpables à leurs sens ». La justification est donnée en termes empiristes : « les sujets sur lesquels on les entretiendra doivent toujours être frappants, intéressants, instructifs, à leur portée et en même temps les plus nécessaires relativement aux premières notions dont un enfant ne peut se passer²³ ». L'apprentissage par les sens et l'implication du corps et du désir de savoir sont actés.

Mais il s'agit là de projets matériels ; pour le texte éducatif lui-même il a fallu chercher d'autres stratégies de rénovation de la leçon, en créant ou réinvestissant des formats qui permettent son intégration dans un échange, afin de réussir à lui donner vie et à la rendre aimable. C'est peut-être une des raisons du choix du dialogue comme lieu de recomposition de l'exercice de la leçon : cette forme ancienne est en effet réutilisée, dans la seconde moitié du siècle, comme instrument de réforme pédagogique²⁴. Elle permet d'interroger la manière

19. Qui synthétise dans ce texte la somme des critiques éducatives de la seconde moitié du XVIII^e siècle : à la fois par la critique des agents de l'éducation (tant institutions qu'acteurs), des lieux (privé/public), des matières et des formes d'enseignement à rénover.

20. Voir notamment Annie Renonciat (éd.), *Voir, savoir. La Pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVI^e au XX^e siècle*, Futuroscope, SCÉRÉN-CNDP-CRDP, « Patrimoine références », 2011.

21. Voir notamment Pierre Kahn, *La Leçon de choses : naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

22. L'invitation est claire : « j'offre aussi aux amateurs toutes espèces de collections de minéraux et de plantes, rangés selon les différents buts qu'on peut se proposer, et de différents prix qui rendront l'instruction plus facile et plus agréable ».

23. 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, n.p.

24. En étudiant le dialogue éducatif sur la période 1756-1804 dans ma thèse, j'ai montré que cette forme aux frontières du littéraire permet de comprendre comment la littérature éducatif et ses inflexions – en termes d'inventivité et comme champ

de faire passer les leçons, dans une recherche de plus de justesse, de mimétisme et de vie dans la représentation des enseignements et dans les mises en scène éducatives.

Cette exploitation du dialogue est aussi révélatrice des recompositions possibles de la leçon, et des différents niveaux auxquels celles-ci s'opèrent : au niveau de son dispositif (notamment de son cadre spatio-temporel), des modalités de l'échange (au premier chef la hiérarchie maître/élève, mais aussi l'implication d'un ou plusieurs élèves) et des objets d'enseignement. Nous explorerons ces niveaux en parcourant quelques textes de la seconde moitié du XVIII^e siècle qui ont proposé de recomposer les leçons traditionnelles.

Changer le dispositif de la leçon

Les auteurs de textes éducatifs, en cette période de désir de rénovation pédagogique, tentent d'abord de donner aux leçons un cadre qui permette l'entrée du corps et du monde dans l'éducation : si la salle de classe est toujours présente dans les éducations groupées, on la quitte volontiers. Perrault, dans son *Abrégé d'histoire naturelle pour l'instruction de la jeunesse*, propose aux élèves d'aller découvrir le jardin, cette sortie à l'extérieur soulignant le souci d'un apprentissage des sciences naturelles contextualisé – comme l'illustre l'herbier que les jeunes amis sont ravis de commencer au début de leurs études de « botanistes ²⁵ » ; un anonyme révolutionnaire évoque même, dans ses *Premières notions de morale*, la nécessité prochaine de sortir de la salle de classe pour aller au temple de la raison, afin de mettre en application ses principes religieux révolutionnaires ²⁶.

On trouve ce même souci de changement du dispositif d'enseignement dans les éducations particulières. Dubroca met ainsi en scène un Père incitant ses trois fils à aller se « promener dans le jardin » afin de se « familiariser » avec la leçon qu'ils viennent de recevoir sur les trois ordres de la nature ²⁷. La référence au monde qui entoure les jeunes filles est récurrente aussi chez Leprince de Beaumont ²⁸, qui cite maintes fois les éléments, arcs en ciels ou autres 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 ²⁹, ou incitées, comme dans le dialogue consacré à la nature de l'eau et de l'air, à aller au jardin après une grande pluie pour mieux comprendre la nature de ce dernier, ce qui les amènera à pouvoir devenir de véritables « physiciennes ³⁰ »... Berquin, quant à lui,

de recherche formel et thématique (non pas ouvert mais popularisé par Rousseau et son appel au livre unique) – porte non seulement les aspirations éducatives des Lumières, mais en révèle aussi les limites.

25. 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>], vol. 1, p. 98-99.

26. « L'INSTITUTEUR. 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 ; [...] ensuite, nous nous rendrons au temple de la raison », Anonyme, *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*, Paris, Aubry, 1794, Premier dialogue « Sur la religion », p. 8-9.

27. « LE PÈRE. 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, 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. » Jean-François Dubroca, « Idées générales sur l'histoire naturelle », *Entretiens d'un père avec ses enfants, sur l'histoire naturelle, ornés de quatre cents figures. Ouvrage élémentaire*, Paris, Des Essarts, 1797, [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49041j>], vol. I, p. 14.

28. 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. 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.

29. Marie Leprince de Beaumont, *Magasin des enfants, op. cit.*, p. 1034.

30. *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

propose une éducation hors les murs, dans laquelle les richesses du monde naturel et humain se présentent successivement aux yeux des enfants, qui en reçoivent l'explication par le « je » éducateur³¹. L'enjeu est bel et bien de déplacer les lieux des apprentissages, en mettant en scène des sorties à l'extérieur, dans la nature ou le jardin, avant ou après la leçon, en guise de préparation ou d'illustration : le livre s'appuie désormais sur l'expérience du monde, en mettant en scène des apprentissages qui prennent en compte les sens et le réel – témoignant ainsi d'une exigence empiriste diffuse dans les textes éducatifs.

En plus de ces déplacements hors les murs, les textes jouent sur les mouvements qui jalonnent la leçon : reprenant ainsi le *topos* du *sermo pedestris*, l'enseignement en marchant³², certains auteurs réinvestissent cet héritage antique. Arpenter le monde et en montrer les caractéristiques au moment même de la leçon, voire en faire le sujet propre des leçons, est présenté comme une alternative à l'enseignement statique³³. Il s'agit d'ailleurs là d'une évolution européenne : l'ouvrage de Berquin cité plus haut est une traduction de Sarah Trimmer³⁴ ; et Campe rendra extrêmement populaire dans toute l'Europe, sous la forme de son *Nouveau Robinson pour la jeunesse*³⁵, ces voyages imaginaires rapportés à la réalité de la situation de lecture. De la même manière, quand Wollstonecraft met en scène les discussions éducatives entre Marie, Caroline et Mrs Mason³⁶, c'est souvent au moment de déplacements à la campagne ou dans les usines aux alentours : les « sorties » incarnent parfaitement cet idéal d'éducation par le monde et ses réalités sociales – que Berquin exploitera à l'envi dans ses publications périodiques, l'*Ami des enfans* puis l'*Ami des adolescents*.

Conjointement aux lieux de la leçon, on accorde aussi de l'importance à sa temporalité : les textes éducatifs mettent en scène le temps de l'enseignement et ses possibles répétitions et rappels. Leprince de Beaumont construit par exemple des « journées » au sein desquelles les jeunes filles, sous la conduite de Mlle Bonne, se voient enseigner différentes matières : la gouvernante peut ainsi porter attention à ce que les leçons ne soient pas trop longues, qu'elles prennent en compte le rythme des enfants et leurs capacités d'attention. Les jeunes filles sortent-elles de table ? Il faut respecter leur rythme et repousser les leçons à plus tard. Alors, autant leur raconter une histoire : c'est le cadre narratif choisi pour raconter *La Belle et la bête*³⁷. Les textes éducatifs veulent montrer l'exemple de leçons efficaces, qui ne se

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.

31. *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.

32. Très longue tradition philosophique, 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, et que Claire Cazanave étudie très précisément pour le XVII^e siècle dans *Le Dialogue à l'âge classique : étude de la littérature dialogique en France au XVII^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2007.

33. Alternative que nous avons étudiée plus précisément dans l'article « Usages des lieux dans les dialogues d'éducation du XVIII^e siècle », dans *Les Lieux du dialogue et de la conversation*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, « Croisée des SHS », 2016, p. 179-191.

34. Dont le texte original *An Easy Introduction to the Knowledge of Nature, and reading the Holy Scriptures, adapted to the capacities of children*, London, 1780, est réédité de très nombreuses fois.

35. Réédité de très nombreuses fois dans sa librairie de Brunswick et traduit en français sous le titre *Le nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfans de l'un et de l'autre sexe*. Ouvrage trad. de l'allemand [de J. H. Campe] ; [par A.-S. d'Arnex], Londres ; Versailles : Poinçot ; Paris : Nyon le jeune, 1785.

36. Mary Wollstonecraft, *Marie et Caroline, ou Entretiens d'une institutrice avec ses élèves. Traduit de l'anglais de Marie Wollstonecraft Godwin*, trad. Antoine-Jean-Noël Lallemand, Paris, Dentu, 1799, 256 p., [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k312168s>]. 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.

37. Marie Leprince de Beaumont, *Magasin des enfans*, *op. cit.*, début du 5^e 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. »

concentrent pas seulement sur les contenus mais aussi sur les conditions de leur transmission. Attention est donc portée aux rappels, aux mises en parallèle, aux renvois d'une leçon ou d'une matière à une autre, afin de mettre en scène des leçons qui sachent toucher aussi bien les esprits que les cœurs.

Les Conversations d'Émilie poussent plus loin encore cette exploitation de la temporalité des apprentissages : le temps qui passe et l'âge qui avance, de cinq à dix ans pour la petite Émilie, servent à mettre en scène des apprentissages progressifs, et la temporalité fictionnelle sert un projet éducatif. Ainsi, en choisissant de ne pas proposer de « leçons » en bonne et due forme, mais plutôt de réagir aux questions de la petite fille, la Mère est amenée à tresser des liens entre des expériences qui fonctionnent comme rappels, corrections ou réévaluations de connaissances acquises. Le choix de certaines thématiques clés dans l'éducation d'une jeune fille sert alors à montrer comment accoutumer progressivement une enfant à la réflexion sur ce qui l'engage. La question de la beauté, par exemple, taraude la petite Émilie : dès la seconde conversation, elle s'enquiert de savoir pourquoi on préfère lui dire qu'elle est « aimable » plutôt que « jolie ». Cette question est d'abord traitée d'un point de vue théorique (la beauté a d'abord été définie par opposition au charme à la fin de la Première conversation), puis est ré-abordée dans la Deuxième conversation. Là, elle est mise en perspective avec l'estime qui naît pour une personne charmante : elle est donc réévaluée d'un point de vue social. Dans la Dixième conversation, elle fait l'objet d'une réflexion morale, puisqu'elle est alliée à la coquetterie et à la paresse. Enfin, le thème est réinvesti dans la Treizième conversation pour démontrer qu'il est un chemin erroné pour accéder au bonheur³⁸, avant d'être incarné de façon plus complexe dans le Conte de *l'Isle heureuse* à travers 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 et de modulation est choisi pour aborder ce thème clé pour l'éducation d'une jeune fille ; l'écrivaine crée ainsi des liens entre les apprentissages qui, en entrant en résonance les uns avec les autres, acquièrent une densité supérieure.

La leçon en est donc régénérée, car il s'agit bien de *situer* la parole, donc de créer des mises en scène plus approfondies de situations progressives d'enseignement, afin de les rendre – et de les montrer – plus efficaces.

Insister sur les modalités de l'échange

Le second travail effectué sur la leçon à cette époque concerne la mise en scène des personnages : témoins de l'intérêt pour la réception de l'enseignement et pour la diversité potentielle de celle-ci, ils sont de plus en plus nombreux dans les textes éducatifs de la seconde moitié du siècle. On assiste ainsi à des mises en scène de groupe, dans lesquelles c'est à la fois la constitution de personnages différents et la distribution de la parole qui compte.

Certes, dans de nombreux textes, les personnages ne sont finalement que peu ou pas différenciés : par exemple « les jeunes amis » de *l'Abrégé d'histoire naturelle* de Perrault incarnent un groupe indistinct, réuni dans une communauté d'enthousiasme pour les apprentissages proposés par leur « Bon ami » ; Campe de son côté distingue bien les prénoms des enfants de son *Nouveau Robinson*, mais tous crient le plus souvent leur joie d'une seule voix. Néanmoins, aussi bien dans les textes qui reconduisent les leçons traditionnelles que dans ceux qui s'emploient à les rénover, la démultiplication des personnages est la règle, et l'intégration des jeunes filles à l'éducation particulière en découle : elles sont désormais associées, pour le meilleur et quelquefois pour le pire, à l'éducation de leur frère – incarnant

38. Louise d'Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, éd. Rosena Davison, Oxford, Voltaire Foundation, *SVEC* n° 342, 1996 [1774 ; 1781 ; 1788], p. 258-262.

souvent la version naïve, écervelée ou trop vive de l'apprenant, et reconduisant ainsi de nombreux stéréotypes de genre, auxquels nous ne nous attacherons pas ici.

Mais ces personnages revêtent surtout une fonction pédagogique : ils permettent d'insister sur un principe essentiel de l'éducation empiriste, l'adaptation au caractère des enfants auxquels on est amené à enseigner. Revendication première de Leprince de Beaumont, cette adaptation³⁹ est mise en scène par la création de personnages types, aux noms éloquents, permettant d'identifier à la fois des traits de caractère et des défauts à corriger : le *Magasin des enfants* s'ouvre ainsi sur l'opposition entre Lady Babiole et Lady Spirituelle, la première dénigrant les livres, la seconde enjoignant la première à délaisser sa poupée... seule issue, se rendre aux leçons de Mlle Bonne, qui les accueille à bras ouverts : la fiction éducative est lancée sur des principes de répartition de la parole et la singularisation du projet éducatif. Cette prise en compte très typée des caractères enfantins sera l'objet d'un travail assidu de la part des auteurs, qui s'ingénieront à créer des figures d'enfants de plus en plus singularisés.

Ce faisant, les auteurs évoluent dans un délicat entre-deux : le texte éducatif à prétention généralisable d'une part, l'adaptation à des rythmes et des « manières de voir⁴⁰ » spécifiquement enfantines d'autre part. Les œuvres à destination de l'éducation des enfants ressemblent un peu à des aigles à deux têtes, certaines faisant le pari de l'uniformité pour un usage possible par le plus grand nombre, d'autres celui de la singularité afin de créer de véritables fictions pédagogiques, où c'est le caractère d'un enfant constitué en véritable personnage qui est l'objet d'une éducation particulière. Apparaissent ainsi les ancêtres de la fameuse Sophie de la Comtesse de Ségur, dans les figures de jeunes filles difficiles des dialogues de Berquin ou des *Dialogues d'une mère avec sa fille* de Cœurderoy. Cette autrice montre en détail comment s'adapter à une intelligence enfantine au caractère difficile : la jeune Félicité affirme par exemple, au début de l'ouvrage : « je ne réfléchis jamais [...] le seul mot de réflexion m'attriste⁴¹ », et elle s'avoue même incapable de réfléchir plus « qu'une demi-minute ». La mère sanctionne cela d'un « c'est déjà assez pour votre âge », et ajoute à cette reconnaissance théorique de la limite intellectuelle de l'enfance 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 raconte 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 bourdonne⁴². » Cette affirmation est reconduite à de nombreuses reprises à l'intérieur du texte, preuve d'une prise en compte de l'attention morcelée des jeunes enfants : cela conditionne la dynamique répétitive du texte, qui affirme vouloir ainsi s'adapter à l'esprit en formation de l'enfant. Les oublis, maintes fois rappelés par la mère, deviennent une des multiples images de l'inconséquence de la pensée enfantine et de ses errances, comme un parti-pris de départ d'une éducation adaptée à l'instabilité attentionnelle des enfants.

Le caractère de l'enfant est ainsi placé au premier plan des textes éducatifs, non seulement pour des raisons de prise en compte, désormais attendue, de la singularité de ses rythmes d'apprentissage et de compréhension, mais aussi pour bien signifier au lecteur que

39. Théorisée dans l'Avertissement au *Magasin des enfants*, et reprise, de façon plus précise encore, dans l'Avertissement au *Magasin des adolescentes*, dans lequel l'exemple de Lady Violente sert à expliquer l'importance d'une telle adaptation au caractère d'un enfant – dans le même temps qu'elle sert à souligner les compétences professionnelles de l'autrice.

40. Pour paraphraser la fameuse 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. » Jean-Jacques Rousseau, *Œuvres complètes IV - Émile - Éducation - Morale - Botanique*, Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éd.), Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1969, Livre II, p. 318.

41. Claudine Cœurderoy, *Dialogues d'une mère avec sa fille*, Paris, Rondonneau, 1801, p. 70.

42. *Ibid.*

tout projet éducatif qui ne le ferait pas serait voué à l'échec. Le jeune Auguste, créé par Capinaud, souligne à quel point son ancien maître faisait preuve d'un didactisme poussiéreux et inefficace :

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 ne trouvant rien de bien dit que ce qu'il disait. Quel triste homme ! Aussi les personnes qui venaient ici l'appelaient M. l'Empesé⁴³.

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 au maître idéal qu'est Ariste. De nombreuses œuvres jouent ainsi avec ces figures de maîtres inefficaces, voire dangereux, en mettant en scène par exemple les dégâts des sévices corporels qui sont souvent présents dans l'éducation : Leprince de Beaumont fait ainsi longuement parler les personnages de son texte à destination des garçons, le *Mentor moderne*, à propos d'un maître qui bat les enfants quand ils « manquent un mot⁴⁴ ». Ces figures de maîtres bourrus ou violents servent donc à la fois de repoussoir théorique et de valorisation pour des personnages de maîtres exemplaires, dans ces œuvres qui souhaitent présenter des modèles de comportements éducatifs.

La relation éducative est ainsi placée au premier plan, ce qui permet à la fois une valorisation de l'adaptation de la parole enseignante à un ou plusieurs élèves, une reconsidération de la relation hiérarchique qui ne se contente pas d'une autorité reconnue, mais recherche l'adhésion affective des élèves, et enfin une mise au premier plan de l'*ethos* du maître : peuvent être évoquées ses hésitations, ses incertitudes voire son absence de connaissance sur un point précis.

Leprince de Beaumont entreprend ce travail que l'on pourrait dire éthique sur la posture du maître, par l'entremise de l'autofiction qu'est le personnage de Mlle Bonne. Cette figure de préceptrice-amie se veut aussi exemplaire que modestement faillible, reconnaissant les limites de ses connaissances et valorisant la posture féminine de l'ignorance : ses élèves sont ainsi prises dans une double ambition, celle de devenir de véritables intellectuelles passeuses de connaissances – et idéalement enseignantes à leur tour – tout en maintenant la posture de l'ignorance qui sied à leur sexe et à leur religion⁴⁵.

D'une façon plus émancipatrice, Épinay joue avec cet *ethos* de l'enseignant afin de présenter la mère de la jeune Émilie dans une posture proprement philosophique, assumant les limites de son esprit et de son enseignement. De surcroît, c'est l'enfant qui est mise face à

43. Antoine Capinaud, *Étrennes à la jeunesse*, op. cit., vol. 1, p. 28.

44. Marie Leprince de Beaumont, *Le Mentor moderne, ou instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, Lausanne, Jean Pierre Heubach, 1773, t. 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 battez-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 souhaite se distinguer.

45. Cette fervente défenderesse de la « réflexion » dans tous ses *Magasins*, prône pourtant 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 ». Marie Leprince de Beaumont, *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>], t. 1, III^e dialogue, p. 75.

l'exigence socratique du « ἔν οἶδα ὅτι οὐδὲν οἶδα ⁴⁶ » : quand la jeune Émilie raconte un échange qu'elle a eu avec sa poupée qui se prétend philosophe et qui interroge sa gouvernante (jouée par Émilie) sur la question des cinq sens :

POUPÉE. 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... [...]

MÈRE – 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 ⁴⁷.

L'éducation passe ainsi par la reconnaissance de ses limites : la figure de la mère insiste sur cette donnée qui permet de reconsidérer la relation hiérarchique et statique de l'enseignement au profit d'une valorisation de l'amitié et d'une communauté de savoirs. La fiction contribue à limiter la leçon, à en montrer les limites pédagogiques et épistémologiques – celles qui sont au fondement d'une juste compréhension du travail de l'éducateur. Le texte d'Épinay traduit cela dans son écriture même : objet de plus de douze années de réécriture, pendant lesquelles les *Conversations d'Émilie* sont l'objet de transformations et d'amplification immenses, l'œuvre est présentée au public, dans sa deuxième mouture, comme une entreprise de réévaluation de la posture éducative. L'autrice affirme avoir voulu publier un texte désormais « dépouill[é] du ton impératif et didactique que l'autorité et la supériorité d'âge et de raison prennent si aisément, sans même s'en apercevoir ⁴⁸ ». Débarrassé de ce « ton », et orienté vers et par le personnage d'enfant qui lance les conversations, change de sujets, déclare sa fatigue ou son ennui, et met la mère dans une situation d'adaptation constante, le texte éducatif se fait fiction éducative : les savoirs ne sont plus l'objet même du texte, et les leçons sont devenues des leçons de vie.

Ainsi, l'ultime travail de ces textes sur le format de la leçon concerne les caractéristiques des « voix » permettant de rejouer la « vie » présente dans l'échange éducatif : du côté du maître, un discours moins monocorde et le moins péremptoire possible, du côté de l'enfant, des personnages plus approfondis et quelquefois plus complexes, la leçon se trouvant propulsée dans le champ de la fiction éducative. En effet, une fois créés des personnages uniques, dont la parole et le parcours sont l'objet d'une histoire, l'enfant singulier voire difficile peut apparaître. Dans le moment même où le texte perd potentiellement son usage et son utilité de manuel. En effet, il déplace, ce faisant, sa valeur éducative : il perd sa fonction d'adjuvant aux apprentissages et de présentation d'un discours théorique stable. Son utilité ne peut alors plus être directe, il se fait plus autonome, et devient « littérature » – dans le sens contemporain de refus d'une quelconque utilité immédiate. Pour preuve, voilà ce que l'on peut comprendre, par-delà les précautions d'auteur, dans l'avertissement à la seconde édition des *Conversations d'Émilie* :

Il est vrai qu'il n'existe pas deux enfants qui se ressemblent en tous points, d'esprit et de tête, comme il n'en existe pas deux qui se ressemblent exactement de figure ; ainsi ces Entretiens ne peuvent, à la rigueur, convenir à aucun autre enfant : mais s'ils ont quelque mérite, s'ils remplissent en quelque sorte le but qu'on s'est proposé, ils doivent mieux que toutes les maximes générales, guider une mère dans cette entreprise douce et pénible, dont sa tendresse lui exagère tour à tour les difficultés et les succès ⁴⁹.

46. « Hén oīda hōti oudèn oīda » ; « Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien » – maxime évoquée dans le *Ménon* (80d) et dans l'*Apologie de Socrate* (21d).

47. Louise d'Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, op. cit., Dix-septième conversation, p. 353-354.

48. *Ibid.*, Avertissement de la seconde édition, p. 48.

49. *Ibid.*

Comment ? En proposant l'expérience, singulière et approfondie, de l'adaptation d'une mère au tempérament d'une enfant devenue personnage. En présentant des moments de conversations éducatives devenues fiction.

III - DES MIMESIS IMPOSSIBLES, OU LES ÉCHECS DE LA LEÇON EN FICTION

Les écrivains qui choisissent l'éducation comme thématique d'écriture, et qui veulent échapper, comme tous les écrivains de cette seconde moitié du XVIII^e siècle, au poids des habitudes et de la lassitude des leçons traditionnelles, entrent ainsi dans un champ qui oblige à poser avec acuité la question du mimétisme littéraire : comment représenter *avec justesse* une situation de communication éducative ?

Cela peut passer par une réévaluation des circonstances et du dispositif éducatifs, ce qui, comme nous l'avons vu, mène à une leçon recomposée, quelquefois ouverte sur l'extérieur et intégrant désormais de nouveaux lieux et de nouvelles matières. Mais quand la leçon est véritablement réformée de l'intérieur, et transformée en un instrument moral (celui dont rend compte l'acception « faire la leçon »), elle ne peut plus se présenter comme un discours d'autorité théorique. Il faut l'adapter à la situation morale décrite et inscrire le récepteur dans le discours. L'enfant y apparaît par un travail sur l'énonciation, notamment *via* des implications ou des termes d'adresse, mais aussi sous différentes formes affectives : les textes éducatifs se chargent alors d'hypocoristiques, de thématiques sensibles et de différentes formes de prise en compte de la sensibilité – qui vont même quelquefois jusqu'au chantage affectif.

Pourtant, dans la majorité des textes, la leçon reste dans un entre-deux : diversification et singularisation des personnages qui amène le texte aux limites de la fiction, mais conservation d'un discours général de savoir proposant un enseignement stable. Ce compromis est représentatif du dilemme qui existe entre leçon et fiction : comment, en effet, présenter à la fois l'exactitude du propos enseigné et, dans le même temps, les erreurs de l'élève ? Comment assurer la stabilité des connaissances tout en exhibant les attermoissements de l'apprenant ? Comment faire la promotion de l'expérience du monde et en proposer dans le même temps une présentation organisée et hiérarchisée ?

Renonçant à concilier l'inconciliable, quelques textes choisissent de supprimer, purement et simplement, la parole de l'enfant au sein même du dialogue : le texte de Berquin précédemment cité fait ainsi l'économie des réponses des enfants, tout comme le texte de Le Noir, *Les Promenades de Victorine*⁵⁰. Dans ce dernier, bien que la configuration soit celle d'un dialogue entre mère et fille, la fille n'a jamais la parole ; le texte prend ainsi une forme étonnante, notant les prises de parole de la mère à l'aide de tirets droits, qui recèlent donc implicitement les réactions de la jeune Victorine, quelquefois explicitées :

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 fleurs⁵¹.

Le texte s'emploie alors souligner les rares moments où la naïveté topique de l'enfance sert à faire de bonnes définitions :

50. Marie-Antoinette Le Noir, *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.

51. *Ibid.*, « Les Merveilles de la nature », p. 223.

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 dit⁵² ? — 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 maman⁵³.

Ce moment de définition heureuse sert le projet éducatif du texte, et utilise la naïveté topique de l'enfant pour la dramatiser : stratégies déjà éculées, mais problématiques quand il s'agissait de faire parler l'enfant et ses potentielles erreurs. Ici, les erreurs ne sont jamais reproduites. En effet, gare à la présence de l'enfant : autant supprimer sa voix pour assurer au texte l'intégrité d'un manuel, en présentant un personnage de mère impeccable, faisant office de filtre à la voix d'un enfant qui ne mérite pas le statut de personnage.

CONCLUSION

Les textes éducatifs sont certes à la frontière du fait littéraire ; utiles et moraux, ils ne sauraient correspondre à nos définitions contemporaines de la littérature. Ce sont en effet des textes qui doivent œuvrer à leur utilité : montrer l'exemple, servir de support, contenir des savoirs stables. Mais tout se complexifie quand leur utilité change, et qu'elle devient celle d'une leçon rénovée, prenant en compte la singularité et la sensibilité de l'enfance, ses rythmes d'attention et ses centres d'intérêt. En s'interrogeant sur la manière de faire passer les enseignements, les textes éducatifs présentant des leçons font pour certains le pari de la fiction, pour d'autres des incursions timides sur ce terrain mouvant.

La leçon peut donc être conçue comme un dispositif qui *informe* la fiction, et qui fait imploser les catégories de la littérature « utile » : une véritable leçon doit alors désormais prendre en compte ses caractéristiques pédagogiques, notamment la mise en scène de l'action d'apprendre et de faire passer les savoirs. Ceci se fait en investissant le texte de données fictionnelles, et en sondant les limites des textes présentant des savoirs stables. Ce processus n'est ni simple ni linéaire : les auteurs se heurtent alors à l'incompatibilité qui existe entre un texte présentant des connaissances et un texte utilisant les erreurs et les atermoiements de la situation d'apprentissage. Alors, certaines œuvres permettent de comprendre le hiatus existant entre texte éducatif et fiction pédagogique, grâce aux caractéristiques même des leçons qui y sont proposées.

Ainsi, il semblerait que cette littérature éducative et « utile » permette de poser à nouveaux frais les sources de notre définition de la littérature comme objet autonome, sans rapport d'efficacité directe avec le réel : si l'on a pu réussir à définir la modernité littéraire contre une littérature référentielle et didactique, c'est peut-être parce que l'utilité exemplaire de celle-ci ne pouvait se concevoir sans fiction, mais qu'en se mêlant à elle, elle mettait en péril son possible usage comme manuel... Reste à interpréter les vertus de ces inflexions vers la fiction dans cette littérature éducative : ont-elles été les avancées les plus porteuses pour de tels textes utiles, montrant ainsi que la littérature devait se développer dans ce champ ? Ou ont-elles plutôt été le chant du cygne d'une manière de concevoir les textes littéraires comme des lieux où pourrait s'accomplir le principe horatien de s'instruire en s'amusant, soulignant ainsi la position intenable de la leçon mise en fiction ?

En tout état de cause, le corpus des textes éducatifs de la fin du XVIII^e siècle nous semble avoir contribué à la création d'un espace littéraire revendiquant la gratuité, et ce par la

52. Il s'agit toujours ici de la voix de la mère : la naïveté enfantine est utilisée à des fins définitionnelles.

53. *Ibid.*, « Le Voyage », p. 146-147.

négative : en sanctionnant l'échec de l'utilité au cœur de la fiction, la mise en scène de leçons rénovées a pu avoir une influence sur la conception même de la fiction, permettant de mieux comprendre les conditions de mise en place de sa définition comme lieu revendiquant son autonomie par rapport au réel dans de nombreux courants artistiques du XIX^e siècle.

Jeanne CHIRON, Université de Rouen (CÉRÉDI/LIS)