



HAL
open science

Ecrits de civilité et d'éducation dans l'Europe des Lumières

Sylvie Imparato Prieur

► **To cite this version:**

Sylvie Imparato Prieur (Dir.). Ecrits de civilité et d'éducation dans l'Europe des Lumières. Presses universitaires de la Méditerranée, 262 p., 2007, 978-2-84269-784-6. hal-03050852

HAL Id: hal-03050852

<https://hal.science/hal-03050852>

Submitted on 24 Feb 2021

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.

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY — MONTPELLIER III

Le Spectateur européen / The European Spectator

*Écrits de civilité et d'éducation
dans l'Europe des Lumières*

Writings on education and
courtesy in Europe
in the period of the
Enlightenment

VOLUME 9

Textes rassemblés par Sylvie IMPARATO-PRIEUR

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR
LES ÎLES BRITANNIQUES ET L'EUROPE DES LUMIÈRES

Collection *Le Spectateur européen / The European Spectator*

Directrice de collection : Élisabeth DÉTIS

Comité de lecture du *Spectateur européen*
Selection Committee of the *European Spectator*

Espagnol

Jacques SOUBEYROUX (Université de Saint-Étienne)
Sylvie PRIEUR (Université Paul-Valéry — Montpellier III)

Portugais

Marie-Hélène PIWNİK (Université de Paris-IV-Sorbonne)
Claude MAFFRE (Université Paul-Valéry — Montpellier III)

Italien

Françoise DECROISSETTE (Université de Paris VIII)
Lucie COMPARINI (Université de Savoie)

Allemand

Gérard LAUDIN (Université de Paris X-Nanterre)
Françoise KNOPPER (Université de Toulouse II-Le-Mirail)
Thomas BREMER (Université de Halle-Wittenberg, Allemagne)

Français

Claude LAURIOL (Université Paul-Valéry — Montpellier III)
Martial POIRSON (Université de Paris X-Nanterre, Bibliothèque
nationale de France et Comédie Française)

Anglais

Françoise DECONINCK-BROSSARD (Université de Paris X-Nanterre)
Serge SOUPEL (Université de Paris III-Sorbonne-nouvelle)
Allan INGRAM (Université de Northumbria)
Timothy McLoughlin (Université Paul-Valéry — Montpellier III)
Élisabeth DÉTIS (Université Paul-Valéry — Montpellier III)

Le Spectateur européen 9

Écrits de civilité et d'éducation **Writings on education and courtesy**

Sommaire

Acknowledgements	9
Remerciements	11
Introduction	13
I Les manuels d'éducation	23
Rita RANSON <i>L'enfant et le jeune adulte vus par les écrits sur l'apprentissage de la prononciation dans l'Angleterre des Lumières</i>	25
Isabelle MICHEL-ÉVRARD <i>De l'utile à l'agréable : ce que révèle l'image dans le livre d'éducation du dix-huitième siècle</i>	41
II Civilité à l'usage des élites	59
Éric MARQUER <i>L'idéal de la civilité dans l'œuvre théorique et pédagogique de John Locke</i>	61
Christophe LOSFELD <i>La Civilité de Claude Buffier</i>	71
III Éducation et formation	85
Jacques CARRÉ <i>Modèles identitaires et changement social dans la littérature britannique de civilité au XVIII^e siècle</i>	87

Andréa BARON

The Polite Philosopher (1734), de James Forrester : ses liens avec le contexte philosophique et social de son temps ; la place du féminin dans une société au masculin 103

Martina BENDER

« *Que sepa cada uno lo que conviene a su profesión...* »
Quelques réflexions sur la pensée éducative de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) 123

Florence BOULERIE

Le peuple, ce héros : manuels d'éducation populaire à l'aube de la Révolution française 139

IV Éducation et roman 153

Sandrine ARAGON

Quelle éducation pour les filles des Lumières ? Louise d'Épinay, Caroline de Genlis et Isabelle de Charrière : quels discours sur l'éducation féminine dans la seconde moitié du XVIII^e siècle ? 155

Amel BEN AMOR

Madame de Genlis romancière et pédagogue 167

Valérie MAFFRE

Miss Sidney Bidulph : la version autorisée de la femme 181

LUC VINCENTI

L'Émile de J.-J. Rousseau : philosophie de l'éducation et transformation sociale 195

Anne DROMART

À quoi sert l'éducation ? Prescriptions et déviations dans l'œuvre de Daniel Defoe 205

V La réflexion intime sur l'éducation : correspondance et journaux 223

LUCIE COMPARINI

Une expérimentation des principes éducatifs de la petite enfance dans l'Italie des Lumières : Pietro Verri et sa fille 225

Cécile MARY-TROLANI

*Le projet éducatif de la Royale Société Basque des
Amis du Pays, à travers la correspondance entre le
comte de Peñafiorida et son ami Pedro Jacinto de Álava.
Le « Collège Patriotique » de la RSBAP*

245

Acknowledgements

We are greatly indebted to the members of the organizing committee of the fifth international conference: "Writings on education and courtesy in Europe in the period of the Enlightenment", organized by CIRBEL (Centre interdisciplinaire de recherche sur les Îles Britanniques et l'Europe des Lumières) on June 17th and 18th 2005 at Université Paul-Valéry — Montpellier III

Remerciements

Merci aux membres du comité scientifique du cinquième colloque international : « Écrits de civilité et d'éducation dans l'Europe des Lumières », organisé par le CIRBEL (Centre interdisciplinaire de recherche sur les Îles Britanniques et l'Europe des Lumières) les 17 et 18 juin 2005 à l'Université Paul-Valéry — Montpellier III.

Introduction

De l'éducation en général. Les enfans qui viennent au monde, doivent former un jour la société dans laquelle ils auront à vivre : leur *éducation* est donc l'objet le plus intéressant, 1^o pour eux-mêmes, que l'*éducation* doit rendre tels, qu'ils soient utiles à cette société, qu'ils en obtiennent l'estime, & qu'ils y trouvent leur bien-être : 2^o pour leurs familles, qu'ils doivent soutenir & décorer : 3^o pour l'état même, qui doit recueillir les fruits de la bonne *éducation* que reçoivent les citoyens qui le composent.

Dumarsais, Article « Education » de l'*Encyclopédie*, T. V,
1755.

On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation.

J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 1762.

Au printemps 2006 s'est tenue à Paris l'exposition « Lumières! Un siècle pour demain » organisée par la BNF qui soulignait la filiation entre les pensées généreuses et les idéaux des Lumières et leurs répercussions sur notre monde actuel. En juin 2005, le CIRBEL choisissait de s'intéresser à l'un des thèmes des Lumières dont l'incidence sur notre époque est indéniable, l'éducation, en y joignant une réflexion sur les écrits de civilité.

Au siècle des Lumières, une attention nouvelle est prêtée à l'enfant, cet adulte en devenir, qu'il fasse partie des élites ou du peuple.

Riche ou pauvre, il devient le porteur des idées nouvelles, le futur homme nouveau. L'enfant apparaît comme un matériau, une « cire molle » sur laquelle pourront s'imprimer les idées de modernité qui mettront la société sur la voie du progrès. Cette espérance fait de l'éducation une constante de l'Europe des Lumières, la transformant en un des points essentiels de son programme philosophique, puisqu'elle impose un changement dans la perception de l'homme. S'il n'est plus seulement le membre d'une société donnée ou le chrétien, il devient un individu, qui a besoin de se construire en tant que tel, et pour ce faire, l'éducation constitue une priorité. Cet individu qui se dessine a droit au bonheur ici et maintenant, sur cette terre et non au ciel, et ce bonheur nouveau apparaît accessible par le biais de l'éducation. L'éducation, toujours sous l'influence des philosophes, va cesser d'être réservée à une élite. Si les hommes sont égaux entre eux, tous ont droit en théorie à cette éducation qui vise à un épanouissement personnel.

Le terme « éducation » qui est retenu par la majorité des penseurs est un terme générique, comme on peut le voir dans l'article « Education » de l'*Encyclopédie* : santé du corps, formation de l'esprit et bonne conduite morale en constituent les trois axes essentiels. À cela s'ajoute une dimension économique et même politique, car de nouvelles finalités apparaissent, comme le souligne Durkheim : « Ainsi un moment vint, ici plus tôt, ailleurs plus tardivement, où les intérêts religieux et moraux ne furent plus les seuls dont on tint compte, où les intérêts économiques, administratifs, politiques prirent trop d'importance pour qu'on pût continuer à les traiter comme des quantités négligeables, dont le maître d'école n'avait pas à se préoccuper. Il vint un moment où ce que l'on pourrait appeler les besoins purement laïques et amoraux de la société furent trop vivement ressentis pour qu'on ne comprît pas la nécessité de mettre par avance l'enfant en état d'y satisfaire un jour¹. »

La « pédagogie réaliste » que Durkheim définit de la sorte apparaît d'abord dans les milieux protestants allemands et s'étend ensuite en Europe. Elle n'est sensible en France selon lui que dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, plus on approche de la Révolution. Ceci montre qu'au fur et à mesure que changent les objectifs

1. Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 318.

de l'éducation, on assiste, avec l'apparition de la notion d'utilité, à une évolution dans le contenu même de cette éducation, appliquée à l'économie, à la société, à la politique, sans que disparaissent complètement les aspects moraux et religieux.

Élever les enfants afin qu'ils grandissent de la meilleure façon possible, leur enseigner l'ensemble des règles pour qu'ils puissent s'intégrer pleinement dans une société donnée, en résumé, former l'homme sans perdre de vue le citoyen et le chrétien : telles étaient les multiples fonctions de l'éducation, ce qui occasionne un changement certain dans le contenu des écrits de civilité. En effet, lorsque l'on s'interroge sur le devenir social de l'enfant, au-delà de l'instruction et/ou des connaissances, c'est bien souvent de savoir-vivre, de convenances, de codes de bonnes manières dont il est question, d'où le thème étudié dans ce volume de la collection *Le Spectateur européen, Écrits de civilité et d'éducation dans l'Europe des Lumières*. Qui éduquait-on ? Avec quels supports et dans quels buts ? Comment envisageait-on la question en France, en Angleterre, en Italie ou en Espagne ? Où et comment parlait-on d'éducation ou de civilité ? Telles sont les principales questions qui se posent et auxquelles les contributions suivantes tenteront d'apporter des éléments de réponse et de réflexion.

Rita Ranson, Maître de Conférences d'anglais à l'Université du Havre, s'interroge sur les implications des écrits sur l'apprentissage de l'anglais et sur sa prononciation. Déterminer quel est le public visé par ces « spelling books », ces traités, dictionnaires et grammaires, s'avère essentiel, car il semble que le but de ces ouvrages soit plus social que purement linguistique, en donnant aux apprenants les moyens d'intégrer la « bourgeois linguistic sphere ». Bien prononcer contribue ainsi à l'ascension sociale des apprenants. Cet aspect social n'est toutefois pas le seul, car ces traités s'adressent également aux étrangers. L'étude insiste sur les visées impérialistes de ces écrits sur la prononciation, en soulignant le caractère clairement expansionniste du discours. En effet, favoriser l'accès à l'anglais des étrangers revient à servir la nation, en contribuant à son prestige. Les « spelling books » ne sont pas seulement des ouvrages pédagogiques : ils renferment tout un code de valeurs, qui doit à la fois servir les intérêts des individus, en leur ouvrant l'accès à la « culture

of politeness », et de la nation, en offrant à celle-ci des membres qui contribueront au prestige d'une Angleterre en train de consolider son empire.

La réflexion sur le contenu des manuels d'éducation se poursuit avec l'étude d'Isabelle Michel-Evrard, de l'Université de Paris I, qui envisage les rapports entre image et texte dans les ouvrages éducatifs français de la seconde moitié du XVIII^e siècle. Le recours à l'illustration est-il une simple mise en pratique de l'*Utile Dulci* cher à Horace ou un élément à part entière de l'apprentissage ? Il semble que, dans les supports étudiés, les illustrations dépassent le stade de l'agréable, pour servir les visées éducatives de l'ouvrage. L'image en vient à refléter la tonalité de l'ouvrage, elle en donne le ton et évoque la façon d'instruire. Un nouveau statut de l'image semble se mettre en place, comme associée des sciences et des arts, et non plus comme une simple distraction. Ceci correspondrait à la relation qui s'établit entre l'agréable et le sensible : ce que l'enfant voit excite son intelligence, tout autant que ce qu'il lit ou entend. Autant d'éléments qui feraient de l'image un élément de l'utile et non plus seulement de l'agréable.

Si la structure des manuels et des traités d'éducation, ainsi que leurs contenus peuvent nous éclairer sur les pratiques éducatives, ces écrits peuvent également nous renseigner sur les modes de pensée des hommes qui les ont rédigés. C'est sous cet angle qu'est abordée l'œuvre de Locke par Éric Marquer, maître de conférences à l'ENS de Lyon, qui analyse l'œuvre du philosophe au travers du thème de la civilité. L'étude établit des correspondances étroites entre les œuvres théoriques de Locke (*l'Essai sur l'entendement, De la conduite de l'entendement*) et son œuvre pédagogique (*Quelques pensées sur l'éducation*) et met en évidence la mise en place d'un véritable système philosophique, en ce sens qu'il tend à dessiner une figure complète de l'homme. L'œuvre de Locke s'attacherait certes à façonner l'homme d'un point de vue théorique, mais, comme le suggère Éric Marquer, son traité pédagogique aspirerait à façonner l'homme social, c'est-à-dire le gentleman. La civilité devient acquisition d'une aisance en société, et le parallèle s'établit entre le thème de la facilité développé par Locke et le thème de l'aisance ou « *despejo* » que l'on trouve chez le penseur espagnol du XVII^e siècle Bal-

tasar Gracián et qui qualifiait le courtisan. Une nouvelle figure de l'homme serait en train de se dessiner, celle du gentleman, nouveau modèle de sociabilité dans une société où la civilité marchande a remplacé celle du courtisan.

C'est encore de civilité envisagée d'un point de vue philosophique dont il est question dans l'étude de Christophe Losfeld, professeur à l'Université de Halle, qui analyse le *Traité de la société civile, et du moyen de se rendre heureux, en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit* du jésuite français Buffier, dont le titre annonce déjà les finalités : être utile à la société, tout en l'étant à soi-même, puisque le bonheur individuel est clairement revendiqué. La civilité s'éloigne d'un simple apprentissage des bonnes manières pour se rapprocher de la morale et l'étude met en évidence le changement que cela suppose par rapport aux traités de politesse antérieurs, qui privilégiaient l'extérieur aux dépens de l'intérieur, autrement dit de la morale. Buffier tente d'élaborer un système tout entier basé sur la raison, trait universel de la nature humaine selon lui, qui seule permet à l'homme de juger. En renouvelant les théories sur la politesse, Buffier dégage un modèle comportemental valable pour tous les états de la société, en insistant toutefois sur le rôle particulier des élites, qui est de faire le bonheur de tous les inférieurs. La dimension politique du traité de Buffier apparaît dès lors indéniable : les princes doivent gagner le cœur de leurs sujets afin d'éviter une éventuelle révolte.

La civilité, d'abord simple manuel de politesse à destination des élites, se charge ainsi au XVIII^e siècle d'implications philosophiques, politiques et sociales. Mais ce n'est pas là le seul changement qu'elle subit. Elle peut également devenir un élément de formation individuelle, une sorte d'apprentissage des codes sociaux nécessaires à la mobilité sociale, comme on peut le voir chez les penseurs anglais étudiés par Jacques Carré, professeur d'anglais à l'Université de Paris IV. La civilité évolue, car une sociabilité nouvelle se met en place dans de nouveaux lieux, tels la rue, le café ou le club. Ceux-ci exigent de nouveaux codes de comportement, empruntés aux élites, mais adaptés au gentleman nouveau qui se met en place. C'est la civilité vue comme moteur de l'ascension sociale, comme moyen de réussir, qui est évoquée ici, un savoir-vivre qui tend à conférer à

ces nouveaux gentlemen, à cette bourgeoisie nouvelle ce « je ne sais quoi » qui faisait le secret des bonnes manières aristocratiques et qui va être récupéré et adapté par ces nouveaux groupes sociaux.

C'est également d'ascension sociale dont il est question dans le traité de James Forrester, *The Polite philosopher*, analysé par Andréa Baron, de l'Université de Pau. Le point de départ de la civilité selon Forrester est suggéré par la philosophie d'Aristippe, dont l'un des points essentiels est que l'intérêt personnel doit s'accorder à l'intérêt de tous. La civilité permet d'entretenir des relations harmonieuses avec ses semblables et Forrester exploite la métaphore de la Banque, inspirée par le scandale du South Sea Bubble de 1720, afin de convaincre ses lecteurs de la nécessité d'accepter quelques maux (spéculation par exemple), pour éviter des dommages bien plus graves. C'est une façon de réhabiliter le marchand et ses pratiques, d'intégrer le roturier enrichi à la bonne société. Le traité de Forrester prétend fournir à ce groupe en quête de reconnaissance sociale et culturelle les bases d'une « philosophie polie », permettant d'asseoir cette classe moyenne en devenir. Dans une civilité qui est avant tout une affaire d'hommes, Forrester attribue un rôle essentiel à la femme puisqu'elle introduit de la douceur dans un univers parfois brutal.

Cette récupération par des groupes sociaux émergents de l'apprentissage des bonnes manières n'allait pas sans poser problème aux anciennes élites, qui se voyaient menacées dans leur position. Ceci explique que certains penseurs aient tenté de réguler le phénomène, de juguler ces transformations afin de ne pas mettre en péril l'équilibre social. C'est en particulier le cas en Espagne. Martina Bender, professeur à l'Université de Halle, se penche sur le cas de Jovellanos, homme clé des Lumières espagnoles (la Ilustración), qui s'est attaché tout au long de ces nombreux traités à définir ce que chaque groupe social devait savoir en fonction de la place qu'il occupait dans la société. Partisan du chacun à sa place, il pense que tout individu a son rôle à jouer et que l'éducation doit simplement lui donner les moyens de mieux s'acquitter de cette fonction. De la somme de ces talents naîtront la richesse et la force de la nation. Il ne s'agit pas pour Jovellanos de permettre une promotion sociale par l'éducation, et on voit que la société à laquelle il aspire implique le maintien des structures sociales existantes. Le but affiché n'est

pas l'intérêt individuel, mais le bien de la nation. Ceci explique les implications clairement économiques du discours sur l'éducation, vue comme un moyen de dynamiser les forces vives de l'Espagne, le bonheur individuel n'étant qu'éventuel corollaire.

Cette méfiance des élites à l'égard des couches inférieures peut se percevoir également dans les manuels d'éducation populaire étudiés par Florence Boulerie (Université de Bordeaux III). Ces manuels qui visent à instruire le peuple en lui fournissant de saines lectures l'enferment en fait dans des schémas simplistes reflétant la polémique sur la nécessité d'instruire ou pas le peuple et qui soulignent les craintes que suscite un peuple instruit. C'est pourquoi l'éducation du peuple apparaît plutôt comme une oeuvre de bienfaisance, comme on peut le voir chez Bérenger. Eduquer un peuple simple et naïf est une oeuvre utile et un véritable devoir pour les élites. On propose par conséquent à ce peuple des textes anecdotiques où il pourra puiser des modèles de bonheur familial, d'héroïsme social, qui font état des préjugés de classe, puisqu'ils cantonnent le peuple à une représentation traditionnelle de lui-même.

Ainsi, la lecture peut être une activité dangereuse pour le peuple, car un peuple éduqué pourrait vouloir sortir de sa condition et menacer l'ordre social. Ce n'est pas là le seul préjugé des hommes des Lumières, qui identifient une autre « victime » potentielle de la lecture : les femmes. Sandrine Aragon (IRCL, Université Paul-Valéry — Montpellier III) évoque la présence dans le roman français du xviii^e siècle de la figure récurrente de la jeune fille perverse par un libertin qui la séduit par le biais des livres. Ces romans étant écrits par des hommes, ce n'est pas chez eux qu'il faut chercher les positions les plus originales, mais bien chez des femmes comme M^{me} d'Épinay, M^{me} de Genlis et Isabelle de Charrière. Toutes trois évoquent dans leurs ouvrages la jeune lectrice sage et vertueuse, future épouse fidèle et mère accomplie. Les écrits de ces femmes peuvent être vus comme des romans féministes, car leur objectif est de faire avancer la condition féminine. La femme est perçue comme l'égale intellectuelle et le parcours remarquable de M^{me} de Genlis et de M^{me} d'Épinay vient illustrer encore la justesse de cette affirmation, servant ainsi de modèle historique à leurs lectrices.

M^{me} de Genlis constitue précisément l'objet de l'étude suivante. Amel Ben Amor (Faculté des lettres de La Manouba, Tunisie) retrace

le destin de cette femme, à qui le Duc de Chartres confie l'éducation de ses deux fils, faisant ainsi d'elle la première femme « gouverneur » d'un prince. M^{me} de Genlis rédige plusieurs ouvrages, où elle expose ses théories sur l'éducation qu'il convient de dispenser aux enfants. Contrairement à Rousseau, elle part du concret pour aller vers la théorie. Dans *Les Petits émigrés* et *Adèle et Théodore*, la lettre sert d'outil pédagogique et l'auteur présente l'instruction comme un rempart contre la déchéance. La femme telle que la conçoit M^{me} de Genlis, outre son rôle traditionnel d'épouse et de mère, doit être capable de se livrer à une activité professionnelle (enseignement essentiellement pour les dames de qualité), afin de faire face à d'éventuels revers de fortune. C'est une nouvelle image de la femme que nous offre M^{me} de Genlis, en ajoutant aux valeurs traditionnelles une notion plus sociale d'utilité, à soi-même et à sa famille. Ne faut-il pas voir là un effet de ces valeurs bourgeoises qui se mettent en place et qui tendent à enfermer la femme dans la sphère privée ?

Cette préoccupation pour la femme se trouve également en Angleterre, comme on peut le voir dans le roman épistolaire de Frances Sheridan, *Memoirs of Mis Sidney Bidulph*, publié en 1761 et étudié par Valérie Maffre (Université Paul Valéry — Montpellier III). Ce roman peut être vu en première lecture comme une illustration des règles édictées par les manuels de conduite et son héroïne comme un exemplum. Mais, plusieurs éléments de l'analyse font état d'une certaine ambiguïté : pourquoi les contre-exemples féminins, images du vice, ne sont-ils pas clairement condamnés ? Pourquoi les conséquences des décisions prises par l'héroïne (et pourtant conformes aux normes) sont-elles négatives ? Ne faut-il pas voir là une dénonciation de ces règles de bonne conduite qui enferment la femme dans la sphère strictement domestique ? N'aurions-nous pas affaire en fait à un roman proto-féministe ?

L'incursion dans le roman se poursuit avec l'étude de Luc Vincenti (Université Paul Valéry — Montpellier III) sur l'œuvre la plus emblématique de la réflexion sur l'éducation, *l'Émile* de Rousseau. Beaucoup ont souligné l'aspect artificiel de ce roman pédagogique, et ce n'est pas sous cet angle qu'est abordée l'œuvre dans cette étude. Luc Vincenti nous en propose une lecture philosophique et politique, en rappelant que la préface de cette œuvre fut citée par Fichte, qui y

trouvait des arguments de défense de la Révolution. Des parallèles évidents s'établissent ainsi entre *l'Émile* et les œuvres de philosophie politique que sont le *Contrat social* et le *Discours sur l'inégalité*, ce qui nous amène à nous interroger sur la pensée de transformation radicale, absente dans les traités politiques mais bien présente dans l'œuvre pédagogique de Rousseau : au-delà des lectures habituelles du roman, ne faudrait-il pas voir également dans l'éducation d'Émile une métaphore de la transformation sociale nécessaire ? Mais cette transformation, Rousseau l'envisage-t-il réellement ? Ne balance-t-il pas entre utopisme et conformisme ?

Daniel Defoe, dont Anne Dromart (Université de Lyon II) analyse les romans, combine les implications économiques et morales de l'éducation. Il est également question chez lui de transformation sociale, mais au niveau strictement individuel. On voit des héros (hommes ou femmes) qui se construisent au fil des aventures sans faire de la morale une fin, mais bien plutôt un moyen d'intégrer un groupe social donné. Il montre, au travers des vicissitudes vécues par ses héros, que c'est la non-maîtrise d'un métier qui les fragilise, et que ce n'est qu'à partir du moment où ils ont une occupation honnête qu'ils peuvent exprimer ce sens moral enfoui en eux. Defoe croit par conséquent aux vertus de l'éducation, seule capable de construire un être social et moral complet, et n'établit pas de différences entre les hommes. Tous sont fondamentalement égaux, en ce sens qu'ils possèdent des possibilités naturelles que l'éducation, mais aussi la vie et l'expérience se chargeront de rentabiliser. Mais ce qui vaut pour les hommes ne vaut pas pour les femmes et Defoe se montre plus conventionnel à leur égard. En effet, ni Moll Flanders ni Roxana n'utilisent leur éducation pour se sortir honnêtement des difficultés : elle n'est qu'un vernis qui leur sert à séduire des hommes fortunés. Defoe y voit la preuve que l'éducation qu'elles ont reçue a été défailante, puisque elle ne leur a pas permis de renforcer leur sens moral. Partant du principe que l'homme est naturellement un pécheur, l'éducation devrait tenter de le protéger de la faute et ceci s'avère plus difficile et donc encore plus nécessaire pour les femmes.

Sujet de traités, de discours, de romans, l'éducation est présente également sur le terrain de l'intime, car elle est aussi expérience personnelle de l'individu, qu'il soit parent ou formateur. Lucie Compa-

rini, maître de conférences d'italien à l'Université de Savoie, nous invite à lire les cahiers intimes d'un illuministe lombard, Pietro Verri. Père comblé d'une petite Teresa, libéré de ce fait de toute obligation envers ses ascendants qui espérait un descendant mâle, il rédige un journal qui se présente comme autant de lettres adressées à sa fille, dans lesquelles il dévoile son application personnelle des conceptions nouvelles sur la petite enfance. Lecteur de Locke et de Rousseau, Verri lit aussi des traités plus médicaux et tente de mettre en œuvre les principes les plus innovants (tels la vaccination). Adeptes du sensualisme, il prône la douceur dans les soins à donner à sa fille et l'ensemble de ses remarques constitue une sorte de traité de puériculture avant la lettre, où nous voyons se mettre en place une conception résolument moderne du père, empreint d'une sensibilité toute nouvelle pour l'époque et le milieu.

Cécile Mary-Trojani, maître de conférences d'espagnol à l'Université de Toulouse II, se penche sur un autre type de support intime : elle étudie la correspondance échangée entre deux amis, le comte de Peñafiorida et Pedro Jacinto de Alava, à propos de la création d'un collège laïc au pays Basque, en remplacement de l'établissement abandonné par les jésuites, suite à leur expulsion hors d'Espagne en 1767, et qui devait éviter la fuite des élites basques vers les établissements français de formation. L'échange de lettres illustre la vivacité du débat en particulier sur les méthodes d'apprentissage du latin, élément essentiel de l'enseignement en collège, et montre qu'au-delà des querelles pédagogiques et de la réflexion sur la meilleure façon d'enseigner le latin, c'est toute la question de la place de l'Espagne dans le mouvement européen des Lumières qui est posée. On a bien souvent reproché à la *Ilustración* de n'être qu'une pâle copie de ce qui se faisait à l'étranger. On voit ici le souci des ilustrados basques de rechercher les sources espagnoles des traités utilisés à l'étranger, afin de démontrer qu'en matière de didactique du latin, l'Espagne n'avait pas à rougir face à ses voisines européennes, que ses élites seraient tout aussi bien formées que les élites étrangères pour peu qu'on s'en donnât les moyens et que, par conséquent, elle était partie intégrante du débat sur l'éducation.

Première partie

Les manuels d'éducation

L'enfant et le jeune adulte vus par les écrits sur l'apprentissage de la prononciation dans l'Angleterre des Lumières

Rita RANSON
Université du Havre

Au XVIII^e siècle de nombreux écrits théoriques ont été consacrés à l'apprentissage de l'anglais dans des cadres aussi variés que l'initiation à la lecture, l'écriture, l'apprentissage de l'orthographe, et bien entendu celui de la prononciation. L'apprentissage de ce domaine s'est d'emblée inscrit dans le droit fil des souhaits exprimés par Swift dans sa proposition de 1712, et le discours sur la codification de l'anglais, auquel nul érudit ne peut échapper durant les Lumières. Les traités sur l'élocution, les *spelling books*, les dictionnaires de prononciation, et les grammaires rhétoriques, ouvrages représentatifs de l'apprentissage de la prononciation, nous permettront d'examiner comment était identifié le jeune public, mais aussi à quelle catégorie sociale il appartenait et de quelle aire géographique il était originaire. Il sera alors essentiel de déterminer quel était le but véritable de ce type d'ouvrages dédiés à l'étude de la prononciation. Quelles professions étaient concernées par les travaux des orthoépistes, pourquoi la codification de l'anglais était un enjeu de l'éducation des enfants et des jeunes adultes, pourquoi cet enjeu

pouvait se retourner contre les avancées en ce domaine ? Enfin, nous verrons que les travaux sur la prononciation s'inscrivent dans un débat bien plus vaste que celui de l'enseignement de l'anglais aux jeunes adultes, mais touchent aussi la morale, en particulier celle du domaine religieux, et plus spécifiquement encore, la *culture of politeness*.

Les écrits théoriques consacrés à l'étude de la prononciation pour la période qui nous intéresse, sont a priori variés et nombreux. Mais comme l'a déjà souligné Ian Michael dans le cas des *spelling books*, un grand nombre de ces ouvrages ne nous sont pas parvenus¹. Néanmoins la masse d'informations dont nous disposons est suffisante pour dresser le portrait du public susceptible d'être concerné par ces écrits théoriques. À ces écrits, il faut ajouter le discours tenu dans les manuels de savoir-vivre qui consacrent bien souvent quelques préceptes à la prise de parole chez les jeunes enfants. Ainsi dans la quatrième édition parue en 1701 du célèbre *School of Manners or Rules for Childrens Behaviour*, est-il noté au chapitre 6, préceptes 6 et 7 : « Speak neither very loud, nor too low » et « Speak clear, not stammering nor stumbling² ». Le but des Lumières est de codifier le langage et, afin de remplir cet objectif, les auteurs ont produit des ouvrages de différentes natures : *spelling books*, grammaires, dictionnaires.

Faut-il, pour autant, en conclure qu'à chaque type d'ouvrage correspondrait un seul type de lecteur et que les uns seraient adressés aux enfants et les autres aux jeunes adultes ? La réponse est non, mais elle n'est pas aussi tranchée qu'on pourrait le croire. En aucun cas on ne peut affirmer des *spelling books* par exemple, destinés à l'usage des écoles, qu'ils seraient exclusivement écrits à l'usage des enfants, et qu'inversement, les grammaires, traités et dictionnaires le seraient pour les seuls adultes. Buchanan et Spence recommandent, par exemple, l'usage de dictionnaires de prononciation dans les écoles ; des orthoépistes comme Walker critiquent les limites pédagogiques des *spelling books*, parce que, justement,

1. Ian Michael, *The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870*, Cambridge UP, 1987, p. 387.

2. Joyce Irene Whalley, (ed.), *The School of Manners or Rules for Childrens Behaviour*, the Fourth Edition, London, The Oregon Press Limited, (1701) 1983, p. 43.

ils étaient utilisés pour enseigner à de jeunes adultes d'origine étrangère en particulier. La frontière entre les deux publics, dans le domaine de la prononciation, est par conséquent, relativement floue. Cela s'explique également par le fait que, dans de nombreuses publications, le destinataire est identifié par des termes bien vagues : *general public* ou *gentle reader* ou encore *polite speaker*. Lorsque l'identification se veut un peu plus précise et que l'auteur utilise le mot *youth*, la catégorie désignée ne correspond pas toujours à la définition donnée de ce mot par Johnson ou Walker pour lesquels il désigne « the part of life succeeding to childhood or adolescence ¹ ». Le *youth* peut être tout autant un enfant qu'un jeune adulte. Dans de nombreux traités comme celui de Nares, ainsi que dans certaines grammaires le mystère reste entier car les auteurs ne précisent pas toujours clairement à qui ils s'adressent. Prenons l'exemple d'une des grammaires les plus connues de son époque, celle de John Walker², l'orthoépiste de référence au XVIII^e siècle. Dans celle-ci, Walker s'adresse d'abord au professeur et aux parents, et se contente d'identifier les apprenants par un simple *pupils*. En fait, pour les orthoépistes, il existe deux sortes de *pupils* qui ne sont pas répartis en fonction de classes d'âge ; les deux catégories fondamentales sont d'un côté « a pupil before he can pronounce the words at sight » et « a pupil more advanced in knowledge, and who can pronounce the words at sight³ ». L'âge des apprenants n'est donc pas clairement défini. Mais ces deux catégories se révèlent insuffisantes. En effet, Walker a rédigé à la fin de sa vie en 1805, une grammaire plus modeste⁴. Dans la préface on peut lire :

Notwithstanding the many excellent Grammars that have been lately produced, I conceived there was a middle class of pupils, beyond the age of childhood, and before that of maturity, to which these Grammars were not perfectly accommodated⁵.

1. Définition de Johnson citée dans John Walker, *A Critical Pronouncing Dictionary*, Menston, The Scholar Press, EL 117, (1791) 1974.

2. John Walker, *A Rhetorical Grammar or Course of Lessons in Elocution*, Menston, The Scholar Press, EL 226, (1785) 1974.

3. John Walker, *op. cit.* contents, pp. i, 3, 7.

4. John Walker, *Outlines of English Grammar*, London, printed for the author, 1807.

5. *Ibid.*, iii.

Où situer le jeune adulte ? Dans la première ou la seconde catégorie ? On est tenté de répondre qu'il appartient à la dernière catégorie et que, par conséquent, les grammaires visaient l'un et l'autre public. N'oublions pas, cependant, que dans les classes des écoles, les élèves n'étaient pas nécessairement répartis par tranches d'âge, mais plutôt en fonction de leurs compétences¹. D'autre part, il faut également soulever le problème de l'éducation à domicile, en particulier chez les membres de l'aristocratie. Le choix d'un type d'ouvrage et / ou de la méthodologie incombait au professeur qui pouvait être d'ailleurs spécifiquement un professeur d'élocution², domaine dans lequel les maîtres d'école, eux, semblaient loin d'exceller. Ce mode d'identification, en fonction des compétences, est aussi présent chez les auteurs de *spelling books* comme Tuite (1726), Dixon (1728), Owen (1732), l'auteur anonyme de *The Irish Spelling Book* (1740) et Lowe (1755).

Sur le plan social, au moins deux paramètres peuvent être pris en compte : d'une part l'appartenance à une classe donnée, et d'autre part l'appartenance à un sexe donné. En ce qui concerne ce dernier point si on tient compte de la définition du seul mot *youth*, la balance penche en faveur du public masculin, puisque *a youth* est défini également par « a young man, young men³ ». Si les auteurs des ouvrages sur la prononciation s'adressent plus volontiers aux *gentlemen*, on peut cependant considérer qu'à la fois les hommes et les femmes étaient visés. Outre le fait que la société des Lumières favorise l'éducation des femmes, on peut relever dans les ouvrages sur la prononciation quelques petites indications qui tendent à prouver que les auteurs s'adressent aux deux sexes. Prenons l'exemple de l'ouvrage d'Isaac Watts, *The Art Of Reading and Writing English*⁴. La dédicace est adressée à « Mrs Sarah, Mrs Mary and Mrs Elizabeth Abney, Daughters of Sir Thomas Abney, Knt⁵ and Alderman of London ». Dédier un ouvrage sur la prononciation à une femme, fût-elle de qualité, n'est pas une démarche courante au xviii^e siècle.

1. Ian Michael, *op. cit.*, p. 16-22.

2. C'est la profession qu'exerce Walker après avoir quitté les planches.

3. John Walker, *A Critical Pronouncing Dictionary*, Menston, The Scolar Press, EL117, (1791) 1974.

4. Isaac Watts, *The Art of Reading and Writing English*, Menston, The Scolar Press, EL 333, (1721) 1972.

5. « Knt », est l'abréviation de *knight*, « chevalier ».

Chez les auteurs de dictionnaires, seul William Johnston se risque à le faire en dédiant son ouvrage à la reine Charlotte en 1764. Ce qu'il faut souligner ici, c'est que la raison pour laquelle une femme doit avoir recours à ce type d'ouvrage n'est pas forcément flatteuse. En parlant de l'art de s'exprimer, l'Écossais Perry en 1775 fait ainsi cette remarque : « and that all mankind are concerned in the consequences of it, the ignorant as well as the wife, the illiterate as well as the learned¹ ». Seul Sheridan, dans sa préface, semble mettre les deux sexes sur un pied d'égalité en affirmant à propos de sa méthode, « whereby all children of these realms, whether male or female maybe instructed from the first rudiments, in a grammatical knowledge of the English tongue² ». On note le même type d'attitude dans les *spelling books*.

En ce qui concerne l'appartenance à une classe sociale donnée, on peut considérer que ce type d'ouvrage s'adresse, essentiellement, à ceux qui ont les moyens de fréquenter une école ; Görlach nous permet de nuancer notre propos, puisqu'il souligne que le problème qui se pose pour une véritable éducation de masse n'est pas uniquement lié au milieu social de l'apprenant, mais également au trop petit nombre de *grammar schools* et d'universités qui existent en Grande-Bretagne³. On peut ajouter que d'autres types d'écoles comme les *dissenting schools* et les *charity schools* ne sont guère mieux loties. À ce problème il faut ajouter celui que Porter soulève : un débat virulent sur les systèmes d'éducation a lieu à cette époque⁴, ce qui explique, en partie, le soin avec lequel les orthoépistes s'attachent à défendre leur travail et à se justifier auprès des *gentlemen*. Et si on en croit les dédicaces des ouvrages sur la prononciation, ils s'adresseraient plutôt à des gens de qualité ou du moins qui aspirent à l'être ; on relève pour l'essentiel des érudits (Samuel Johnson), des représentants de la vie culturelle (David Garrick) et bien entendu, des monarques (la reine Charlotte).

1. William Perry, *The royal Standard English Dictionary*, Edinburgh, David Willison, 1775, non folioté.

2. Thomas Sheridan, *A General Dictionary of the English Language*, Menston, The Scolar Press, EL 50, (1780) 1974, préface non foliotée.

3. Manfred Görlach, *Eighteenth Century English*, Heidelberg, Carl Winter, 2001, p. 16.

4. Roy Porter, *op. cit.*, p. 347.

Ces enfants et ces jeunes adultes peuvent être aussi identifiés par leur origine géographique. Si l'anonyme *Irish Spelling Book* semble vouloir souligner le caractère restrictif du public auquel il s'adresse, on peut se demander si ce titre ne renforce pas les apriorismes de la société des Lumières vis-à-vis des locuteurs irlandais. Stigmatisés par Johnson à travers sa critique de Sheridan, les natifs d'Irlande semblent cumuler, à eux seuls, tous les défauts. Ce sont les dictionnaires de prononciation, et plus particulièrement celui de Walker, qui nous permettent d'identifier, plus précisément, l'origine géographique de ces jeunes locuteurs. Parmi les mieux identifiés nous trouvons des natifs d'Écosse, d'Irlande, et de Londres. Walker y ajoute, pour sa part, les Gallois, les locuteurs des Cornouailles, du Lancashire, du Yorkshire et « every distant county in England ». Le travail des orthoépistes va cependant avoir une dimension supplémentaire en ajoutant à cette liste les étrangers, auxquels ils enseignent la prononciation de l'anglais par le biais du français. Si pour Walker les étrangers semblent se limiter aux Européens et sans doute (il ne le dit pas explicitement) aux Américains, son rival Sheridan lui, n'hésitera pas, dans sa préface, à vouloir s'adresser aux locuteurs de l'Empire tout entier. Mais il nous faut à présent nous demander quel avenir traçaient ainsi les orthoépistes à l'enfant et au jeune adulte.

Quel intérêt pouvait avoir l'apprentissage de la prononciation chez l'enfant et le jeune adulte ? Les ouvrages et travaux consacrés à l'étude de la prononciation de l'anglais avaient une double visée. Tout d'abord, il s'agissait de donner au lecteur la possibilité d'intégrer la très recherchée *bourgeois linguistic sphere* pour reprendre l'expression de Crowley¹ ; ensuite ces ouvrages voulaient donner au lecteur l'opportunité de participer à la codification de l'anglais, en digne représentant de l'usage, et dans un domaine considéré alors comme le plus délicat des études linguistiques.

Les travaux de Sheridan, et plus spécifiquement la préface de son *General Dictionary of the English Language* permettent d'identifier très précisément à quel avenir l'enfant et le jeune adulte pouvaient prétendre s'ils décidaient de consacrer du temps à l'amélioration de leur élocution. Dans une longue démonstration sur les bienfaits d'un tel apprentissage, Sheridan mentionne *the service of the Church*,

1. Tony Crowley, *Language in History. Theories and Texts*, London, Routledge, 1996, p. 73.

the senators, the gentleman of the bar, et tout *gentleman* qui participe à des réunions publiques, probablement, comme le laisse entendre Walker dans les *coffee houses*. Sheridan insiste particulièrement sur l'art de la chaire en mentionnant également les *vestries* et *parishes*. L'avenir de l'enfant et du jeune adulte se confond donc avec celui de la meilleure société et celui des meilleurs orateurs. On relèvera que les trois catégories mentionnées renvoient à des postes clés de la société.

Mais, dans un siècle où l'éducation des enfants et des jeunes adultes est au centre des plus grands débats, il n'échappe pas à Sheridan que des inégalités criantes existent. Tous les enfants ou jeunes adultes sont loin de bénéficier d'une quelconque forme d'instruction; d'autre part en dépit des idées progressistes d'une certaine élite, peu nombreux étaient en réalité les enfants et les jeunes adultes ayant un véritable accès aux livres dévolus à l'étude de la prononciation. De plus, les sphères d'où ils étaient issus étaient limitées. Pour s'en convaincre il suffit de consulter, par exemple, la liste (non exhaustive sans doute) des élèves de John Walker; on y trouve des membres de l'Église, comme John Milner, évêque du Midland district, des membres de l'aristocratie étrangère de passage à Londres comme Adam Czartoryski ou de l'aristocratie anglaise comme Lord Erskine; des amis ou des membres de la famille d'Edmund Burke ou de James Boswell. De ce fait Sheridan peut, sans doute, se révéler quelque peu idéaliste lorsqu'il dit :

Whether it would not greatly contribute to put an end to the odious distinction kept up between the subjects of the same king, if a way were opened, by which the attainment of the English tongue in its purity, (...) might be rendered easy to all inhabitants of his Majesty's dominions¹.

Même si cette remarque ne concerne pas exclusivement l'enfant et le jeune adulte, force est de constater qu'elle s'applique également à ces catégories. En d'autres termes, le type de publication dont il est ici question aurait eu pour but de mettre sur un pied d'égalité tous les enfants et les jeunes adultes. La prononciation et son étude apparaissent donc comme un enjeu social, dans la mesure où elles peuvent être un vecteur permettant à l'individu de gravir les

1. Thomas Sheridan, *op. cit.*, préface.

marches de l'échelle sociale. Cependant, l'enjeu est plus vaste. Ces publications vont permettre à l'enfant et au jeune adulte de jouer un rôle dans l'un des plus grands débats intellectuels du xviii^e siècle qui est la codification du langage. Comment s'inscrit ce débat dans l'éducation des enfants et des jeunes adultes ?

La codification de l'anglais oral s'est faite au moyen d'outils que certains vont juger dangereux. La mise au point de ce que le phonéticien du xxi^e siècle appelle un alphabet phonétique ne se fait pas sans certaines réticences. Ainsi, face aux propositions de Buchanan et de Spence¹, Perry se montre très critique car les enfants et les jeunes adultes pouvaient, selon lui, faire les frais de ces innovations :

I cannot, however, forbear remarking, that this strange metamorphose of words, must be exceedingly prejudicial to all, but particularly to youth, who, in being taught how to read and speak by hieroglyphics, and new characters, will never learn how to write correctly ; or if they have been previously acquainted with the orthography of our language, I am fully persuaded, it is the readiest way to learn to forget it².

La codification de l'anglais soulève une certaine anxiété, et il semble que l'enfant et le jeune adulte servent parfois « d'alibi ultime » pour tenter de convaincre de l'inopportunité d'une proposition dont ils seraient les victimes. Kenrick, personnage controversé il est vrai, va même jusqu'à souligner l'absurdité de certaines propositions dans le domaine de la prononciation. Ces publications sur la prononciation suscitent donc un vif débat, apparemment d'ordre linguistique dans tout le pays. Mais ne peut-on pas voir au détour de ce discours le début d'une attitude que l'on peut qualifier, avec prudence toutefois, d'impérialiste ? Ce qui est exact est que ce genre de discours concerne une fraction infime de ces publications. Nous la trouvons semble-t-il la plus explicitement exprimée surtout dans les dictionnaires.

1. Si la proposition de Buchanan consistait essentiellement à placer des marques diacritiques au dessus des voyelles et à jouer de l'italique pour certaines consonnes, Spence va lui jusqu'à l'invention de caractères mutilés pour figurer la prononciation de l'anglais.

2. William Perry, *op. cit.*

Si nous lisons entre les lignes, en particulier celles de Sheridan et de Johnston, force est de constater que le discours expansionniste est présent et qu'il concerne enfants et jeunes adultes. Ainsi, dans la préface de son dictionnaire, Sheridan explique qu'il serait tout à la gloire de la nation de faciliter l'accès de l'anglais aux étrangers. Le but qu'il se serait fixé est de faciliter la conversation et leur permettre d'accéder aux auteurs anglais. Quelques lignes plus bas, en parlant de l'instruction qu'ils sont sensés recevoir, Sheridan fait explicitement référence à « all children of these realms ». Enfin, même quand il s'agit de trouver une méthode pour enseigner l'anglais, l'Angleterre ne semble pas la seule concernée. Sous le prétexte d'une comparaison avec le solfège et son caractère universel, Sheridan ajoute : « A similar uniformity of pronunciation, by means of this Grammar and Dictionary, may be spread through all parts of the globe, wherever English shall be taught by their aid ¹ ».

En fait, dès 1764, Johnston se servait des jeunes adultes comme prétexte à l'expansion de l'anglais dans le monde. Il écrit à propos de sa méthode :

I herein offer a help (...) by which I sincerely think the youth of Cornwall and Cumberland, of Scotland and Ireland, of our remotest colonies and even of the most distant foreigners, who have any competent knowledge of our language may learn by themselves to pronounce english² tolerably well³.

Il faut souligner que ce type de discours se tient au moment où l'Angleterre cherche à consolider son empire, et traverse les turbulences de la perte des colonies américaines. Nous voyons donc que le but des ouvrages sur la prononciation anglaise n'était pas uniquement pédagogique ou philanthropique. Contrairement à ce que semblent prétendre certains auteurs, le but ne s'arrêtait pas à l'usage des écoles ; il ne se limitait pas non plus à des considérations purement linguistiques, même s'il y a un souci réel d'apprentissage aux *provincials* et aux différentes classes sociales, sans oublier les étrangers. Certains orthoépistes comme Johnston et Sheridan, affichent ouvertement leur opinion ; mais la plupart des orthoépistes, et cela

1. Thomas Sheridan, *op. cit.*, préface.

2. Pas de majuscule dans l'original.

3. William Johnston, *A Pronouncing and Spelling Dictionary*, Menston, The Scholar Press, EL 95, (1764) 1974, p. viii.

en dépit du fait qu'ils se proclament héritiers des idées de leurs prédécesseurs, passent a priori sous silence cette question. Ce que les orthoépistes semblent vouloir dire ici est que c'est du prestige de la nation dont il est question et que, si l'enfant ou le jeune adulte souhaitent accroître ce prestige, ils se doivent de soigner leur prononciation. Mais l'idée d'appartenir à une nation prestigieuse n'en est qu'une parmi tant d'autres que veulent transmettre les érudits des Lumières. Les travaux sur la prononciation vont également servir de vecteur pour la transmission des valeurs morales, plus particulièrement religieuses et de la *culture of politeness*.

Comme nous l'avons déjà affirmé, les écrits sur la prononciation de l'anglais font partie de l'héritage des manuels de savoir-vivre. Si nous prenons, à nouveau, l'exemple du *School of Manners*, celui-ci indique — et ce dès le titre — que les règles de conduite sont à appliquer en toutes circonstances, et tout d'abord « At Church, at Home, at Table, in Company, in Discourse, at School, abroad, and among Boys¹. » Bien entendu, tous les préceptes inclus dans le livret répondent à ces besoins et ceux qui concernent l'éducation, et en particulier la religion, y figurent en bonne place. Quelle va être la réponse des ouvrages sur la prononciation ? En quoi prononciation et / ou élocution peuvent-elles être au service de la *culture of politeness* et de la morale, religieuse en particulier ?

La pensée sur l'éducation, le raffinement et la politesse, développée par Locke, Chesterfield ou encore Shaftesbury, va servir de cadre aux orthoépistes pour leur travaux. Ainsi Johnston débute-t-il sa préface de cette manière :

Were a person ever so well qualified for agreeable conversation by knowledge and learning, sense and genius, and goodness of heart ; or were his composures for the public ever so valuable and elegant ; yet if his conversation or discourse are uttered with a broad, or foreign accent ; their obscurity, thereby occasioned, will greatly obstruct the pleasure and profit, he would otherwise communicate².

1. Le titre complet de l'ouvrage en anglais est : *The School of Manners. Or Rules for Childrens Behaviour : At Church, at Home, at Table, in Company, in Discourse, at School, Abroad, and among Boys. With Some Other Short and Mixt Precepts.*

2. William Johnston, *op. cit.*, p. v.

Il faut bien constater que l'objectif des travaux sur la prononciation est de faire du gentleman du xviii^e siècle un *elegant speaker*, autrement dit ce que d'autres appellent un *polite gentleman*. À ce sujet, c'est l'Écossais William Perry qui affiche d'emblée ce but, dès la page titre de son ouvrage, en précisant : « It exhibits their true pronunciation according to the present practice of Men of Letters, Eminent Orators, and Polite Speakers in London ¹. » Deux ans auparavant, en 1773, Kenrick indiquait lui aussi, dans son titre, que le lecteur trouverait pour les mots contenus dans le dictionnaire « their Orthoepia or Pronunciation in Speech, according to the present Practice of polished Speakers in the Metropolis ². » Bien évidemment tous les orthoépistes se conformeront à cette règle. Le *polite speaker* est celui qui évite l'utilisation de toute *barbarous pronunciation*, terme généralement utilisé pour désigner toute forme de prononciation autre que celle des locuteurs de Londres, lieu où Johnston invite tout jeune adulte à résider « in order to adorn the language of youth ³ ». Cette prononciation barbare devait laisser place à une prononciation élégante ⁴ ; cette opinion est défendue avec vigueur par tous les orthoépistes, y compris Kenrick ⁵ qui ira jusqu'à parler de « méthode élégante » pour l'acquérir.

Outre cette prononciation barbare, l'enfant ou le jeune adulte doit également éviter d'utiliser ce qui est appelé *pedantic pronunciation*. Il est clair, aux yeux des orthoépistes, que le *pedant speaker* est l'exact opposé du *polite speaker*. À ce propos, rappelons que Johnson proposait comme première définition du mot « pédant : a *schoolmaster* ⁶ » ; l'ironie de cette définition atteint son comble lorsque l'on se rappelle qu'une grande part des ouvrages sur la prononciation ont été écrits par des maîtres d'écoles ⁷, qui se servaient de leur profession comme gage de qualité et de légitimité de leur travail. Comme le souligne Thomas Spence, le but pour le jeune locuteur est d'atteindre « a just

1. William Perry, *op. cit.*

2. William Kenrick, *A New Dictionary of the English Language*, London, John and Francis Rivington et al, 1773.

3. William Johnston, *emphop. cit.*, p. viii.

4. Thomas Sheridan, *op. cit.*, p. 41.

5. William Kenrick, *op. cit.*, p. iv.

6. Ce mot figure avec l'orthographe française dans le dictionnaire.

7. Même Walker, la référence en la matière, a exercé un temps cette profession.

manner of speaking English¹ ». Spence soulève aussi le problème de la pédanterie en se félicitant qu'il n'ait pas d'influence sur la prononciation, ce que réfuteront Sheridan et Walker dans leurs écrits. Ce que les orthoépistes soulignent, et Sheridan plus que les autres, c'est le fait que la nation anglaise reste une contrée barbare, face au génie des autres nations européennes et au progrès dans le domaine de la civilisation et de la politesse.

La volonté affichée de développer cette *culture of politeness* va aller de pair avec un mode de pensée qui va s'appuyer sur une certaine rigueur morale et religieuse, elle-même présente dans les manuels de savoir-vivre. Si les dictionnaires de prononciation ont, à cette époque, une vocation plus générale qu'ils ne l'avaient aux siècles précédents, il en va autrement pour les *spelling books*. Ceux-ci étaient construits de sorte que l'apprentissage de la prononciation se faisait grâce à la syllabe, qui servait d'unité minimale de référence. Ils étaient, par conséquent, truffés de listes de mots classés selon leur longueur, et ils se terminaient par la mise à disposition d'un certain nombre de textes. Ces textes étaient essentiellement de trois natures : littéraire, religieuse, et relatifs au savoir-vivre. Ils nous permettent de voir le lien qui existait entre apprentissage de la prononciation et discours moral. Les textes littéraires sont tirés de ce que l'on a appelé la tradition des meilleurs auteurs, et, parmi eux, Shakespeare et Milton figurent en bonne place. On peut ajouter à cette liste des auteurs comme Waller, Ben Jonson, Dryden et Pope. Mais, comme le note Ian Michael, dès la fin du xvii^e siècle, les *spelling books* cessent d'être la source d'apprentissage privilégiée pour la lecture² ; ils restent d'excellents vecteurs pour la transmission de la morale. Ainsi Isaac Watts nous explique qu'il a composé des leçons pour les enfants, semblables à celles du *spelling book* de Dyche (1707)³, mais qu'ils y trouveront aussi :

Several easy Portions of Scriptures collected out of the Psalms, and Proverbs and the New Testament, as well as little Composures

1. Thomas Spence, *The Grand Repository of the English Language*, Menston, The Scolar Press, EL 213, (1775) 1974, p. A2.

2. Ian Michael, *op. cit.*, p. 159.

3. Thomas Dyche, *A Guide to the English Tongue*, Menston, The Scolar Press, EL 92, (1707) 1974.

that might teach them Duty and Behaviour towards God and Men, Abroad or at Home ¹.

À cette liste de Watts s'ajoutent des proverbes, des listes de noms tirés de l'histoire sacrée. Il ne faudrait pas omettre, en outre, les prières pour différentes circonstances et les préceptes pour l'éducation. On peut citer aussi, l'exemple de l'anonyme *Irish Spelling Book* ², qui se termine sur deux textes, des prières individuelles, et sur les grâces dites en début et fin de repas. John Owen, dont le *spelling book* ne fut certes pas populaire, propose des extraits de l'Ancien Testament et du Nouveau Testament ³. Il ajoute en annexe une liste de phrases à recopier. Certaines contiennent des instructions morales à teneur religieuse pour les jeunes comme le « Fear, worship and love the great God above ». Ce précepte fait écho au premier du chapitre d'ouverture du *Book of Manners* qui était « Fear God » La courte grammaire qu'il place à la fin de son ouvrage a pour conclusion une description grammaticale mot par mot du *Notre Père*. On peut citer enfin l'exemple du *spelling book* de Dixon (1728) qui propose, lui aussi, des extraits des Saintes Écritures et du catéchisme de l'Église ⁴. Notons au passage que des ouvrages d'autre nature font eux aussi référence à la religion : c'est le cas d'un des dictionnaires de Walker consacré aux noms propres et publié en 1798, où les noms tirés de la Bible figurent en bonne place ; enfin, le siècle s'achève avec la publication, en 1800, du glossaire de William Angus qui vise aussi les *youngest pupils*, et qui contient, lui aussi, ce type d'information ⁵.

Peu nombreux sont les auteurs qui justifient réellement la présence de ce type de matériau ; l'auteur anonyme de l'*Irish Spelling Book* s'en explique de la manière suivante : « The Children in Ireland are generally train'd up in reading idle Romances ; which fill their Heads with wild unnatural Fancies, and corrupt their Morals

1. Isaac Watts, *op. cit.*, p. xii & xiii.

2. *The Irish Spelling Book*, Menston, The Scolar Press, EL 213, (1740) 1969.

3. John Owen, *The Youth Instructor*, Menston, The Scolar Press, EL 14, (1732) 1967.

4. Henry Dixon, *The English Instructor*, Menston, The Scolar Press, EL 47, (1728) 1974.

5. William Angus, *A Pronouncing Vocabulary of the English Language*, Menston, Scolar Press, EL 164, (1800) 1974.

also¹ ». Outre l'argument éducatif, il n'est pas faux d'affirmer qu'en utilisant un tel matériau les auteurs des ouvrages sur la prononciation voulaient s'attirer la sympathie de deux types de public. Tout d'abord il fallait s'attirer les bonnes grâces des parents qui, au siècle des Lumières, sont plus que jamais soucieux de l'éducation de leurs enfants. De plus, il fallait veiller à obtenir la caution du pouvoir temporel, comme celle du pouvoir spirituel, pour la publication. Mais, comme nous l'avons dit au sujet de Owen, cela ne garantissait pas le succès commercial de l'ouvrage. Quoi qu'il en soit, les *spelling books* constituaient un support privilégié pour la diffusion de la morale et des bonnes manières par le matériau dont ils étaient faits. Les autres types d'ouvrages, en particulier les dictionnaires, se conformeront à des objectifs plus scientifiques, dont le cadre pour les études linguistiques a été délimité par Johnson, à savoir l'étude de toute la langue et non plus de quelques uns de ces aspects uniquement. C'est, d'ailleurs, ce cadre qui l'emporte dans la seconde moitié du XVIII^e siècle.

Le lien le plus étroit établi entre éducation et prononciation est, sans aucun doute, celui fait grâce à la mention de préceptes et de textes relatifs au savoir-vivre. Ainsi Dixon² propose, à titre d'entraînement sur la prononciation des mots de quatre syllabes, un texte relatif aux devoirs des enfants vis-à-vis de leurs voisins, supérieurs, parents et maîtres d'école, leurs égaux et ceux qui leur sont inférieurs. Ce discours insiste sur les valeurs comme le respect, l'obéissance, la tendresse, la bonté, la compassion et l'humilité. On met les jeunes enfants en garde contre les vices, le tout, une fois de plus, à la lumière des Saintes Écritures, mais aussi au moyen de petites fables aux titres évocateurs comme « A Boy and his Mother » ou « An Old Lyon and a Young »³. Chez des auteurs comme Lowe (1755) il s'agit plutôt de proverbes, sentences et maximes, mais aussi d'apophtegmes et de plusieurs pièces de poésie. On y retrouve les valeurs mentionnées par Dixon. Tout aussi moralisateur qu'il soit, le discours s'écarte pourtant de la morale religieuse, dans la mesure où la Bible n'est plus citée en de larges extraits.

1. *The Irish Spelling Book*, *op. cit.*, preface ; la préface n'est pas foliotée.

2. Henry Dixon, *op. cit.*, p. 45.

3. *Ibid.* p. 89.

En conclusion, on peut affirmer que le public que constituent l'enfant et le jeune adulte est au centre des stratégies éditoriales des manuels consacrés à la prononciation dans l'Angleterre des Lumières. Le but apparent de ce type d'ouvrages est de bâtir un avenir dans une profession respectable, à savoir l'Église, le barreau ou le domaine politique. Cependant, sous couvert d'une éducation marquée par la morale et la religion, on se sert des textes religieux et des enseignements tirés des manuels de savoir-vivre pour véhiculer un message qui s'éloigne de la rigueur scientifique liée à l'étude de la prononciation, en particulier dans la première moitié du siècle ; la seconde partie du siècle verra, en revanche, les auteurs s'appuyer sur un matériau plus vaste et plus scientifique. Reste que nous pouvons affirmer que l'apprentissage de la prononciation dans l'Angleterre des Lumières ne se limite pas à une simple question linguistique. Cette question est trop souvent traitée de ce seul point de vue très exclusif. Les travaux des orthoépistes, si intimement liés à leur époque, sont aussi des témoignages vivants de la pensée, de l'éducation et de la politique des Lumières et de nombreuses pistes restent inexplorées à ce jour.

De l'utile à l'agréable : ce que révèle l'image dans le livre d'éducation du dix-huitième siècle

Isabelle MICHEL-ÉVRARD
Université de Paris I

Les estampes d'illustration offrent des incitations toujours renouvelées à la réflexion et à la connaissance des romans, livres scientifiques ou livres d'éducation. La soif d'instruire et d'éduquer se manifeste dans des ouvrages très divers et les illustrations — selon leur appartenance à l'allégorie ou la narration — peuvent compléter ou modifier les propos de l'auteur. C'est ce décalage que nous souhaitons mettre ici en évidence, à la lumière de la vocation éducative de l'estampe. Pour cela nous partirons de deux faits simples : d'une part le souci marqué des pédagogues de joindre l'instruction à la distraction, ou l'utile à l'agréable, de l'autre la progression très nette de la production de livres illustrés au long du dix-huitième siècle, et plus spécialement après 1750.

Si *l'Utile Dulci* d'Horace¹ a fait des émules, et surtout au dix-huitième siècle où l'éducation est partout, c'est essentiellement dans les textes que cela est écrit. De nombreux auteurs utilisent la fable

1. Horace, *Art poétique*, in *Épîtres*, texte établi et traduit par François Villeneuve, Paris, Les Belles Lettres, 1978, vers 344-346 : « (...) il enlève tous les suffrages celui qui mêle l'agréable à l'utile, sachant à la fois charmer le lecteur et l'instruire (...) ».

pour faire passer leur message et surtout instruire tout en permettant à la jeunesse de se divertir : par exemple Fénelon (*Les aventures de Télémaque*) ou La Fontaine (*Fables*) dont les ouvrages seront très largement illustrés au dix-huitième siècle. Les deux auteurs mettent en valeur l'*Utile Dulci* dans l'éducation. Ainsi La Fontaine dans la fable *Le Lion* écrit :

En ces sortes de feintes, il faut instruire et plaire,
Et conter pour conter me semble peu d'affaire¹.

Ou encore Fénelon au livre II des *Aventures de Télémaque* dans la bouche du héros : « Heureux, disais-je, ceux qui se divertissent en s'instruisant (...) »².

La Fontaine ne fait pas mention d'illustrations, mais les éditions illustrées par Chauveau dès 1668, puis Oudry (1755-1769) ou encore Vivier (1787) au dix-huitième siècle montrent combien ces deux alexandrins sont porteurs de sens. Quand la première édition conforme au manuscrit original du *Télémaque* paraît en 1717 à Paris, Fénelon est déjà mort depuis deux ans. Si l'on ne peut ignorer l'intérêt des éditeurs pour des ouvrages appréciés et donc ornés d'estampes qui approchent ainsi des éditions plus luxueuses, ne pouvons-nous pas nous interroger ici sur le statut alors acquis par le binôme de l'utile et de l'agréable ? L'ajout de l'illustration bouleverse-t-elle la volonté première des auteurs dans le texte seul ? Et si l'utile et l'agréable ne représentaient pas uniquement le contenu du texte, mais le texte et l'image ? Le texte représenterait alors l'utilité de l'instruction et l'image plaisante la manière agréable de la présenter.

Les liens entre l'utile et l'agréable sont multiples et s'expriment dans le champ du livre, d'une manière technique (art du livre illustré) ou pratique (transmission d'un savoir). Ces liens sont présents dans les illustrations de certains ouvrages éducatifs. Grâce à ces observations nous tenterons de mieux comprendre le statut de l'image et son rôle dans l'éducation.

Le premier exemple de ce rapport essentiel entre texte, image et éducation est l'*Orbis Sensualium Pictus* de Comenius (1658), le

1. La Fontaine, *Fables*, « Le Lion », VI, 1, vers 5-6.

2. Fénelon, *Les aventures de Télémaque*, p. 21, *Ceuvres*, tome 2, Pléiade, édition établie par Jacques le Brun, Gallimard, 1997.

premier manuel scolaire illustré européen¹. Des saynètes y sont présentées parallèlement au texte pour faciliter la compréhension et l'apprentissage. Il faudra attendre la fin du dix-huitième siècle en France pour un début de réflexion sur les manuels scolaires. Cependant plusieurs écrivains traitent de cette question éducative et insistent sur l'importance des images que l'on peut donner aux enfants. Fénelon, Fleury ou Locke préconisent l'utilisation de peintures ou d'images pour attiser leur curiosité, et stimuler leur imagination². Un livre orné d'estampes apparaît d'emblée comme agréable. Cette forme est d'ailleurs privilégiée par nombre d'éditeurs, plus particulièrement dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, pour attirer de nouveaux lecteurs. Les auteurs d'ouvrages éducatifs se placent de manière plus ou moins revendicatrice à l'opposé de ces livres agréables, synonymes de légèreté : le fond et la forme vont alors de pair. Une majorité d'auteurs renvoient d'une manière plus ou moins directe à l'*Utile Dulci* d'Horace. L'ouvrage se place ainsi entre l'utilité, propre à l'éducation, et l'agréable, généralement liée à la forme de l'ouvrage : conte, fable, dialogue plaisant... Tout ce qui peut permettre à l'enfant de s'amuser en s'instruisant convient. Néanmoins, cet aspect n'est pas lié à la présence de l'image, en tout cas les auteurs ne l'écrivent pas clairement. Nous souhaitons montrer à travers trois exemples comment l'utile et l'agréable se mêlent par le dialogue entre le texte et l'image. Si un ouvrage, défini comme utile sous une forme agréable, comporte des illustrations, on peut penser a priori que la présence des images est significative dans cette définition.

Voyons tout d'abord l'ouvrage du baron de Bouis, *Le parterre géographique et historique ou nouvelle méthode d'enseigner la géographie et l'histoire*. Dépouillée de la contrainte des méthodes ordinaires, et réduite en forme d'amusement simple et facile. La première partie date de 1737, la seconde paraît en 1753. Dans la préface, l'auteur

1. Lire à ce sujet l'article de Michel Defourny, « L'*Orbis sensualium* de Comenius », *Revue des livres pour enfants*, n° 175-176, juin 1997, p. 90-94.

2. Claudine Billot, « Le rôle de l'image dans la littérature enfantine jusqu'à la Restauration », *GBA*, septembre 1972, tome LXXX, 114^e année, p. 165-172, p. 167. Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, 1686; Fénelon, *Traité de l'éducation des filles*, 1687; Locke, *De l'éducation des enfants*, 1693. Ces ouvrages qui permettraient une analyse du rapport texte et image ne sont pas illustrés, sauf quelques bandeaux ou portraits. Il en est de même pour *La manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur* de Charles Rollin (1726-1728).

annonce un « ouvrage utile (...) mais dépouillé de la contrainte des méthodes ordinaires¹ ». L'ensemble se présente sous une « forme d'amusement », avec des pyramides, cartes ou arbres illustrant clairement la méthode d'apprentissage novatrice de l'auteur. Ce que Bouis nomme le parterre² est une aide visuelle à la mémorisation des éléments de l'histoire et de la géographie.

Voyons l'exemple de l'arbre historique : l'histoire en est le tronc, puis cinq branches indiquent ses différentes parties : sainte, France, profane, ecclésiastique et universelle. À chaque branche est attribuée une couleur et elle donne naissance à un autre réseau de branches, telle l'histoire sainte représentée sur une autre planche. Le choix du chêne est un symbole de la solidité des connaissances à acquérir via cette méthode. Si le livre est défini comme « utile », son auteur critique dans la préface la « faveur passagère » des ouvrages dits « agréables », en opposition au sien. Il y aurait donc une différence à établir entre un ouvrage agréable et une manière agréable de présenter ou de l'agrémenter, ce qui sert, comme ici, à définir son statut plus ou moins sérieux. L'arbre ou la pyramide sont des moyens agréables de présenter la connaissance, l'utile.

Plus loin dans le siècle, en 1783, Pierre Fresneau, instituteur, publie *l'ABC ou jeu des lettres de l'académie des enfants, et recueil de leurs études*³. Ici l'ouvrage est utile et agréable, comme le texte du frontispice (fig. 1) l'indique :

Cet instituteur zélé a reproduit dans son livre, d'après ses expériences des moyens de faciliter et de rendre agréable l'instruction aux enfants.

1. La préface et la dédicace restent identiques dans l'édition de 1753. La préface n'est pas paginée. *Le parterre géographique et historique ou nouvelle méthode d'enseigner la géographie et l'histoire. Dépouillée de la contrainte des méthodes ordinaires, et réduite en forme d'amusement simple et facile*, Dédiée à Monseigneur le Dauphin, Paris, chez Nyon le fils, au bout du Quay des Augustins, près le Pont S. Michel, à l'occasion, 1737 et 1753.

2. Il est en réalité question d'un jardin géographique ; voir à ce sujet l'article très éclairant de Jean-Marc Besse, « Les jardins géographiques, lieux et espaces de la mémoire », *Le jardin, art et lieu de mémoire...*, sous la direction de Monique Mosser et Philippe Nys, Besançon, éditions de l'Imprimeur, 1995, p. 243-298

3. *l'ABC* appartient avec d'autres titres à la *Collection des éléments de l'éducation (Petit abrégé des rois de France, Petit abrégé des Fables d'Ésope, avec des figures analogues à chaque fable, Grammaire de l'Académie des enfants, Cosmographie de l'Académie des*

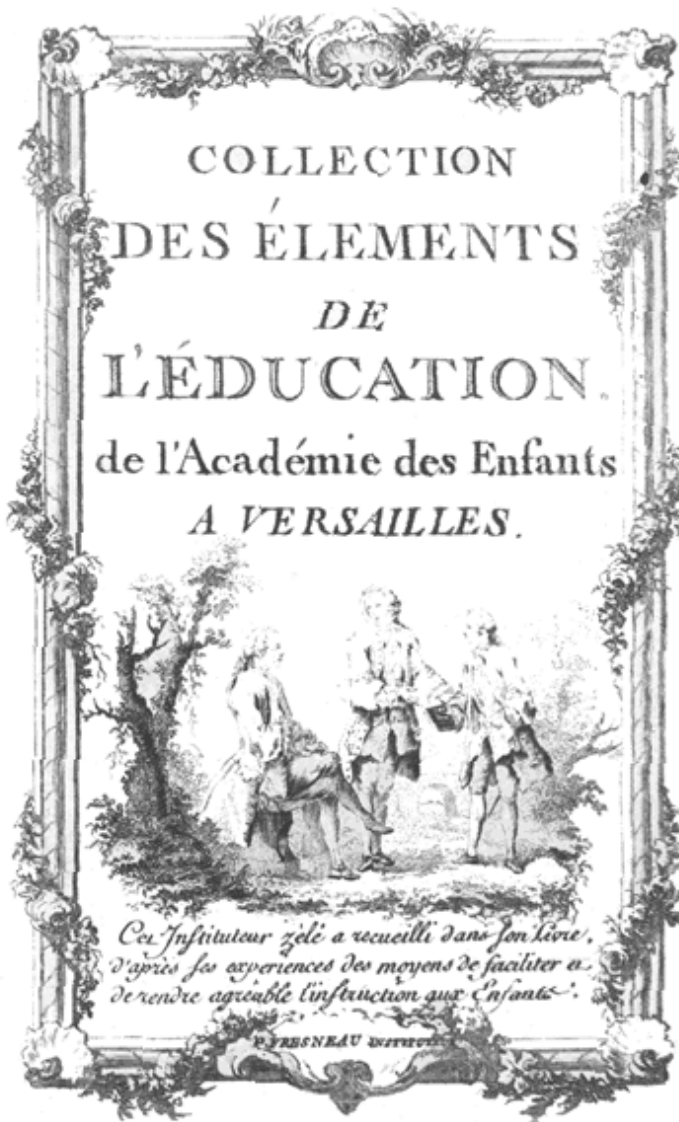


Figure 1. — Frontispice pour Pierre Fresneau, *ABC ou jeu des lettres de l'académie des enfants, et recueil de leurs études*, Par Pierre Fresneau, instituteur de ladite académie, à Versailles, pour l'instruction de sa fille et de ses élèves des deux sexes, Paris chez Hérisant et Versailles chez Fresneau, 1772, in-4°, Source bibliothèque de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Lyon (www.inrp.fr/she)

Les nombreuses figures de la collection permettent d'éclairer le propos ou de l'ornier. L'image sert donc également à l'instruction mais cette fois-ci non par des schémas mais par des représentations figurées, en particulier pour le catéchisme :

Les figures de ce petit abrégé sont pour faciliter l'instruction des enfants sur les éléments de la religion chrétienne, afin de les intéresser d'une manière agréable à connaître, aimer, adorer et servir Dieu¹.

La première partie est consacrée à l'histoire sainte et la première gravure qui inaugure ces chapitres — de qualité assez médiocre — montre Jésus Christ béni[ssant]les enfants sages et saint Pierre renvoi[yant] ceux qui sont indociles. L'image remplit ici un double rôle : la visualisation d'un passage de l'Évangile : Jésus auprès des petits enfants, et l'adresse directe aux jeunes lecteurs, qui voient ici que leur attention et leur curiosité d'apprendre sera dûment récompensée. La tendresse paternelle s'exprime également par celui qui enseigne et montre la voie.

Si Fresneau affirme vouloir instruire en amusant, pour Alexandre-Guillaume Moissy, à l'inverse, l'amusement conduit à l'instruction dans *Les Jeux de la petite Thalie*². Il l'exprime dans le discours préliminaire à son ouvrage :

Le grand art est donc de les [les enfants] conduire à la vertu et le seul moyen pour parvenir à cet art, est de leur présenter des instructions sous la forme d'amusements ; alors toutes leurs facultés d'apercevoir et de sentir, se développeront³.

L'ouvrage de Moissy se compose de petites pièces propres à être jouées par des enfants, comme *L'habit sans galons*, sujet du frontispice de Charles-Dominique Eisen pour l'édition de 1769. On y voit

enfants, Récréations et promenades de l'académie des enfants), Hérissant et Fresneau, 1772-1774.

1. Fresneau, Pierre, *ABC...* : c'est ce qui est dit à propos du frontispice du début du catéchisme p. 58.

2. *Les Jeux de la petite Thalie ou nouveaux petits drames dialogués sur les proverbes propres à former les mœurs des enfants et des jeunes personnes, depuis l'âge de cinq ans jusqu'à vingt*, Boilly, 1769.

3. Discours préliminaire de 1769, p. VI. Cette volonté est clairement énoncée dans *l'Année Littéraire* de 1769, VIII, p. 97-116 : « M. de Moissy ne se contente pas d'offrir des dialogues agréables, et dont l'effet se borne à l'amusement de ceux qui les lisent ou qui les jouent ; il a voulu rendre ces amusement utiles », p. 97.

trois enfants sur une scène, que regarde une jeune femme tenant une lyre. À ses pieds, deux épées et une poupée délaissées parmi les frondaisons, allusion aux occupations de l'enfance mais aussi titres d'autres pièces : *La poupée* et *Le Duel*. Les occupations des trois acteurs sont peu précises : l'un d'entre eux tient un balai et discute avec un autre qui semble tenir une bourse d'argent sortie de sa musette, tandis que le troisième tient une canne et regarde le public. Il est important de noter la mise en scène, le regard de la muse posé sur leurs faits et gestes, comme les parents subjugués de certaines peintures de Greuze¹. Cette position de la muse peut aussi être rapprochée de l'attitude de l'instituteur sur le frontispice de l'*ABC* de Fresneau. Les deux sont assis et regardent les élèves gesticuler devant eux. La muse les regarde jouer une petite pièce, alors que l'instituteur les voit utiliser son livre et en discourir. Ainsi, la tonalité de l'ouvrage est à chaque fois présente dans le frontispice. On retrouve cette même disposition dans l'iconographie de Rousseau avec des enfants rassemblés autour de lui².

Nous venons donc de voir de quelle manière l'utilité de l'ouvrage et l'avantage distrayant de l'image pouvaient s'allier dans des livres éducatifs. L'ouvrage de Moissy s'adresse aussi bien à l'éducateur qu'à l'élève mais le frontispice, seule illustration de l'ouvrage, donne le ton de l'ensemble.

Le jeu de balancement que nous venons d'observer entre l'utile et l'agréable peut également se trouver dans le sujet des illustrations elles-mêmes. Ces images ne sont pas forcément présentes pour instruire de manière directe mais elles évoqueraient plutôt la manière d'instruire. L'iconographie d'une éducation utile et agréable se développe dans la peinture et les arts graphiques dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, principalement après l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau. Elle est bien souvent caractérisée par une plus grande tendresse et à un intérêt grandissant pour les plus jeunes.

En 1759 paraît l'*Almanach utile et agréable de la loterie de l'École Royale Militaire*. C'est le même livre que *Les jeux de la petite Thalie*,

1. Greuze, *La bonne éducation*, gravé par Moreau, eau-forte, 38×27 cm, Tournus, Musée Greuze.

2. Dans les *Ceuvres posthumes de Jean-Jacques Rousseau*, Romanet d'après Barbier l'Aîné, 1783.

*théâtre de la vie humaine... représenté par les jeux de l'enfance*¹. L'édition permet de rappeler les règles du jeu, sa naissance en Italie ainsi que le choix des 90 numéros. Chaque numéro est accompagné d'une vignette dessinée par Hubert-François Gravelot. Les sujets évoquent diverses attitudes de l'enfance, la camaraderie, l'éducation ou encore le jeu. Le chiffre 7 par exemple représente *La bien élevée* (fig. 2). Cette petite fille apprend ses prières. Un quatrain accompagne l'image :

Premier devoir pour le bonheur.
Le plaisir qui bientôt s'envole,
N'offre à nos yeux qu'un bien trompeur :
Celui-ci n'a rien de frivole².

Ici donc l'illustration n'a qu'un rôle de pur agrément puisque le public est composé d'adultes et que le sujet est une loterie. Toutefois les enfants, chers à Gravelot (on les retrouve même dans l'illustration de *La Jérusalem délivrée* du Tasse), donnent aux lecteurs des exemples à suivre dans certaines scènes (ce qui donne une indication sur la catégorie sociale des acheteurs). Si la loterie touche à l'utile, et les vignettes à l'agréable, la tendance peut être inversée car la loterie est un jeu — donc agréable — et les saynètes sont parfois donneuses de leçons, donc utiles. Cette utilité est sous-jacente à l'utilité du jeu, donnée dans le titre, qui est de procurer des fonds à l'institution militaire et éducative.

Si les ouvrages peuvent s'adresser à deux types de publics, que nous définissons comme l'élève et l'éducateur, les images peuvent montrer une scène éducative sans s'adresser directement à eux. Si la manière d'agrémenter les ouvrages, et donc de plaire aux yeux s'exerce différemment selon les destinataires, une même iconographie semble se développer dans tous types d'ouvrages.

Pour en donner un exemple, nous choisirons un roman destiné principalement à la jeunesse. Le récit doit éclairer le lecteur sur la

1. Un ouvrage de format in-18°. Un frontispice et 90 gravures de Gravelot. C'est le même livre que l'*Almanach* sauf le frontispice qui est différent.

2. Les quatrains qui accompagnent les 90 numéros sont de Gravelot lui-même. Il écrit dans l'avertissement : « Ce n'est souvent qu'un badinage trop au-dessous de la gravité de ses [ceux du public] jugements comme de la justesse de sa critique : heureux quand le sujet m'a fourni quelques pensées plus sérieuses, et conséquemment plus dignes de lui ».



Figure 2. — Hubert-François Gravelot, « La bien-élevée », n° 7, *Almanach utile et agréable de la loterie de l'École Royale Militaire, pour l'année 1760*, Paris, Pault et Le Clerc. Cliché Bibliothèque Forney, Paris, 1760, in-32°

morale et l'avertir des dangers du monde. Il s'agit du *Comte de Valmont* de l'Abbé Gérard publié en 1774, puis réédité de nombreuses fois (la septième édition paraît en 1785). La morale présentée via l'intrigue doit éclairer le lecteur, plus ou moins jeune et l'avertir des dangers du monde pour le ramener vers la religion. Dans la préface, l'auteur se place à l'opposé des ouvrages au « ton pesant et didactique¹ » et se fixe pour but d'éclairer l'homme. *L'Année Littéraire* commente les diverses parutions et vante les mérites moraux de l'ouvrage. Elle le définit comme « un Code de religion et de morale » en 1774. En 1785, le commentaire est encore plus précis : « Enfin, ce qui distingue essentiellement les Lettres du Comte de Valmont, c'est cette alliance si précieuse et si rare de l'agréable et de l'utile² ». Revoici donc l'adage utilisé dans un autre contexte.

Une des illustrations pour l'édition de 1777-1778, de Charles Monnet (d'ailleurs félicité dans *L'Année Littéraire* pour son talent et ses récents tableaux présentés à l'Académie) illustre encore notre argument. Elle se trouve associée à la lettre 42. La scène montre l'éducation du jeune saint Louis par sa mère Blanche de Castille. L'attitude des deux personnages est significative : la reine Blanche est assise au milieu d'un bois et tient un livre sur ses genoux. Deux autres livres se trouvent à terre, l'un fermé, l'autre ouvert. Le jeune roi regarde et écoute sa mère, tout en portant l'index gauche sur un passage du livre. Cette relation est caractéristique des représentations de maître et d'élève que l'on peut croiser en peinture ou dans les arts graphiques.

Établissons un parallèle avec le frontispice des *Conversations d'Émilie* de Madame d'Épinay. Nous y retrouvons la même iconographie mais placée cette fois-ci en tête d'un ouvrage traitant de l'éducation de manière plus pratique. Une suite de dialogues entre une mère et sa fille, Émilie³, illustrent les interrogations de l'enfance et la mise à profit d'occasions quotidiennes pour instruire. Dans ce frontispice ne se trouve pas de livre pour servir de soutien à la leçon, mais une promenade permet la discussion, et la proximité entre la mère et la fille est visible : la petite pose délicatement sa main sur son poignet. Le doigt, l'index de l'éducateur sert néanmoins dans

1. Préface de l'édition de 1774.

2. *Année Littéraire*, 1785, IV, p. 289-314.

3. Qui n'est autre que la petite-fille de Madame d'Épinay. À la fin de sa vie, elle se consacre à l'éducation de sa petite-fille Émilie de Belsunce, née en 1767.

les deux images à désigner et à montrer qu'une instruction est en cours.

Ces deux illustrations ornent des ouvrages de nature différente. D'un côté le marquis de Valmont écrit à sa belle-fille une lettre sur l'éducation de son fils et l'apprentissage de la religion, de l'autre une mère en promenade avec sa fille lui donne de sages instructions. Le marquis conseille à sa belle-fille de raconter les traits principaux des livres sacrés (ceux que l'on voit vraisemblablement sur la gravure), qui devront le mener à la vérité. La reine Blanche doit servir d'exemple de tendresse à la jeune femme. L'explication de l'estampe retient ces caractéristiques. On voit donc la Reine Blanche instruisant :

(...) son fils au milieu de la campagne, et environnée de toutes les richesses de la nature, elle lui apprend à remonter jusqu'à leur auteur. Elle lui tient le plus affectueux et le plus doux langage ; elle mêle à ses leçons les plus tendres caresses (...) ¹.

Le cadre naturel est également présent chez Madame d'Épinay puisque les conversations se déroulent souvent durant les promenades. Notons le caractère « intimiste » de ces scènes éducatives, qui rappellent d'ailleurs le fameux discours du Vicaire Savoyard au Livre IV de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau (1762). La portée de l'*Émile* apparaît avec la nécessité grandissante de se retrouver dans la nature, et de mettre en avant l'aspect sensitif de l'éducation. Au Livre II Rousseau insiste sur le développement des sens, les promenades, les jeux en plein air, la culture du jardin... Moreau le Jeune le montre d'ailleurs dans ses illustrations pour l'édition de 1773 en choisissant d'illustrer le passage de l'entraînement d'Émile à la course.

Cette intimité grandissante entre l'élève et son maître va caractériser à la fois l'éducation, davantage tournée vers la famille et la sphère privée, et la place grandissante de l'affection dans le processus éducatif. L'éducation utile et agréable que nous venons d'entrevoir se caractérise donc par le ton (dialogues, entretiens), le cadre naturel et la tendresse de la mère envers son enfant. La nature joue ici un rôle privilégié qu'elle soit à l'état brut (un bois dans *Le Comte*

1. Abbé Louis-Philippe Gérard, *Le Comte de Valmont*, Paris, Moutard, 1787, p. VII, Sujet de la troisième figure du second volume p. 525.



Figure 3. — Jean-Michel Moreau le Jeune, frontispice du tome I, Madame d'Épinay, *Conversations d'Émilie*, Paris, Humblot, 1781, in-12°. Cliché personnel, ouvrage conservé à la Bibliothèque Municipale de Versailles

de *Valmont*) ou domestiquée (les bosquets rigoureusement taillés du jardin à la française du frontispice des *Conversations d'Émilie*). Ce cadre choisi est à chaque fois invoqué et sert de *Liber mundum*¹. Son rôle est essentiel dans l'éducation car par la nature l'enfant effectue une première étape dans la connaissance des choses. Comme la première figure de *l'Orbis sensualium Pictus* le suggère, de cette première étude découleront des connaissances de plus en plus abstraites. La figure présente l'enfant entre deux espaces : la nature et une bibliothèque dans laquelle attend le maître².

Le frontispice d'un ouvrage de Petity, la *Bibliothèque des artistes et des amateurs ou tablettes analytiques et méthodiques, sur les sciences et les beaux arts*³, représentant diverses allégories dans une bibliothèque a donc particulièrement attiré notre attention. Pour Petity, le choix de la bibliothèque correspond au plan général de l'ouvrage qui est de présenter les sciences et les arts⁴. Nous pouvons ajouter que l'auteur précise que « c'est dans la nature qu'il faut chercher les principes des Sciences et des beaux Arts⁵ ». Le passage d'un lieu à l'autre de la connaissance est donc rendu logique dans l'ouvrage.

Dans cette bibliothèque, le buste du roi est couronné par Apollon et la Sagesse. La corbeille de fleurs et la guirlande tenues par la Science expriment la variété des explications et des textes cités. Les six génies représentent les différentes sciences ou arts avec de gauche à droite : la Grammaire et l'Arithmétique, l'Architecture

1. Le livre du monde qu'est la nature est souvent invoqué dans les écrits des dix-septième et dix-huitième siècles. La nature est un texte écrit par Dieu, en somme un livre qu'il faut apprendre à lire et à comprendre.

2. Nous avons consulté l'édition de 1755 qui comprend la traduction française, allemande et italienne du texte latin. *Joh. Amos. Comenii Orbis sensualium pictus quadrilinguis emendatus*, Noribergae, J.A. Endteri, 1755, in-8°, Bibliothèque Nationale de France (X-9211).

3. Abbé de Petity, *Bibliothèque des artistes et des amateurs ou tablettes analytiques et méthodiques, sur les sciences et les beaux arts*; ouvrage utile à l'instruction de la jeunesse, à l'usage des personnes de tout âge et de tout état, orné de cartes et d'estampes en taille douce, Paris, chez P.-G. Simon, 1766. Le frontispice est ici celui de *l'Encyclopédie élémentaire ou introduction à l'étude des lettres, des sciences et des arts* (1767), le même excepté le titre sur le livre tenu par la Science.

4. Explication du frontispice : « Cet ouvrage est une collection académique, de ce qu'une infinité d'auteurs ont de mieux écrit sur chaque faculté. Tel est le plan général, la représentation devait être une bibliothèque ». Toutes les allégories de cette planche sont ensuite expliquées.

5. Abbé de Petity, *Bibliothèque des artistes et des amateurs*, p. VII de la préface.



Figure 4. — Hubert-François Gravelot, frontispice du tome I, *Petite Encyclopédie élémentaire ou introduction à l'étude des lettres, des sciences et des arts. Ouvrage utile à la jeunesse et aux personnes de tout âge, enrichi d'amples notices des meilleurs auteurs dans chaque faculté, et orné d'estampes en taille-douce*, Paris, Hérisson fils, 1767, in-4°, Source bibliothèque de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Lyon (www.inrp.fr/she)

(avec une colonne dorique), la Logique (avec un triangle), la Mécanique (avec un cube), les Mathématiques et les Sciences astronomiques, physiques et maritimes. La lyre d'Apollon symbolise la concorde et l'harmonie entre les sciences et les arts. À l'intérieur de l'ouvrage, chaque chapitre décrivant un champs de la connaissance est ouvert par un médaillon allégorique : Fable, Rhétorique, Agriculture... Petity souhaite montrer à la fois les liens qui unissent les sciences et les arts et exprimer leurs caractéristiques propres. Il parvient également grâce aux illustrations à tonalité allégorique et symbolique à mettre en avant le lien pratique et technique qui unit l'utile et l'agréable. Les illustrations segmentent en effet le livre et les chapitres avec clarté et méthode, servant ainsi un but éducatif et plus formel.

En faisant marcher de front les sciences et les arts, en mêlant ainsi les connaissances agréables avec celles de pure utilité, j'ai cru remplir le but d'Horace, *Utile Dulci*, et celui des meilleurs instituteurs¹.

L'alliance entre les sciences et les arts, ayant pour but de répondre à l'utile et à l'agréable, prend une autre dimension chez Petity. En effet, quel nouveau statut acquiert ici l'image ? Elle n'est plus un simple référent ou un complément agréable à l'utilité du texte : elle devient en tant que gravure et art agréable², une associée des sciences et des arts.

Dans les médaillons l'alliance de l'utile et de l'agréable est également présente, pour la Grammaire par exemple. La Grammaire³ est considérée comme la maîtresse de toutes les connaissances. Elle est pourtant représentée de manière sobre et ses seuls ornements sont les lettres de l'alphabet sur sa robe. Deux auteurs anciens l'accompagnent : Platon et Épicure car ces penseurs ont en quelque sorte inauguré les réflexions sur la grammaire⁴.

1. Abbé de Petity, *Bibliothèque des artistes et des amateurs*, p. 13.

2. Petity fait référence aux plus agréables des arts que sont la peinture ou la sculpture. En revanche aucun chapitre ne concerne ces thèmes, ce qui nous incite à croire que la gravure présente comme illustration démontre par sa présence même le bien-fondé des rapports entre sciences et arts.

3. Divisée en unité (alphabet), binaire (voyelles, consonnes), ternaire (genre, nombre, cas)... duodénaire (neuf parties de l'oraison...).

4. Abbé de Petity, *Bibliothèque des artistes et des amateurs*, p. 34 : « Diogène Laërce rapporte qu'Épicure est le premier qui ait donné des règles de grammaire aux

La candeur, la simplicité et l'attention avec laquelle cette déesse arrose de jeunes plantes fait assez connaître la douceur, la patience, et l'application qu'il faut donner à l'éducation des enfants.

Les moineaux discrètement montrés au-dessus de la figure mettent en exergue le lien entre l'utile et l'agréable. L'instinct et la grande vigilance des oiseaux à procurer la nourriture à leurs petits enseignent naturellement aux pères et aux mères à pourvoir, avec le plus grand soin, à la nourriture de l'esprit et du cœur de leurs enfants : utile et agréable se fondent. La Grammaire, en tant qu'« art qui enseigne à bien parler¹ », est personnifiée dans le médaillon. L'énoncé utile et instructif de Petity s'allie donc aux moineaux qui évoquent la gaieté et la note de légèreté naturelle de la gravure et la poésie, qui complète la science. Nous retrouvons ici la nécessaire place de la bienveillance et des sentiments dans l'éducation — et nous rejoignons ici le frontispice de Moreau à l'ouverture des *Conversations* de Madame d'Épinay. L'agréable est donc en relation avec le sensible, ce qui touche la vue et les sens et excite l'intelligence.

Ce que nous apprend l'ouvrage de Petity se rapporte aux liens complexes qui unissent deux formes d'éducation : celle qui est véhiculée par l'écrit, et celle qui est transmise par l'image. Cette image qui retient le jeune lecteur, l'interpelle, engage sa curiosité. Cette mise en valeur s'opère dans la forme du livre et dans la signification profonde d'une éducation visuelle et mentale. L'ouvrage de Petity est significatif car il est un des seuls à s'adresser à un jeune public pour lui apprendre les éléments des sciences et des arts. Dans le prospectus, il rappelle l'utilité des images dans son projet éducatif et plus généralement :

Quoi de plus enchanteur à cet âge, que les images ? Dans quelque degré d'indifférence ou de lenteur que vous trouviez l'esprit des enfants, vous êtes sûr qu'elles réveilleront leur attention².

Se pose enfin la question de l'impact de ces illustrations sur l'imagination des jeunes lecteurs. La lecture se fait-elle conformément

Grecs ; et que Platon est celui qui fit le premier des découvertes, et même des réflexions sur cela ».

1. *Ibid.*, p. 34

2. Abbé de Petity, *Bibliothèque des artistes et des amateurs*. Prospectus p. 5.

aux consignes de l'auteur, ou bien l'image a-t-elle aussi une autonomie ? Nous sommes tentés de croire que grâce à ces écrits mettant en valeur l'image dans l'éducation, l'impact sur l'imagination des enfants est significative, poursuivant l'œuvre d'auteurs comme l'Abbé Berthaud qui dans *Le Quadrille des enfants* affirme que les figures fixent l'imagination volage des enfants¹. Du reste, les éducateurs incitent souvent à l'utilisation d'images dans le cadre de l'éducation. L'impact d'images allégoriques telles qu'elles sont présentées dans *Petite* reste cependant difficile à sonder.

Lorsque l'on suit l'évolution de l'illustration du livre au cours du dix-huitième siècle, il apparaît que les enjeux liés à l'édition ne peuvent se détacher de l'aspect agréable des images. L'équilibre avec l'utile semble cependant de plus en plus mesuré dans les ouvrages éducatifs ; cette stabilité permettra aux manuels scolaires illustrés de se développer au dix-neuvième siècle. Nous en voulons pour preuve les illustrations des *Aventures de Télémaque* dans lesquelles la tonalité passe de la galanterie dans les années 1720 à la représentation du jeune héros à la fin du siècle. Mais il faut encore quelques années avant que le texte et l'image se lient de manière évidente dans les ouvrages éducatifs : les illustrations des ouvrages de Madame de Genlis, de Madame Le Prince de Beaumont, de Berquin... qui sont les grands noms des débats sur l'éducation à la fin du dix-huitième siècle ne sont presque pas illustrés avant 1800. Et pourtant les textes, *Adèle et Théodore* de Madame de Genlis² notamment, évoquent l'utilité de l'image dans l'éducation.

Les quelques exemples montrés invitent à s'interroger davantage sur ces relations passionnantes entre l'écrit et le visuel, ce qui est dit et ce qui est suggéré afin de mieux comprendre la lente émergence du livre éducatif illustré et la manière dont l'utile et l'agréable ont pu lentement apporter un sens à l'éducation et participer à sa définition au dix-huitième siècle.

1. *Le quadrille des enfants*, nouvelle édition par M. Alexandre, Paris, de l'imprimerie de Couturier, et se vend chez la veuve Berthaud, 1783, p. VIII : « Ces figures, et les sons qui y répondent, frappant leur vue, les occupent, fixent leur imagination volage, et les appliquent sans qu'ils s'en aperçoivent et sans qu'il leur en coûte ».

2. Madame de Genlis, *Adèle et Théodore*, Paris, M. Lambert, 1782, p. 210-211 : « (...) il faut aux enfants, comme nous l'avons déjà dit, des tableaux, des images vives et naturelles qui puissent frapper leur imagination, toucher leur cœur, et se graver dans leur mémoire ».

Deuxième partie

Civilité à l'usage des élites

L'idéal de la civilité dans l'œuvre théorique et pédagogique de John Locke

Éric MARQUER
ENS Lyon

Le titre donné à cet article exprime une idée simple, qui est que l'on peut reconstruire, à partir de la notion de civilité, l'unité de l'œuvre de Locke, et faire apparaître des concepts communs à trois ouvrages : *l'Essai sur l'entendement*, *De la Conduite de l'entendement* et *Quelques pensées sur l'éducation*. Ce qui autorise une telle lecture, c'est d'abord le fait que les questions de la civilité et de l'éducation sont liées à une théorie générale de l'homme ou de la subjectivité, dont on peut trouver les fondements dans la théorie de la connaissance, c'est-à-dire en particulier chez Locke dans la théorie des idées et de l'esprit exposée dans *l'Essai*. La démarche que je vais donc suivre repose sur une hypothèse, ou une conviction, que l'on pourrait résumer ainsi : tout système philosophique, constitué de principes, de concepts, de définitions, tend, par la manière dont il est construit et organisé, à mettre en place et à dessiner une figure de l'homme. Cette figure de l'homme ou de la subjectivité s'inscrit dans l'histoire, à la fois par ses sources, c'est-à-dire les modèles qui l'inspirent, et par sa visée, c'est-à-dire le public auquel elle s'adresse, le destinataire idéal de l'œuvre. À ce titre, l'œuvre philosophique peut et même doit être comparée, confrontée aux autres œuvres, aux traités et discours non philosophiques, ou qui ne se définissent pas comme tels.

Pour préciser, et recentrer le propos sur la question qui nous intéresse directement, je reprendrai l'idée énoncée plus haut : toute œuvre philosophique dessine une figure de la subjectivité. Or, dans le cas de Locke, c'est ainsi que le projet est explicitement formulé : il s'agit de façonner l'homme, d'éduquer et d'élever l'esprit. Ce projet peut être situé et interprété à deux niveaux : d'un point de vue théorique, l'empirisme permet de mesurer toute l'importance accordée à l'éducation et aux règles par lesquelles l'homme acquiert une expérience qui le conduit d'une nature peu significative à un style propre, une individualisation par le savoir et la pratique. D'un point de vue social, cette figure de l'homme porte un nom, ou s'adresse à un type de subjectivité qu'elle entend en même temps promouvoir : le *gentleman*. C'est d'ailleurs plutôt cette seconde interprétation que je retiendrai en concevant le *gentleman* non comme celui à qui s'adresse l'ouvrage, mais plutôt comme le modèle porté et construit par l'œuvre philosophique, ce qui pourrait constituer, j'essaierai de le montrer, une différence ou une nuance entre les traités d'éducation comme celui de Locke, liées à des ambitions théoriques plus générales, et les manuels à visée plus pratique ou conjoncturelle et se prêtant plus facilement à une analyse de type sociologique.

Après avoir analysé le versant théorique, ce que l'on pourrait appeler les fondements théoriques de la civilité, je m'intéresserai à la figure du *gentleman* et à la question du destinataire.

1 Les fondements théoriques de la civilité

L'objet de cette analyse est tout simplement d'aller chercher dans l'*Essai*, c'est-à-dire dans la théorie de l'esprit et des idées, des concepts permettant d'éclairer les principes des *Pensées sur l'éducation*.

Je commencerai par m'intéresser à une notion qui n'est apparemment pas un concept, mais qui occupe une place déterminante dans le système : c'est la notion de facilité. Le thème de la facilité apparaît de manière diverse et récurrente chez Locke. Dans les *Pensées sur l'éducation*, c'est l'idée qu'il ne faut pas brusquer l'élève, qu'il ne faut ni l'effrayer, ni le châtier durement. L'image de la page blanche

y devient d'ailleurs l'image de la feuille qui tremble¹. C'est progressivement et graduellement qu'il faut amener l'esprit de l'élève au perfectionnement, grâce à des exercices appropriés et répétés, visant à inscrire par la pratique, les règles ou les principes comme des habitudes, les habitudes devenant naturelles, selon une idée familière (l'habitude comme seconde nature), et s'insinuant doucement (*gently*) mais fermement dans l'esprit et le corps². On pourrait développer longuement les exemples nombreux de cette pédagogie de la douceur et de la fermeté. Éduquer, c'est conduire, comme on conduit l'entendement ou l'eau par les canaux d'irrigation³. Ce

1. « Il n'est pas moins impossible de tracer des caractères réguliers dans un esprit que la terreur agite qu'il ne le serait d'écrire sur une feuille de papier qui tremble », J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Compayre, Paris, Vrin, 1966, p. 222.

2. Le phénomène de l'habitude est clairement résumé en ces termes par Locke : « [...] en répétant la même action jusqu'à ce qu'il en s'en soit fait une habitude, l'enfant, pour l'accomplir, n'aura plus besoin d'un effort de mémoire ou de réflexion [...] : l'action lui sera devenue naturelle. C'est ainsi que s'incliner devant la personne qui vous salue, regarder en face celui qui vous parle, tout cela, grâce à une habitude constante, est pour l'homme bien élevé chose aussi naturelle que l'acte de respirer ; il le fait sans réflexion, sans y penser », *ibid.*, p. 75. Sous l'effet de l'habitude constante, les comportements sociaux peuvent devenir aussi naturels qu'un acte mécanique comme la respiration. Locke, suivant le principe selon lequel l'esprit est une page blanche, peut ainsi faire apparaître la grande liberté dont dispose l'éducateur, qui peut extirper les mauvaises habitudes pour en semer à la place des bonnes, une habitude pouvant en remplacer une autre, sous l'effet du temps et de la répétition : « C'est seulement quand une habitude constante leur a rendu quelque action facile et naturelle, et qu'ils la font sans réflexion, qu'il convient de passer à l'éducation d'une autre habitude », *ibid.*, p. 77. Pour créer de nouvelles habitudes, il faut non seulement inciter l'enfant à accomplir l'action quand l'occasion se présente, mais il faut également « faire naître les occasions » : « Cela leur donnera des habitudes qui, une fois établies, agiront d'elles-mêmes, facilement et spontanément, sans le secours de la mémoire. Mais laissez-moi vous avertir d'une précaution à prendre : 1^o ayez soin d'abord de former les enfants aux habitudes que vous voulez leur donner, par d'insinuantes paroles et de douces exhortations, comme si vous vouliez simplement leur rappeler quelque chose qu'ils oublieraient ; plutôt que par des sévères réprimandes, par des gronderies, comme s'ils étaient volontairement coupables de leur oubli », *ibid.*, p. 77.

3. « Il en est de ces premières impressions comme des sources de certaines rivières : il suffit à la main de l'homme d'un petit effort pour détourner leurs dociles eaux en différents canaux qui les dirigent dans des sens opposés ; de sorte que, selon la direction qui leur a été imprimée dans leur source, ces rivières suivent différents cours, et finissent par aboutir dans des contrées fort éloignées les unes des autres. J'imagine que l'esprit des enfants pourrait être dirigé d'une côté ou de l'autre, aussi facilement que l'eau elle-même », *ibid.*, p. 28.

n'est donc ni commander, ni laisser faire, mais guider, détourner du cours naturel, du premier mouvement spontané ou impulsif, pour aider la nature à parvenir à ses fins. Voilà donc pour le thème général de la facilité, qui est lié d'ailleurs à celui de l'aisance, car seuls les exercices appropriés, qui ne briseront pas l'esprit de l'élève (*break the mind*) permettront une aisance dans le maniement des règles, un oubli de la règle en quelque sorte, qui définit proprement ce que l'on appelle la maîtrise. Je voudrais donc montrer que ce thème est bien un concept, c'est-à-dire d'une part qu'il joue un rôle précis dans la théorie des idées, d'autre part qu'il a des sources dans des traités philosophiques et pédagogiques de la Renaissance, notamment dans l'idéal du courtisan et ses différentes formes.

Dans la théorie de l'esprit et des idées, le thème de la facilité se retrouve notamment, pour ne retenir que l'exemple le plus significatif, dans une expression utilisée par Locke dans un passage de l'*Essai*, un peu avant l'analyse consacrée à l'association des idées :

Et tout cela semble n'être que des suites des mouvements d'esprits animaux qui, une fois mis en route, continuent sur les traces qu'ils sont fréquentée (*steps they have been used to*) ; à force d'être foulées (*treading*), ces traces se transforment en sentier battu (*smooth path*), où le déplacement (*motion*) devient facile (*easy*) et pour ainsi dire naturel. Pour autant que nous puissions comprendre l'acte de penser, c'est ainsi que les idées semblent être produites dans l'esprit ; et si ce n'est pas ainsi, cela pourra servir à expliquer leur succession (*following*) en une suite coutumière (*habitual train*) dès qu'elles sont mises en route (*put into that tract*), comme cela sert à expliquer aussi les mouvements (*motions*) analogues du corps. Un musicien qui a l'habitude (*used*) d'une mélodie la trouvera dès qu'il l'aura mentalement entamée ; dans son entendement, les idées des différentes notes se suivront en ordre (*follow one another orderly*), sans qu'il y prête attention (*without any care attention*), aussi régulièrement que ses doigts se déplacent de façon ordonnée sur les touches de l'orgue pour jouer la mélodie malgré la divagation abstraite de ses pensées (*though his inattentive thoughts be elsewhere a wandering*)¹.

Ce qui est décrit par Locke ici est ce que l'on pourrait appeler la formation ou la constitution d'un automatisme, c'est-à-dire le mouvement par lequel une règle nouvelle devient naturelle, pour se

1. Locke, *Essai sur l'entendement humain*, 2.33.6, trad. J.-M. Vienne, Paris, Vrin, 2001, p. 618.

constituer en habitude. C'est le naturel, qui désigne ce moment où la conscience de l'artifice disparaît et où l'esprit n'est plus embarrassé par la règle qu'il manipule ni étranger à elle. Or ce qui est intéressant, c'est que le thème de la facilité dans la contraction d'une nouvelle habitude est utilisé aussi bien pour des techniques, c'est-à-dire dans l'apprentissage proprement dit, par exemple dans les *Pensées sur l'éducation*, pour les langues étrangères, que l'on parle naturellement, avec aisance, lorsque l'on ne pense plus à la règle, ou dans le passage de l'*Essai* cité, pour l'apprentissage de la musique et d'une mélodie, c'est-à-dire pour décrire l'expérience de l'esprit ou l'expérience par laquelle l'esprit se constitue et se forme¹. En réalité, le modèle de l'apprentissage et de la technique permettent de penser le fonctionnement de l'esprit et la suite des idées : l'esprit n'est rien d'autre que cette suite et donc un pouvoir qui se libère et s'aiguise par la pratique des opérations propres à l'esprit. La question des exercices de l'esprit traverse en réalité l'œuvre de Locke, en particulier *De la Conduite de l'entendement* et les *Pensées sur l'éducation*².

Abordons maintenant la question de l'aisance et de la facilité d'un point de vue comparatif, ce qui constituera déjà une transition vers la question de la civilité et de la sociabilité.

La première source ou influence, et aussi la plus évidente, est celle de Bacon. On trouve par exemple dans *Du progrès et de la promotion des savoirs* un certain nombre de thèmes auxquels l'œuvre de Locke fait écho : le perfectionnement de l'esprit par la pratique (c'est l'image des règles polies par la pratique, le miroir de l'esprit étant à l'origine non poli), ou encore le rôle des mathématiques (comparé avec le jeu de tennis, qui habitue l'esprit à prendre toutes les positions)³. Il y a à la fois une nécessité de la règle et une nécessité de

1. Sur l'apprentissage des langues, voir *Quelques pensées sur l'éducation*, *op. cit.*, p. 220 : « Or l'étude des langues est de celles qui offrent le moins d'occasions d'embarrasser l'enfant. Les langues en effet s'apprennent par routine, par habitude, par mémoire, et on ne les parle pas parfaitement bien que lorsqu'on a entièrement oublié les règles de la grammaire ».

2. Voir en particulier *De la conduite de l'entendement*, le § 6 intitulé « De l'exercice de l'esprit et des habitudes » : « C'est seulement la pratique qui améliore nos esprits comme nos corps et [...] nous ne devons rien attendre de plus de nos entendements que ce que les habitudes peuvent leur donner », *op. cit.*, p. 34.

3. On peut notamment rapprocher la formule de Locke ci-dessus et les conseils de Bacon : « Il existe de nombreux préceptes pour ordonner sagement des exercices à l'esprit, comme il y en a pour les exercices du corps », *Du progrès et de la*

se libérer de la règle pour augmenter le pouvoir de l'esprit par la pratique et la technique.

La référence à Bacon est importante, mais ce n'est pas celle que je voudrais mettre ici en évidence. Il me semble que le thème de l'aisance a ses origines ou du moins rappelle une notion que l'on trouve dans le *Courtisan* de Castiglione et qui sera reprise et développée par Baltasar Gracián : c'est la notion de *sprezzatura* dans l'italien de Castiglione, et la notion de *despejo* dans l'espagnol de Gracián : aisance, naturel, artifice et travail dissimulé, maîtrise de la règle, à la fois dans la manière de s'exprimer et de se conduire ou de paraître, et dans l'art de l'esprit, du trait d'esprit¹. Art de la prudence et art de l'esprit sont liés. Ils prennent sens dans le cadre d'une critique de l'affectation, de l'embaras, qui est en même temps un éloge de la légèreté et de la grâce. L'aisance se rapporte avant tout à cette capacité de l'homme prudent et avisé à se sortir de toutes les situations par un trait d'esprit qui est une invention, un acte de l'esprit qui ne préexiste pas à son exécution et qui est un signe de liberté et de facilité, qui donne l'impression que l'on fait les choses sans y penser.

promotion des savoirs, Paris, Gallimard, p. 227. La théorie lockéenne de l'éducation et du progrès de l'esprit est de manière générale très influencée par la méthode de Bacon, en particulier l'idée que la pratique aiguisé et libère les pouvoirs (de l'esprit et du corps) et, pour reprendre une autre formule de Bacon, que les règles sont polies par la pratique : « On ne s'est pas trompé quand on a comparé des règles à des miroirs d'acier non polis : on peut y voir les images des choses, à condition de les frotter d'abord. Ainsi, les règles peuvent aider, si elles sont travaillées et polies par la pratique. Quant à savoir à quel point elles peuvent être limpides dès leur fabrication, et polies à l'avance, voilà la question », F. Bacon, *op. cit.*, p. 190. L'homme peut faire un excellent usage des mathématiques, qui font coïncider l'exercice de l'esprit et son perfectionnement : « Pour les mathématiques, je ne relève aucune lacune. À ceci près que les hommes ne comprennent pas assez quel usage les mathématiques pures peuvent avoir en ce qu'elles apportent remède et guérison à de nombreux défauts de l'esprit et des facultés intellectuelles. Car si l'esprit est trop obtus, elles l'aiguisent ; s'il a trop tendance à vagabonder, elles le fixent, s'il est trop plongé dans le sensible, elles le rendent abstrait. Ainsi, il en est des mathématiques comme du tennis, qui est un jeu en lui-même sans utilité, mais qui est fort utile en tant qu'il rend l'œil rapide et le corps prêt à se plier à toutes sortes de postures », *ibid.*, p. 130.

1. Cf. B. Castiglione, *Le livre du courtisan* (1528), présenté et traduit de l'italien d'après la version de Gabriel Chappuis (1580), par Alain Pons, Paris, Flammarion, 1991, p. 54 ; B. Gracián, *L'art de la prudence*, traduit de l'espagnol par Amelot de la Houssaie, Paris, Payot et Rivages, 1994, p. 110. Les termes de *sprezzatura* et de *despejo* sont respectivement traduits par « désinvolture » et « je-ne-sais-quoi ».

La question qui m'intéresse ici n'est pas tant celle de la filiation ou de l'influence. On connaît le succès européen du courtisan de Castiglione et sa version anglaise, *The Book named the Governor* de Thomas Elyot, et on pourrait de même relever sans peine la continuité des problématiques en Angleterre, entre la Renaissance et les contemporains de Locke, à travers l'héritage revendiqué de Bacon. Ce qui m'intéresse ici en premier lieu, c'est d'interroger cette ressemblance et cette continuité de la question de l'aisance pour interpréter l'œuvre de Locke. Faut-il voir dans l'importance accordée par Locke à la question de l'aisance une résurgence ou une transformation de l'idéal aristocratique du courtisan ? Y a-t-il chez Locke un modèle de sociabilité, qui pourrait être déduit de la théorie de l'esprit et des principes de l'éducation ?

Gracián conseillait d'être affable et secret, de n'être jamais inaccessible mais toujours impénétrable. Locke conseille-t-il quelque chose d'analogue ? À qui s'adresse Locke ? Quel homme veut-il dessiner ?

2 La question du destinataire

La question est importante chez Locke : dans *l'Essai*, le souci du destinataire apparaît à de nombreuses reprises, notamment à travers la préoccupation récurrente pour le point de vue du lecteur, constamment intégré à la démonstration de Locke et au souci d'être compris. Plus indirectement, le texte de *l'Essai* s'adresse à la communauté savante et aux membres de la Royal Society, pour lesquels Locke entend produire une réflexion sur la science de son temps et sur la manière dont les différentes sciences s'articulent et se réfléchissent grâce au savoir philosophique. L'exercice philosophique est ainsi inséparable pour Locke de la discussion, de l'explication du point de vue et de la prise en compte des différents points de vue. Dans une perspective comparable, les *Pensées sur l'éducation*, adressées à Édouard Clarke, sont inséparables de l'activité de précepteur de Locke, auprès du fils de Lord Ashley, puis de son petit fils, futur Comte de Shaftesbury, et des enfants de Furly, ou ceux de ses amis Masham. Cependant, au-delà du destinataire réel ou historique, on peut poser la question du destinataire idéal. À qui l'œuvre de Locke peut-elle s'adresser ou ce qui est une autre manière de poser la question, quelle figure de l'homme dessine-t-elle ?

Le *gentleman* auquel s'adressent explicitement les *Pensées sur l'éducation* semble correspondre à un nouveau modèle de sociabilité, dont on a déjà trouvé des traces dans l'histoire des manuels de civilité, et laisserait penser que la civilité marchande a remplacé l'idéal du courtisan, comme dans l'ouvrage de Henry Peacham, *The Compleat Gentleman*¹. Comme chez Locke et déjà Bacon, on trouve dans l'ouvrage de Peacham l'articulation entre éducation, technique et économie². L'ouvrage est d'ailleurs cité par les marchands dans leurs traités³. Code de l'honneur et réputation caractérisent, non plus un idéal aristocratique mais un nouveau modèle de sociabilité, que cherchent à promouvoir les marchands en quête de respectabilité. Le privilège de la technique et de la transformation du corps et de l'esprit par l'expérience, l'exercice et la culture ou l'industrie (*industry*) tend à mettre au premier plan non les différences naturelles entre les esprits, mais celles qui sont issues du travail, du savoir et de l'éducation. La différence des esprits, contrairement à ce qu'affirmait Huarte dans son ouvrage, ne désigne pas tant la différence des tempéraments que l'individualisation par le savoir et la pratique⁴. De ce point de vue, le contexte politique et économique permet d'éclairer la nouvelle importance de l'éducation, non sans une certaine ambiguïté, puisque la diversité des conditions apparaît certes comme un produit de l'habitude, mais elle désigne une différence réelle, qui conduit Locke à mettre en garde contre la fré-

1. *The Compleat Gentleman, fashioning him absolute, in the most necessary and commendable Qualities concerning Minde or Bodie that may be required in a Noble Gentleman*, by Henry Peacham, Master of Arts, Sometime of Trinity College in Cambridge, Henry the Younger Constable, London, 1622. Une édition augmentée paraît en 1627 et 1634. L'ouvrage le plus connu de Peacham est *The Garden of Eloquence* (1593). Également, *The Art of Drawing with the Pen*, qui a pour sous-titre *The Gentlemen exercise*, rencontre un vif succès et connaît plusieurs éditions : à Londres, en 1606, chez William Johnes, chez John Browne en 1612. Enfin, Peacham est également l'auteur d'un traité sur le commerce et la monnaie : *The worth of a penny, or, A caution to keep money. with the causes of the scarcity and misery of the want thereof, as also how to save it, in our diet, apparel, recreations, etc., and also what honest courses men in want may take to live*, Londres, 1686.

2. Sur Locke et l'économie, voir par exemple Isabelle Garo, « Monnaie et richesse chez Locke », *Revue de Synthèse*, « Histoire des sciences économiques », Centre International de Synthèse, Paris, Albin Michel, n° 1-2, janvier-juin 2000, p. 9-45.

3. Par exemple Édouard Misselden, *The Circle of Commerce or the Balance of Trade*, Londres, 1623.

4. Huarte, *Examen de ingenios para las ciencias* (1575).

quentation des domestiques, afin de protéger l'élève des mauvaises habitudes et des mauvaises influences¹. L'œuvre de Locke va donc au-delà du simple idéal de réussite mondaine qui apparaît dans l'ouvrage de Peacham, mais elle n'y est cependant pas indifférente, et les réflexions sur l'éducation sont associées à une certaine conception de la civilité proposée comme modèle à l'élève. On peut donc résumer l'argument en ces termes : l'inscription du thème de la civilité dans l'œuvre générale de Locke montre que ses réflexions sur les liens entre l'éducation et la manière de se comporter vont au-delà des simples préoccupations d'un auteur comme Peacham qui, en cherchant à éduquer le *gentleman*, propose aux nouvelles élites des modèles de comportement, et une série d'exercices permettant d'acquérir à la fois talents et bonnes manières. Les textes théoriques et les textes pédagogiques de Locke forment bien une unité, qui donne aux *Pensées sur l'éducation* une grande cohérence. Mais inversement, ce sont les thèses de Locke à propos de l'esprit et des idées qui se trouvent éclairées par la comparaison avec l'œuvre pédagogique, notamment sous l'angle de la civilité et des mœurs.

1. Sur la différences des talents comme produit de l'habitude, voir l'ensemble du § 4 dans *De la conduite de l'entendement*, en particulier la célèbre comparaison du laboureur et du gentilhomme : « Un laboureur d'âge mûr pourra difficilement recevoir les manières et le langage d'un gentilhomme, bien que son corps soit tout aussi bien proportionné, ses jointures tout aussi souples et ses talents naturels en rien inférieurs. Les jambes d'un maître de danse et les doigts d'un musicien forment pour ainsi dire naturellement, sans pensée ni peine, des mouvements réguliers et admirables », *op. cit.*, p. 25.

La Civilité de Claude Buffier

Christophe LOSFELD
Université de Halle-Wittenberg

Les premiers traités de civilité parus en France à la suite d'Erasme se souciaient surtout du perfectionnement des manières extérieures. À partir du xvii^e siècle, un des problèmes majeurs que rencontrent les théories de la politesse s'avère cependant la question de l'adéquation entre celles-ci et la morale. Trop souvent, en effet, l'écart est flagrant entre le règlement des comportements extérieurs et le dérèglement des mœurs. À la fin de ce même siècle, c'est Antoine de Courtin¹ qui, avec le plus de rigueur, s'efforcera de fonder une congruence entre extériorité et intériorité en fondant la politesse sur le christianisme tel qu'il existe en France. Au fil des éditions, les compromis qu'il se voit contraint de passer révèlent pourtant la précarité, voire la vanité de son entreprise qui ne parvient pas, finalement, à laver la politesse du soupçon qui pèse sur elle. Et ce n'est sans doute pas un hasard que trois années avant que le cours des éditions du *Nouveau Traité* ne s'interrompe brutalement, on puisse lire sous la plume de Claude Buffier, un jésuite polygraphe longtemps rédacteur des *Mémoires de Trevoux* : « les protestations de service, des paroles qui n'engagent à rien ; & les visites, de pures cérémonies ; & les honnêtetés qu'on se fait, sont des personnages qu'on

1. Sur Courtin, voir Christophe Losfeld, *Absolutisme, réforme et politesse : Antoine de Courtin*, in Henning Krauss e. a. (eds) *Psyche und Epochenmorm. Festschrift für Heinz Thoma*, Heidelberg, 2005, pp. 243-272.

joue ; voilà l'exercice familier de la politesse¹ ». S'il reprend, par là, une position que l'on trouve fréquemment à l'époque, position qui fustige la dégradation de la politesse d'un moyen de favoriser la vie entre les hommes en un instrument de l'égoïsme, il va, toutefois, plus loin en dénonçant du même coup la plupart des théories morales formulées avant lui.

La morale de Cicéron ferait ainsi trop de place à l'individualisme, en manquant dès lors le but de celle-ci, qui est d'être utile à la société. Le rôle de la société est justement ce qui fonde l'éloge que, dans son *Traité de la société civile, et du moyen de se rendre heureux, en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*, Buffier adressera à la philosophie de Pufendorf². Cela ne veut pas dire que Buffier privilégie exclusivement les intérêts de la société au détriment de l'individu. Bien au contraire, s'il approuve Gassendi³, c'est d'avoir bien montré que le but de la morale est que les hommes soient heureux. À tous ces auteurs, il reproche cependant de manquer de précision. Or, sans précision, un traité ne saurait prétendre être applicable en pratique, ce qui, pour Buffier, est le critère ultime pour juger d'un système moral⁴. Cette critique est encore plus nette dans ce qu'il

1. Claude Buffier, *Examen des préjugés vulgaires, pour disposer l'esprit à juger sainement et précisément de tout. Nouvelle édition considérablement augmentée, avec l'analyse et l'usage moral ou littéraire de chaque sujet*, P. -F. Giffart / Vve Mongé, Paris, 1725. Cité ici d'après la réédition de 1736 dans Claude Buffier, *Cours des sciences : sur des principes nouveaux et simples pour former le langage, l'esprit et le cœur, dans l'usage ordinaire de la vie ; suivi de Homère en arbitrage*, Cavelier / P. -F. Giffart, Paris, 1732, p. 976. Sur cette question, voir Roger Mercier, *La réhabilitation de la nature humaine (1700-1750)*, La Balance, Villemonde / Seine, 1960, pp. 96-97.

2. Certes, son éloge n'est pas sans réserve : il reproche ainsi à Pufendorf la concision de son discours. De plus, les définitions que donnerait le juriste allemand ne seraient pas toujours adéquates, comme c'est le cas, par exemple, dans les analyses qu'il propose de l'équité. Claude Buffier, *Traité de la société civile, et du moyen de se rendre heureux, en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*, Paris, 1726, Giffart, 2 Tomes, tome 1, p. 179.

3. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 2, p. 183 Buffier approuve Gassendi parce qu'il a, d'une part, bien montré le but de la morale qui est de rendre les hommes heureux et pour avoir, d'autre part, remis en question la tripartition entre honnête, utile et agréable, qui, selon lui, se réduit de fait au seul dernier. Enfin, il souscrit au plaidoyer de Gassendi en faveur d'une vie vertueuse, tout en lui faisant grief de manquer de précision. *Ibid.*, pp. 184 et 189.

4. Sur ce souci de la dimension pratique, voir Kathleen Sonia Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, Genève, Inst. et Musée Voltaire / Voltaire foundation, Genève, 1969 [= Studies on Voltaire and the eighteenth century ; Vol. 66], p. 25.

affirme d'Aristote, dont la morale lui « a paru assez digne mère, de la Morale qu'elle a enfantée dans les Collèges; sèche, abstraite, vague, & n'étant presque en rien d'usage pour la pratique¹ » Et de lui opposer, finalement, son propre *Traité de la société civile*, dont l'ambition est précisément, d'être un ouvrage « plus utile encore dans la pratique que dans la spéculation ». Le souci d'être pratique, chez Buffier, conditionne même la forme prise par le livre, qui se veut d'une lecture agréable, à l'encontre, par conséquent, de traités exposant leur sujet avec trop de sécheresse².

Pratique, il veut l'être donc en proposant un système de morale cohérent susceptible d'être mis en rapport avec « l'usage ou des pratiques, dont on ne voit point la liaison aux premiers principes » au premier regard³. Par là il peut, à bon droit, qualifier son ouvrage de « Traité de Civilité », un genre qu'il met sur de nouveaux fondements, en fondant son texte tout entier sur la raison. Cela ne signifie pas qu'il opposerait, en soi, la raison à la révélation. Dès l'orée de son texte, il montre que le Christianisme, en érigeant en loi suprême la charité et la justice, a en vue le commerce réciproque sans lequel les hommes ne sauraient subsister⁴. Mais reprenant des conceptions déjà anciennes, il évoque une loi naturelle accessible par la raison que la Révélation n'a fait que « rendre à elle-même⁵ », de sorte que « les maximes de l'Évangile ajoutées à celles des Philosophes, sont moins de nouvelles maximes que le renouvellement & l'éclaircissement de celles qui étoient gravées au fond de l'âme raisonnable⁶ ».

Il participe, par conséquent, des tentatives de réhabilitation de la raison — un moyen tant de critiquer le dogmatisme de certains

1. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 2, p. 198. La méthode scolastique sur laquelle se fonde l'enseignement de la morale dans les collèges n'est pas condamnée entièrement qui permet de former l'esprit logique. *Ibid.*, p. 190. Il la rejette cependant parce que une telle conception de la morale ne sert pas vraiment à la conduite de la vie. *Ibid.*, p. 192. Loin d'être pratique, elle est une « métaphysique aride », une « spéculation infructueuse ». *Ibid.*, pp. 192-193.

2. *Ibid.*, tome 2, p. 170. Pour cette raison, il rejette justement le texte de Pierre Sylvain Regis, *Système de philosophie, contenant la logique, la métaphysique, la physique et la morale*, Paris, Thierry, 1690.

3. *Ibid.*, tome 1, Avertissement s.p.

4. *Ibid.*, tome 1, p 1.

5. *Ibid.*, p 12.

6. *Ibid.*, p. 13.

moralistes chrétiens, attachés à une révélation qui « marque des règles de Morale qui n'ont [cependant] point été suivies dans le monde¹ », que de contrecarrer un relativisme moral fondé sur « les tempéramens, les pays, les coutumes, les éducations différentes », un relativisme qui, finalement fait exploser de l'intérieur toute conception morale². Contre le discrédit jeté sur la raison, entre autres par les jansénistes, et le pur attachement au dogme — qui invalide toute formulation d'une morale universelle d'une part, et le relativisme d'une raison débridée³, d'autre part, Buffier développe une morale fondée sur la raison à laquelle il reconnaît la faculté d'accéder à la vérité grâce à ce qu'il appelle le « sens commun », c'est-à-dire « le sentiment qui est commun aux hommes de tous les temps et de tous les pays, quant ils ont atteint l'usage de la raison⁴ »

Ce dernier naît de la disposition placée par la nature en chaque homme et qui lui permet de juger. « Par là est affirmée l'existence au moins virtuelle d'une nature humaine identique chez tous⁵ ». En dépit des analogies existant, sur le plan cognitif, entre la pensée lockienne et celle de Buffier, cela crée donc entre eux une immense différence : alors que chez Locke, la notion de nature commune à tous les hommes paraît éclater dans la mesure où elle se forme « par la suite des expériences sensibles constituant l'histoire de chacun des individus⁶ », Buffier accède donc à une conception de la nature

1. Cela tient justement à l'insuffisante dimension pratique des « lumières surnaturées, [qui] toutes divines qu'elles sont, ne nous montrent rien par rapport à la conduite ordinaire de la vie ». *Ibid.*, p. 12. En dénonçant le fatalisme, Buffier s'en prend aussi aux thèses de Hume dont il critique ailleurs le scepticisme, dans la mesure où même les sceptiques doivent admettre « le sentiment intime qu'a chacun de nous de sa propre existence et ce qu'il éprouve en lui-même » ; cité in Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, p. 69.

2. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, p. 13.

3. Les Jésuites eux-mêmes n'étant pas étrangers à ce mouvement d'une relativisation qu'ils favorisent, bien au contraire, par la publication de récits de voyages, comme ceux du Père du Halde.

4. Cité in Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, p. 70 Parfois, il emploie ce terme comme un équivalent de raison ou de bon sens. C'est par lui que l'homme accède aux premières vérités, sur lesquelles se fonde la morale.

5. Mercier, *La réhabilitation de la nature humaine (1700-1750)*, p. 242.

6. *Ibid.* Les liens entre Locke et Buffier sont multiples et notre auteur reconnaît sans hésiter les mérites du philosophe anglais : « M. Locke est le premier de ce temps-ci qui ait entrepris de démêler les opérations de l'esprit humain, sans se laisser conduire à des systèmes sans réalité. Sa philosophie semble être en ce point,

humaine où la raison peut prévaloir puisque trait universel de la nature humaine¹.

Il remet ensuite en question la tripartition établie classiquement depuis la scolastique entre le bien agréable, qui ne se fonde que sur le plaisir des sens, le bien honnête, qui s'appuie sur la seule raison, et le bien utile qui serait une combinaison des deux. La distinction entre les deux premiers lui paraît floue, en effet² et il préfère s'en tenir à une opposition entre les plaisir des sens, qui sont passagers et fugaces, et le bonheur que fait naître la vertu. Ce dernier « nous porte davantage au but comun, qui est de vivre heureux [...] pour la partie la plus considérable de notre vie ».

Cette aspiration au bonheur d'ici-bas, un bonheur défini surtout *a negativo* et qui prend le contre-pied des conceptions de Fontenelle, Buffier la considère comme une aspiration légitime. Elle constitue de surcroît le principe général de la morale et de la société :

Je veux être heureux ; mais je vis avec des hommes, qui comme moi, veulent être heureux également chacun de leur côté & cherchons le moyen de procurer mon bonheur en procurant le leur, ou du moins sans y jamais nuire. Tel est le fondement de toute la sagesse, la source de toutes les vertus purement naturelles³.

C'est donc d'une réflexion sur les liens entre mon propre bonheur et celui d'autrui que naît toute morale (un rapport relevant de ce

par rapport à celle de Descartes et Malebranche, ce qu'est l'histoire par rapport à un roman ». Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, p. 90. On pourrait montrer ces liens également dans le jeu entre sensation et réflexion, *ibid.*, p. 74. Il existe en revanche une différence chez ces deux auteurs, à propos de la question de l'autorité humaine : « D'après Locke, le plus haut degré de probabilité est le consentement de tous les hommes dans tous les siècles, autant qu'il peut être connu, concourant avec l'expérience constante à affirmer la vérité d'un fait particulier attesté par des témoins sincères » alors que pour Buffier, il s'agit de certitude ; Montgomery, *La vie et l'œuvre du Père Buffier*, Association du doctorat, Paris, 1930, p. 134. On peut éventuellement supposer aussi une connexion entre le sens commun de Buffier et le « bon sens » de Descartes qui est une possibilité pour accéder aussi à la vérité. Mais à la différence de ce dernier, Buffier refuse de prêter aux seules vérités mathématiques le statut de vérité la plus juste.

1. La question des idées innées est complexe chez Buffier. Par exemple l'idée de Dieu n'est pas innée, mais il existe en l'homme un instinct naturel, un sentiment pour le bien que la plupart peuvent ressentir (voir Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, p. 76).

2. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, pp. 16-17.

3. *Ibid.*, p. 15.

que M. Louise Marcil-Lacoste appelle « la logique du paradoxe ¹ ») et le sens commun, qui ouvre aux premières vérités permet d'accéder à cette dernière. En effet, c'est lui qui révèle à l'homme d'une part qu'il y a en lui « quelque chose qui s'appelle vérité, sagesse, prudence ² » et, en second lieu, que sa nature est duelle ³.

Il va de soi que, dans ces conditions, il doit être possible à l'homme de réfréner ses passions, ce qui confère, de nouveau, à la raison un poids considérable. Il affirme, par exemple : « Ce que nous souhaitons le plus dans ceux avec qui nous vivons, c'est de trouver en eux de la raison ⁴ ». À l'encontre d'une longue tradition dans l'analyse des passions ⁵, il établit une différence très nette entre les passions inévitables — ce qu'on pourrait appeler passions physiologiques — et celles — auxquelles il réserve, finalement, le nom de passions, qu'il qualifie de *mouvement indélébéé improuvé par la raison* ⁶. Ces dernières passions viennent des sentiments, c'est-à-dire qu'elles sont toutes à la fois incontrôlées et susceptibles d'être objet de la conscience et, partant, d'être maîtrisées par la raison ⁷. À propos des passions, Buffier supprime également la distinction, récurrente dans les traités de civilité, entre celles qui ne nuiraient qu'à celui qui en est la proie, et d'autres qui nuiraient à la société. Retraçant le classique exemple de l'ivresse, il montre qu'elle est un vice pour la société toute entière, dans la mesure où elle anéantit « toute règle, toute usage, toute lueur de la raison ⁸ ». Et réfutant la

1. Louise Marcil-Lacoste, *La logique du paradoxe du P. Claude Buffier*, in *Dix-Huitième Siècle*, 8, 1976, pp. 121-140.

2. Buffier : *Traité des premières vérités et de la source de nos jugemens, où l'on examine le sentiment des philosophes de ce temps, sur les premières notions des choses*, Didot, Paris, 1724. Cité ici d'après Frances K. Montgomery, *La vie et l'œuvre du Père Buffier*, p. 127.

3. *Ibid.* « Il se trouve en moi quelque chose que j'appelle intelligence et quelque chose qui n'est point cette intelligence et qu'on appelle corps ; en sorte que l'un a des propriétés différentes de l'autre ».

4. *Ibid.*, p. 39

5. Buffier ne prend d'ailleurs pas la peine de dresser un catalogue des passions, comme on le fait traditionnellement, voir Montgomery, *La vie et l'œuvre du Père Buffier*, p. 171.

6. *Ibid.*, p. 33.

7. Il résout par là le problème du traitement des passions tel qu'il existait depuis saint Thomas (voir, sur ce point, Michel Meyer, *Le Philosophe et les passions : esquisse d'une histoire de la nature humaine*, Paris, Le livre de poche, 1991).

8. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, 40 « cette étincelle de la divinité, qui nous distingue des bêtes ».

comparaison non moins classique entre l'ivresse et le sommeil, il affirme que l'un est prescrit « par le besoin de réparer les esprits qui s'épuisent sans cesse & qui servent à l'exercice de la raison, au lieu que l'autre supprime tout à coup cette exercice¹ » et abolit, en un mot, ce que nous souhaitons le plus dans « ceux avec qui nous vivons² ».

C'est à l'aune de la raison, enfin, qu'il entreprend l'examen des éléments de la morale classique. Comme il le dit sans doute possible dans le troisième livre, on ne trouve « proprement dans la Morale par rapport à la pratique, qu'un vice et qu'une vertu ; un vice qui est d'agir selon la raison, & une vertu qui est d'agir conformément à la raison³ ». Il est dès lors bien légitime que Buffier entreprenne, à la lumière de celle-ci, le réexamen de tous les éléments de la morale classique. Il n'accepte ainsi l'amitié que si elle répond aux règles de la raison⁴. Plus décisive encore est la remise en question des traditionnelles vertus cardinales dont les définitions lui semblent manquer de rigueur⁵. La seule qu'il considère longuement est celle de la prudence, et c'est celle aussi, qui dans les traités publiés avant lui, tenait la place la plus grande. Mais au contraire de ce qu'on y trouve souvent, la prudence n'est plus chez Buffier, la faculté plus ou moins déguisée d'atteindre des objectifs personnels voire égoïstes par le biais de bonnes manières permettant de s'insinuer dans les bonnes grâces d'autrui⁶, mais bien plutôt d'un modèle autorisant chacun à atteindre le bonheur le plus grand auquel il puisse accéder ici-bas. Selon lui, en effet, la prudence ne mérite ce titre que si ou lui suppose une *fin louable ou raisonnable*⁷.

Par là, cependant, il ne fait que déplacer le problème. En effet, et il le reconnaît lui-même, la raison en morale est dépendante d'une myriade de facteurs⁸, qui rendent si complexes les tentatives de la

1. *Ibid.*, p. 40.

2. *Ibid.*, p. 36.

3. *Ibid.*, tome 2, p. 103.

4. *Ibid.*, p. 158.

5. *Ibid.*, p. 107.

6. Il se distingue par là de Gracián, par exemple, dont le but est d'apprendre à manœuvrer subtilement pour arriver à ses fins, voir Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, p. 126.

7. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 2, p. 107.

8. Peut-être faut-il voir ici une crainte de l'incertitude dans laquelle avait plongé les thèses sur le probabilisme ? Voir André Schimberg, *L'éducation morale dans*

définir avec clarté. La seule manière d'échapper à l'aporie est donc de revenir à la nature humaine, à son essentielle aspiration au bonheur et conjointement à la seconde inclination générale à tous les hommes, qui veulent « être estimés & surtout ne pas être méprisés¹ ».

Alors que le savoir vivre avant Buffier perd sa dimension morale initiale pour se réduire au culte des manières extérieures, il retrouve, ici, une évidente portée morale, en ce qu'il « consiste à conoître ce qui plaît ou déplaît au commun des hommes, pour ménager leur bonheur avec le nôtre² et participer de l'éploiement de la douceur au sein de la société³. Le savoir vivre, à ce titre, s'avère la plus douce & la plus familière des vertus de la vie civile⁴ ». Et même l'envie de plaire, rejetée parfois avant lui comme un simple désir de séduction, prend ici un sens nouveau. Le savoir-vivre, de plus, a ici une dimension universaliste. Tandis que chez Courtin, par exemple, il ne s'agissait encore que de la civilité en usage en France parmi les Chrétiens, Buffier en fait une composante essentielle de l'humanité : « Les simples procédés extérieurs établis par un usage arbitraire en différentes nations » « n'en sont, pour ainsi dire que la superficie ; l'essence & l'âme du savoir vivre est le soin de contribuer à la satisfaction d'autrui, afin qu'ils soient contents de nous & que nous soyons contents d'eux⁵ ».

les collègues de la Compagnie de Jésus en France sous l'Ancien Régime (xvi^e, xvii^e, xviii^e siècles). Avec notes et pièces justificatives, Champion, Paris, 1913, pp. 68-78.

1. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, p. 53.

2. *Ibid.*, p. 45.

3. La notion de douceur est puisée, elle aussi, à des sources antiques : voir Jacqueline de Romilly : *La douceur dans la pensée grecque*, Paris, Société d'édition « Les Belles Lettres », Paris, 1995. Dans le dernier chapitre de sa savante étude, elle montre comment la patristique a retravaillé cette notion (pp. 309-328).

4. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, p. 43.

5. *Ibid.*, p. 47. Cette formule est due, à l'origine, à La Bruyère qui dans les *Caractères* (Jean de La Bruyère : *Les caractères de Théophraste : traduit du grec avec Les Caractères ou les mœurs de ce siècle*, édition Robert Garapon, Paris, Garnier Frères, 1968, « De la société et de la conversation », 32, 1) : « Il me semble que l'esprit de politesse est une certaine attention à faire que par nos paroles et par nos manières les autres soient contents de nous et d'eux-mêmes ». Cette formule sera reprise par Madame de Lambert qui écrit ses *Réflexions nouvelles sur les femmes et Lettres sur la véritable éducation*, Amsterdam, Humbert, 1732, p. 98. L'édition originale de ce texte est, certes, de 1730 seulement, mais le manuscrit du texte circulait dès 1708 parmi les proches de la Marquise, au nombre duquel comptait Buffier, voir

Et contrairement aux traités de civilité parus avant le sien, Buffier ne s'adresse plus à une partie socialement bien définie de la société, mais il l'envisage dans sa totalité. Fondée sur la raison et ayant le bonheur de tous pour point de fuite, la conception anthropologique développée par Buffier dépasse les frontières séparant les états de la société, tout en intégrant certains de ses éléments négligés jusque-là. Ainsi, à propos du désir propre à l'homme d'être heureux et estimé, il précise sans ambages : « il ne faut pas s'imaginer, que les hommes, pour être de condition basse, ou d'un esprit médiocre, ne soient pas sensibles à l'estime¹ ». Une telle prise en considération de l'ensemble des hommes est nécessaire, dans l'argumentation du père jésuite. Comme les germes des vérités raisonnables ont été placés par Dieu dans les hommes, on peut, en effet, faire confiance à la majorité². De plus, au regard de l'origine divine de ces germes, Buffier peut affirmer que les hommes restent sensibles à ces vérités, même lorsque, sous le coup des passions, ils agissent autrement. Cette dimension universaliste, enfin, pour participer peut-être d'une conception chrétienne de la société, est nouvelle en ce qu'elle ne considère plus que les élites sociales soient comme la meilleure partie de l'humanité, et en tout cas la seule à considérer, mais que le sens commun se trouve aussi bien dans les basses conditions que chez les Grands.

Par là, Buffier renouvelle les théories sur la politesse formulées dans les milieux jésuites eux-mêmes, théories qui, de longue date, s'adressaient aux seules élites sociales. Un des contemporains de Buffier, Jean Croiset, affirme, par exemple, encore que la « civilité est un assemblage de discrétion, de complaisance et de circonspec-

Alfred R. Desautels, *Les mémoires de Trévoux et le mouvement des idées au xviii^e siècle : 1701-1734*, Rome, Inst. Hist. S.I., Rome, 1956 [= Bibliotheca Institutii Historici Societatis Jesu ; 8], pp. 91-92 et J. P. Zimmermann, *La Morale laïque au commencement du xviii^e siècle. Madame de Lambert*, in *Revue d'histoire littéraire de la France : revue trimestrielle*, 24, 1917, pp. 42-64.

1. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, p. 53.

2. L'une des définitions données du sens commun est la suivante : « la disposition que la nature a mis dans tous les hommes, ou manifestement dans la plupart d'entre eux, pour leur faire porter, quand ils ont atteint l'usage de la raison, un usage commun et uniforme sur les objets différents du sentiment intime de leur propre perception, jugement qui n'est point la conséquence d'aucun principe antérieur », *Traité des premières vérités*, cité ici d'après Montgomery, *La vie et l'œuvre du Père Buffier*, p. 127.

tion, pour rendre à chacun les devoirs qu'il a le droit d'exiger. C'est proprement la science des honnêtes gens¹ ». Buffier, lui, refuse cette position :

il ne faut pas prendre pour l'effet d'une affection particulière des discours qui n sont qu'une civilité établie par l'usage & dont les honnêtes gens & ne peuvent se dispenser ; mais ce devoir indispensable nous en doit rapeler un autre qui l'est encore davantage : c'est d'avoir dans le cœur de sentimens conformes aux expressions que le savoir vivre nous met dans la bouche².

Si les compliments, par exemple, sont creux, ils sont frivoles et donc contre la raison et le sens commun. Buffier ne remet donc pas en cause la supériorité sociale des élites, mais il la soumet à ce critère général qu'est le sens commun et le bon sens

Il quitte donc, au profit d'un modèle comportemental valable pour tous les états de la société, un modèle orienté sur ses traditionnelles classes dominantes. Il est vrai que l'affaire Law, au lendemain de laquelle il rédige ses traités, avait largement remis en cause cette notion même d'élites traditionnelles. La ruine de familles immémoriales, l'émergence puis l'ascension sociale fulgurantes de familles nouvelles, autant d'éléments qui pouvaient donner l'impression d'une désagrégation sociale, contre laquelle Buffier, justement, entreprend de lutter, en formulant des préceptes visant, en définitive, à renforcer la cohésion au sein de la société. Assurément, toutes ces prescriptions ne sont pas neuves en soi. La nécessité, lorsqu'on oppose un refus à quelqu'un, de le faire avec douceur n'est, par exemple pas nouvelle en soi. Mais sa légitimation a changé. Il ne s'agit plus, en effet, d'éviter l'amertume que pourrait ressentir l'inférieur lorsqu'il est confronté à un pouvoir qu'il ne peut contrôler, mais de respecter cette composante anthropologique qu'est le désir universel d'être estimé³. C'est justement parce qu'elles bafouent celui-ci que certaines pratiques du savoir-vivre aristocratiques sont condamnées sans réserve « Ainsi les compliments usités à la Cour & dans le monde, contribuent assez peu au bonheur de la Société⁴ », la raillerie se voit l'objet d'une critique plus

1. Cité in Wilkins, *A study of the works of Claude Buffier*, p. 127.

2. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 1, p. 78.

3. *Ibid.*, p. 64.

4. *Ibid.*, p. 75.

radicale que ce n'était le cas avant lui¹, les manières affectées, par lesquelles une partie de la noblesse entendait se distinguer² sont à expliquer expressément. Il « ne faut pas moins étudier à supprimer tout air de hauteur dans notre langage & dans nos expressions³ ». Et Buffier de conclure : « Les manières importantes se trouvent ainsi d'autant plus opposées à la douceur de la société, qu'elles méitent plus d'éloignement entre celui qui les emploie & celui qui les trouve⁴ ». Au-delà des pratiques de la sociabilité de l'aristocratie, ce sont certaines de ces valeurs qui se voient remises en cause. Buffier refuse par exemple de croire que l'amitié ne serait possible qu'entre des personnes de condition sociale égale⁵, de même qu'il refuse le duel comme moyen de réparer les injures faites à l'honneur⁶. Il va de soi que la critique du duel est largement antérieure, elle aussi, aux thèses de Buffier. Mais alors qu'on pouvait interpréter cette critique, avant lui, à l'horizon d'une stricte morale chrétienne ou comme le souci, qu'elle cachait parfois, de conserver les élites nobiliaires à une monarchie absolutiste se réservant seule le droit de verser son sang, c'est à nouveau ici l'intérêt de la société tout entière qui importe. Pareillement, en fondant la grandeur non plus sur l'héroïsme éblouissant d'actes individuels, mais sur la faculté des grands à procurer à leurs sujets le plus grand repos et le plus grand bonheur possible, il marque le passage d'une conception axée sur l'aristocratie à une autre, centrée sur la société.

Buffier va, par conséquent, jusqu'à formuler des préceptes impératifs s'adressant à la noblesse. Cinquante années plus tôt, Courtin rechignait encore à formuler des ordres à ceux qui, disait-il, doivent bien plutôt les donner. Buffier, lui, n'a plus ces scrupules. À ses yeux, les personnes qui dominent la société ne sont supérieures que pour faire le bonheur de celles vivant sous leur coupe⁷. On pourrait rétorquer qu'il ne s'agit pas, là non plus d'un discours forcément innovateur : ne le trouve-t-on pas, dans le genre qui nous intéresse, sous

1. Elle doit être « guidée par la raison et par l'humanité », *Ibid.*, p. 115.

2. *Ibid.*, p. 127.

3. *Ibid.*, p. 135.

4. *Ibid.*, p. 157.

5. *Ibid.*, p. 169.

6. *Ibid.*, tome 2, p. 12. Il est, pourtant, bien forcé d'admettre « qu'à l'égard des personnes distinguées dans le monde, ils ne méitent rien en comparaison avec l'honneur ».

7. *Ibid.*, p. 42.

la plume, déjà, de Villethierry, La Placette ou Goussault¹. Mais ces auteurs s'expriment à l'horizon de la morale chrétienne, que Buffier, lui, laisse explicitement celle-ci de côté : « sans parler de la Religion qui nous apprend que tel est le dessein de Dieu dans l'établissement des divers degrez ou caracteres d'autorité, la seule raison humaine suffit pour nous en persuader² ». Et c'est cette même raison qui lui permet d'évoquer, en traitant des devoirs réciproques des différentes classes de la société, d'un « contrat formel ou tacite passé entre les hommes. Si dans l'ordre établi parmi eux, les uns sont au dessus, & les autres au dessous » un élément ne change pas, par rapport à la nature et dans une perspective jusnaturaliste : l'égalité de tous les hommes entre eux. Par rapport au postulat chrétien d'une telle égalité, Buffier innove donc, en envisageant même la possibilité d'une désobéissance civile, dans la mesure où, comme il le dit « l'usage de l'autorité n'est légitime que dans les règles de la loi naturelle, qu'autant qu'il contribue à la fin nécessaire pour laquelle a été instituée l'autorité même qu'on pouroit ou qu'on en voudroit faire³ ».

Non que Buffier ne mette des garde-fous à toute velléité de révolte. Cela apparaît déjà dans la forme même qu'il choisit de donner à son traité et dans le public auquel il s'adresse. De plus, il présente le bonheur comme « la pratique des devoirs » qui changent selon les états⁴ et met en garde contre les désirs d'ascension sociale⁵. Il trace, enfin, un tableau éloquent des effets pernicioeux de l'indocilité, tableau sensé susciter l'attachement moins à la personne en elle-même du souverain, qu'à « l'autorité qu'il représente⁶ ». Cependant, la possibilité théorique d'une sédition n'en représente pas moins

1. Voir Girard de Villethierry, *Le Chrétien dans la tribulation et dans l'adversité*, Paris, A. Pralard, 1706 (Éd. originale 1704) et *Le chrétien étranger sur la terre, ou les sentimens et les devoirs d'une âme fidèle qui se regarde comme étrangère en ce monde*, Paris, Pralard, 1725 (Éd. originale 1696), Jean La Placette, *Traité de l'orgueil*, Amsterdam, Marnet, 1708 (Éd. originale 1692), Abbé Goussault, *Réflexions sur les défauts ordinaires des hommes et leurs bonnes qualitez*, Paris, Mabre Cramoysi, 1695 et *L'Usage du monde ou Le parfait modèle d'un honneste homme*, Paris, Brunet & Rigaut, 1707 (Éd. originale 1692).

2. Buffier, *Traité de la société civile*, tome 2, p. 45.

3. *Ibid.*, p. 47.

4. *Ibid.*, p. 64.

5. *Ibid.*, p. 53.

6. *Ibid.*, p. 70.

un motif puissant proposé aux grands afin qu'ils s'acquittent au mieux de leur tâche. Et Buffier de plaider pour une humanisation des rapports entre supérieurs et inférieurs, car le meilleur moyen de bien gouverner est pour un Prince, de gagner le cœur de ses sujets : « Assurez-le[s] vous par vos manières engageantes, & par de bons offices, pour les trouver de loin, favorablement disposez à votre égard¹ ». Et il n'entend pas par là une simple hypocrisie — qu'il rejette en outre explicitement, mais des témoignages d'affection qui traduisent des sentiments authentiques. Par là, le Prince atténuera la haine qu'éprouvent naturellement les hommes à l'encontre de toute domination et il favorisera l'harmonisation et la rationalisation de la société toute entière.

Le programme pédagogique sous-jacent à son entreprise va très loin. En effet, une fois que les hommes auront été perfectionnés sous l'action des princes et qu'ils seront assez vertueux pour agir selon les principes de la raison, ils pourront à la rigueur se passer de révélation, puisque la « révélation n'est pas absolument nécessaire pour établir les droits de la vertu purement morale, & de la Société humaine² ». D'ici là la religion révélée présente certes un indéniable intérêt, qui est capable de brider ceux qui se croient en mesure de ne point respecter les germes de la sociabilité répandues en eux par Dieu³. Mais une fois la raison suffisamment répandue parmi les hommes, ils n'auront plus besoin d'elle, de même qu'une soumission servile à l'ordre de la société n'aura plus lieu d'être : guidés par la raison et dirigés par des souverains reconnaissant son empire, les sujets reconnaîtront la nécessité de rester soumis à un ordre de toute manière meilleur.

La mise en rapport étroite et systématique entre un discours moral et un discours sur la politesse de mœurs, et le souci constant d'une rationalisation des comportements, recèle un évident potentiel réformateur de l'œuvre d'un Buffier soucieux de soumettre l'en-

1. *Ibid.*, p. 51.

2. *Ibid.*, p. 118.

3. La religion doit donc être considérée chez lui comme arc-boutant de la morale, non plus comme son fondement. Parler d'une morale laïcisée serait pourtant aller un peu loin, car Buffier a besoin du cadre religieux. Renvoyer à un cadre religieux lui sert, en effet, à affermir l'idée que les hommes doivent s'entraider car ce dont la raison nous persuade concernant la nécessité d'une vie harmonieuse entre les hommes est confirmé par le renvoi à la charité. *Ibid.*, tome 1, p. 1.

semble de la société à ce critère unique et universel qu'est la raison. Certes, ces tensions potentielles sont à l'antipode du projet initial de Buffier, qui est de fonder une morale universelle, tout à la fois en deçà des conflits théologiques et au-delà de morales à l'assignation sociologique trop étroite, dimension qui expliquerait à elle seule l'esprit syncrétique de son traité. Mais son projet n'en pose pas moins les germes de tensions futures.

Si c'est peut-être pour cette raison que les *Mémoires de Trévoux*, en parlant du Traité de Buffier, ne retiennent que les préceptes classiques, se gardant bien de montrer la portée politique qu'ils ont, insérés dans une nouvelle trame argumentative¹, Le Maître de Claville, lui, quelques années après la parution du *Traité de la société civile*, et tout en reconnaissant la validité de la loi et de la raison naturelle sur laquelle elle s'appuie, s'efforcera d'en diluer le ferment révolutionnaire au moyen d'une argumentation qu'on pourrait presque qualifier de sociologique. Il fera, en effet, exploser cette raison unique en une myriade de raisons réglant méticuleusement chacune des sphères de la société, ultime tentative, dans le genre des traités sur la politesse, d'émousser le potentiel politique qu'ils recèlent.

1. *Mémoires de Trévoux*, 1726, p. 1038-1060.

Troisième partie

Éducation et formation

Modèles identitaires et changement social dans la littérature britannique de civilité au XVIII^e siècle

Jacques CARRÉ
Université Paris IV-Sorbonne

Dans un numéro du *Spectator*, ce périodique londonien toujours à la pointe de la modernité, Joseph Addison signale en 1711 l'intervention des codes de politesse entre la ville et la campagne¹. Alors que jadis les cours et les salons cultivaient les manières cérémonieuses, il n'y a maintenant plus que les hobereaux de province pour le faire. Au contraire, le beau monde dans les villes affecte la simplicité et le naturel dans les assemblées mondaines, et ne s'embarrasse guère de formalités. En ce début du xviii^e siècle, la définition des « bonnes » manières varie désormais d'un milieu à l'autre, et devient un enjeu social important dans une période de mutation sociale. C'est pourquoi il m'a paru utile d'étudier l'évolution des idéaux de comportement des différents milieux tels qu'ils se révèlent à travers les écrits de civilité. Ces idéaux se réfèrent souvent à la notion de *gentleman*, qui avait été décrite dans de nombreux traités de civilité anglais depuis la Renaissance². Mais il est clair, à l'orée du xviii^e siècle,

1. *The Spectator* n° 119 (17 juillet 1711).

2. Ils sont répertoriés dans notre bibliographie des traités de savoir-vivre de langue anglaise, in A. Montandon dir., *Bibliographie des traités de savoir-vivre en*

que le modèle du *gentleman*, originellement fondé sur la naissance noble, se réfère alors de plus en plus à la qualité de l'éducation et du comportement. Si cette évolution se produit, c'est justement que la société elle-même évolue d'une manière complexe, et que les modèles identitaires sont désormais moins stables, et sujets à révision. Dans cette communication j'étudierai donc la manière dont la littérature de civilité (et ses nombreux dérivés) tout à la fois inspire et traduit des changements de comportement social dans différents milieux, révélant ou confirmant ainsi des changements de modèles identitaires.

J'étudierai pour commencer quelques représentations générales du brassage social suscité par l'urbanisation dans cette littérature, ainsi que la redéfinition des modèles identitaires qui y est associée. Ensuite je m'attacherai à deux groupes sociaux particuliers, où se notent des évolutions identitaires. D'abord celui des couches intermédiaires de la société (*middling orders*), notamment les négociants, manufacturiers et professions libérales, notoirement en ascension sociale, et principaux demandeurs de codes de comportement leur permettant de parvenir. Je suggérerai qu'on peut noter au XVIII^e siècle l'ouverture de nouvelles perspectives identitaires dans les textes qui leur sont destinés : dans les ouvrages destinés aux hommes, du moins, l'apprentissage d'un savoir-vivre est souvent proposé en complément de celui d'un savoir-faire — c'est à dire qu'on y trouve le souci grandissant d'intégrer la civilité dans un ensemble de compétences professionnelles permettant de réussir. Le deuxième groupe que j'étudierai est celui des élites traditionnelles, groupe social bien identifiable, parce que regroupé autour de l'aristocratie et de la *gentry*. Il s'agira ici d'étudier comment la littérature de civilité destinée aux élites devient littéralement réactionnaire — je veux dire réagit devant l'irruption de classes moyennes désormais policées et dont la fréquentation est courante dans le contexte urbain. Mais les porte-parole des élites, on le verra, proposent des définitions de plus en plus élitistes de la politesse, notamment en mettant en avant des critères de distinction fort imprécis tels que le « je ne sais quoi ». Les *Lettres à son fils* de Lord Chesterfield en sont l'exemple-type. Ainsi pourront se maintenir, malgré la recomposition de la société, des distinctions.

Europe du Moyen Age à nos jours, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal, 1995, p. 173-280.

Les modèles identitaires grâce auxquels se percevait la société britannique au début du XVIII^e siècle étaient de plusieurs types : on peut songer aux stéréotypes nationaux, avec leur cortège de qualités et défauts attribués à chaque peuple. Le personnage de John Bull, originellement le type de l'honnête marchand anglais, naît justement en 1712 sous la plume de John Arbuthnot. On peut songer aussi aux modèles psychologiques, aux « caractères », à la manière de La Bruyère, reprenant une longue tradition littéraire d'identification des principales faiblesses ou vices humains. Ainsi Abel Boyer publie en 1702 *The English Theophrastus : or, the Manners of the Age. Being the Modern Characters of the Court, the Town & the City*. Dans le cadre de la présente étude, je m'intéresserai ici seulement aux modèles identitaires associés à une condition sociale ou à un type d'activité. Ceux-là aussi ont une longue ascendance littéraire, notamment au théâtre, comme on peut le voir dans les pièces de la Restauration, ou dans les essais du *Spectator*, avec par exemple les personnages emblématiques de Sir Andrew Freeport, le négociant de la Cité et de Sir Roger de Coverley, le squire paternaliste. L'originalité de la Grande-Bretagne par rapport à la France était que ces personnages ne représentaient pas des milieux clos ou repliés sur eux-mêmes. Les conditions de la sociabilité londonienne leur permettaient de se rencontrer dans les lieux publics comme les théâtres et les parcs, et même de se fréquenter, par exemple dans les cafés et tavernes. C'étaient là, bien sûr, d'excellentes occasions de confronter les manières des uns et des autres. Songeons au tableau animé de la rue londonienne que nous offre le poète John Gay dans *Trivia* (1716) :

Let due civilities be strictly paid.
 The wall surrender to the hooded maid ;
 Nor let thy sturdy elbow's hasty rage
 Jostle the feeble steps of trembling age :
 And when the porter bends beneath his load,
 And pants for breath ; clear thou the crouded road.
 But, above all, the groping blind direct,
 And from the pressing through the lame protect¹.

1. John Gay, *Trivia ; or, the Art of Walking the Streets of London*, Londres, 1716, II, 45-53.

Ce passant modèle imaginé par le poète nous signale d'abord que la civilité avait un rôle quasi fonctionnel dans une ville aussi active et encombrée que la capitale britannique, et qu'elle pouvait rendre les déplacements effectivement moins conflictuels. Mais surtout il nous laisse supposer qu'une civilité moderne, fondée sur autre chose que le respect des hiérarchies, était pensable dans la société de l'époque, et que c'était dans le cadre métropolitain qu'elle pouvait se développer.

Après la voie publique, on songe aussi bien sûr au monde des cafés et des clubs, qui est souvent désigné par les historiens, depuis les travaux de Jürgen Habermas, comme le lieu par excellence d'une sociabilité nouvelle, égalitaire en apparence, et marquée par le brassage de gens aux origines et aux préoccupations diverses. Le numéro 49 du *Spectator*, rédigé par Richard Steele, nous offre une bonne illustration à la fois de la diversité des clients, et des codes de comportement qu'ils adoptaient :

In the Place I most usually frequent, Men differ rather in the Time of Day in which they make a Figure, than in any real Greatness above one another. I, who am at the Coffee-house at Six in a Morning, know that my Friend *Beaver* the Haberdasher has a Levy of more undissembled Friends and Admirers, than most of the Courtiers or Generals of *Great-Britain*. Every Man about him has, perhaps, a News-Paper in his Hands ; but none can pretend to guess what Step will be taken in any one Court of *Europe*, 'till Mr. *Beaver* has thrown down his Pipe, and declares what Measures the Allies must enter into upon this new Posture of Affairs. Our Coffee-house is near one of the Inns of Court, and *Beaver* has the Audience and Admiration of his Neighbours from Six 'till within a Quarter of Eight, at which time he is interrupted by the Students of the House ; some of whom are ready dressed for *Westminster*, at Eight in a Morning, with Faces as busie as if they were were retained in every Cause there ; and others come in their Night-Gowns to saunter away their Time, as if they never designed to go thither¹.

Le journaliste nous fait ici comprendre que tous ces gens variés empruntent des codes de comportement aux élites, tout en les adaptant à leur convenance. Le mercier pontifie comme un ministre, et les plus paresseux des étudiants en droit se prennent pour des petits-mâîtres. Plus important encore est le fait que tous ces gens

1. *The Spectator* n° 49 (26 avril 1711).

divers se retrouvent dans les mêmes lieux publics, et apprennent à vivre ensemble. Même dans des assemblées privées, si l'on en croit Lord Chesterfield, une certaine mixité sociale se fit jour au milieu du XVIII^e siècle¹.

Cette nouvelle mixité urbaine était évidemment liée à des considérations économiques, et notamment aux liens entre les élites terriennes, le monde de la finance et du commerce, et celui des professions libérales, des hommes de loi en particulier. Mais plus bas dans la hiérarchie sociale, le milieu urbain favorisait aussi les contacts entre les différents milieux, et notamment cette émulation dans la consommation et le divertissement, parfois ruineuse pour les gens modestes, et que Fielding dénonça souvent. Par opposition à la campagne, où les conditions sociales restaient figées, la ville était donc le lieu de toutes les ambitions, de toutes les envies et de tous les espoirs d'ascension sociale. Et ce fut évidemment dans le contexte urbain que les modèles identitaires traditionnels furent confrontés et modifiés.

Dès le début du siècle, nous l'avons dit, le modèle du squire provincial à la politesse cérémonieuse fut décrit comme archaïque. Quant à celui de l'aristocrate fier et impérieux, il devient peu recommandable, par exemple aux yeux de John Costeker, auteur de *The Fine Gentleman* (1732), qui fait l'éloge de l'humilité chez les grands :

His Humility is a most conspicuous and noble Virtue, and what vastly contributes to the greatness of an heroick Mind ; for if Wealth, Honour, and other outward Blessings, exalt such a Man's Condition, to be humble in the midst of such Advantages, argues a Mind elevated above the Reaches of Fortune².

Le comportement attendu à la ville doit être désormais empreint de naturel (ou de ce que l'on nomme tel). La littérature de civilité recommande en particulier une politesse moins guindée qu'autrefois à l'égard des nobles. Erasmus Jones, auteur de *The Man of Manners* (c. 1737), écrit ainsi :

1. Lettre du 12 octobre 1748, in *Letters to his Son by the Earl of Chesterfield*, ed. O.H. Leigh, New York, Tudor Publishing, s.d., p.

2. John Costeker, *The Fine Gentleman : or, the Compleat Education of a Young Gentleman*, Londres, 1732, p. 52.

Civility ought to be frank and natural, without any Superstition; and hence it is that having perform'd our Formalities, and paid those Respects a Person of Eminence might in Reason expect; we are not afterwards to shew any Awe, or Timorousness before him, but speak freely and ingenuously to him ¹.

Plaire devient un impératif à tous les échelons de la société, et l'affabilité est recommandée à tous parce qu'elle facilite les rapports sociaux. Ainsi S. Philpot écrit en 1747 dans *An Essay on the Advantage of a Polite Education Joined with a Learned One* :

Affability and courteous Behaviour are the marks of a Gentleman [...]; Complaisance renders a Superior amiable, an Equal agreeable, and an Inferior acceptable ².

Il faut surtout noter que la politesse est recommandée de plus en plus souvent comme un code de comportement universel, et non comme la caractéristique de tel ou tel groupe social. Elle est reliée par les moralistes à une vision optimiste de la nature humaine, que l'on trouve déjà chez Shaftesbury, et qui est de plus en plus largement partagée au cours du siècle. Ainsi le révérend John Harris écrit en 1775 dans son *Essay on Politeness* :

This politeness of behaviour is habitual in our natures, and universally required, as it is the means of refining the manners, and disclosing the most virtuous and noble sentiments, which proves it to be the truest mark of a gentleman. It originates from the sympathetic and generous feelings of the mind, is actuated by benevolence, and exerts itself in beneficence ³.

Cette exigence d'affabilité du « vrai » gentleman tend bien sûr à modifier les modèles identitaires anciens, et à en susciter de nouveaux. Je prendrai l'exemple d'un ouvrage anonyme du milieu du siècle, qui, sous une forme dialoguée, met en scène des stéréotypes traditionnels assez caricaturaux afin de mieux montrer leur inadapation. Il s'agit de *The Book of Conversation and Behaviour, Written*

1. [Erasmus Jones], *The Man of Manners : or, Plebeian Polish'd*, Londres, c. 1737, p. 39.

2. S. Philpot, *An Essay on the Advantage of a Polite Education Joined with a Learned One*, Londres, 1747, p. 43.

3. John Harris, *An Essay on Politeness*, Londres 1775, p. 19.

by a Person of Distinction (Londres, 1754), ouvrage dédié à Samuel Richardson. Sont confrontés des personnages stéréotypés censés représenter tel ou tel milieu social, tels que Sir Samuel Fashion, « a man of fortune » ; Mr. Forward, « a young gentleman bred to the law » ; Mr. Rustick, « a country gentleman » ; Mr. Bookeley, « a scholar just come from the university » ; Mr. Loom « a person bred to Trade » ; du côté des dames nous trouvons Lady Fashion, Lady Air, et Miss Seewell « a citizen's daughter ». Presque tous les ingrédients du brassage social londonien sont donc ici réunis. Ce qui est intéressant dans ce livre, c'est que le brassage social est présenté non comme une source de comédie, mais comme une source d'enrichissement mutuel et de transformation de la société. Les prétentions et les faiblesses des uns et des autres y sont dénoncées. Bookeley, le futur pasteur quelque peu compassé, et Forward, le sémillant homme de loi, reçoivent une leçon de Miss Fashion :

The Faults you each of you must needs see in the other may be of vast use to you both, if you would arrive at this most amiable qualification ; for the fine gentleman is just between you. Mr. Bookley must get rid of his home-spun cloth, and you must lay by your fringe (...). This will serve to remind you both of stopping in Midway, and it is there Politeness lies ¹.

Cette voie moyenne de la politesse modifie les identités, si bien que Mr. Loom, jadis emprunté dans les rapports sociaux, saura désormais être à l'aise :

To behave myself with Propriety, and to have the Satisfaction of knowing that in whatever Company I am, I shall commit no Mistakes, is all I have any Ambition to arrive at. I shall leave it to others to be Coxcombs ².

La leçon de cette page, et de l'ouvrage dans son ensemble, c'est qu'il y aura toujours des manufacturiers et des petits-mâîtres, mais qu'ils seront capables d'apprendre à se comporter de manière moins désagréable pour les autres, en devenant moins extrêmes dans leur comportement. La scène urbaine permet justement ce regard mutuel et

1. *The Book of Conversation and Behaviour, Written by a Person of Distinction*, Londres, 1754, p. 101.

2. *Op. cit.*, p. 115.

salutaire que les uns portent sur les autres. Le théâtre, pour sa part, ne manquera pas d'exploiter cette veine à la fois satirique et édifiancée, relayant plaisamment le traité de conduite. On songe par exemple aux pièces de Samuel Foote, David Garrick, et Thomas Sheridan.

J'en viens maintenant à la constitution de modèles identitaires nouveaux dans les classes moyennes, qui passent moins par la critique et la satire que par la prescription de comportements extrêmement précis. C'est d'abord par Defoe que l'on peut aborder cette question, avec ses deux ouvrages *The Complete English Tradesman* (1725), et *The Compleat English Gentleman* (écrit en 1729 mais longtemps resté inédit). Observateur lucide du changement social, Defoe y conteste radicalement l'ancienne définition du *gentleman* et en propose une autre. Pour lui, la naissance n'est pas ou plus la condition première pour être un *gentleman*. C'est au contraire l'honnêteté, le bon sens, la connaissance du monde, l'esprit d'entreprise qui le caractérisent. Dans *The Compleat English Gentleman*, il fait dialoguer deux frères en désaccord à propos de l'identité sociale de l'une de leurs connaissances :

YOUNGER : He was a man of vertue and modesty, had a universall knowledge of the world, an extraordinary stock of sence, and withall is a compleat schollar.

ELDER : And those things, you suppose, make a gentleman, do ye ?

YOUNGER : They go a great way towards it, in my opinion, I must confess.

ELDER : Not at all ! they may make him a good man perhaps and a good Christian ; nay, they may make him good company, but not a gentleman, by no means. I can't allow that¹.

Le vrai *gentleman*, pour le plus jeune frère, est un homme honnête, avisé, moderne, plutôt qu'un homme bien né. Le frère aîné concède qu'un tel homme peut être « de bonne compagnie », mais que cela ne l'autorise pas à être considéré comme un *gentleman*. L'écrivain, pour sa part, tente de convaincre les lecteurs de ses ouvrages qu'un marchand pouvait être un vrai *gentleman*. Mais rien ne prouve qu'il ait été compris et encore moins suivi. Le stéréotype du *cit* borné et cupide continua à prospérer dans la satire et sur la scène durant

1. Daniel Defoe, *Selected Writings*, ed. J.T. Boulton, Cambridge U.P., 1975, p. 251.

tout le xviii^e siècle. La ville, et surtout la capitale, avec ses cafés, ses théâtres, ses jardins, permettait la confrontation de gens de différents milieux, et aux valeurs divergentes, et les occasions d'exercer leurs talents de satiristes ne manquèrent pas aux écrivains. La question reste de savoir comment fut perçue par les élites traditionnelles l'identité de ces nouveaux *gentlemen-tradesmen* dont Defoe affirmait l'existence dans les classes moyennes. En tout cas l'écrivain, avec son flair infailible pour percevoir l'évolution de la société, avait au moins eu le mérite de mettre en lumière la tendance à la transformation des modèles identitaires anciens.

Une autre contribution de Defoe au changement de ces modèles identitaires est d'avoir fait évoluer le manuel d'éducation ou de civilité vers le manuel d'initiation à un métier particulier. Cette évolution me paraît importante, puisqu'elle met en avant une compétence professionnelle qui servira à légitimer un nouveau statut social, voire une ascension sociale. *The Complete English Tradesman* est à cet égard un ouvrage essentiel, puisqu'il associe aux conseils sur le comportement individuel du parfait négociant une partie plus technique sur son activité professionnelle. L'édition augmentée de l'ouvrage, publiée en 1727, est significativement intitulée *The Complete English Tradesman, in Familiar Letters : Directing him in all the several Parts and Progressions of Trade*. D'une part Defoe prescrit au marchand un mode de comportement tout à fait vertueux, voire puritain, dans sa vie familiale. Et d'autre part il fournit des conseils très précis sur la manière de gérer les affaires, détaillant toutes sortes de compétences nécessaires au marchand (il y est question de crédit, d'escompte, de concurrence, de litiges, etc.). Le contrôle des mœurs est ainsi associé à la compétence technique pour dessiner le portrait du marchand idéal. On peut même dire que le contrôle des mœurs est proposé comme un instrument de réussite dans sa carrière. Ainsi le manuel de conduite spécialisé du xviii^e siècle, loin d'avoir seulement une visée morale et sociale, comme le manuel du parfait *gentleman* d'autrefois, me semble instrumentaliser le savoir-vivre comme moyen de réussir.

Une semblable évolution ne se lit pas que chez Defoe, bien entendu, mais paraît caractéristique de beaucoup d'ouvrages de l'époque destinés aux milieux du négoce et de la manufacture. Je prendrai un autre exemple, celui d'un livre destiné aux jeunes gens

placés comme apprentis, publié en 1740 par John Barnard, ancien Lord Maire de Londres, *A Present for an Apprentice*. On songe tout de suite en le lisant à Hogarth, qui en donnera sept ans plus tard l'équivalent en images, en quelque sorte, dans sa série gravée *Industry & Idleness*¹. On y voit le « bon » apprenti récompensé par la promotion sociale, puisqu'il finit Lord Maire de Londres. Cher Barnard, comme chez Hogarth, on trouve les recommandations attendues sur le zèle au travail, l'honnêteté, la ponctualité, la discrétion comme conditions de la réussite professionnelle. Mais on y trouve aussi des recommandations sur la vie sociale, la conversation, les loisirs, qui définissent un style de vie jugé honorable et susceptible de favoriser l'ascension sociale. Ainsi, dans les pages sur les fréquentations de l'apprenti, Barnard explique les avantages pour un apprenti de converser avec des hommes de talent (*Men of Capacity*) :

Men of superior Sense and Candour exercise a ready, and flowing Indulgence towards those who entreat their Favour, and are never more pleas'd than when they have an opportunity to make their Talents more serviceable to mankind. Prudence, Address, Decorum, Correctness of Speech, Elevation of mind, and Delicacy of Manners are learn'd in this noble School; and, without affecting the Vanity of the Name, you imperceptibly become a finish'd Gentleman. Whereas low, sordid, ignorant, vulgar Spirits, would debase you to their own Level, would unlearn you all the Decencies of Life, and make you abhor the good Qualities they could not attain².

La métaphore de la verticalité, ici présente, désigne justement la possibilité d'une ascension ou d'un déclin social. L'apprenti pourra, s'il le veut vraiment, se hisser dans la hiérarchie sociale, et se rapprocher du nouveau modèle du *gentleman*, non seulement par sa compétence professionnelle, mais par son style de vie. La frontière jadis étanche entre les *gentlemen* et les non *gentlemen* paraît donc désormais poreuse, et les manuels semblent bien contribuer à cette évolution.

1. William Hogarth, *Industry and Idleness*, série de douze gravures publiée en 1747. Sur les ambiguïtés de son message, cf. Peter Wagner, « Hogarth's Industry and Idleness : Subversive Lessons on Conduct », in *The Crisis of Courtesy*, ed. J. Carré, Leyde, Brill, 1994, p. 51-64.

2. John Barnard, *A Present for an Apprentice : or, A Sure Guide to gain both Esteem and an Estate, with Rules for his Conduct to his Master, and in the World*, Londres, 1740, p. 25-26.

Si les bonnes manières et les bonnes moeurs devinrent désormais explicitement les instruments d'une ascension sociale pour les membres des classes moyennes, comment les élites traditionnelles réagirent-elles à ce qui était une sorte de défi à l'ancienne hiérarchie sociale ? De manière assez lente, à vrai dire, comme si ce défi était mal perçu, ou minimisé. Durant la première moitié du xviii^e siècle, le modèle traditionnel de comportement de l'aristocrate raffiné et sûr de sa supériorité universelle continua à être diffusé, non pas tellement par des manuels britanniques, mais plutôt par des rééditions ou des retraductions en langue anglaise de grands classiques européens comme le *Courtisan* de Castiglione (1724, 1727), le *Galatée* de Della Casa (1701, 1703, 1774) et *L'Homme de Cour* de Graciàn (1702, 1730)¹.

Il y eut même une extension moderne du modèle quelque peu dépassé du courtisan, avec la constitution d'un nouveau modèle identitaire au sein des élites, celui de l'homme de goût, du connaisseur, amateur de peinture, d'opéra et d'architecture. On doit au peintre et théoricien Jonathan Richardson l'ouvrage décrivant ce modèle identitaire : *A Discourse on the Dignity, Certainty, Pleasure and Advantage of the Science of A Connoisseur* (Londres, 1719). Dans cet ouvrage, qui est fort proche des manuels de savoir-vivre, est proposé une extension des talents traditionnels des membres des élites :

I open to Gentlemen a New Scene of Pleasure, a New Innocent Amusement; and an Accomplishment which they have yet scarce heard of, but no less worthy of their Attention than most of those they have been accustomed to acquire. I offer to my Countrey [sic] a Scheme by which its Reputation, Riches, Virtue, and Power may be increased².

On note aussi, dans la dernière phrase citée, un souci quasi-patriotique, en plein accord avec l'idéologie aristocratique traditionnelle de l'humanisme civique. L'idéal du connaisseur, pourtant, ne connaîtra pas un succès durable, et sera vite moqué par les satiristes de tout poil, dans la presse, dans la littérature, sur la scène, et

1. Pour le détail de ces éditions, voir notre *Bibliographie* citée note 2 p. 87.

2. Jonathan Richardson, *A Discourse on the Dignity, Certainty, Pleasure and Advantage of the Science of Connoisseur*, Londres, 1719, p. 7-8.

jusque dans la caricature. Le *man of taste* deviendra vite synonyme d'homme frivole, cosmopolite, excentrique, voire dégénéré¹.

Dans un registre plus moralisateur, Henry Fielding proposa un modèle de comportement élitair plus respectable, plus responsable, annonçant presque l'aristocrate vertueux décrit par les militants évangéliques anglais de la fin du XVIII^e siècle. On le trouve détaillé dans son « *Essay on Conversation* » (1743)². Originaire d'une famille de la *gentry*, Fielding adopta un point de vue élitair sur les moeurs du temps, mais relativement distancié, car chez lui le moraliste et le satiriste parlaient souvent d'une même voix. Selon Fielding, alors que chaque métier avait ses règles, l'art de la sociabilité (désigné à l'époque par le mot anglais *conversation*) n'en avait pas :

It seems to me amazing that this grand business of our lives, the foundation of everything either useful or pleasant, should have been so slightly treated of, that, while there is scarce a profession or handicraft in life, however mean and contemptible, which is not abundantly furnished with proper rules to the attaining its perfection, men should be left almost totally in the dark, and without the least light to direct, or any guide to conduct them, in the proper exerting of those talents which are the noblest privilege of human nature and productive of all rational happiness³.

Si au début de son essai, Fielding suggère, comme les autres auteurs de manuels de savoir-vivre, que des règles pour la conversation seraient fort utiles, il se trouve bien en peine pour les édicter. Le principe fondamental qu'il identifie comme le fondement du commerce entre les hommes est qu'il convient de songer constamment à être agréable aux autres. Toutefois, ce principe doit être adapté aux conditions diverses des individus. Il n'y a donc pas de règles universellement applicable, parce que la société est complexe et imparfaite. Comme l'auteur anonyme de *A Book of Conversation and Behaviour* cité plus haut, Fielding dénonce les comportements extrêmes ; il

1. Cf. notre article « Le *Man of Taste* au XVIII^e siècle », in A. Montandon dir., *Du goût, de la conversation et des femmes*, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise-Pascal, 1994, p. 55-66.

2. Première édition in *Miscellanies, by Henry Fielding Esq.*, Londres, 1743, vol. II.

3. *Miscellanies by Henry Fielding*, ed. H. Knight Miller, Oxford, Clarendon Press, 1972, p. 121.

critique en particulier les défauts fréquents dans les rangs élevés de la société, tels que l'orgueil, la sottise, l'arrogance, l'insolence et la méchanceté. À la manière de La Bruyère, il esquisse des personnages fictifs affligés de ces défauts pour mieux les condamner. Ainsi Hyperdulus croit flatter un aristocrate en se prosternant quasiment devant lui en public ; tandis que Anaischyntus se précipite pour lui serrer la main avec une familiarité outreucidante. Aux distinctions du rang et de la fortune s'ajoutent les inégalités dues au niveau d'intelligence. Il revient donc à l'homme poli de ne pas humilier, ou tout simplement de ne pas ennuyer, ses interlocuteurs les moins doués en trouvant une sorte de dénominateur commun à tous dans la conversation. Mais il faudra prendre garde à éviter le controverse, la diffamation, les préjugés, le blasphème, l'indécence, et les allusions personnelles. Dans son « Essay on Conversation », Fielding reste donc principalement dans le registre satirique et moralisateur, évoquant ce que l'homme parfaitement sociable doit éviter à tout prix, mais sans véritablement énoncer de règles précises.

C'est en 1774 que le modèle de comportement élitair anglais fut illustré une dernière fois avec éclat par un membre de l'aristocratie, dans les célèbres *Lettres à son fils* de Philip Dormer Stanhope, comte de Chesterfield¹. Pour en mesurer la nouveauté par rapport aux traités aristocratiques de savoir-vivre du xviii^e siècle, il est utile de faire une brève comparaison avec les *Instructions to a Son* rédigées en 1660 par Archibald Campbell, marquis d'Argyle, et publiées en 1661. Dans les deux cas, nous trouvons les conseils d'un père attentionné à un fils destiné à la vie publique (avec toutefois la différence que le jeune Campbell était un fils légitime, tandis que le jeune Stanhope était un fils naturel). Pourtant, les modalités du comportement qui y sont recommandées diffèrent beaucoup, bien que l'apprentissage du pouvoir exercé sur les autres soit au cœur des deux projets éducatifs. Argyle esquisse le portrait d'un aristocrate impérieux et distant, qui doit imposer son autorité :

Do not content yourself with the bare titles of greatness [...]; that power is vain which never exerts itself forth in act. The looseness of these late times will require at first a gentle hand, when you have

1. *Letters Written by the Late Right Honourable Philip Dormer Stanhope, Earl of Chesterfield, to his Son*, ed. E. Stanhope, Londres, 1774, 2 vol. Très nombreuses rééditions.

got the bridle in the mouths of your family, dependents and vassals, then you may curb them, and reduce them to the former obedience they once willingly paid ¹.

Lord Chesterfield, au contraire, prêche la séduction, qu'il considère comme le principal outil de la réussite. Il s'agit de plaire, pour obtenir des hommes aussi bien que des femmes ce que l'on désire. Les *Lettres à son fils* évoquent interminablement les prérequis de l'homme ambitieux. Il n'est plus question, désormais, de s'imposer par son autorité, ni même par son mérite, mais surtout chercher à plaire aux gens parmi lesquels on se trouve. C'est sans doute pourquoi, selon Boswell, le Dr. Johnson disait que Chesterfield recommandait à son fils les manières d'une catin. Il n'est en effet question dans ses lettres au jeune homme que des « grâces » :

A thousand little things, not separately to be defined, conspire to form these graces, this *je ne sais quoi*, that always please. A pretty person, genteel motions, a proper degree of dress, an harmonious voice, something open and cheerful in the countenance, but without laughing; a distinct and properly varied manner of speaking : All these things, and many others, are necessary ingredients in the composition of the pleasing *je ne sais quoi*, which everybody feels, though nobody can describe ².

Voilà bien le secret des manières aristocratiques : elles consistent en un charme indéfinissable, bien distinct de la politesse « ordinaire ». Et cette absence de définition exacte est bien sûr ce qui assure leur supériorité sur les manières de ceux qui aspirent à la distinction, mais n'en possèdent que les recettes livresques. Les règles les plus subtiles de la civilité, ici, se dérobent pour mieux protéger la supériorité aristocratique qui se réfugie dans l'ineffable. Le dandysme d'un Brummell, auteur de sa propre mode vestimentaire, avec son arbitraire absolu, est sans doute une des ultimes incarnations de cet essentialisme aristocratique — avec néanmoins son caractère paradoxal, puisque le célèbre dandy n'avait ni les origines sociales ni les moyens financiers de l'aristocratie !

1. Archibald Campbell, marquis d'Argyle, *Instructions to a Son, Containing Rules of Conduct in Publick and Private Life* [1661], rééd. Glasgow, 1743, p. 7.

2. Lettre du 9 mars 1748, in *Letters to his Son by the Earl of Chesterfield*, ed. O.H. Leigh, New York, Tudor Publishing, s.d., p. 57.

La fin du xviii^e siècle voit donc à la fois l'uniformisation relative des codes de politesse, en même temps qu'un effort marginal des élites pour continuer à se distinguer par leur comportement, au risque de l'excentricité. La politesse se banalise, et n'est désormais plus guère une signe identitaire, du moins dans le contexte londonien. Il reste que dans le courant du xviii^e siècle, la politesse a bien été instrumentalisée par les classes moyennes, pour qui elle a été un « moyen de parvenir », pour reprendre le titre du vieux manuel de Béroalde de Verville (1610). Comme nous l'avons vu, ses règles ont été souvent associées à celles qui procurent les compétences techniques requises dans telle ou telle profession. Et vers la fin du siècle, et plus encore à l'époque victorienne, cette instrumentalisation de la littérature de civilité destinée à la nouvelle bourgeoisie se poursuivra, sous la forme nouvelle du manuel d'étiquette. D'autre part, la civilité reste au xviii^e siècle un signe de distinction pour les élites, mais au prix d'une évolution vers l'ineffable, que l'on trouve dans le cas du *man of taste* et dans le culte des « grâces » si cher à Lord Chesterfield. Cette évolution centrifuge de la civilité vers l'explicite, d'une part, et l'ineffable, d'autre part, fragilisait évidemment le modèle identitaire ancien du *gentleman*. Il revint aux évangéliques de la fin du siècle, et, plus tard, aux *public schools* réformées par Thomas Arnold, de le reconstruire sur des bases morales et religieuses qui allaient lui assurer une longue survie.

The Polite Philosopher (1734), de James
Forrester : ses liens avec le contexte
philosophique et social de son temps ;
la place du féminin
dans une société au masculin

Andréa BARON

Université de Pau et des Pays de l'Adour

Le plaisir et la douleur constituent la limite de ce qui est
utile ou non

Démocrite, *Les Penseurs grecs avant Socrate*. Traduction,
introduction, notices et notes par Jean Voilquin. (Paris :
Classiques Garnier, 1900) 158.

The Polite Philosopher paraît à Edimbourg en 1734, en plein cœur de ce que les historiens appellent l'ère Walpole, (1721-1742). C'est un texte court, de 53 pages, écrit d'un bloc, sans chapitres, dans une langue claire et sans fioritures ; il est, cependant, ponctué de poèmes. Selon la bibliographie des traités de savoir-vivre d'Alain Montandon, il est réédité 37 fois, jusqu'en 1922, et à partir de 1776, souvent accouplé au manuel de Lord Chesterfield, *Advice to his Son*¹. C'est un texte populaire, surtout dans le courant du XVIII^e siècle, et

1. James Forrester, *The Polite Philosopher or an Essay on that Art which makes a Man happy in Himself, and agreeable to Others*, Edinburgh : Printed by Robert Freebairn,

riche, pour trois raisons que nous allons examiner subséquemment : il se place sous l'égide d'Aristippe de Cyrène, fondateur de l'école philosophique dite des Cyrénaïques, il pose les fondements d'une « philosophie polie », ou d'une « politesse philosophique », les deux termes sont présents dans le texte, et, en troisième lieu, il introduit les « dames » dans ses trois dernières pages, ces dames étant censées faire de la conversation un lieu d'échanges agréables et courtois.

1 Aristippe et les Cyrénaïques

Academical Criticks may, perhaps, expect that I should, at least, quote some *Greek Sage* or other, as the Patron of that Kind of Knowledge which I am about to restore ; and, as I pique myself on obliging every Man in his Way, I shall put them in mind of one *ARISTIPPUS*, who was Professor of *Polite Philosophy* at *Syracuse*, in the Days of the famous King *Dyonisus*, in whose Favour he stood higher than even *Plato* himself. Should they go farther, and demand an Account of his Tenets, I must turn them over to *Horace*, who has comprised them all in one Line, *Omnis Aristippum decuit color, et status, et res.* (4)

Il dit bien « restaurer », soit restituer, ressusciter, un savoir ancien et perdu, « not recorded by the Greek Writers » (5). Comment en a-t-il eu connaissance ? Sans doute par la lecture d'Horace, apprécié de ses contemporains, et par celle de *Vie, Doctrines et sentences des philosophes illustres*, de Diogène Laërce, compilateur grec dont on sait peu de choses, sinon qu'il a vécu entre 200 et 500 après Jésus-

His Majesty's Printer, 1734. C'est l'édition qui est utilisée ici, et les pages citées entre parenthèses y font référence. Réed. : London & Dublin, 1734 ; 1736 (2) ; 1738 (3) ; 1745 ; 1758 (15) ; 1761 in *Fugitive Pieces on Various Subjects*. Ed. Robert Dodsley, I, p. 223-275 ; Dublin, 1762 ; 1765 ; 1771 ; 1773 ; Edimbourg, 1776 avec *Some Advices on Men and Manners*, par Lord Chesterfield ; 1780 (?) ; 1783 ; 1791 in *Fugitive Pieces* ; Edimbourg, 1802 ; 1808 ; Edimbourg, 1812 in *The Principles of Politeness...To which is added The Polite Philosopher* ; 1813 in *The Gentleman's Library being a Compendium of the Duties of Life in Youth and Manhood* ; 1818 in *Practical Morality, or a Guide to Men and Manners* ; 1912, in *Advice to his Son*, par Lord Chesterfield ; Tarrytown, N.Y., 1922, *Magazine of History with Notes and Queries*, n° 83. Alain Montandon (sous la dir. de), *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe du Moyen-Âge à nos jours*, Clermont-Ferrand : Association des Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Clermont-Ferrand, 1995, 228.

Christ¹. Diogène est très apprécié de Montaigne, et certainement lu en ce début de siècle puisqu'il apparaît dans le panthéon addisonien des « Tables de la Renommée » du Tatler n° 81².

Forrester résume en quelques phrases l'essence de la philosophie d'Aristippe :

In the Court of the King of *Sicily*, this wise Man enjoyed all the Delights that would have satisfied a sensual Mind ; but it was the Use of these which shewed him a true Philosopher : He was temperate in them, while he possessed them, and easy without them, when they were no longer in his Power (...) and as his Wisdom was useful to himself, so it rendred [sic] him agreeable to the rest of the World. (4)

Le philosophe concentre son souci philosophique sur le seul réel sensible, l'immédiateté concrète : la vie, le corps, le plaisir, le désir. Seul le corps sensuel accède aux informations. Tout en pratiquant l'hédonisme, il sait se montrer également détaché des biens de ce monde, et pratique une authentique indifférence : « Toute couleur, toute situation, toute chose convenait à Aristippe » déclare Horace dans ses Epîtres³. Aristippe pratique la tempérance, (« temperate in them »). « Ni la débauche, ni le monastère » écrit Michel Onfray à son propos, qui désigne l'école d'Aristippe sous le nom d'« Atlantide philosophique ». Il ajoute : « (...) l'oubli, la déconsidération ou l'hystérisation d'Aristippe et des Cyrénaïques mettent au jour le symptôme d'un refoulement dans l'histoire de la philosophie occidentale⁴ ». En effet, Aristippe est contemporain de Platon et de Diogène. La lecture classique de la philosophie grecque a toujours privilégié, surtout en France et en Allemagne, l'idéalisme de Platon. Mais dans l'Angleterre du début du XVIII^e siècle, qui se dit augustinienne, les lettrés prennent plaisir à la lecture des écrivains romains privilégiant la sagesse morale et la pratique de l'immanence, des

1. Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, traduction, notice, introduction et notes par R. Genaille, Paris : Garnier-Flammarion, 1965.

2. Richard Steele and Joseph Addison, *Selections from The Tatler and The Spectator*, ed. Angus Ross, 1982 ; London : Penguin Books, 1988, 113-119, voir page 119.

3. Michel Onfray, *L'Invention du plaisir. Fragments cyrénaïques*, Paris : Livre de Poche, 2002, 153. Rendons ici hommage à Michel Onfray pour sa redécouverte de ce continent englouti, car les bibliothèques, les sites électroniques sont singulièrement silencieux sur les Cyrénaïques.

4. Onfray 18.

écrits qui traitent d'amour, de vie et d'amitié, comme ceux de Cicéron, Lucrèce, Horace, et Virgile, aux dépens d'écrits traitant du souverain bien, d'héroïsme ascétique, à caractère ontologique. Il n'est guère étonnant que Montaigne et plus tard Alain apprécèrent Aristippe, et que son nom resurgisse dans un écrit de 1734.

Les autres hommes aiment la compagnie d'Aristippe. « Il savait s'adapter au temps, au lieu, aux personnes, et répondre de la meilleure façon en toutes circonstances »¹. Forrester affirme également que la sagesse est utile, « useful », au Philosophe Poli. Une des lois qui sous-tend sa morale est donc celle de l'intérêt, intérêt personnel qui s'accorde à l'intérêt de tous, et certains reconnaissent en Aristippe le premier des utilitaristes. La morale nous commande de faire ce qui nous est le plus avantageux. Ainsi, un philosophe doit conserver son calme en toutes circonstances car toute passion manifestée mettrait en péril des avantages acquis : « (...) and suffer not a fond Inclination, an aspiring Vanity, or a giddy Freedom, to transport them into the doing any Thing, which may forfeit present Advantages, or entail upon them future Pain ». (8)

2 Les principes de la « philosophie polie »

Au fil de la lecture, *The Polite Philosopher* révèle cependant des différences par rapport à son illustre prédécesseur : « The Rules we offer are intended rather to guide Men in *Company*, than when *Alone* : What we advance tends not so directly to amend People's Hearts, as to regulate their Conduct ». (22) Il s'agit donc de réguler la conduite en société, et ce texte est bien un manuel de conduite, au sens strict du terme, l'auteur ne précisant ni la classe sociale, ni à quels individus il s'adresse. Cependant, on connaît le large spectre de « polite » au XVIII^e siècle, qui qualifie l'être courtois, respectueux des autres, mais aussi les choses harmonieuses, de bon goût, et les gens raffinés, élégants, cultivés. Il s'agit en fait de construire un mode de vie propre à un « gentleman », et c'est ainsi que l'auteur s'adresse à son lecteur, qu'il soit oisif, marchand, bureaucrate, citadin ou campagnard. Un texte de la même période, *An Essay on Polite Behaviour*, de 1740, fixe à peu près les mêmes règles en étant destiné plus précisément à la « gentry » :

1. Laërce 127.

It requires the Conjunction of almost all Virtues, to be *polite* and *complaisant*. A man must be Master of Himself, and his Words, his Gestures and Passions, that nothing offensive may escape him, to give others just occasion to complain of his Proceedings. Complaisance comprises in it I know not how much Good-nature, Humanity, and Obligingness.

'Tis commonly seen, that those who have the least Complaisance for others have yet a great deal for themselves : But the way to lead a quiet and pleasant Life is mutually to pardon each other¹.

Comme beaucoup de manuels notre texte s'articule, de façon pragmatique, autour de recommandations relatives à la conduite souhaitable, et à la conduite non souhaitable. Quelles règles doit suivre le Philosophe Poli ? La première est que dans une conversation, pierre de touche de la conduite individuelle en société, il ne doit pas monopoliser la parole. Cette règle est répétée par les manuels de courtoisie depuis Castiglione, Guazzo, et en ce début de siècle par Addison et Swift. Ici, l'originalité de l'auteur réside dans la métaphore employée, celle de la Banque :

Conversation is a Sort of Bank, in which all who compose it have their respective Shares. The Man therefore who attempts to engross it, trespasses upon the Rights of his Companions; whether they think fit to tell him so, or no, will, of Consequence, be regarded as no *fair Dealer*. Notwithstanding I consider Conversation in this Light, I think it necessary to observe, that it differs from other Copartnerships in one very material Point, which is, that it is worse taken if a Man pays in more than his Proportion, than if he had not contributed his full *Quota*, provided he be not too far deficient. (33-34)

C'est bien le monde de la finance qui est convoqué, avec « Shares », « fair Dealer », « Copartnerships », « pays », « full Quota », et mis en parallèle avec le monde de la civilité. Les deux sens du mot « commerce » sont ici utilisés, et se recouvrent exactement l'un, l'autre. Or, l'association d'opérations bancaires et financières fait irrésistiblement penser au scandale du South Sea Bubble, de 1720, première grande crise financière traversée par l'état depuis 1688, et qui marqua les esprits. La dette nationale, engagée par le gouvernement

1. *An Essay on Polite Behaviour : wherein the nature of complaisance and true gentility is consider'd and recommended. Adress'd to the Gentry*, London : Printed for T. Gardner, at Cowley's Head, without TempleBar, 1740, 10 et 16.

principalement pour financer des guerres de conquête, est de 14 millions de livres en 1700, et ne fait que s'accroître.

Par un acte du Parlement de 1720, obtenu par de massifs pots-de-vin, la Compagnie des Mers du Sud se voit confier une opération de privatisation de la dette nationale. Elle se pose ainsi en rivale de la Banque d'Angleterre, car elle échange les obligations de la dette contre des actions de la Compagnie portant un intérêt de 4%. Grâce à une énorme campagne publicitaire, les actions se vendent rapidement à 1 000% de leur valeur. Et en six mois, 85% de la dette nationale est transformée en actions de la Compagnie. Mais, très vite, la confiance faiblit, et les actions chutent : des milliers de spéculateurs sont peu ou prou ruinés¹.

C'est l'efficacité de Robert Walpole, alors Paymaster General, qui fut spectaculaire dans le règlement de cette crise. Il remboursa en partie les petits porteurs qui avaient imprudemment acheté et rétablit la confiance. Mais il fit la sourde oreille quand il s'agit de punir les directeurs, les ministres et les membres du Parlement complices de la montée des actions. Il recueillit les lauriers de ses manœuvres en devenant Ministre des Finances. Nous voici à l'orée de l'ère Walpole, marquée à son origine par la corruption, et la spéculation financière.

L'article de Guy Laprévotte, « Autour de la South Sea Bubble : spéculation financière et réflexion morale » s'attache à montrer, au travers des réactions des journalistes, essayistes, poètes et peintres de l'époque, l'impact du scandale sur Londres et ses environs, car on doute qu'il ait atteint les provinces profondes². Tous sont condamnés, les coquins comme leurs proies crédules, tous en proie à une effroyable cupidité. Les gueux, comme les puissants, sont les jouets de la fortune, et Exchange Alley, le lieu des transactions, foire aux vanités, devient une métonymie pour le pays dans son entier. « C'est l'ancre des voleurs où se déchaînent les égoïsmes³ ». L'esprit public,

1. Elisabeth Tuttle, *Les Îles Britanniques à l'âge moderne, 1485-1783*, Paris : Hachette Supérieur, 1996, 196 et Frank O' Gorman, *The Long Eighteenth Century. British Political and Social History, 1688-1832*, London : Arnold, 1997, 70-71.

2. Guy Laprévotte, « Autour de la South Sea Bubble : spéculation financière et réflexion morale, » *Argent et valeurs dans le monde anglo-américain aux xvii^e et xviii^e siècles. Actes du Colloque tenu à Paris les 24 et 25 octobre 1980 par la Société d'études anglo-américaines des xvii^e et xviii^e siècles*, Université de Paris X-Nanterre, 1982, 135-157.

3. Laprévotte 144.

la charité ne sont que des mots vains. Hogarth, pourtant soucieux tout au long de sa carrière de se tenir loin des querelles partisans, dessine « *The South Sea Scheme* », en 1721, où l'on peut lire :

*Honour and Honesty are Crimes
That publickly are punish'd by
Self-Interest and Vilany
So much for Money magick power*¹.

The Polite Philosopher, est écrit quelque quinze années après le scandale des Mers du Sud, à un moment où les esprits semblent apaisés, l'économie prospère, et où Walpole a consolidé la dominante Whig au gouvernement. La banque, la participation aux intérêts financiers est ici purgée de toutes connotations négatives et devient la métaphore heureuse de la bonne entente, preuve que l'individu devrait être réconcilié avec la montée du commerce et les retombées financières qu'il procure à un certain nombre d'individus. C'est du moins ce qu'essaie de démontrer le Philosophe Poli. Mais les écrits d'un autre philosophe écossais, David Hume, dans ses *Essais* (1740-1741), sont marqués par un moindre optimisme et par plus de lucidité. Hume y traite de commerce, finances, politique et culture. Et s'il y fait un portrait au vitriol de Sir Robert Walpole, où il écrit « *During his time trade has flourished, liberty declined, and learning gone to ruin*² », et où il lui reproche de n'avoir pas assez réduit la dette publique mais de l'avoir amplifiée, ailleurs, il déclare qu'une part de corruption est inévitable dans tout gouvernement constitutionnel : « *We may, therefore, give to this influence what name we please ; we may call it by the invidious appellations of corruption and dependence ; but some degree and some kind of it are inseparable from the very nature of the constitution, and necessary to the preservation of our mixed government*³ ».

Vertu et commerce semblent irréconciliables, et d'ailleurs, ni le nom « vertu », ni l'adjectif « vertueux » n'apparaissent dans *The Polite Philosopher*. Il ne s'agit donc pas de restaurer ou de pleurer une vertu

1. David Bindman, *Hogarth and his Times*, Berkeley : University of California Press, 1997, 149.

2. David Hume, *Essays Moral, Political and Literary*, 1740-41 ; Oxford : Oxford University Press, 1963, 28.

3. Hume, *Of the Independency of Parliament*, 45. Voir aussi dans *Of Refinement in the Arts*, 283.

antique, celle des stoïciens et platoniciens, ou de héros tels Cincinnatus ou Caton, l'ancienne vertu liée à la terre telle qu'elle a été mise en œuvre dans un des derniers écrits platoniciens écrits en langue anglaise, *The Commonwealth of Oceana* de Harrington¹, ou les *Cato's Letters*, de Trenchard et Gordon, (1720-23), mais d'accepter des moindres maux, la vénalité, la corruption, l'intérêt personnel aux dépens de celui de la nation, afin de ne pas tomber, dit Hume, dans des maux plus grands, une république pure et dure par exemple². Ce que nous avons vu de la philosophie individuelle du philosophe poli, « ne rien faire qui puisse conduire à un embarras plus grand », est érigé en doctrine politique.

Cette modération, chez le philosophe poli, doit aussi conduire au contrôle de soi, au soi régulé par une discipline intérieure, afin d'entretenir des relations harmonieuses avec ses semblables : « Reason, however antique you may think it, is a Thing absolutely necessary in the Composition of him who endeavours at acquiring a *philosophical Politeness*. (...) Next to this, another out-of-the-way Qualification must be acquired, and that is Calmness ». Suit un résumé des qualités : « *Sense, Moderation and Sweetness* are essential to a *Polite Philosopher* ». (7 et 9) En cela, Forrester est très proche des Essais spectatoriels, de la mesure et de l'amabilité qui doivent être idéalement cultivées par les lecteurs. Mais Mandeville est également présent en filigrane par la reconnaissance de l'intérêt, pécuniaire ou rationnel qu'une telle conduite engendre. En effet, Forrester présente l'efficacité de sa méthode à travers deux portraits théophrastiques, celui d'Honorius, (13) et celui de Garcia, (14). Honorius a maintes qualités, acquises et par sa naissance : il est fortuné, bien né, éduqué, mais personne ne l'aime ! Son franc-parler en est la cause : « he speaks bluntly what he thinks, without regarding the Company who are by ». Garcia, par contre, sans richesse personnelle ni parents aristocratiques, commence par être « servitor » à l'université, c'est-à-dire qu'il se met au service d'un étudiant mieux né. Il ramasse rapidement le bénéfice de ses « assiduités » ; il devient un bureaucrate

1. James Harrington, *The Commonwealth of Oceana and a System of Politics*, ed. J.G.A. Pocock, Cambridge : Cambridge UP, 1992, « Formation of government is the creation of a political creature, or it is an infusion of the soul or faculties of a man into the body of a multitude ». 273.

2. Hume, *Whether the British Government inclines more to absolute Monarchy or to a Republic*, 48-53. Voir en particulier la conclusion.

du gouvernement, (les contemporains appelaient celui de Walpole « robinocracy »), et gagne £50 par an. En dix ans, son comportement prévenant et plein de sollicitude envers ses égaux et ses supérieurs lui vaut une promotion et son revenu grimpe à £1000 par an, sans compter les avantages en nature, pots-de-vin et dessous de table, appelés « perquisites » ou plus familièrement « perks » qui doublent cette somme. Ainsi, il a pu acheter une maison à la campagne, entourée d'un parc. Nul ne jalouse sa réussite : « (...) he is, at this Day, the Delight of all who know him, from an Art he has of persuading them, that their Pleasures and their Interests are equally dear to him with his own ». (15) Tous les obstacles à son ascension sociale ont été surmontés grâce à la simple gentillesse, l'intérêt qu'il montre aux autres, qui recouvrent et alimentent son propre intérêt. D'un état originel de dépendance il est passé à l'indépendance.

Nous avons ici en germe les théories de Jeremy Bentham, présupposant que la motivation essentielle de l'homme est la quête du plaisir, dans la longue tradition d'Aristippe et d'Épicure. Avant toute action d'importance, il faut mesurer l'utilité ou la nuisance de ses conséquences, le plaisir ou le déplaisir qu'elle engendre. D'où un calcul quantitatif, une « arithmétique des plaisirs » à la base d'une morale où la valeur pure est considérablement affaiblie. Bentham se situe aux antipodes de l'idéal kantien, de l'« impératif catégorique » qui préconise le bien parce qu'il est le bien. Maximaliser l'intérêt et le plaisir individuel revient à maximaliser l'intérêt de tous, cependant protégé, chez Bentham, par un système de lois garantissant la sécurité des biens et des personnes, tous rangs confondus.

Pour Forrester, le plaisir est singulièrement réduit à l'enrichissement personnel, et cette réussite reçoit l'aval de tout un chacun, des pairs, des inférieurs et des supérieurs. Doutons un instant de cette vision euphorique du monde des affaires, qu'elles soient politiques ou financières. Cependant, en conjuguant l'accès à la propriété et le poste au gouvernement, les idéaux whig et tory sont harmonieusement rassemblés, avec la confluence des intérêts financiers et des intérêts fonciers.

Cela nous amène à une autre proscription du *Polite Philosopher* : l'interdit, posé par le manuel sur toutes les discussions portant sur les partis politiques, et la remise en question de la notion de patriotisme :

Next to their Concerns in the other World, Men are, usually, most taken up with the Concerns of the *Publick* here. The Love of our Country is among these Virtues, to which every Man thinks he should pretend : And the Way in which this is generally shewn, is by falling into what we call, *Parties* ; where, if a large Share of good Sense allay not that Heat, which is naturally contracted from such Engagements, a Man soon fall into all the Violences of *Faction*, and looks upon every one as his Enemy, who does not express himself about the Publick Good in the same Terms he does. This is a harsh Picture, but it is a just one, of the far greater Part of those who are warm in political Disputes. A *Polite Philosopher* will therefore speak, as seldom as he can, on Topicks, where, in a mixt Company, it is almost impossible to say any Thing that will please all.

To say Truth, *Patriotism*, properly so call'd, is, perhaps, as scarce in this Age, as in any that has gone before us. Men appear to love themselves so well, that it seems not altogether credible, they should at every Turn, prefer their Country's Interest to their own. (20-21)

Forrester devient à nouveau très mandevillien pourrait-on dire, et balaie d'un revers de la main toute prétention, chez l'individu, au bien commun, au bien public, sous couvert de patriotisme. C'est l'intérêt personnel, et lui seul, qui guide les actions humaines, selon la formule « Private Vices, Publick Benefits ». D'autres moralistes, tel Defoe, ou Addison, en la personne de Sir Andrew Freeport, ont résolu la dissociation bien privé/bien public dans la figure du marchand frugal : sa vertu est d'économiser, puis de réinvestir son capital, contribuant ainsi au bien commun. Mais ici, une éthique de l'intérêt personnel est mise au premier rang, et une idéologie de la « Cour », celle des Court Whigs, pragmatique, celle des nouvelles forces dynamiques du gouvernement, du commerce et de la guerre de conquête à l'extérieur du royaume semble prendre le pas sur une idéologie de la campagne, celle des Tories et des Old Whigs, de l'univers de la propriété foncière, de l'autonomie personnelle, et du civisme. Garcia accède à la propriété foncière, où l'on voit que se confirme la thèse d'historiens aussi variés que J.G.A. Pocock, de Frank O'Gorman, et de Linda Colley, que les intérêts des uns (« monied interest ») se conjuguent aux intérêts des autres, (« landed interest »), et que certaines théories morales et philosophiques prennent en compte ces facteurs. Dans *Le Moment machiavélien*, de 1975, Pocock écrit :

Bien qu'il fût difficile de réconcilier les philosophies de la valeur et de l'histoire, de la vertu et de la passion, de la propriété et du crédit, de l'amour-propre et de l'affection pour soi, les conditions de la politique britannique au xviii^e siècle, avec leur interdépendance obligée entre la Cour et le Pays, exigeaient qu'une tentative de ce genre fût faite, et qu'aucune de ces thèses ne pût être exposée sans faire de concessions à l'autre¹.

Autre concession faite à l'idéologie Tory, Forrester intègre le classicisme romain par l'intermédiaire d'une métaphore qui nous projette du registre de la politesse au registre de l'architecture. Toute belle conduite est comparable à un édifice architectural, et comme exemple de cet art à son apex, il nous offre Banqueting House, à Whitehall, construite sous Charles I^{er} Stuart, de 1619 à 1622, et dessinée par Inigo Jones, (1573-1652) :

Behaviour is like Architecture, the Symmetry of the whole pleases us so much, that we examine not into its Parts, which if we did, we should find much Nicety required in forming such a Structure ; tho', to Persons of no Taste, the Rules of either Art would seem to have little Connection with their Effects.

That true Politeness we can only call,
Which looks like *Jones's* Fabrick at *Whitehall* : *
Where just Proportions we, with Pleasure, see,
Tho' built by *Rule*, yet from all *Stiffness* free.
Tho' grand, yet plain, magnificent, not fine,
The Ornaments adorning the Design.
It fills our Minds with rational Delight,
And pleases on Reflection, as at Sight. (25)

* *Banqueting House*

La métaphore est pertinente par maints aspects : Jones, à l'origine fils d'un drapier, connaît une splendide ascension sociale grâce à son talent, sa souplesse d'esprit, et la protection d'aristocrates tel Lord Arundel. En 1615, il devient l'architecte de Jacques I^{er}, en charge de tous les bâtiments royaux. Influencé par Andrea Palladio, Banqueting House offre au regard une belle ordonnance classique, d'une grande sobriété, avec un toit plat orné d'une balustrade, et à l'origine de statues. Son volume net est orné des deux

1. J.G.A. Pocock, *Le Moment machiavélien*, trad. franç. Luc Borot, Paris : Presses Universitaires de France, 1997, 477.

ordres classiques superposés, par des colonnes ioniques et corinthiennes. L'intérieur évoque la nef d'une basilique romaine, et renferme un énorme volume animé seulement par une galerie. Tout comme la Maison de la Reine à Greenwich, Banqueting House surprit les contemporains par son originalité, et fit sensation. Ce style redevint à la mode dans les années 1720-30, quand l'engouement pour les constructions baroques de Vanbrugh s'affaiblit, au profit des formes ordonnées et sereines de Jones. Ce retour au classicisme est célébré par Forrester dont le discours, comme sa philosophie, rassemblent.

Le plaisir de contempler une belle conduite est donc d'ordre esthétique, et remplit l'observateur d'un plaisir à la fois délicieux, profond et raisonné¹. Les mêmes objectifs sont atteints dans la conversation si l'on suit deux ultimes proscriptions, ne pas médire de son prochain, et ne pas parler de religion. Pour la première, l'auteur use une nouvelle fois d'une métaphore marchande : « The Defence of Reputation, as well as Property, puts the human Species on regarding a malevolent Babbler with a worse Eye than a common Thief, because Fame is a Kind of Goods, which, when once taken away, can hardly be *restored* ». (28) On sait le sort réservé aux voleurs, dans la société anglaise au xviii^e siècle, et Defoe rassemble en une formule concise la valeur que représente le « crédit » dans une société commerçante qui vit largement sur la confiance : « Credit is the tradesman's life ; it is, as the wise man says, *marrow to his bones*². » Le terme « crédit » est ici à prendre dans ses deux sens ; il vient, en français comme en anglais, du latin, par l'intermédiaire de l'italien « *credito* », signifiant « dette, emprunt », et « influence, considération »³. Quant à la religion, voici ce qu'en dit le philosophe poli : « A *Polite Man* may yet be *religious*, and, if his Reason be convinced, attached to any Interest which, in his Opinion, suits best with that of the *Publick*, provided he conform thus far to our *System*, that,

1. Terry Eagleton, *The Ideology of the Aesthetic*, 1990 ; Oxford : Blackwell Publishers Ltd, 1995, 35 : « Beauty, truth and goodness are ultimately at one : what is beautiful is harmonious, what is harmonious is true, and what is at once true and beautiful is agreeable and good. The morally virtuous individual lives with the grace and symmetry of an artefact, so that virtue may be known by its irresistible aesthetic appeal ».

2. Daniel Defoe, *The Complete English Tradesman*, 1725-27 ; 1745 ; 1889 ; New York : Burt Franklin, 1970, I, 156.

3. *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, 942.

on no Occasion he trouble others with the Articles of his *religious Creed*, or *political Engagements* ». (22) Si l'on considère les réserves considérables émises par le texte, « may », « yet », « if », « provided », le lecteur n'a d'autre choix que d'épouser la foi anglicane, « raisonnable », et « conforme à notre système », la religion d'état installée à l'avènement de Guillaume III. En effet, l'Acte de Tolérance de 1689 frappe d'incapacité civile les non-anglicans, catholiques et protestants autres qu'anglicans. Il rend à l'Église d'Angleterre son monopole traditionnel sur les universités, la fonction publique, et toutes les charges municipales. Ce qui l'emporte est le principe d'uniformité, et l'intolérance apparaît légitime à l'égard de tout ce qui menace l'exercice même de cette tolérance. La violence des émeutes et les milliers de pamphlets qui ont ponctué l'affaire Sacheverell en 1710, témoignent de la vigueur toujours présente des controverses religieuses, dont il faut inlassablement rappeler la nocivité pour le commerce. Tout homme a donc « intérêt » à faire partie du système — surtout s'il veut être un des bureaucrates du gouvernement ! Le Philosophe Poli se fait l'ardent défenseur de cet état de choses. Le ton est ici autoritaire, et on ne saurait sous-estimer le rôle de la religion latitudinaire comme force de cohésion et d'entente sociale.

Mais tous comptes faits, si dans la conversation on ne doit parler ni de soi-même, ni des autres, ni de politique, ni de religion, ni de sa spécialité, puisque le pédantisme est aussi proscrit, quels vont être les sujets convenables ? L'auteur admet volontiers les lacunes de sa méthode :

Must we content ourselves with knowing how necessary a Thing *Politeness* is, without being told how to acquire it? Why really, Gentlemen, it is just so. I have done all for you that is in my Power, I have shewn you what you are not to be : in a Word, I have explain'd *Politeness* negatively : if you would know it positively, you must seek it from Company and Observation. (43)

Les lecteurs devront donc, pour le contenu, développer leurs talents d'observation et devenir conscients des besoins et des réponses d'autres êtres humains, appréhender, en eux, la beauté morale **visible**, synonyme, pour Francis Hutcheson, de l'absence de passions : (cet extrait est publié en 1725)

Section VI : Concerning the Importance of this Moral Sense to the present Happiness of Mankind, and its Influence on Human Affairs.

III. There is a further consideration which must not be passed over, concerning the *external beauty* of persons, which all allow to have a great power over human minds. Now it is some apprehended *morality*, some natural or imagined indication of concomitant virtue, which gives it this powerful charm above all other kinds of *beauty*. Let us consider the characters of beauty, which are commonly admired in countenances, and we shall find them to be sweetness, mildness, majesty, dignity, vivacity, humility, tenderness, good-nature ; that is, that certain airs, proportions, je ne sais quoi's, are natural indications of such virtues, or of abilities or dispositions toward them. (...) Our violent passions are obvious at first view in the countenance¹.

Les échanges culturels sont singulièrement appauvris par les contraintes de la bienséance. C'est une « pensée tiède² » qui se manifeste. Et il n'est guère étonnant que comme autre héros admirable, le Philosophe Poli nous propose Pomponius Atticus, et sa vie, comme praxis de la philosophie polie.(4) Pope, dans *The Epistle to Arbuthnot* se gausse d'Addison en l'appelant Atticus. Cet ami intime de Cicéron se réfugie en Grèce pour fuir les troubles sanglants de Rome, adopte la philosophie épicurienne, observe une attitude de neutralité avec tous les partis, et devient très riche après l'acquisition de terres qu'il augmente progressivement. La politesse, comme dans les essais spectaculaires, est un agent actif civilisateur. « Politeness is not an ornamental Accomplishment » (11). C'est une morale, sérieuse et pratique, renforcée par une épistémologie lockéenne d'observation, doublée du concept de sympathie apporté par Shaftesbury, et repris successivement par Hutcheson, Hume et Smith. Le franc-parler d'Aristippe, son mépris des convenances et de l'échelle sociale, son indifférence par rapport aux richesses sont en désaccord avec notre philosophe. L'idéal proposé ici est principalement celui de l'homme de la sphère publique, celui de la société commerçante lié à ses homologues par des relations où le politique et l'intellect disparaissent au profit d'intérêts communs et

1. Francis Hutcheson, *Philosophical Writings*, ed. R.S. Downie, 4th ed. 1738, London : Everyman, 1994, 104.

2. Perry Anderson, *La Pensée tiède. Un regard critique sur la culture française*. Suivi de *La Pensée réchauffée, réponse de Pierre Nora*, trad. franç. William Olivier Desmond, Paris : Seuil, 2005.

de manières, (elles auront un bel avenir avec Edmund Burke), qui prennent le pas sur la vertu.

La transcendance du discours moral régulateur est oubliée, au profit de l'immanence du moment, et des stratégies qu'on doit y déployer dans un but de régulation, pour contrecarrer les effets pervers du commerce. Pocock parle d'« humanisme commercial » et la formule est convaincante¹. Cet humanisme se construit paradoxalement sur un système d'égoïsme rationnel.

3 Les Dames, enfin !

Le terme « humanity » apparaît dans les dernières pages du manuel, quand l'auteur introduit, à grand fracas, les dames : « I offer my Readers a *shorter, pleasanter, and more effectual* Method of arriving at the Summit of genteel Behaviour, *that is, by conversing with the Ladies* ». (45)

La place des dames dans la conversation est un thème fréquemment débattu en Angleterre dans les livres de conduite, et ce, depuis la Restauration. John Starkey, en 1673, dans *The Art of Complaisance or The Means to Oblige in Conversation*, juge que la conversation avec les dames est une condition nécessaire, mais non suffisante pour apprendre le commerce avec le monde : « Frequenting of the company of Ladies acquire us, that air of the world, and that politeness, which no Counsel nor Lecture can give us ».. Elles raffinent les mœurs des officiers qui ne parlent que de leurs batailles, des pédants frais émoulus de l'université, de ceux qui se délectent de syllogismes, de grec et de latin, des hommes de loi, et des hypocondriaques qui vous assomment avec le récit de leurs maladies. Mais voici les réserves apportées, qui proviennent de la crainte que les hommes se féminisent :

(...) for, certain it is, we ought to regard the entertainment of Ladies, onely as a pleasing amusement, or a School of Politeness, a man who makes it his whole business, renders himself contemptible, even to those persons whom he visits with so much assiduity : what

1. J.G.A. Pocock, *Virtue, Commerce and History*, Cambridge : Cambridge UP, 1985, 50.

is the object of his greater cares, but to choose well a Perriwig, or a point of France ?¹

David Abercromby, dans *A Discourse of Wit*, de 1685, consacre un chapitre à la grande question, « If women can be really witty », la forte valeur modale de capacité de « can » laissant augurer de la réponse, négative. L'auteur renvoie les femmes à la grande loi de subordination, à leur infériorité naturelle, et dans le même ouvrage admoneste les commerçants et les prie de se conformer à la même grande loi :

We shall never then be useful Members of the Commonwealth we make a part of, unless we keep within the Bounds of our Respective Stations ; 'tis then safer and a greater piece of Wit in a Tradesman for instance, to mind his business and his Domestick concerns, rather than to asperse the Government by his malicious reflections, or, which is yet worse, to write seditious Pamphlets, and Calumniate Libels in opposition to his Superiors².

En 1696, Judith Drake envisage les rapports entre les sexes non dans le couple, ou les rapports amoureux, mais dans cet espace privilégié qu'est la conversation. Hommes et femmes ont tout à y gagner, mais maints obstacles s'opposent à des échanges libres, courtois, et riches d'enseignement pour les deux parties. Quels sont-ils ? Ce sont ces fameuses questions politiques qui provoquent des disputes enragées. D'autre part, « ourselves, our Neighbours, Religion or Business » doivent être bannis sous peine de faire éclater les passions³. Les mêmes thèmes sont développés par notre Philosophe Poli. Dans un environnement mixte, les hommes se policent, adoucissent la rudesse des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres, deviennent meilleurs. Mais pour équilibrer les deux parties, si les hommes doivent se dépandre de certains travers, les femmes doivent apprendre, seules, puisque leur éducation fut si pauvre.

Si l'on se tourne vers le *Tatler*, et le *Spectator*, les rapports entre les sexes hors mariage sont rarement abordés. Par contre, les critères qui composent la masculinité et la féminité idéales sont largement

1. John Starkey, *The Art of Complaisance or the Means to Oblige in Conversation*, London : Printed for John Starkey, 1673, 118 et 121.

2. David Abercromby, *A Discourse of Wit*, London : Printed for John Weld, 1685, 146-47.

3. Judith Drake, *An Essay in Defence of the Female Sex*, 1696 ; London : Printed for A. Roper and R. Clavel, 1697, 3rd ed. with additions, 38.

traités, et se retrouvent dans notre ouvrage dans les mêmes termes ; ils ont donc infiltré les consciences :

As they are distinguished from the robust Make of *Man* by that *Delicacy*, express'd by *Nature*, in their *Form*, so the Severity of masculine Sense is softened by a *Sweetness* peculiar to the *Female Soul*. A native Capacity of Pleasing attends them through every Circumstance of Life, and, what we improperly call, the *Weakness* of the Sex, gives them a Superiority unattainable by *Force*. (50)

Les femmes sont par nature de constitution délicate, et cette propriété se transporte magiquement au niveau comportemental. À cette amabilité constitutive, elles joignent un besoin « naturel » de plaire. Leur âme est pleine de douceur, une des trois qualités essentielles du Philosophe Poli, et cette qualité se diffuse dans l'âme masculine. Le texte ne dit pas ce que les dames gagnent à ces fréquentations masculines...

Le défaut masculin le plus marqué est l'orgueil. Sur des sujets tels le savoir, l'honneur ou la vertu, les hommes sont intraitables, et ne se concèdent rien les uns aux autres. Pire, le monde masculin est celui de la lutte pour le pouvoir, de la guerre, avec son cortège de destructions et de triomphes, de l'usage de la force et des coups bas :¹ « Without them, (the Ladies) we might, indeed, *Contend, Destroy, and Triumph* over one another. *Fraud* and *Force* would divide the World between them, and we should pass our Lives, like Slaves, in continual Toil, without the Prospect of Pleasure and Relaxation ». (51) En compagnie des femmes, les hommes se réfrènent, modèrent leurs instincts, et la complaisance, méprisable entre eux, devient une vertu. « (...) that Degree of *Complacency* seems now a *Virtue*, which heretofore we regarded as a *Meanness* ». (50)

Forrester ajoute : « (...) it is the Acquaintance of the *Ladies* only, which can bestow that *Easiness* of Address, whereby the *fine Gentleman* is distinguished from the *Scholar*, and the Man of *Business* ». (50) Il y a donc bien partage entre le monde des lettres et celui du commerce, auxquels les dames ne peuvent participer, et celui de la civilité. C'est dans cet îlot de « plaisir et de détente » que l'auteur les confine, où des sentiments d'« humanité » et de « douceur » peuvent se faire jour. Les dames subliment la fibre masculine qui

1. Le film d'Arnaud Desplechin, « *Léo en jouant* "Dans la compagnie des hommes" » de 2003 nous en offre un excellent exemple.

ne produirait qu'orgueil, duplicité, et luttes intestines. Pareilles aux « corps célestes », aux « étoiles », agents divins, elles diffusent leur lumière providentielle, et permettent aux hommes les plaisirs de la raison, et du repos paisible. Agent auxiliaire de la réconciliation de l'homme avec l'homme, la « lady » se voit ainsi, sous couvert d'apologie, ancrée dans sa dépendance au masculin. Il est vrai que comparé au texte misogynne d'Abercromby, ce texte inclut les dames dans une niche de la sphère publique. Et de nombreuses lettrées sauront tirer parti de cette tolérance pour se mouvoir, avec précaution, dans le monde des lettres, et y être reconnues. Mais de nombreux témoignages contemporains et de nombreuses études sur la question de la mixité des rapports sociaux témoignent de la rareté de ces derniers¹. Et si le philosophe poli œuvre pour une galanterie toute aristocratique, « genteel », et pour un libéralisme élégant, la réalité est toute autre.

Hume a une approche un peu différente du problème quand, dans la seconde partie de son essai, « Of Essay Writing », il distingue deux mondes, celui de ceux qui conversent, et le monde des lettres, « the learned and conversable² ». Depuis longtemps, regrette-t-il, ces deux mondes ont cessé de communiquer, et l'un a perdu en profondeur, l'autre a gagné en solitude. Hume observe qu'une porosité peut s'établir entre ces deux mondes, et ses Essais en sont un exemple concret, où, philosophe, il traite de sujets d'intérêt général, en adoptant l'aisance et la clarté de style d'Addison, qu'il cite souvent. Hume se déclare « ambassador from the dominions of learning to those of conversation³ » et c'est à ce moment qu'il s'adresse aux « ladies », « the sovereigns of the empire of conversation ». Il ne s'arrête pas à ces platitudes conventionnelles, et entend former une ligue de femmes instruites, qui se feraient critiques littéraires, et joueraient le rôle de passeur qu'il assume présentement. C'est ainsi que les choses se passent en France, ajoute-t-il, et il parle en connaissance de cause, y ayant séjourné trois ans quand il écrit ses Essais⁴. « In a neighbouring nation, equally famous for good taste,

1. Marie-Claire Rouyer, « Arts de la table, féminité et *gentility* en Angleterre au xviii^e siècle », *Food for thought ou les avatars de la nourriture*, sous la dir. de M.C.Rouyer, Bordeaux III : Presses Universitaires de Bordeaux, 1998, 31-50.

2. Hume, « Of Essay Writing », 568-72. Voir page 568.

3. Hume 570.

4. Entre 1734 et 1737, puis entre 1763 et 1766, Hume séjourna en France, et

and for gallantry, the ladies are, in a manner, the sovereigns of the learned world, as well as of the conversable ; and no polite writer pretends to venture before the public, without the approbation of some celebrated judges of that sex ¹ ».

Autant l'inclusion des dames dans la sphère publique apparaît, dans le cas de Hume, possible, réalisable, autant elle est frappée d'irréalité dans celui de Forrester : il est difficile de croire sans réserves à ce pouvoir enchanteur, greffé comme un appendice en fin de texte.

Ce texte apparaît donc comme une fiction, un discours spéculatif sur les mœurs telles qu'elles devraient être idéalement, tout à fait en accord avec une société parallèlement spéculative, engagée dans le futur. En cela il participe au discours majoritaire qui construit petit à petit la classe moyenne, marchande, qui manque singulièrement, alors, d'assises politiques et idéologiques. Elle est, comme le dit Roy Porter, protéiforme d'une part, et sans conscience véritable d'elle-même d'autre part². Elle va se construire progressivement sur le discours, ce dernier anticipant et préparant la formation de celle-ci. Au cœur du *Polite Philosopher* se trouve l'apologie du roturier parvenu (Garcia), entouré de voiles successifs et charmeurs, la philosophie des Cyrénaïques, les qualités de cœur, une appréciation esthétique de la personne, et enfin, dernier élément rédempteur convoqué *in extremis*, la compagnie des dames. Mais le noyau dur est celui de la richesse **acquise**, celle du marchand, et le succès du manuel tout au long du siècle témoigne du fait que le chemin fut long et difficile du mépris affiché pour sa profession au xvii^e siècle, à l'intégration sociale et culturelle progressive au xviii^e, et à la reconnaissance glorieuse au xix^e siècle. Mais alors qu'il devrait être devenu un « christian gentleman », Matthew Arnold le qualifie de « philistin », car il lui manque toujours précisément les qualités apportées par les dames, « douceur et lumière³ ».

déclara : « I thought once of settling there for life ». « Life of the author by himself » 614.

1. Hume 571.

2. Roy Porter, *English Society in the Eighteenth Century*, 1982 ; London : Penguin Books, 1990, 75.

3. Matthew Arnold, *Culture and Anarchy and Other Writings*, ed. Stephan Collini, Cambridge : Cambridge UP, 1993. L'expression « sweetness and light », empruntée à Jonathan Swift, *The Battle of the Books*, 1697, court comme un fil rouge tout le long de *Culture and Anarchy*. Voir note page 248.

« Que sepa cada uno lo
que conviene a su profesión... »
Quelques réflexions sur la pensée
éducative de Gaspar Melchor de
Jovellanos (1744-1811)

Martina BENDER
Université de Halle

Il est incontestable que dans une société en phase de transformation, les questions de l'enseignement et de l'éducation occupent une place primordiale dans les débats et les démêlés idéologiques du discours public. Dans l'Espagne du XVIII^e siècle, c'est dans le cadre épistémologique d'une monarchie éclairée que les *ilustrados*, ce petit groupe d'intellectuels et d'hommes politiques adhérant aux idées des Lumières, cherchaient à établir des réformes institutionnelles, administratives et juridiques pour répondre aux conséquences de la décadence permanente qui depuis des décennies se manifestait dans tous les domaines de la vie politique et sociale, économique et culturelle. Convaincus que le retard de développement du pays résultait des attitudes majoritairement conservatrices de ses habitants, et que l'absence de structures compétentes dans l'instruction publique empêchait l'évolution des mentalités, ils concevaient l'éducation de la population en général, et de l'élite en particulier, comme la condition indispensable à toute régénération.

Dans le but déclaré d'arriver au bien-être et au bonheur de tous, les *ilustrados* espagnols s'efforcèrent d'installer un système éducatif capable de faire progresser le processus de modernisation déjà entamé. Ils développèrent des idées particulièrement fonctionnelles et pragmatiques afin d'atteindre un niveau sensiblement plus élevé des connaissances et aptitudes d'une population qui persérait déjà depuis longtemps dans son état d'ignorance et d'immobilisme.

Si c'était surtout sous le règne du roi Charles III, à l'époque du plein essor du despotisme éclairé, que cette perspective nettement utilitariste a été mise en valeur, on peut tout au moins concéder que dès la première moitié du XVIII^e siècle, un changement de mentalité par rapport à la fonction de l'éducation et de l'enseignement avait été perceptible. Une petite rétrospective dans l'histoire de l'éducation espagnole révèle que ce sont les *Novatores*, ce fameux groupe d'intellectuels critiques, qui, à la fin du XVII^e siècle, après de longues phases de négligence, étaient les premiers à analyser les conséquences désastreuses de la déficience notoire de l'enseignement. En tant que scientifiques ou enseignants, ceux-ci dévoilèrent dans leurs écrits le décalage entre l'affirmation de la grandeur et des valeurs éternelles de l'Espagne et la réalité de sa décadence.

En condamnant notamment la situation déplorable des universités¹ marquées par l'esprit suranné des méthodes scolastiques, ils dénoncèrent avant tout le fait que les sciences espagnoles étaient coupées et isolées des courants de la pensée scientifique moderne. En poursuivant cette argumentation dans son fameux *Teatro crítico y universal* de 1726, le Père bénédictin Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) tourna son attention surtout vers les problèmes de l'ignorance qui régnait parmi des couches populaires qui se montraient extrêmement superstitieuses et crédules.

Suivant le sillage de ce maître de pensée, c'est le Frère Martín de Sarmiento (1695-1772), bénédictin également et spécialiste en botanique et critique littéraire de renommée², qui entre autres revendiqua l'instauration d'une école primaire pour assurer, par l'alphabétisation générale, un certain niveau d'instruction élémentaire.

1. Voir M. y J.L. Peset, *La Universidad Española (Siglos XVIII y XIX)*, Madrid : Taurus, 1974.

2. Il était l'auteur des *Memorias para la historia de la poesía y poetas españoles* (1775), dans lesquelles il déterminait les influences italiennes et françaises sur la littérature espagnole.

Finalement et à titre d'exemple, les activités variées de l'érudit de Valencia Gregorio Mayans y Siscar (1699-1781) méritent d'être citées. Se qualifiant lui-même d'héritier de l'esprit critique des *Novatores*, en particulier sur le plan pédagogique, celui-ci s'occupait en priorité de la nouvelle réglementation de l'enseignement universitaire¹. Juriste de profession, il était dans son intérêt de promouvoir l'innovation des études juridiques tandis qu'en tant qu'historien de la littérature classique il se faisait partisan de l'introduction systématique des études humanistes à l'université².

Il est donc manifeste qu'en conclusion du diagnostic des raisons historiques de la crise actuelle, les structures d'une nouvelle pensée éducative avaient été déjà établies à l'époque des premiers Bourbons. C'est ainsi que sous le règne de Felipe V, par la création des académies royales et d'autres institutions culturelles et scientifiques, la vie intellectuelle et artistique prit un nouvel élan, tandis que les soucis économiques et utilitaires de Fernando VI favorisaient un soutien novateur aux sciences et aux techniques.

D'autre part, il n'est pas moins certain que toute tentative de renouvellement fut aussitôt contrariée par les secteurs obscurantistes, de l'Église ou du corps enseignant³, et que le problème du retard persista, comme le prouve d'une manière exemplaire l'échec des différents projets d'une réforme des universités qui, malgré l'appui de la Couronne, avaient été interrompus sans résultat satisfaisant.

Étant donné la volonté résolue du troisième Bourbon à régner d'améliorer, par un programme de réformes de grande amplitude, les conditions de la vie économique et sociale, c'est surtout à partir des années 1760 que les *ilustrados* espèrent un impact plus immé-

1. C'est après l'expulsion des Jésuites qu'il entreprit la rédaction d'un *Plan de estudios* qui fut adapté aux universités.

2. Voir Antonio Mestre, *El mundo intelectual de Mayans*, Valencia : Ayuntamiento de Oliva, 1978.

3. Citons comme résumé de cette situation : « [...] es cierto también que la Inquisición, pese al poder perdido, seguía siendo un instrumento disuasorio ante cualquier tentación de liberalidad disidente y que la alianza de los sectores obscurantistas de la Iglesia con el escolasticismo universitario frenaba los proyectos de reforma de las élites ilustrados y los ministros progresistas », María-Dolores Albiac, « Los caminos de la razón », *Les voies des Lumières. Le monde ibérique au XVIII^e siècle*, sous la direction de Carlos Serrano, Jean-Paul Duviols, Annie Molinié, Paris : Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, 1998, 16.

diat de leurs propositions en matière d'instruction. Et, en fait, c'est dans le contexte des mesures concrètes concernant soit l'agriculture, soit le commerce ou les infrastructures, que la pensée éducative des *ilustrados* espagnols gagna une importance stratégique pour la réalisation de leur programme de réformes.

Parmi les nombreux auteurs qui prirent position sur les questions de l'éducation, incontestablement la voix de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) fait partie des plus importantes. Toujours fort impliqué dans les combats idéologiques de son temps, ce chef de file reconnu de la fraction des *ilustrados* était peut-être celui qui incarnait de la manière la plus inconditionnelle le concept de l'intellectuel éclairé.

D'origine noble, ce magistrat et homme de lettres, dont la carrière de juriste fut dès le début exemplaire, réunissait en sa personne les éléments constitutifs de l'*ilustrado*. Doté de grandes capacités intellectuelles et d'un esprit analytique très prononcé, il était prédestiné à exécuter de hautes fonctions dans l'administration. Et effectivement, après avoir occupé de différentes charges dans les magistratures de Séville d'abord, puis de Madrid¹, c'est à partir de 1780 qu'en faisant partie du cercle spirituel de l'équipe des ministres réformateurs il gagna une influence déterminante sur la vie politique.

Grâce aux différentes responsabilités qu'il assumait dans la gestion des affaires publiques et à l'intérêt qu'il y portait pour les problèmes économiques, il connaissait les causes historiques de la crise actuelle du pays comme personne. Tout animé du désir de travailler pour l'idéal du bien-être général, il chercha à mettre en œuvre des restructurations profondes qu'il tenait pour indispensables dans les différents domaines de la société. En proposant des solutions souvent très pragmatiques, Jovellanos était parmi les hommes politiques de sa génération sûrement un des plus doués pour insérer les urgences de l'actualité dans la dimension visionnaire de ses projets.

Par ailleurs, il se montrait toujours très conscient de la nécessité d'éliminer durablement ces mentalités qu'il considérait comme s'opposant au progrès. Il concevait le but de changer profondément les

1. À partir de 1768 il occupa le poste du « Alcalde del Crimen de la Real Audiencia de Sevilla », et dix ans plus tard il fut chargé de la fonction du « Alcalde de Casa y Corte » à Madrid.

modes de pensée et attitudes arriérés de la population comme une tâche éducative d'importance capitale, digne d'être assignée à l'État.

Voilà, en effet, la vocation pédagogique à laquelle il répondait aussi en tant qu'écrivain. Le nombre des écrits où il évoqua les problèmes de l'éducation est donc considérable et comprend toute sorte de textes dont la diversité s'étend de la lettre personnelle ou du *Diario* au discours politique prononcé officiellement, du traité didactique aux œuvres purement littéraires. C'est le corpus de ses innombrables *informes* et *memorias*, ceux-ci également empreints d'un style éminemment littéraire, qui constitue notamment un réservoir inépuisable de propositions relatives aux questions de la politique éducative. En somme, on dirait qu'il n'y a pas de propos chez Jovellanos qui ne prouverait son intérêt fervent pour l'éducation dans toutes ses dimensions politiques et sociales.

Dans ses écrits consacrés exclusivement aux problèmes de l'instruction publique l'amplitude thématique n'est pas moins étendue. Il y traite de la situation difficile des universités et des exigences particulières de l'instruction des jeunes enfants, de l'enseignement des métiers ou même des études théologiques¹.

C'est surtout par son *Plan para arreglar los estudios de las universidades*² qu'il témoigna — comme Mayans y Siscar, Olavide³ ou Campomanes⁴ avant lui — de la préoccupation des *ilustrados* de faire avancer la sécularisation du secteur éducatif et de le subordonner successivement à l'administration et à la surveillance du pouvoir politique. C'était un projet qui s'imposa notamment à partir de 1767 quand, provoqué par l'expulsion des Jésuites, les bases institutionnelles et personnelles de l'enseignement supérieur furent diminuées considérablement. Dans le même objectif d'intégrer les écoles

1. Jovellanos, *Instrucción que dio a un joven teólogo al salir de la Universidad, sobre el método que debía observar para perfeccionarse en el estudio de esta ciencia* (1805), Biblioteca de Autores Españoles, Madrid : Librería de los Sucesores de Hernando, 1924, tome XLVI. À la suite nous citerons des œuvres de Jovellanos en indiquant après le sigle BAE le numéro du tome de cette édition.

2. Jovellanos, *Plan para arreglar los estudios de las Universidades* (1798) (BAE LXXXVII).

3. Pablo de Olavide, *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*, Edición y Estudio preliminar de Aguilar Piñal, Barcelona : Ediciones de Cultura Popular, 1969.

4. Campomanes, P.R. Conde de, *Discurso crítico-político sobre el estado de la literatura de España y medios de mejorar las universidades y estudios del reino*, Estudio preliminar de J.E. García Melero, Madrid : Fundación Universitaria Española, 1974.

dépendant des ordres religieux il soutint la réforme de l'organisation et des méthodes d'étude dans les collèges de Salamanque des *Ordenes Militares*¹.

Quant à l'éducation des enfants, c'est un sujet qu'il mit au premier rang de l'actualité dans sa *Memoria sobre educación pública, o sea tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación à las escuelas y colegios de niños*². Il y exposa ses propositions sur les matières, les méthodes et l'organisation de l'instruction qui selon lui devrait être accessible à tout enfant.

Le point culminant de ses préoccupations pédagogiques fut sûrement la création du *Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía*³ à Gijón, cette institution modèle de l'enseignement éclairé où Jovellanos pouvait, à partir de 1794, expérimenter non seulement ses idées concernant les études scientifiques et techniques mais aussi ses visions d'une société harmonieuse, dans laquelle chaque individu occuperait la place qui lui correspond en considération non pas de ses titres, mais de ses facultés. C'est là qu'il cherchait à former l'élite d'une future nation éclairée, qu'il imaginait comme un corps social dont tous les membres auraient acquis le savoir utile et indispensable pour faire avancer le progrès de la nation et pour contribuer à l'augmentation de la prospérité publique.

Et voilà la légitimation principale de ses nombreuses réflexions pédagogiques telle qu'il la résuma en 1801 dans une lettre à Rafael Floranes :

[...] para mí, la instrucción es la primera fuente de toda prosperidad social, y a la demostración y a la persuasión de esta verdad están consagrados mi celo, mis luces, mi tiempo y existencia. Sé cuán urgente es la necesidad de ella ; sé que no hay que perder un

1. Jovellanos, *Informe de la visita de los Colegios de las Ordenens Militares* (1790-1791) (BAE LXXXVII) y Jovellanos, *Reglamento literario e institucional para llevar a efecto el plan de estudios del Colegio Imperial de Calatrava* (1790) (BAE XLVI).

2. Jovellanos, *Memoria sobre educación pública* (1802) (BAE XLVI). Le texte fut écrit à la demande de la *Sociedad Económica Mallorquina* qui se proposa en 1801 de fonder un séminaire d'éducation.

3. Voir José Miguel Caso González, *El pensamiento pedagógico de Jovellanos y su Real Instituto Asturiano*, Oviedo : Instituto de Estudios Asturianos, 1980.

instante en buscarla ; sé que éste debe ser nuestro grande, nuestro primer cuidado, nuestro uno necesario ¹.

C'est sûrement poussé par cette idée d'accomplir une mission de portée nationale que quelques années auparavant Jovellanos avait envisagé de faire ressortir d'une manière systématique et fondamentale l'esprit de ses nombreuses prises de position au sujet de la politique éducative. Le texte ², qui comme la *Memoria sobre educación pública* restera inachevé, fut conçu sous la forme d'une série de lettres ³ et dédiée, peut-être dans l'espoir d'une réalisation immédiate de ses propositions, au puissant premier ministre Manuel Godoy ⁴. Au cours de sa rédaction, il prit le titre des *Reflexiones sobre la instrucción pública*. En effet, l'auteur y exposa, dans une perspective plutôt théorique, des observations et pensées sur la nature et la fonction de l'instruction publique dans une société projetée comme éclairée. C'est ainsi que, même fragmentaires, les *Réflexions* comportent l'essentiel de ses principes pédagogiques.

En prenant pour prémisse que l'enseignement public soit la première source de toute prospérité, Jovellanos partit de l'idée que la richesse et la force d'une société reposent dans la somme des connaissances et facultés qui résident en elle :

1. *Carta de Jovellanos à Rafael Floranes de 23 de julio de 1800*, Gaspar Melchor de Jovellanos, *Obras completas. Tomo III. Correspondencia 2.º (Julio 1794-Marzo 1801)*, Edición crítica, introducción y notas de José Miguel Caso González, Oviedo : Centro de Estudios del Siglo XVIII, 1986, 547.

2. Gaspar Melchor de Jovellanos, *Reflexiones sobre la instrucción pública*. Il s'agit d'un texte fragmentaire, dont le manuscrit a été retrouvé seulement en 1910. Finalement ce texte, jamais publié de son vivant, fut conservé grâce à une copie faite en 1926, l'original ayant été anéanti en 1936 lors d'un incendie dans la bibliothèque du Collège des Jésuites de Gijón où il était déposé depuis 1932. Voir sur ce point José Miguel Caso González, *De Ilustración y de Ilustrados*, Oviedo, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII, 1988, 307-09.

3. Dans les *Diarios* il notait pour le 29 juin 1796 : « Las Cartas se convierten en otro proyecto de obra : *Reflexiones sobre la instrucción pública* », *Diarios*, II. (I.D.E.A., 1954) 250. Pourtant, tout en conservant le modèle discursif des *Cartas*, dans les six lettres qui constituent l'ensemble du texte, l'auteur communique ses pensées à un destinataire imaginaire.

4. Sur les relations entre Jovellanos et Godoy voir : Jovellanos, *Correspondencia con D. Manuel Godoy (1796)* (BAE LXXXVI).

[...] la suma de los conocimientos que posee una nación, o lo que es lo mismo, la suma de las porciones de instrucción particular que reside en sus individuos, tomados colectivamente¹.

Afin de conserver et augmenter la prospérité de l'État, et voici la suite de l'argumentation, il serait nécessaire d'assurer celle des hommes soumis à sa tutelle, ce qui ne signifierait rien d'autre que de faire élever le niveau d'instruction de tous les individus pour qu'ils soient prêts, en travaillant pour leur félicité personnelle, à s'investir dans le bien-être de la communauté.

Une telle interdépendance ne serait cependant jamais le résultat d'une simple addition des efforts individuels et publics. Pour maintenir la relation fonctionnelle de ceux-ci, on devrait avoir recours à l'intervention autoritaire de l'État, grâce à laquelle il serait impossible aux individus de poursuivre des intérêts égoïstes ou de s'écarter de l'obligation d'engager leurs ressources personnelles en faveur du bien public².

Pour éviter d'emblée toute tendance abusive, Jovellanos n'insista pas moins sur la nécessité d'une éducation qui amène au respect des normes et valeurs éthiques. C'est ainsi que ce terme « d'éduquer », directement mis en cause dans ses écrits, équivalait souvent à « imposer des modèles de comportement ». Il était convaincu que l'homme devrait, au-delà de son orientation vers l'utilité et le bénéfice matériel de son activité, faire preuve d'une conduite vertueuse et montrer à travers des actes moraux sa volonté permanente de tendre au bien. Et c'est en prenant part à l'instauration du bien public, qu'il connaîtrait finalement le sentiment de félicité, cet état que Jovellanos interprète en général comme

1. Gaspar Melchor de Jovellanos, *Reflexiones sobre la instrucción pública*. Nous citons de : José Miguel Caso González, *De Ilustración y de Ilustrados*. (311-333) 313.

2. Sur ce point il s'explique dans *l'Introducción* à ses *Reflexiones* : « Aunque la fuerza y poder de un estado tiene sus elementos en las fuerzas de sus individuos, posible sería que muchos y aún todos los individuos de un estado poseyesen los medios necesarios a su conservación y no el estado, pues que sería posible que este estado no tuviese bien establecidas las relaciones de su fuerza pública y privada. Supóngase una nación de egoístas. Nadie querría sacrificar ninguna parte de su felicidad individual a la de sus hermanos y por el bien público. Entonces el público carecería de los medios de conservación y perfección ». *Reflexiones* 312.

aquella interna satisfacción, aquel íntimo sentimiento moral que resulta del empleo de nuestras facultades en la indagación de la verdad y en la práctica de la virtud ¹

pour le déterminer dans le contexte de ses idées pédagogiques comme

la posesión de todos los medios de conservación y perfección ².

Et une fois de plus l'auteur édifie comme « vérité constante » que l'objectif principal de toute instruction réside dans le perfectionnement de l'homme qui en obtiendrait le meilleur aussi bien en tant qu'individu qu'en tant qu'être social :

Siendo una verdad constante que el hombre se puede mejorar por medio de la instrucción, parece que el objeto general de la instrucción del hombre debe ser la perfección de su ser. ¿ Cree usted que una nación cuyos individuos alcanzasen por medio de la instrucción tan sublime objeto carecería de instrucción pública ³ ?

C'est en poursuivant ces propositions initiales que Jovellanos comprima la finalité didactique de son argumentation dans le concept d'une nation éclairée qu'il imaginait comme une société dans laquelle tous les hommes par voie d'instruction ⁴ seraient mis en possession du savoir et des compétences indispensables à l'ouvrage du bien commun.

Par conséquent, il jugeait l'enseignement « nécessaire » par principe, et même « absolument nécessaire » pour l'ensemble de la population en soulignant en même temps que, pour qu'une nation soit éclairée, il n'est pas obligatoire que tous ses membres reçoivent la même instruction ou qu'ils deviennent des savants ⁵. Il serait donc

1. Gaspar Melchor de Jovellanos, *Oración sobre el estudio de la literatura y las ciencias. Obras publicadas e ineditas de D. Gaspar Melchor de Jovellanos* (BAE I) 334.

2. *Reflexiones* 312.

3. *Reflexiones* 315.

4. « Este título sólo se podra adquirir por medio de la instrucción de todos sus individuos ». *Reflexiones* 312.

5. « Por instrucción pública no puedo yo entender la de pocos individuos. [...] Tampoco entiendo se requiera para que una nación sea instruida que todos sus individuos sean sabios, ni tampoco finalmente que sea necesaria en todos y cada uno de sus individuos una misma especie y grado de instrucción ». *Reflexiones* 311, 313.

tout aussi excusable que le laboureur et l'artisan ne disposent pas des connaissances sublimes de la métaphysique qu'il serait inutile qu'un administrateur des affaires d'État soit initié aux mystères profonds de la science chimique¹. Pour illustrer cette opinion davantage, il cite, non sans ironie, les exemples de la France et de l'Angleterre que l'on qualifiait de nations savantes parce que les laquais et les habitués des tavernes y lisaient des journaux et des gazettes².

S'il se montrait donc l'adversaire d'une diffusion du savoir qu'il définissait comme inutile, il insistait en revanche sur l'idée que tout enseignement soit propagé en « buena distribución », c'est-à-dire, en assignant à chaque groupe social ou professionnel une formation adéquate aux activités qu'il pratique ou à la fonction politique qui lui est réservée³ :

creo que así como hay una especie de instrucción general y necesaria a todos, hay también varias especies de instrucción particulares respectivamente a las varias clases o órdenes de individuos⁴.

Un trait essentiel de cette « bonne distribution » était donc d'amener à une classification des destinataires de l'instruction selon la position qu'ils occupaient dans le système politique et social. Si Jovellanos, pour arriver à un mode raisonnable de la diffusion des connaissances, recommande dans ses *Reflexiones* que :

No se pida un imposible ; ni que todos los miembros de un estado sean sabios ; sí que sepa cada uno lo que conviene à su profesión⁵

c'est pour mettre en évidence des critères économiques qui détermineraient le but de l'instruction de ceux qui exercent un métier.

1. *Reflexiones* 312.

2. « Pocos años ha que se decía que la Francia y la Inglaterra eran muy sabias, porque en la primera los lacayos leían los folletos y periódicos, y en la segunda las gacetas en las tabernas. Sin duda que esto supone adelantamiento en la instrucción, pero no una nación sabia ». *Reflexiones* 312.

3. Voir sur ce point Fernando Baras Escola, *El reformismo político de Jovellanos, Nobleza y Poder en la España del Siglo XVIII*, Zaragoza : Universidad de Zaragoza, 1993) 171.

4. *Reflexiones* 313.

5. *Reflexiones* 312.

Et il continue son argumentation en proclamant une telle nation comme faisant partie des plus éclairées, une où les hommes auraient atteint le plus haut degré de formation professionnelle :

[...] aquella sera nación más ilustrada cuyos individuos posean en más alto grado los [conocimientos] que convienen a la respectiva profesión de cada uno¹.

Grâce à l'expérience qu'il accumulait presque quotidiennement en exécutant ses charges dans l'administration gouvernementale, notamment à partir de 1783 en tête de la *Junta de Comercio*, il savait très bien que la réalité espagnole était encore fort éloignée de l'objectif qu'il projetait dans ses préceptes et que le savoir opérationnel des hommes de métier était trop souvent rétrograde et inadapté aux nouvelles exigences du progrès technologique. De plus, il tenait à l'idée qu'il était impératif de promouvoir toute sorte de connaissances essentielles à la progression des professions².

C'est en donnant suite à cette conviction utilitariste que Jovellanos discute la question pratique de la répartition des tâches à accomplir dans les différentes sphères de la société. En examinant les traits principaux de sa doctrine de politique éducative, on comprend qu'il était toujours soucieux d'établir un système de relations équilibrées entre les différentes couches sociales. Fidèle à sa philosophie du « *justo medio* », il développa le concept d'une société harmonieuse dans laquelle, par l'exécution proportionnée d'une instruction publique, les facultés, les droits et les tâches de ses membres seraient mis en accord.

Si l'on analyse plus profondément ses thèses, on voit néanmoins que Jovellanos fondait son système éducatif sur les mêmes principes distinctifs qu'il considérait comme indispensables au bon fonctionnement de tout organisme social. C'est ainsi qu'il conceptualisait ce qu'il nommait parfois l'éducation massive (« *educación masiva* ») comme un instrument privilégié pour renforcer les rapports de pouvoir existants.

En séparant nettement la classe dominante, qu'il désignait « ceux qui gouvernent », du tiers état, selon lui composé de « ceux qui

1. *Reflexiones* 312.

2. « Hay una especie de conocimientos convenientes al adelantamiento de cada profesión ». *Reflexiones* 312.

obéissent », il faisait des propositions basées sur une classification des fonctions de l'instruction et de ses initiateurs et destinataires conformément à leur position sociale respective :

Esta es la medida de la instrucción pública. Deben los que mandan [hacer] cuanto conviene para conservar y perfeccionar el Estado, y los que obedecen para conservarse y perfeccionarse a sí mismos y a aquéllos que el orden social ha colocado bajo su tutela¹.

On voit que s'il est question du « perfectionnement » tout d'abord de l'État, c'est uniquement aux dirigeants que Jovellanos en attribuait la compétence, en affirmant qu'il était du devoir de tout gouvernement d'établir les structures d'une instruction publique afin de réunir « la suma de las porciones de instrucción individual que posee una nación ». En manifestant sa confiance en « ceux qui commandent » et en défendant le système du despotisme éclairé, il ne laissait pas le moindre doute sur ses principes politiques assez stricts.

Quant à « ceux qui obéissent », il est évident qu'en tant que sujets politiques, ils devaient être nécessairement des sujets de l'instruction, c'est-à-dire, soumis à la direction éducative d'un gouvernement qui se donnait pour but de former de bons citoyens qui respectent l'autorité du pouvoir public et se conforment à leur place dans la société. C'est ainsi que notamment ceux qui, comme les laboureurs et les artisans, forment « la clase laboriosa », contribueraient à la conservation et au perfectionnement de l'État, en soutenant par les résultats de leur travail les propriétaires ou les employés qui vivent des rentes et des salaires². Même s'il qualifie ces derniers de « clase estéril », Jovellanos n'allait jamais jusqu'à mettre en question la stabilité des structures et gradations de l'échelle sociale.

En tout cas, il ne se montrait guère partisan d'une promotion sociale assurée par l'éducation. Au contraire, c'est en expliquant

1. *Reflexiones* 312.

2. « Se pueden establecer dos grandes clases : unos que gozan, y otros que trabajan. La primera, que llamaremos estéril, abrazará los propietarios que viven de sus rentas y los empleados que viven de sus sueldos, ambas, en suma, del ajeno trabajo ; porque ni los primeros tendrían rentas si su propiedad no fuese cultivada, ni los segundos sueldos si del producto del trabajo de la clase laboriosa no se destinase alguna parte para formar el fondo de renta pública... » *Reflexiones* 312-13.

que toute activité humaine doit montrer immanquablement des effets bénéfiques tant qu'elle reste dans les limites déterminées par l'ordre établi, qu'il chercha à justifier la différenciation fonctionnelle de l'instruction. Et le principe n'en fut pas moins autoritaire s'il demanda des sujets un comportement raisonnable et vertueux.

D'autre part, Jovellanos considérait notamment « ceux qui travaillent » comme bien capables d'assumer eux-mêmes la responsabilité de leur habileté professionnelle, en reconnaissant que l'être humain est doté de principe de différentes facultés physiques et intellectuelles et qu'il est perfectible dans la mesure où il cherche, par le moyen de l'instruction¹, à augmenter ou à améliorer ces facultés. C'est sûrement par cette idée qu'il se sentit incité à proclamer que s'efforcer pour sa propre perfection ne serait pas seulement le droit, mais le devoir de tout individu :

el hombre, considerado [...] en la obligación de adquirir la instrucción [...] en relación a las exigencias de la profesión y a los deberes de su estado².

Jovellanos n'était pas le seul à défendre cette formule de la « buena distribución » de l'instruction publique, celle-ci ayant un grand retentissement dans les débats menés au sein des cercles des *ilustrados*.

Pour voir à quel point leurs argumentations furent similaires, citons à titre d'exemple un texte du Conde de Campomanes, qui, en 1786, alors qu'il couronnait sa carrière politique en tant que président du Consejo de Castilla, faisait partie des esprits éclairés les plus puissants du gouvernement. Déjà dans son *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* de 1775, celui-ci avait affirmé que :

la educación [...] es diferente y respectiva a las clases de la [...] sociedad³

pour parler dans un *Discurso sobre la educación de los labradores* du

1. « ...dotado de un ser perfectible por medio de la instrucción » *Reflexiones* 329.

2. *Reflexiones* 329.

3. Pedro Rodríguez Campomanes, *Discurso sobre la educación popular*, éd. F. Afiguilar Piñal, Madrid : Editora Nacional, 1978, 1.

conocimiento ordenado de las ideas que pertenecen a la clase en que la suerte coloca a cada estado de hombres dentro de la sociedad política¹.

De toute évidence, Campomanes restait dans le sillage des propos de son ami politique Jovellanos lorsqu'il qualifia comme celui-ci le principe de filtrage de l'accès aux connaissances de moyen principal pour assurer la séparation entre classes et conditions. On le dirait même plus résolu encore dans sa conviction de fixer des frontières sociales, en considérant qu'il déclara que le sort — « la suerte » —, ce terme qui, dans le sens de « fortune » et de « hasard », était synonyme de celui de « naissance », était le seul déterminant de la position de l'homme dans la société.

En dressant le bilan, on doit constater qu'au bout d'un siècle de despotisme éclairé, les résultats de la politique éducative ne correspondaient sûrement pas aux attentes de ses initiateurs. Mis à part les quelques progrès dans l'enseignement supérieur, concernant par exemple l'amélioration de la situation aux *Seminarios de Nobles*, les acquis de l'éducation surtout des classes inférieures restèrent plutôt décevants, comme l'indique le taux d'analphabétisme qui, vers la fin du XVIII^e siècle, était toujours assez élevé par rapport à d'autres pays. Et avec une population qui, dans sa majorité, persistait dans la situation d'ignorance, l'idéal de la prospérité de la nation semblait être reporté à un futur encore lointain.

C'est ainsi que les *ilustrados*, qui, surtout après le choc de l'éclatement de la Révolution française, étaient confrontés à un climat idéologique de plus en plus hostile à leur égard, devaient reconnaître que le modèle de l'absolutisme éclairé avait perdu d'attraction et de vigueur. Face à la crise politique de la fin du XVIII^e siècle, leur analyse des causes de cet échec ne pouvait guère aboutir en d'autres termes que de regretter le manque de bonne volonté parmi le peuple. Selon toute apparence, ils n'avaient pas pleinement réussi à faire admettre cette politique d'une modernisation imposée d'en haut, par une population qui, majoritairement, n'était disposée ni aux réformes, ni aux changements nécessaires de ses attitudes et

1. Pedro Rodríguez Campomanes, *Discurso sobre la educación de los labradores españoles*, cit. par Laura Rodríguez, *Reforma e Ilustración en la España del siglo XVIII : Pedro Rodríguez Campomanes*, Madrid : Fundación Universitaria Española, 1975, 120-21.

modes de pensée. D'où l'importance que les dirigeants éclairés attribuaient à l'éducation, tout en reproduisant les contradictions inhérentes au système du despotisme éclairé. Ils cherchaient à gagner le consentement mutuel d'une part alors que d'autre part ils s'appuyaient sur les structures d'un gouvernement autoritaire, et voilà le dilemme de leur politique qui n'était ni vraiment avancée, ni vraiment archaïque.

En ce qui concerne la position de Jovellanos, on peut se demander dans quelle mesure il était conscient du fait qu'un système éducatif totalement soumis au pouvoir autoritaire n'aboutirait pas forcément au but désiré du progrès et du bien commun. En tout cas, même au coeur des bouleversements politiques du tournant du siècle, il se sentait obligé de répondre aux questions relatives à l'éducation. Après la *Memoria sobre educación pública* qui constitue d'une certaine manière la conclusion des aspects théoriques de sa doctrine, c'est en 1809 qu'il établit le manifeste législatif de la politique éducative des futures *Cortes de Cádiz*¹. Toujours en concevant l'instruction comme un instrument de la réforme imposé de manière autoritaire, Jovellanos défendit sans réserve les principes du despotisme éclairé.

D'autre part, c'est en désignant la fonction de l'éducation comme la première source du perfectionnement de l'homme, qu'il souligna l'idée d'une certaine autonomie de l'être humain. Une telle autonomie devrait se réaliser par l'acte d'une émancipation intérieure « consistante en el compromiso personal y social de eliminar los impedimentos naturales o sociales para alcanzar la perfección de las distintas facultades humanas y posibilitar, por tanto, la acción benéfica de la educación² ». Ce concept d'une émancipation intérieure de l'individu, fondée sur l'accord des intérêts personnels et collectifs, révèle une fois de plus le côté utopique de la pensée éducative de Jovellanos.

Finalement, c'est par les implications anthropologiques de sa doctrine qu'il toucha aux limites épistémologiques de la variante espagnole du despotisme éclairé. En supposant que l'individu émancipé agit indépendamment de toute autorité extérieure au profit de son

1. Jovellanos, *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* (BAE XLVI).

2. Francisco Flecha Andrés, *Antropología y educación en el pensamiento y la obra de Jovellanos*, León : Universidad, 1990, 114.

perfectionnement et du bien commun, il adopta des éléments d'une pensée libérale qui parmi les *ilustrados* avait trouvé un certain écho.

Jovellanos n'esquiva pas les combats politiques du XIX^e siècle naissant, mais une certaine résignation, renforcée par sa situation personnelle extrêmement difficile, s'empara de lui. Écarté de toute influence politique¹ et impuissant devant le désastre historique, il ne pouvait pas non plus compter sur une vive réception de ses ultimes interventions concernant l'éducation.

Les problèmes de l'instruction publique, loin d'être résolus, restaient à l'ordre du jour tout au long du siècle. C'est seulement au cours des dernières décennies que la discussion d'une réforme de l'instruction publique suscitera de nouveaux courants de politique éducative, qui renouaient aussi avec les traditions de la pensée critique entamé par Jovellanos et les esprits éclairés autour de lui.

1. De 1802 à 1808 il fut emprisonné au *Castillo de Bellver* sur l'île de Majorque.

Le peuple, ce héros : manuels d'éducation populaire à l'aube de la Révolution française

Florence BOULERIE
Université Bordeaux III

Le titre de notre article présente un angle d'approche volontairement rétrospectif. En mettant l'accent sur la Révolution française, nous avons voulu partir de l'image mythique du héros républicain, cet homme (mais aussi parfois cette femme) de devoir prêt(e) à se sacrifier pour le respect des droits des citoyens et la liberté de la patrie. Cette représentation souvent virile et martiale du héros, inspirée des modèles antiques et actualisée grâce à des exemples venus de l'histoire nationale du Moyen âge jusqu'au XVIII^e siècle, nourrit le dévouement au bien public et la grande cause patriotique de la République naissante. Bien sûr, si la période révolutionnaire exalte les nouveaux héros chargés d'incarner l'enthousiasme de la liberté, cet imaginaire héroïque n'est pas sorti instantanément des événements politiques. Au cours du dix-huitième siècle, les arts et la littérature ont vanté l'héroïsme patriotique en forgeant des personnages emblématiques de héros vertueux.

A priori, l'on serait donc tenté de penser que l'héroïsme du peuple, préparé par cinquante ans de littérature « à l'antique », va de soi en 1789. Les humanités classiques ont fait la part belle aux traits de

vertu et de courage et l'on peut raisonnablement supposer que les mentalités ont pu faire sortir des rangs les plus obscurs des libérateurs de la patrie et des sauveurs de la liberté. Mais « littérature à l'antique », « humanités classiques » : voilà qui ne s'adresse pas au peuple. Ces modèles culturels sont destinés aux élèves des collèges, issus des élites nobles ou bourgeoises, parfois à quelques enfants d'artisans distingués par leur aptitude à l'étude, plus rarement à des fils de laboureurs venus des campagnes. L'héroïsme patriotique ne concerne pas le peuple, cet ensemble de la population des basses classes, ces enfants des professions subalternes. Alors que lit le peuple ? Ou plutôt, que veut-on faire lire au peuple, car il s'agit moins pour nous d'examiner quels sont les ouvrages qui circulent dans les milieux de l'artisanat ou de l'agriculture, que d'étudier les livres de lecture que l'on propose au peuple afin de l'éduquer.

Avant d'aller plus loin quelques remarques s'imposent : premièrement, l'idée d'éduquer le peuple est extrêmement polémique à la fin du dix-huitième siècle : tout le débat sur l'éducation nationale qui a jailli autour du procès de la compagnie de Jésus dans les années 1760 témoigne des divergences d'opinion sur la question de l'éducation du peuple. Le débat est aussi tendu chez les magistrats¹ que chez les philosophes². Ce sont les Physiocrates, l'abbé Baudeau rédacteur des *Ephémérides du citoyen* ou Mirabeau surnommé l'*Ami des hommes* qui, dans les années 1760-70 ont le plus contribué à répandre l'idée d'une instruction élémentaire des conditions subalternes, accompagnée d'une éducation civique. Deuxièmement, dans les faits, jusqu'à la fin du siècle, l'éducation des enfants des basses classes était laissée à l'initiative religieuse ou privée : les curés apprenaient le catéchisme aux enfants en même temps que des rudiments de lecture et d'écriture, ou bien les communautés villageoises rémunéraient des maîtres-valets qui enseignaient quelques éléments en plus des charges d'entretien domestique qu'on leur demandait. Ce n'est qu'autour de 1780 que l'on réclame des écoles spéciales, voire une direction rationalisée d'un

1. *L'Essai d'éducation nationale* (1763) dans lequel le magistrat rennais Caradeuc de La Chalotais prenait position contre l'éducation du peuple souleva un débat houleux par brochures interposées.

2. Voir par exemple les oppositions entre Diderot et Helvétius, Voltaire et Rousseau.

réseau de petites écoles¹ et que l'on donne en exemple des réalisations ponctuelles. Il s'agit surtout d'enseigner des connaissances élémentaires (lire, écrire, compter) et quelques connaissances morales et juridiques nécessaires à la vie quotidienne, parfois de faire apprendre un métier, mais l'on s'avise également qu'il serait temps d'intégrer le peuple à la nation et de lui procurer une éducation aux vertus citoyennes. L'on se propose dès lors de vanter les mérites du peuple, de le rendre digne de la nation, de lui présenter des modèles de comportement. Le peuple sera-t-il pour autant élevé au rang du héros dans les livres composés à l'usage de l'éducation des basses classes ?

Le premier littérateur à s'engager dans la voie d'une éducation littéraire du peuple est Laurent-Pierre Béranger (1749-1822), déjà célèbre par ses œuvres poétiques, et qui connaîtra encore la notoriété par ses publications sur les troubadours. Il publie en 1787 le *Peuple instruit par ses propres vertus, ou Cours complet d'instructions et d'anecdotes*², ouvrage de compilation destiné « principalement au peuple des villes et des campagnes, et à ses enfants de l'un et de l'autre sexe ». L'auteur s'y félicite d'être « l'homme laborieux et sensible qui s'est occupé d'eux [les artisans et les fermiers, leurs femmes, leurs fils et leurs filles] avec joie et confiance quand tout le monde les méprise ou les néglige³ ». Les *Vertus du peuple*⁴ ne se présente pas comme une œuvre originale ni créative, mais elle prétend racheter ses défauts esthétiques par la générosité vertueuse de l'auteur, Béranger montrant l'exemple d'une bienfaisance utilement exercée. La réception de l'ouvrage dans les journaux et gazettes de l'époque va en effet dans ce sens : on loue en L.-P. Béranger l'humilité d'un poète qui a su descendre jusqu'au genre habituellement discrédité de la compilation, sans pour autant déchoir⁵, et l'on reconnaît à l'auteur une gloire véritable⁶. Considérer le peuple au point d'écrire pour lui est ainsi perçu à la fin des années 1780 comme une vertu

1. Comme le propose Philippon de la Madelaine dans ses *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes* en 1783.

2. L.-P. Béranger, *Le Peuple instruit par ses propres vertus*, Paris, Nyon l'aîné, 1787, 2 volumes.

3. *Ibid.*, p. XIX.

4. C'est sous cette appellation qu'est généralement citée l'œuvre de Béranger.

5. Voir le *Journal général de France* du 5 juin 1787.

6. Voir la *Correspondance littéraire de Londres* du 7 juillet 1787.

notable et méritoire. Le peuple n'est plus indigne, il peut prétendre à la considération d'une élite qui, de son côté, se félicite de quitter ses anciens préjugés.

Bérenger se fait gloire d'être un précurseur mais il conviendrait de mentionner que ce titre pourrait lui être disputé par Perreau, auteur en 1786 d'une *Instruction du peuple*¹ destinée aux petites écoles. Cependant, ce dernier ouvrage n'a pas exactement le même objectif que celui de Bérenger : au lieu de montrer au peuple l'exemple des vertus au moyen de récits qui permettent de voir la morale en action², l'*Instruction* présente son enseignement sous la forme d'un catéchisme moral, juridique et médical à l'usage des populations des basses classes. Il n'est pas question dans ce manuel de forger un héroïsme populaire, mais de dispenser des connaissances nécessaires au quotidien. L'œuvre de bienfaisance y paraît plus limitée par des objectifs pragmatiques.

Un autre auteur pourrait toutefois contester la prééminence de Bérenger : il s'agit de M^{me} de Genlis. En 1784, dans la préface des *Veillées du château* où elle proteste contre un article du *Journal de Paris* qui voit dans les *Vues patriotiques* de Philipon de la Madelaine le premier ouvrage à s'occuper de l'éducation du peuple, l'auteur rappelle en effet qu'elle est bien la première à s'être intéressée aux conditions subalternes. Le quatrième volume de son *Théâtre d'éducation*, publié en 1779, est tout entier dédié aux enfants, filles en particulier, des marchands, artisans et paysans. Or ce théâtre qui met en scène jeunes femmes de chambre et filles de boutique est composé pour le peuple. M^{me} de Genlis semble bien avoir été l'initiatrice dans une voie littéraire peu fréquentée qu'elle illustrera encore quelques années plus tard avec les *Veillées de la chaumière*³ (1823), œuvre de retour d'émigration dans laquelle le récit cadre enchâsse quinze histoires dont le but est d'instruire des vertus et des devoirs relatifs à l'état paysan.

La bienfaisance littéraire de L.-P. Bérenger n'est donc pas un cas unique. Il convient cependant de noter que les autres auteurs, s'ils introduisent des personnages inhabituels dans leurs œuvres, ne se donnent pas pour objectif de montrer une nouvelle catégorie de

1. Jean-André Perreau, *L'Instruction du peuple*, Paris, Moutard, 1786.

2. La *Morale en action* est le titre de l'ouvrage pédagogique le plus diffusé de Bérenger.

3. M^{me} de Genlis, *Les Veillées de la chaumière*, Paris, Lecoq et Durey, 1823.

héros et c'est seulement sous la Révolution que l'esprit d'héroïsme patriotique qui anime les *Vertus du peuple* trouvera un écho avec la *Bibliothèque des villages* de Berquin¹. Les idées de bonheur commun, de « secours mutuel² » et de contribution de tous à la vie publique formeront alors la trame de textes où le peuple, entouré d'une aura vertueuse, accèdera à une certaine dignité littéraire.

Conçues pour des lectures à la veillée³, les *Vertus du peuple* enchaînent les histoires brèves, anecdotes tirées de la presse contemporaine ou des récits des voyageurs⁴, faisant défiler tout un peuple de manouvriers, porteurs d'eau, boulangers, bouchers, cordonniers, femmes de chambre, paysannes et marchandes des quatre saisons. Dans la *Bibliothèque* de Berquin, paysans et serviteurs sont majoritaires. Les petits métiers sont ainsi largement représentés dans les textes et le statut social des personnages est sans équivoque. De la même manière, M^{me} de Genlis introduit sur la scène de son théâtre les filles de boutiques et les paysannes⁵ auxquelles elle prête un parler particulier restituant, sans toutefois les outrer, syntaxe et prononciation fautives des filles du peuple⁶. Une forme de réalisme social peut donc être remarquée dans cette représentation littéraire des basses classes : le peuple est montré dans son quotidien et les

1. Berquin, *Bibliothèque des villages*, Belley, Kindelem, sans date. Le texte date visiblement de la fin 1791.

2. *Ibid.*, p. 6, « Adresse aux habitants de la campagne ».

3. Bérenger a mis en forme un almanach associant à chaque jour de l'année un texte de lecture d'une demie page à trois pages, rarement plus même si les extraits de la fin de l'année approchent parfois des dix pages de texte. L'ouvrage suit donc une représentation traditionnelle de la famille villageoise rassemblée et unie que l'on retrouve aussi dans les *Veillées* de M^{me} de Genlis. L'idée que le peuple a des pratiques de lecture collectives autour d'un maître, d'un curé ou d'un chef de famille relève beaucoup plus du cliché que de la réalité. Voir Roger Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, ed. du Seuil, 1987.

4. Les sources de Bérenger sont extrêmement nombreuses et variées, mais comprennent un grand nombre de titres de presse. L'auteur cite en préface l'origine de ses emprunts (op. cit., t. I, p. XXVII-XXX).

5. *La Rosière de Salency*, *La Marchande de modes*, *La Lingère*, sont autant de titres de ces courtes comédies éducatives en un ou deux actes.

6. Les répliques des jeunes filles sont parsemées de « faut voir », « me vla » mais l'auteur explique qu'on « ne fait point parler tout à fait en langage paysan les prétendantes à la Rose », car ces jeunes filles sont débarrassées « de toute espèce de grossièreté villageoise » (M^{me} de Genlis, *Théâtre d'éducation*, t. IV, Paris, Lambert et Baudouin, 1780, note p. 25).

textes refusent systématiquement toute tendance au merveilleux¹ pour insister sur la peinture des décors rustiques et des contextes vrais². Les chimères sont éliminées au profit du réel : c'est qu'il faut tendre au peuple le miroir des faits plutôt que l'entretenir dans l'illusion des contes.

Aussi les récits féeriques sont-ils exclus de cette littérature qui puise principalement dans les brèves publiées par les journaux de temps. L'actualité telle qu'elle est rapportée par les gazettes fournit par exemple l'essentiel de la matière de Bérenger : les récits factuels rédigés souvent d'une plume lapidaire économe en détails et commentaires sont ainsi privilégiés, réduisant au minimum les risques de dérive. C'est que, dans la représentation qu'en a le préjugé, le peuple a l'imagination facile : lui donner à lire le merveilleux des contes risquerait de le pousser dans ses préjugés ou d'éveiller chez lui des idées fausses. La tragédie, genre noble et genre des nobles, est également exclue : la littérature du peuple fait donc alterner les récits brefs et les scènes de comédie dans un effort constant pour assurer une ressemblance sociale entre les héros des histoires et les lecteurs supposés du texte.

Ainsi, la compilation de Bérenger qui fait parfois appel à des auteurs reconnus par la littérature des élites, restreint ses citations aux passages qui peignent les gens du peuple. Les extraits ne mettent pas la grande littérature à la portée des conditions sublimes par une réécriture adaptée au lectorat, comme c'est parfois le cas dans les almanachs, mais empruntent quelques passages choisis qui, en définitive, ne rendent pas compte de l'œuvre à laquelle ils sont pris. Quand Bérenger recopie du Rousseau, il retient un texte anodin : ce n'est ni le Rousseau philosophe, ni le Rousseau romancier des passions, ni le Rousseau peintre de lui-même, mais un Rousseau anecdotique. Le manuel de lecture du peuple contiendra donc quelques tableaux rapides de paysans ou d'aubergistes,

1. L'on pourrait citer quelques contre exemples, comme le récit intitulé « Bonne action porte bonheur » (*Vertus du peuple*, texte de lecture du 25 janvier) mettant en scène un Tsar de Russie déguisé en mendiant, recueilli par la plus pauvre des familles d'un village. L'histoire prend des airs de merveilleux en se déroulant comme un conte. Ce récit est repris des *Veillées du château* de M^{me} de Genlis (t. I, p. 364-370) qui l'emprunte aux *Fables de Pologne et de Russie* (tome 2, p. 40). Les narrateurs assurent que l'histoire du « Czar Iwan » aurait eu lieu vers 1550.

2. Les scènes de M^{me} de Genlis se passent dans les boutiques, au milieu des travaux quotidiens de couture et des va-et-vient des clientes.

citations exactes de Jean-Jacques, mais qui ne permettent pas de « lire » Rousseau : l'auteur est réduit à quelques récits factuels secondaires dépourvus de la moindre perspective sur l'œuvre¹. Les livres d'éducation des basses classes réservent une littérature restreinte à leurs lecteurs : admettant le peuple en littérature, ils ne vont pas jusqu'à ouvrir la littérature au peuple.

Il n'est pas question de douter de la bonne foi des auteurs de ces ouvrages : ils ont écrit pour le peuple et leur destinataire affiché est sans contestation possible la population des basses conditions. « Puisse ce volume être lu seulement par les citoyens estimables pour lesquels il fut fait [...]. Qu'il soit trouvé, non dans une vaste bibliothèque, mais sur un comptoir »², écrivait M^{me} de Genlis. Cependant, le vœu de l'auteur contient la crainte de n'être pas exaucé et la conscience que le lectorat sera plus souvent issu de l'élite culturelle et économique que du monde des artisans et boutiquiers. D'ailleurs, la manière dont les écrivains conçoivent une littérature pour le peuple sans contes, sans poésie et sans tragédie, montre assez qu'ils oeuvrent en fonction d'un préjugé de classe. Aussi le public privilégié de ces livres de lecture pourrait-il bien être d'abord celui qui, inscrit en creux dans les textes, partage l'opinion des rédacteurs. D'ailleurs, de nombreux extraits de Béranger s'adressent très explicitement à ces destinataires des classes supérieures auxquels le compilateur fait toujours la même leçon : il faut regarder différemment les gens du peuple car ils sont dignes de considération. Dès lors la valorisation des héros populaires deviendrait une auto-valorisation de la bienfaisance généreuse des classes supérieures désormais capables de reconnaître et de vanter la vertu, où qu'elle se rencontre.

Il faut donc remarquer que les extraits cités par Béranger dans le *Peuple instruit par ses propres vertus* ont très souvent pour instance d'énonciation la voix d'un noble. Rien d'étonnant à cela : beaucoup de textes sont pris dans la presse qui reproduit elle-même les courriers qu'elle a reçus de ses lecteurs. Les faits divers et les exploits

1. L'on trouve le portrait d'un patron de cabaret tiré d'un récit autobiographique de Rousseau (lecture du 6 mars), ou encore une « fête genevoise » extraite de la *Lettre contre les spectacles* (lecture du 3 juillet).

2. M^{me} de Genlis, *Théâtre d'éducation*, t. IV, Paris, Lambert et Baudouin, 1780, préface, p. 3-4.

des gens du peuple sont rapportés par des aristocrates. De plus, de nombreux récits mettent en scène un narrateur de noble extraction confronté à la vertu simple des petites gens : s'ensuivent des réflexions et des analyses qui sont davantage destinées aux lecteurs de même rang social que le narrateur qu'à ceux des basses classes¹. En regardant le peuple, l'élite apprend la vertu et met en pratique une morale respectueuse de l'humanité. La connivence culturelle entre l'énonciateur et son lecteur, inclus parfois dans le « nous » qu'emploie le texte, indique assez que le manuel d'éducation aurait, derrière le destinataire prétendu, un destinataire réel socialement inverse du premier.

Dans sa préface de l'édition de 1805, L-P. Bérenger raconte une anecdote dont il aurait été le témoin lors d'un passage à Bayonne. Surpris par la pluie lors d'un voyage, il se serait arrêté dans une caserne de la ville et aurait assisté, par hasard et dans l'ombre de l'anonymat, à la lecture des *Vertus du peuple* que l'on faisait quotidiennement aux soldats². Si Bérenger rapporte cet épisode flatteur, c'est qu'il prouverait combien son livre est encore apprécié des hommes de basse condition, et combien il reste utile à l'éducation du peuple. Ses lecteurs seraient donc bien ceux visés initialement par l'auteur. Or le récit préfaciel nous apprend que ces séances de lecture à haute voix sont organisées par le sergent de la caserne, homme instruit et grand lecteur qui, mu par un désir pédagogique, aurait pris l'initiative de faire lire régulièrement des pages de Bérenger à ses hommes. Ce sergent ayant bénéficié de l'éducation du collège n'est donc pas, à proprement parler, un homme du peuple : sous-officier instruisant ses troupes, il occupe une place intermédiaire dans la hiérarchie sociale. Les faits racontés en 1805 démontrent en réalité que les lecteurs des *Vertus du peuple* sont au dessus de la condition du peuple : sinon aristocrates, du moins déjà tirés des situations subalternes. Aussi les textes présenteront-ils toujours les héros populaires sous l'œil des classes supérieures, la conséquence principale étant que l'admiration pour la vertu des personnages sera accompagnée, voire concurrencée

1. Bérenger cite de nombreuses lettres qui lui ont été directement adressées par des collaborateurs volontaires désireux d'enrichir le projet de compilation du littérateur. Les anecdotes sont alors racontées à Bérenger lui-même ! Le cas est largement représenté dans les lectures proposées pour le mois d'août.

2. Bérenger, *Le Peuple instruit*, Paris, Vve Nyon, an XIII-1805, p. XIII-XXI.

par la condescendance. Témoinnant ainsi d'une considération émue envers le peuple, les œuvres s'attendrissent sans doute davantage sur quelques cas significatifs qu'elles n'élèvent des figures emblématiques de héros.

Attentifs à sauver le peuple d'une sorte de bassesse originelle, les textes définissent des personnages schématiques souvent réduits à un seul trait de vertu. Tout entiers dévoués à la qualité qu'ils incarnent, les gens des basses conditions que mettent en scène les histoires sont dépourvus de toute complexité. Un domestique se sacrifie pour son maître sans jamais avoir le moindre doute, une femme pauvre recueille des orphelins, dévouant sans faillir sa vie à cette unique cause¹ : les récits de Bérenger montrent des personnages entiers, désarmants de ténacité et de bonne volonté. La naïveté vue comme trait de pureté morale est une caractéristique dont M^{me} de Genlis anime ses rosières normandes². La bonté semble spontanée et naturelle : elle émeut par sa fraîcheur. Les sentiments directs et sans mélange dont sont capables les gens du peuple peuvent séduire ce regard externe porté par les narrateurs : les aristocrates visitant les campagnes prennent plaisir à découvrir des êtres sans arrière pensée, si différents de ce qu'ils incarnent eux-mêmes, c'est-à-dire une humanité marquée par la connaissance des vices et l'expérience du mal. Chez M^{me} de Genlis, des personnages venus de la ville viennent représenter sur scène le point de vue des élites socio-culturelles et souligner par leur présence la simplicité naïve et attendrissante des jeunes filles des basses classes. Un tel schématisme psychologique tend à maintenir les figures populaires dans la faiblesse de l'enfance : l'idée d'un héroïsme du peuple viendra donc moins d'un processus de grandissement que d'un phénomène de multiplication des exemples.

S'il n'y a guère de héros majeurs, les textes accumulent les preuves des qualités morales du peuple en variant les personnages. La récurrence d'un même trait de vertu finit par marquer le lecteur. Les récits de Bérenger mentionnent presque toujours dans leur titre la qualité qu'ils illustrent : courage et bravoure, générosité, bienfaisance et bonté, honnêteté, fidélité sont les vertus les plus fréquem-

1. Exemples du domestique fidèle (4 avril) ou de « la femme Menthe » (21 février).

2. Voir *La Rosière de Salency*.

ment citées. En associant ces mots à la profession artisanale ou agricole du héros, les titres construisent peu à peu un rapport d'analogie entre vertus et petits métiers¹. Ainsi, par une forme d'accumulation expérimentale, le manuel fournit la preuve de la bonté du peuple : sans procéder à aucune élévation particulière, il démontre la valeur générale de l'idée. L'héroïsme du peuple peut être perçu comme une vérité naturelle vérifiée par l'expérience : la littérature fonctionne sur le modèle d'une vérification rationnelle de l'hypothèse, sans avoir recours à la formulation emblématique, sans doute plus théorique, qui consisterait à extraire un héros pour en faire un symbole. Les *Vertus du peuple*, au contraire, ramènent constamment vers l'identification réaliste d'un personnage pris dans une série thématique.

La compilation littéraire de L-P. Bérenger peut être lue comme une enquête mettant au jour le nombre de héros vertueux dans les basses conditions. Cependant, les personnages sont surtout identifiés comme « héros d'un jour » : ils s'illustrent lors d'une action circonstanciée et précisément datée et répètent rarement leurs actes. La réitération du même exploit ne concerne que quelques cas parmi les centaines énumérés par le manuel². L'action unique est plutôt la règle car le compilateur s'en tient à citer d'autres récits : il ne recompose pas une figure symbolique à l'aide des exemples multiples fournis par l'actualité et la littérature. Aussi ne crée-t-il pas un héros mythique issu du peuple. Toutefois, en rapportant les faits, les textes offrent l'estime publique à ces personnages qu'ils font sortir de l'anonymat : le nom qui fixe l'identité des héros est reconnu, et souvent, de façon plus personnelle, le prénom et le nom s'inscrivent dans le manuel³. Les personnages types de *Fanchon* et de *Pierrot*, sous leurs prénoms génériques qui en font les emblèmes littéraires de la paysannerie, subsistent encore mais laissent majoritairement place à des identités définies. Cette reconnaissance de la personne, certes valorisante, peut-elle conduire à la représentation d'une exemplarité de l'héroïsme populaire ?

1. Exemples de « l'artisan bienfaiteur », « l'honnête portefaix », « la bergère bienfaisante ».

2. Le nombre d'anecdotes excède le nombre de jour d'une année car Bérenger en cite parfois deux ou trois, très brèves, pour le même jour.

3. Par exemple le charpentier Pierre Drouet (16 mars), le matelot Couder (17 mars), le maréchal des logis Louis Gillet (20 mars).

Sous l'œil des narrateurs, les personnages évoluent dans un espace littéraire qui limite les développements héroïques. Les lieux évoqués par les récits de Bérenger sont certes variés, les diverses provinces françaises comme de nombreux pays étrangers et lointains étant cités au fil du recueil, mais les actions effacent cette variété pour ne retenir que quelques éléments récurrents de l'espace : la rivière en crue, le puits effondré, la ferme incendiée, la chaumière du pauvre. Quant aux soldats, la caserne et le champ de bataille sont leurs seuls horizons. Cette pauvreté des lieux semble enfermer les personnages dans un espace restreint qui borne l'exercice de leur vertu. D'autre part, les narrations rapportent souvent les actions au présent, les reliant à l'actualité sans les enrichir d'une profondeur temporelle pourtant nécessaire à la transformation d'une valeur anecdotique à une valeur mythique. Les bornes de l'espace-temps, soulignées par la brièveté des textes qui dépassent rarement trois pages, sont des obstacles à l'élaboration du symbole : les narrations n'excèdent guère le cadre du cas particulier.

La littérature « du peuple » offre toutefois plusieurs facettes : dire que l'on ne trouve parmi les textes ni emblème ni symbole serait mentir. Les cas particuliers sont en effet parfois transcendés par quelques figures marquantes érigées en exemples universels. L'image du laboureur généreux est sans doute la plus intéressante car elle est intégrée dans une version utopique de la vie rurale. L'histoire du « paysan bienfaiteur de son pays », dont Bérenger est l'auteur, circule d'un livre à l'autre sous différentes formes : en prose, en vers, en récit ou en drame¹. Ce *Villageois philosophe* délivre un modèle d'heureuse médiocrité et peint l'idéal mythique d'une paysannerie qui sait rester dans son état tout en respectant les lois d'une sage économie. Ici, le bonheur familial est présenté comme l'héroïsme qui sied au peuple. Aussi pourrait-on dire que la vertu du peuple, quand elle n'est pas signalée par l'acte isolé d'un dévouement individuel au secours d'autrui, est signifiée par le respect de la tradition rurale des ancêtres dans la paix de l'ordre établi. Entre la valeur anecdotique et dispersée de modèles vertueux qui n'offrent aucun projet d'avenir et celle, mythique, du bon laboureur de l'uto-

1. Narration en prose dans les *Vertus du peuple* (5 décembre), drame dans la *Bibliothèque des villages* de Berquin (*op. cit.*, p. 55-73).

pie, les textes laissent peu de place aux valeurs collectives de l'héroïsme révolutionnaire.

À la différence des manuels d'éducation destinés aux élèves des collèges, comme la *Morale en action*¹ de L.-P. Bérenger ou *L'Année française*² de L. Manuel, les livres de lecture composés pour le peuple ne font que très rarement intervenir leurs personnages dans la sphère politique : si les héros des basses classes agissent dans le domaine social, faisant preuve d'une générosité fraternelle, ils ne sont qu'exceptionnellement engagés dans la défense des libertés. Dans les *Vertus du peuple*, les seuls exemples notables d'une dimension politique du héros sont ceux de Bernard Palissy, dont on montre la conscience libre, et de Guillaume Tell, le libérateur des Suisses³. Or les récits sont extrêmement brefs comme si le compilateur refusait de s'étendre sur la valeur politique des actes du peuple. Cependant, l'on trouve, disséminés tout au long de l'année de lecture de Bérenger, des personnages témoignant du rôle majeur que les gens du peuple peuvent jouer dans la société quand, sortis de leur condition par l'éducation, ils accèdent à des places de pouvoir. Des cas d'ascension sociale sont ainsi mis en évidence en vantant surtout chez les personnages le fait qu'ils ne renient pas leurs origines : l'absence de honte devant leur naissance devient presque leur vertu héroïque⁴. Le livre d'éducation du peuple esquisse-t-il alors une évolution des mentalités ? Si les conditions subalternes peuvent donner des personnages historiques, cela signifie-t-il que l'héroïsme populaire amorce son inscription dans l'Histoire ?

Il nous semble que la fragmentation du livre de lecture en extraits diffus est un obstacle majeur à l'acquisition d'une dimension histo-

1. L.-P. Bérenger, *La Morale en action ou élite des faits mémorables*, Lyon, frères Perisse, Paris, Perisse le jeune, 1787.

2. Louis-Pierre Manuel, *L'Année française ou vies des hommes qui ont honoré la France*, Paris, Nyon l'aîné, 1799.

3. L'anecdote dont Bernard Palissy est le héros relate un trait d'honneur du personnage : l'artisan potier protestant aurait dit au roi lui-même « qu'il ne convient pas à un roi d'être contraint » (18 juillet). Le texte de lecture du 14 octobre, intitulé « Guillaume Tell, laboureur suisse, rend la liberté à son pays » raconte comment l'homme du peuple a tué le tyran.

4. Le récit du 9 octobre relate comment « Sixte-Quint, gardeur de pourceaux, devint pape » et commente : « Aussi grand prince que grand pape, il fit voir par son exemple que le mérite supplée à la naissance, et qu'il n'aît quelquefois sous le chaume des gens capables de porter une couronne ».

rique : l'absence de continuité maintient les personnages du peuple dans la petite histoire et peut difficilement les faire accéder à l'Histoire des nations. Mais la construction de l'œuvre de Bérenger dessine une inscription possible du peuple dans le temps historique où s'élaborent les valeurs socio-politiques. En effet, une chaîne court d'un ensemble de textes à l'autre : chaque mois de lecture commence par un discours, leçon d'obéissance sociale, et l'on retrouve les huitième et quinzième jours des catéchismes destinés à rappeler, sous forme de questions et réponses, les vertus chrétiennes. Le vingt-deuxième jour est consacré à la vie des saints. Dans ce cadre structurant qui reprend l'ordre majeur d'une société construite autour des valeurs religieuses et de la hiérarchie des rangs, les autres extraits en appellent à la grandeur d'âme et à la noblesse de caractère, celle qui fait accomplir des actions dignes des maîtres et même des rois. Le peuple est ainsi discrètement désigné comme une force de consolidation des valeurs et commence à gagner dans l'ordre des représentations l'image d'un rôle politique actif.

L'adjonction d'une valeur politique à l'héroïsme populaire paraît malgré tout limitée dans le temps : si autour de 1789 l'on peut percevoir une vague ascendante dans les livres de lecture¹, il est intéressant de constater que la compilation de Bérenger, dans son édition de 1805, renforce la morale chrétienne. La dimension politique et historique des héros issus du peuple passe donc à l'arrière plan. Pourtant, la préface de l'auteur met parallèlement en valeur la figure de Guillaume Tell, car c'est justement le récit de la libération des Suisses que le sergent de Bayonne aurait fait lire à ses hommes le jour où Bérenger s'est abrité dans la caserne. La mention de cette histoire est-elle due au hasard ? N'est-elle pas une manière pour le littérateur de critiquer implicitement l'Empire napoléonien ? Ne donne-t-elle pas le moyen de parler politique, liberté et égalité, tout en posant sur l'ensemble de l'œuvre le voile d'une morale chrétienne conformiste ? De manières divergentes, la *Bibliothèque des villages* de Berquin en 1792 et les *Veillées des chaumières* de M^{me} de Genlis en 1823 reflètent également l'influence de la situation historique sur les représentations des vertus du peuple. Les échos de l'Histoire parviennent affaiblis et ne renversent jamais radicalement les

1. Vers 1791-1792, Berquin veut en effet grâce à sa *Bibliothèque des villages* instruire les enfants des campagnes de la dignité d'homme libre et de citoyen.

valeurs : toujours sous le regard bienveillant mais méfiant des élites, le personnage vertueux issu du peuple n'est pas décrit comme héros national. Malgré les quelques esquisses de la période révolutionnaire, les manuels de lecture n'édifient guère de symboles politiquement forts. En définitive, on n'élève pas de statue au héros populaire mais on le récompense d'une couronne de roses, le renvoyant à sa naïveté d'enfant.

Les livres d'éducation des basses classes partent d'un bon sentiment : les écrivains sentent qu'ils font œuvre utile et sont persuadés qu'ils contribuent à l'élévation morale de lecteurs dont ils flattent les qualités innées de cœur, bonté et bravoure. Mais la valorisation du peuple trouve vite ses limites dans la forme même que prend cette littérature : émerveillement du conte, divertissement poétique et noblesse tragique restent les privilèges de l'élite tandis qu'on offre au peuple des textes qui ramènent vers les faits limités d'une réalité triviale et quotidienne. En définitive, ces œuvres contiennent un discours sur le peuple très influencé par un préjugé négatif envers les basses classes : l'on se méfie d'un peuple qui sortirait de sa condition et le but de ces ouvrages d'éducation semble bien être de ne proposer que des représentations favorables de l'état social tel qu'il est. Les manuels de lecture pour le peuple nourrissent ainsi la bonne conscience des littérateurs qui font œuvre d'éducation, donc de bienfaisance, mais la valorisation d'une certaine dignité littéraire des gens du peuple paraît moins flatter le public populaire que celui des classes supérieures. Aussi, malgré les aléas de l'histoire dans la période troublée de la Révolution, les héros du peuple sont-ils généralement cantonnés par cette littérature prétendue *populaire* à des vertus sociales : ils restent à la lisière de la participation à la Nation, témoignant de la vivacité politique du préjugé culturel défavorable aux conditions inférieures. L'héroïsme du peuple pourra s'approcher d'un héroïsme politique à valeur historique, mais il restera le plus souvent un héroïsme social inspiré par les valeurs chrétiennes.

Quatrième partie

Éducation et roman

Quelle éducation
pour les filles des Lumières ?
Louise d'Épinay, Caroline de Genlis et
Isabelle de Charrière : quels discours sur
l'éducation féminine dans la seconde
moitié du XVIII^e siècle ?

Sandrine ARAGON

IRCL, Université Paul-Valéry – Montpellier III

Le succès de *l'Émile ou de l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau révèle, au milieu du XVIII^e siècle, l'existence d'un lectorat d'ouvrages pédagogiques très important : précepteurs, parents et surtout mères de filles n'allant pas au collège... nombreux sont les adultes en quête d'écrits d'éducation. Face à la pénurie de livres susceptibles de répondre à cette demande d'instruction, certaines femmes n'ont pas hésité à prendre la plume, malgré les anathèmes du grand homme sur les « femmes auteurs ». La rédaction d'ouvrages pédagogiques semble encore le seul type d'écriture qu'une femme de la bonne société puisse justifier à l'époque, elle peut arguer qu'il s'agit d'une démarche utilitaire et dans la droite ligne de ses fonctions maternelles et donc éviter les accusations de bel esprit frivole. Face aux besoins de l'éducation féminine, des femmes

cultivées de la haute société ont suivi le chemin tracé par M^{me} de Maintenon un siècle plus tôt et par les écrits de M^{me} de Lambert. M^{me} d'Épinay, notamment, avec le premier volume des *Conversations d'Émilie* (1774) dessine les principes d'une éducation éclairée fondée sur la discussion entre mère et fille ; M^{me} de Genlis, après avoir écrit des pièces de théâtre pour l'instruction des jeunes filles, rédige une somme pédagogique avec son roman *Adèle et Théodore* en 1782 ; j'ajouterai Isabelle de Charrière, la belle Hollandaise, qui glisse quelques principes sur l'éducation des filles dans *Les Lettres écrites de Lausanne* (1785).

Ces trois femmes auteurs connaissent parfaitement les théories de Rousseau, elles l'ont bien lu et les deux premières l'ont fréquenté assidûment : quels discours tiennent-elles sur l'éducation des filles ? Comment se situent-elles par rapport à ce discours masculin dominant ?

Tout d'abord, leurs discours diffèrent radicalement de ceux des hommes contemporains, auteurs de fictions, qui s'intéressent à l'éducation féminine.

Après Rousseau, peu d'hommes se sont illustrés à la fin du XVIII^e siècle par leurs théories de l'éducation. On retrouve toutefois la question de l'éducation féminine dans les fictions écrites par des hommes, notamment dans les romans libertins.

La même année qu'*Adèle et Théodore* est paru le célèbre roman de Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*. En 1784, Rétif de la Bretonne dans *La Paysanne pervertie*, s'est également intéressé au problème. Mirabeau, dans une version encore plus érotique, a proposé aussi un récit d'éducation de jeune fille dans le roman *Le rideau levé ou l'éducation de Laure* à la même époque. Le topos de la jeune fille innocente pervertie par un libertin (qui utilise des livres pour la séduire) très présent au début du siècle, est réutilisé dans ces romans. L'éducation se fait toujours au détriment de la vertu, que ce soit pour la jeune Cécile de Volanges ou pour la marquise de Merteuil, autodidacte très instruite MAIS libertine. La collusion entre lecture et sexualité débauchée, est constamment mise en évidence dans ces fictions, pour le plus grand plaisir des lecteurs libertins¹.

1. Même si Choderlos de Laclos s'écarte des anathèmes de Rousseau. Son essai sur l'éducation féminine, publié un an après *Les Liaisons dangereuses*, s'inspire du maître mais arrive à d'autres conclusions. Voir Choderlos de Laclos, *De l'éducation*

Face à ces images de jeunes filles perverties par la lecture, M^{me} d'Épinaï, M^{me} de Genlis et M^{me} de Charrière proposent des personnages de jeunes lectrices extrêmement sages, qui s'instruisent et acquièrent leur sagesse par la lecture. Le discours de ces femmes rompt donc totalement avec le topos de la lecture féminine libertine au XVIII^e siècle.

Elles remplacent le couple « lectrice et libertin séducteur » par celui de la « mère veillant sur sa fille ». Ces auteurs, lectrices de Rousseau, retiennent certaines notions rousseauistes dans leurs principes éducatifs : elles décrivent toutes trois des jeunes filles guidées par des mères très présentes par exemple ; elles ne sont point mises en nourrice ou au couvent mais élevées, de leur plus jeune âge jusqu'à leur mariage, par une mère préceptrice fidèle, à l'instar de Sophie dans *Emile ou de l'éducation*.

Toutes ces mères préconisent une éducation au grand air et laissent leurs filles grandir et se développer librement sans coquettes parures, comme le conseille vivement Rousseau. La mère des *Conversations d'Émilie* invite la fillette à aller courir dans le parc plutôt que de rester dans sa chambre. *Adèle et Théodore* de M^{me} de Genlis, s'ouvre sur une lettre de la baronne d'Almane annonçant son départ de Paris avec son mari et ses deux enfants en bas âge pour le Languedoc ; ils s'éloignent pour éduquer leurs enfants à la campagne. La mère de Cécile, dans *Les Lettres écrites de Lausanne*, la décrit comme une jolie jeune fille, qui a l'air d'une paysanne tant elle a grandi au grand air.

Toutes trois insistent également sur le fait qu'elles ne veulent surtout pas faire de leurs filles des savantes mais des jeunes femmes sages et vertueuses qui deviendront des épouses fidèles et des mères attentives. La baronne d'Almane écrit même dans l'œuvre de M^{me} de Genlis :

... on doit éviter avec soin d'enflammer l'imagination des femmes et d'exalter leurs têtes ; elles sont nées pour une vie monotone et dépendante.¹

des femmes (1783), Grenoble, Jérôme Millon, 1991.

1. M^{me} de Genlis, *Adèle et Théodore*, Paris, Michel Lambert, 1782, vol. 1, lettre X, p. 39.

Par de tels discours, elles se défendent ainsi contre toutes les attaques à l'encontre des femmes savantes pédantes et distinguent leurs filles du « bel esprit qui restera fille toute sa vie » selon Rousseau.

Cependant, leurs discours ne suivent pas totalement celui du grand homme, elles s'en écartent notamment sur les enseignements donnés aux jeunes héroïnes. Elles ne remettent pas au mari le soin d'instruire leurs femmes à leur convenance comme le souhaite Rousseau dans *l'Émile*. Elles jugent l'éducation essentielle pour qu'une femme soit heureuse dans son foyer¹ et défendent le bonheur d'être instruite. M^{me} d'Épinay rappelle qu'elles doivent éduquer leurs enfants et que « pour instruire, il faut être instruite² ». Son héroïne se plaint de son manque d'instruction et sa fille Émilie, qui n'a pas dix ans dans le premier volume des *Conversations*, lit, réalise des synthèses, des notes de lecture et commente avec sa mère des auteurs tel que Plutarque. Quant à M^{me} de Genlis, elle multiplie les activités et les enseignements d'Adèle dans son roman : une nourrice anglaise lui enseigne l'anglais à six mois, afin qu'elle le parle comme sa langue maternelle ; un maître de dessin italien l'entraîne très jeune en lui parlant italien. Elle parle et lit ensuite en trois langues, dessine, joue de la musique et est capable de s'occuper, d'apprendre et d'enseigner dans de multiples domaines (histoire, géographie, littérature, géométrie...) sans oublier bien sûr la morale et la religion très présentes dans son éducation. L'héroïne d'Isabelle de Charrière n'a pas un plan d'éducation aussi rempli et aussi strict mais sa mère lui a « appris à lire et à écrire dès qu'elle a pu prononcer et remuer les doigts » et lui a fait apprendre le latin pour qu'elle ne fasse pas de fautes de français³.

1. « Rousseau peut bien enfermer les femmes dans leur foyer, M^{me} d'Épinay leur donne la grande recette pour s'en évader. Elle renverse le principe de dépendance établi par Jean-Jacques. C'est là la critique la plus évidente jamais faite en ce temps à la doctrine de Rousseau. C'est également l'incomparable grandeur de M^{me} d'Épinay d'avoir compris deux siècles avant beaucoup d'autres que les femmes devraient œuvrer elles-mêmes pour leur bonheur et ne pas s'en remettre uniquement aux hommes » selon Élisabeth Badinter, *Émile, Émilie ou l'ambition féminine au XVIII^e siècle*, Paris, Flammarion, 1983, p. 395.

2. M^{me} d'Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, Douzième conversation, Oxford, Voltaire Foundation, 1996, p. 238.

3. Isabelle de Charrière, *Lettres écrites de Lausanne, Isabelle de Charrière, Romans*, Paris, éd. du Chemin vert, 1982, p. 32.

Les images de lectrices présentes dans ces romans pédagogiques diffèrent donc totalement des images de « jeunes filles perverties par leurs lectures ». De vastes domaines de connaissances sont ouverts aux jeunes filles dans les romans des auteurs féminins, sans péril. L'objectif déclaré est de former de jeunes femmes autonomes, sachant s'orienter sur les chemins du savoir et apprendre en autodidacte tout en formant les autres. La différence est nette avec les ouvrages des auteurs masculins contemporains, qui au mieux déplorent dans les fictions l'éducation inadaptée des couvents ou les lectures féminines (trop savantes pour leur entendement ou trop romanesques pour qu'elles soient heureuses dans leur vie quotidienne). Les œuvres des femmes auteurs offrent de véritables programmes de formation à leurs lectrices virtuelles.

Ce sont des romans féministes, faits pour faire avancer la condition féminine. Les auteurs ne se contentent pas de montrer que des jeunes filles peuvent lire sans danger et apprendre avec profit, M^{me} d'Épinay et M^{me} de Genlis incluent également dans leurs fictions des exercices et des programmes gradués en fonction de l'âge de leurs héroïnes.

M^{me} d'Épinay, dans *Les Conversations d'Émilie*, explique comment accompagner les lectures de l'enfant : lui faire copier et résumer les passages difficiles pour son âge, lui montrer les incohérences de certains textes littéraires.

M^{me} de Genlis donne à la fin du roman le programme de lecture d'Adèle depuis l'âge de six ans jusqu'à vingt-deux ans. Elle décrit et explique certains exercices qui visent à développer l'esprit critique de ses deux enfants : la mère pédagogue a imaginé par exemple une correspondance fictive entre un frère et une sœur séparés ; lui est à Paris, elle en province. Il fait de mauvaises lectures et des liaisons dangereuses, il en parle à sa sœur dans ses lettres ; elle lui répond en argumentant pour lui montrer les dangers encourus et les erreurs de ses raisonnements. En donnant une à une les lettres de ce garçon imaginaire à sa fille, elle l'intéresse au personnage et lui confie la tâche de guider sur le droit chemin le jeune homme par son argumentation. Elles corrigent ensemble les lettres d'Adèle et la mère lui lit ensuite sa version de la lettre, elle procède donc ainsi à une évaluation avec correction de la rédaction de l'élève. De plus, elle met

en valeur par cet exercice les défauts de certains livres et développe l'esprit critique de la jeune fille.

Même si son rôle de femme honnête consiste à obéir et à se taire, Adèle est formée pour être semblable à Julie, dirigeant son domaine, plutôt qu'à Sophie. Son éducation n'a rien à envier à celle de son frère. Elle bénéficie tout comme lui des sorties éducatives : visites d'usines, de manufactures accompagnées de lectures de l'Encyclopédie. Elle effectue avec ses parents le voyage initiatique en Europe réservé traditionnellement aux garçons. Pendant ces voyages, la formation ne cesse pas un instant et elle est mixte : les parents et les enfants rendent compte de leurs lectures au groupe puis les commentent et les critiquent ensemble.

Isabelle de Charrière ira plus loin encore dans le combat pour la « parité ». À la fin du siècle, dans le roman *Trois femmes*¹, son héroïne Constance imagine de faire élever deux jumeaux de sexes différents à l'écart du monde en donnant au garçon des habits et des jouets de filles et à la fille les attributs des garçons, afin de voir comment ils grandissent. Le vent de la révolution française a soufflé lorsque paraît le livre en 1797. Dans *Les Lettres de Lausanne*, elle se contente de donner la même instruction latine à Cécile et à son cousin, « pédant et jaloux petit amant » de la jeune fille et de laisser rêver la mère à une société matriarcale dans laquelle le bonheur de sa fille ne dépendrait pas d'un beau mariage.

Ces textes accordent donc aux femmes les mêmes capacités intellectuelles qu'aux hommes et ils expliquent aux lectrices réelles comment développer l'esprit des nouvelles générations de femmes. Bien plus, ils s'opposent aux allégations de Rousseau et de tous les contempteurs des femmes auteurs et mettent en valeur ces dernières.

M^{me} d'Épinay loue les pièces de théâtres éducatives de M^{me} de Genlis, ses premières œuvres contemporaines des *Conversations d'Émilie*. Au sein d'un petit conte introduit dans la douzième conversation :

Ces comédies charmantes étaient l'ouvrage d'une dame de la cour, célèbre par les grâces de son esprit et par la diversité de ses talents.

1. Isabelle de Charrière, *Trois femmes* (1797), *Romans*, Paris, Le Chemin Vert, 1982.

Elle s'était soustraite à la société dont elle faisait le charme, pour consacrer son temps à un but infiniment plus intéressant et plus noble. Il était bien naturel qu'à la cour de Régentine il se trouvât une femme d'un mérite si rare ; mais personne ne pouvait concevoir, comment une Princesse aussi éclairée ne lui avait pas confié l'éducation de ses filles¹.

Elle donne également les œuvres de M^{me} de Lambert à lire à Émilie, en parallèle avec la lecture des *Méditations* d'un auteur masculin, et elle lui prédit qu'elle verra très vite le texte qu'elle préfère :

Mère — (...) je vous donnerai moi les cahiers d'une femme d'un grand mérite de ma connaissance.

Émilie — Qu'est-ce qu'il y a dans ces cahiers ?

Mère — Elle a fait l'extrait des vies des hommes illustres de Plutarque, à l'usage d'une jeune personne qui en a singulièrement profité. Vous savez ce que c'est qu'un extrait, et vous comprenez qu'elle a rapproché les traits les plus remarquables de tous les grands personnages de l'antiquité. Si cela vous convient, après chaque Méditation vous lirez un de ces extraits ; nous verrons lequel de ces deux ouvrages vous aimerez le mieux à la longue².

La comparaison entre l'œuvre de l'auteur masculin et celle de M^{me} de Lambert a pour but de faire briller les qualités de l'œuvre féminine. La solidarité féminine fonctionne bien, les femmes auteurs se renvoient les compliments et références élogieuses : *Les Conversations d'Émilie* font partie des premières lectures d'Adèle. M^{me} de Genlis lui donne aussi à lire les *Dialogues* de M^{me} de La Fite, *Les Lettres péruviennes* de M^{me} Riccoboni en italien, les poésies de M^{me} Deshoulière, elle évoque le théâtre de Mlle Barbier, et bien sûr les *Lettres* de M^{me} de Sévigné. Les femmes auteurs ne sont pas les seules citées ; M^{me} de Genlis ne tarit pas d'éloge par exemple pour Fénelon et son *Télémaque* et elle loue les romans vertueux de Richardson. Toutefois, elles placent dans leurs programmes de lecture des œuvres de femmes auteurs sans faire d'écart avec celles des auteurs masculins, et c'est là une évolution notable.

1. M^{me} d'Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, Quatorzième Conversation, p. 286. *Le Théâtre à l'usage des jeunes personnes* de M^{me} de Genlis était paru chez Panckouke en 1779 et chez Lambert et Baudoin en 1780.

2. M^{me} d'Épinay, *Les Conversations d'Émilie*, Seizième conversation, p. 338-339.

Au sein de ces œuvres, les programmes éducatifs très larges pour des jeunes filles tout comme les références aux œuvres des auteurs féminins célèbres tendent donc à gommer les différences entre homme et femme, à montrer le chemin vers l'égalité des sexes.

Ce n'est pas seulement par leurs discours au sein de leurs œuvres que ces femmes auteurs ont contribué à l'avancée des femmes dans la sphère du savoir. Leur acte d'écriture en lui-même a constitué une progression importante pour la cause féministe.

Louise d'Épinay, connue pour ses relations avec Rousseau, Duclos, Diderot, Voltaire et surtout Grimm, a élevé ses enfants avec une attention inaccoutumée dans sa classe sociale. Elle a envoyé ses premiers écrits à Rousseau, *Lettres à mon fils*, il en a critiqué le style peu adapté à l'enfance. Elle a poursuivi sa tâche d'éducatrice en élevant sa petite fille, Émilie, et en écrivant *Les Conversations d'Émilie*, centré désormais sur l'éducation féminine. Elle se présente comme une simple femme, une mère ayant élevé plusieurs enfants, qui fait part de cette expérience au public. Cette démarche modeste a plu ; elle a reçu la première le prix Monthyon récompensant l'ouvrage de l'année « dont il pourrait résulter le plus grand bien pour la société¹ » et a été couronnée par l'Académie française en 1783. Elle a eu la primeur sur un livre de Daubenton sur les moutons, un ouvrage de Parmentier sur les pommes de terre et sur *Adèle et Théodore* de M^{me} de Genlis².

En lice, face à elle, Caroline de Genlis a connu d'autres honneurs : mère elle-même de deux filles, elle a écrit pour elles des pièces de théâtre qui ont eu du succès dans la bonne société. Elle a pris en charge les deux jumelles de la duchesse de Chartres à l'âge de deux ans et s'est retirée en pleine gloire mondaine du Palais Royal pour

1. Prix fondé en 1782 par M. de Monthyon pour récompenser « l'ouvrage en prose paru dans l'année, le plus utile et le mieux écrit ». M^{me} d'Épinay présentait le second volume des *Conversations d'Émilie*, le premier ayant connu un grand succès sept ans plus tôt.

2. M^{me} de Genlis croyait avoir le prix. Elle avait mené campagne auprès de ses partisans à l'Académie et dénigré l'ouvrage de sa rivale : « un ouvrage plein de fautes de langage, sans intérêt... qui n'est connu que parce que je l'ai loué... qui contient vingt pages de phrases qui ne sont pas françaises et de mots dont les seules femmes de chambre servent ». Cependant opposée aux Encyclopédistes par ses conceptions religieuses, elle eut trois fois moins de voix que sa rivale. Voir à ce sujet Gabriel de Broglie, *Madame de Genlis*, Paris, Librairie Académique Perrin, 1985, p. 117 et suivantes.

les élever à l'écart dans un pavillon spécialement conçu pour ses desseins pédagogiques. En 1781, elle a publié sous son nom *Les Annales de la vertu ou cours d'histoire à l'usage des jeunes gens*. En 1782, les mille deux cents pages d'*Adèle et Théodore* font connaître ses théories pédagogiques au moment même où la haute société apprend avec stupéfaction que le duc de Chartres lui confie également l'éducation de ses deux garçons et que pour la première fois une femme est nommée « gouverneur » d'un prince. Au pavillon de Bellechasse, elle a donc dirigé une école mixte et formé un futur roi : Louis Philippe. Son parcours l'a menée beaucoup plus loin que celui de son héroïne dans *Adèle et Théodore*, simple mère gérant l'éducation de sa fille au mieux et écrivant de temps à autres des livres d'éducation pour suppléer aux manques criants d'ouvrages dans ce domaine. Auteur de 84 livres entre 1779 et 1787, elle a connu un succès plus important encore sous le Consulat et l'Empire. Forte de cette position d'auteur à succès, elle a publié un essai en 1811 : *De l'influence des femmes dans la littérature*, et elle a entrepris rien de moins que de réécrire l'Encyclopédie en supprimant toutes les références contraires à la Religion.

Le but d'Isabelle de Charrière n'est pas de dresser un programme pédagogique¹ dans les *Lettres écrites de Lausanne* mais de parler de l'éducation féminine et de ses difficultés. À l'encontre de certaines femmes auteurs de la noblesse parisienne, qui cherchent à préserver leur image sociale, elle a consacré ses romans aux problèmes spécifiquement féminins : l'éducation, le mariage, les drames conjugaux²... Elle n'a pas vécu dans le microcosme parisien mais elle a contribué à la reconnaissance des femmes de lettres.

Ces femmes sont allées moins loin dans leurs œuvres que dans leur vie... Issues de milieux nobles et aisés, M^{mes} de Genlis et d'Épinay ont avancé doucement vers le statut de femme écrivain en s'abri-

1. Isabelle de Charrière juge le programme de M^{me} de Genlis irréaliste d'ailleurs. La mère de Cécile déclare dans une lettre à son amie que l'éducation de Cécile n'est pas un roman comme *Adèle et Théodore* : « Mais songez que ma fille et moi ne sommes pas un roman comme Adèle et sa mère, ni une leçon, ni un exemple à citer. » I. de Charrière, *Lettres écrites de Lausanne*, sixième lettre *emphop. cit.* p. 33.

2. Camille Aubaud, qui lui consacre un chapitre particulier dans *Lire les femmes de lettres*, écrit : « il semble que la romancière se soit engagée à décrire les effets de l'« inhibition psychique » provoquée par ce contrat social qui met les femmes en position de dépendance ». Camille Aubaud, *Lire les femmes de lettres*, Paris, Dunod, 1993, p. 80.

tant derrière l'utilité de leur tâche d'éducatrice. Dans la fiction de M^{me} de Genlis, M^{me} D'Almane, la mère d'Adèle et Théodore, s'excuse de produire toujours de nouveaux ouvrages d'éducation mais elle supplée au manque pour le bonheur de ses enfants et pour aider les autres parents. De plus, elle réserve l'éducation de son fils à son mari même si elle écrit aussi pour son fils.

Tout le monde n'est pas près à l'époque à accepter une femme dirigeant l'éducation des hommes, la cabale qui a suivi l'annonce de sa nomination au poste de gouverneur l'a bien montré¹. Une fois engagée dans l'écriture et écrivain prolifique, M^{me} de Genlis a pris plus ouvertement le parti des femmes auteurs avec son essai sur le rôle des femmes en littérature, sans cesser d'insister sur l'importance d'être utile par ses écrits².

On peut donc bien parler ici d'écrits féministes puisque ces œuvres se distinguent des discours masculins contemporains afin de faire avancer l'éducation féminine et l'image des femmes de leur temps. Les personnages de jeunes filles représentés tranchent

1. Selon un libelle de 1782 : « Elle avait présumé dans un boudoir à l'école de Platon, et elle ne fit qu'un saut d'un sofa voluptueux au fauteuil pédantesque du gouverneur ». On plaisanta que le duc de Luynes qui était très gros sollicitait la place de nourrice du dauphin, on surnomma La Harpe, qu'on soupçonnait d'écrire les ouvrages de M^{me} de Genlis, « sous-gouvernante » et bien des femmes la critiquèrent, telle la baronne d'Oberkirch, qui écrivit : « M^{me} de Genlis, le gouverneur, est une manière de vaniteuse. C'est une femme à système qui quitte son grand habit pour les culottes d'un pédagogue. », G. de Broglie, *Madame de Genlis*, Paris, Librairie Académique Perrin, 1985, p. 114-115.

2. L'essai de Madame de Genlis est intitulé : *De l'influence des femmes sur la littérature française comme protectrices des lettres et comme auteurs ; ou précis de l'histoire des femmes françaises les plus célèbres*. Par M^{me} de Genlis, A Paris, chez Maradan, Libraire, rue des grands-Augustins, n° 9, 1811.

Le parcours de M^{me} Madeleine de Scudéry, par exemple, au milieu du xvii^e siècle a été tout autre : elle a commencé en 1642 par un ouvrage à la gloire des femmes de lettres : *Les Femmes illustres ou les harangues héroïques* (Paris, Côté femmes, 1991) puis a progressivement diminué son engagement féministe au fur et à mesure que son succès croissait. Après la vague de textes ridiculisant les précieuses, ses personnages invitent plutôt les lectrices à ne pas se rendre ridicules en s'engageant dans l'écriture. Issue d'une famille de la petite noblesse, désargentée, son désir d'intégration dans les hautes sphères, l'a conduite à cette modération. Au contraire, M^{me} de Genlis a fréquenté les plus hauts personnages du royaume à ses débuts et s'est ensuite exclue du Palais Royal lorsqu'elle s'est engagée pleinement dans ses fonctions d'éducatrice et d'écrivain. Vivant de ses écrits, grâce à sa réputation d'écrivain, après la révolution, elle invite à reconnaître le rôle des femmes auteurs.

avec le topos de la jeune innocente découvrant la lecture pour sa perte, courant dans les romans libertins contemporains, ainsi qu'avec les discours de Rousseau. Héroïnes, vives, instruites et néanmoins sages, elles se chargent de connaissances pour le bien de leur famille. Aucun domaine ne leur est fermé ; bien éduquées et suivies, elles peuvent prétendre à une éducation équivalant à celle des garçons. Leurs mères, fidèles éducatrices à leurs côtés sont aussi porteuses d'une image nouvelle de la femme et notamment de la femme auteur de textes éducatifs, réalisant une œuvre utile pour la société. Les lectures qu'elles donnent aux jeunes héroïnes mettent en valeur les travaux des femmes auteur.

Ces écrits ont aussi permis à leurs auteurs de faire progresser la condition féminine historiquement. Ces livres ont servi leur parcours personnel et leur accès à des honneurs rares pour les femmes de l'époque : le couronnement par l'Académie pour M^{me} d'Épinay, la nomination au poste de gouverneur et non de gouvernante d'un prince, privilège inédit pour une femme, pour M^{me} de Genlis.

Malgré la prégnance des théories de Rousseau en cette fin de siècle, elles ont su se faufiler dans la seule voie légitime pour une femme : l'éducation des enfants et partir de préceptes rousseauistes pour développer des programmes d'éducation féminine ouverts et éclairés, donnant des clés concrètes à leurs lectrices pour faire évoluer la condition des femmes dans la société.

Bibliographie

Œuvres du XVIII^e siècle citées

CHARRIÈRE Isabelle de, *Lettres écrites de Lausanne*, [In] Isabelle de Charrière, *Romans*, Paris, éd. du Chemin vert, 1982.

CHODERLOS DE LACLOS, *De l'éducation des femmes* (1783), Grenoble, Jérôme Millon, 1991.

ÉPINAY Louise d', *Les Conversations d'Émilie*, Oxford, Voltaire Foundation, 1996.

GENLIS Caroline de, *Adèle et Théodore*, Paris, Michel Lambert, 1782, 3 volumes.

GENLIS Caroline de, *De l'influence des femmes sur la littérature française comme protectrices des lettres et comme auteurs ; ou précis de l'histoire*

des femmes françaises les plus célèbres, à Paris, chez Maradan, Libraire, rue des grands-Augustins, n° 9, 1811.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, édition René Pomeau, Paris, Garnier, 1960.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, édition Michel Launay, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

Études du xx^e siècle sur ces auteures

ARAGON Sandrine, *Des liseuses en péril : images de lectrices dans les textes de fiction (1656-1856)*, Paris, Honoré Champion, 2003.

BADINTER Élisabeth, *Émilie, Émilie ou l'ambition féminine au xviii^e siècle*, Livre de poche, Paris, Flammarion, 1983.

BROGLIE Gabriel de, *Madame de Genlis*, Paris, Librairie Académique Perrin, 1985.

STAROBINSKI Jean, « Les Lettres écrites de Lausanne de M^{me} de Charrière : inhibition psychique et interdit social », [In] *Romans et lumières au xviii^e siècle*, Paris, éd. sociales, 1970, p. 130-151.

TROUSSON Raymond, *Isabelle de Charrière : un destin de femme au xviii^e siècle*, Paris, Hachette, 1994.

TROUSSON Raymond, *Défenseurs et adversaires de Jean-Jacques Rousseau : d'Isabelle de Charrière à Charles Maurras*, Paris, Honoré Champion, 1995.

WEIL Michèle, « M^{me} de Genlis épistolière : lettres d'une femme de lettres ou vers une poétique de la lettre féminine ou l'être en lettres », [In] *Femmes en toutes lettres : les épistoliers du xviii^e siècle*, Oxford, Voltaire foundation, 2000 : 04, p. 193-210.

Madame de Genlis romancière et pédagogue

Amel BEN AMOR

Faculté des Lettres de La Manouba, Tunisie

Madame de Genlis écrivain prolifique et préceptrice des enfants du duc de Chartres, dont Louis-Philippe, vécut de 1746 à 1830 et comptait parmi les intellectuels les plus en vue de l’Ancien Régime. Par leur nombre, plus de cent trente volumes, et par leur diversité, ses ouvrages « constituent à eux seuls une véritable bibliothèque littéraire¹ ». Cette femme intrépide, à l’esprit vif et frondeur qui a fait de l’activité littéraire un moyen d’existence, s’est essayé à tous les genres : du roman au dictionnaire en passant par le théâtre, les mémoires, les traités d’éducation, l’histoire et les contes moraux.

Longtemps dépréciée en tant romancière, son nom n’a été retenu par la postérité que grâce à son œuvre pédagogique majeure : *Adèle et Théodore ou Lettres sur l’éducation*² (1782) qui connut le même succès que *Les conversations d’Émilie* de madame d’Épinay. C’est dire l’importance du débat sur l’éducation des jeunes en cette seconde moitié du xviii^e siècle. Aussi beaucoup d’auteurs femmes saisirent cette opportunité de pouvoir écrire et parler de ce qu’elles maî-

1. Harmand Jean, *Madame de Genlis sa vie intime et politique 1746-1830*, d’après des documents inédits, Paris, Librairie Académique Perrin et C^{ie}, 1912, p. 485.

2. Genlis, Madame de, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l’éducation*, Stockholm et Norrkœping, chez F.D.D. Ulrich Libraire, Leipsic, chez P.J. Besson, 1802.

trisent le mieux au quotidien. Dans ce monumental roman pédagogique et épistolaire elle expose une réflexion sur l'éducation des jeunes enfants. Bien que s'inspirant des théories de Rousseau, elle s'en démarque en accordant une part plus grande à la méthode d'appliquer ses idées éducatives parce qu'elle s'appuie sur ses observations et son expérience en la matière. Aucun point ne semble avoir été négligé. Madame d'Almane, personnage à l'image de l'auteur, aidée de son mari, applique sa méthode d'apprentissage sur ses propres enfants, Adèle et Théodore, durant douze ans loin de Paris et de ses tentations. Le programme est assez impressionnant. Les enfants doivent apprendre la lecture, l'écriture, le dessin, l'arithmétique, l'histoire, les langues vivantes (italien, anglais) mais aussi s'appliquer à des travaux manuels et s'exercer à l'effort physique. Cette éducation les arme à mieux intégrer le monde dans lequel ils sont appelés à vivre car madame de Genlis s'adresse en premier lieu aux lecteurs de son milieu et particulièrement aux mères et lectrices potentielles de son ouvrage.

Quand arrive la Révolution avec son lot de troubles et la fracture que subit la société française de l'époque, madame de Genlis fait partie de l'émigration massive des nobles de 1793. De l'Angleterre elle passe en Suisse puis en Belgique et enfin en Allemagne où elle rédige *Les Petits émigrés ou Correspondances de quelques enfans*¹. Cet ouvrage, à notre avis, fait pendant au précédent. D'abord parce que *Les Petits émigrés*, comme *Adèle et Théodore* d'ailleurs, loin de présenter une intrigue conforme aux normes traditionnelles, est plutôt « une réflexion à voix multiples assumée par les membres de diverses familles dispersées à travers l'Europe correspondant entre eux² ». La polyphonie est fortement marquée par la multiplicité des voix qui se font entendre à propos d'un même sujet, repris d'un courrier à l'autre. Les lettres semblent souvent se perdre en cours de route ou ne pas atteindre leurs destinataires quand l'information ne circule pas en biais par l'intermédiaire d'un courrier tierce. En mimant les circonstances réelles de l'acheminement du courrier,

1. Genlis, Madame de, *Les Petits émigrés ou Correspondance de quelques enfans*, Paris, Lecoq et Durey, Libraires, 1825.

2. Paquin Éric, *Sur les traces de Télémaque : romans féminins de l'émigration* in *Réécriture du mythe : l'utopie au féminin*, sous la direction de Joëlle Cauville et Metka Zupancic, Éditions Rodopi B.V. Amsterdam-Atlanta, 1997, p. 35.

l'auteur laisse entendre, implicitement, que tout lecteur en est un. Donc son message vise un public aussi large que possible.

Ensuite, dans la mesure où le terrain, en l'occurrence la terre d'accueil hors de France, fournit l'occasion de mettre à l'épreuve les leçons préconisées dans le premier ouvrage. Madame de Genlis y décrit la société française des Émigrés à travers la famille d'Armilly, celle de la Bossière ou encore celle d'Ermont. L'auteur insiste sur l'instruction des enfants qui ne s'arrête pas avec l'émigration. Au contraire les leçons de lecture, d'écriture, de calcul et de dessin continuent pour le jeune Edouard d'Armilly même si la famille n'est pas réunie complètement et il en est de même pour les autres.

Par ailleurs, la structure ouverte de ce genre d'écrit permet à madame de Genlis de jouer de tous les sens qu'offre le mot lettre, comme forme et comme texte, même si deux récits viennent s'y intercaler : les mémoires d'Eugène et d'Adélaïde, deux récits fermés. On retrouve dans la lettre –moyen de communication dirions-nous aujourd'hui– non plus « le besoin pour ceux qui sont éloignés de la capitale, de savoir, de se tenir au courant » comme le dit Marie-Laure Girou-Swidorski¹, mais une source d'information qui renseigne ceux qui sont restés dans la capitale. Les centres d'intérêt sont ainsi inversés chez madame de Genlis. Dans *Les Petits émigrés* l'information porte sur le comportement et la vie au quotidien des émigrés vers lesquels convergent tous les regards et les paroles sans pour autant exclure l'intérêt pour ce qui se passe en France. La lettre reste, par conséquent et en premier lieu, un moyen d'échanger des nouvelles, des idées et de dialoguer au-delà des distances.

Cependant la lettre se transforme en outil pédagogique. Madame de Genlis transcrit intégralement la première lettre qu'envoie Gustave d'Ermont à Édouard d'Armilly, avec son orthographe déficiente qui révèle l'éducation « délicate » et « négligée » qu'il a reçue. Ce qui est un « petit malheur héréditaire » dans cette famille d'aristocrates puisque aussi bien la mère que la sœur ne brillent par leur maîtrise de l'orthographe, alors que les lettres des enfants d'Armilly sont vérifiées soit par la mère soit par le père. Ce dernier va jusqu'à demander à son fils de garder copie de sa propre lettre afin d'en cor-

1. Girou-Swidorski, Marie-Laure, « Surprises et leçons d'un inventaire : La prose féminine non-fictionnelle au 18^e siècle », *Dix-huitième siècle*, Éditions P.U.F., Paris, 2004, p. 180.

riger les erreurs et de réfléchir sur les annotations, faites à son attention, dans la marge. Les critiques portent sur le choix des mots, sur ce qu'il est permis de dire ou de taire dans une correspondance surtout en ces temps incertains. Mais contrairement à *Adèle et Théodore* où la transmission du savoir obéit à un ordre hiérarchisé c'est-à-dire transmis aux enfants par les adultes, dans l'ouvrage qui nous intéresse les sources de connaissance sont multiples et variées. Quant au but visé par cette éducation, il n'est plus celui d'avant l'émigration. Le changement de lieu opère d'une certaine manière un changement de statut chez les personnes. Cette phrase qu'écrivit M. d'Armilly à son fils Édouard, encore enfant est fort éloquente dans ce sens :

... maintenant la raison commence à t'éclairer ; tu peux déjà comparer et réfléchir, et c'est de cet instant que l'on entre véritablement dans la carrière de la vie ; tu dois donc tâcher d'en apercevoir le but, afin de le poursuivre et de l'atteindre : ouvre les yeux mon fils ; tu le verras ce but ¹ !...

D'emblée l'auteur nous fait comprendre que rien n'est plus pareil qu'auparavant, et que tout est à reconstituer et à reconsidérer à nouveau. Le père insiste de façon explicite sur cette nécessité :

Profite, mon ami, des événements terribles qui se passent sous tes yeux ; (...) c'est le tableau frappant de toutes les passions humaines qui se déroulent devant toi ; tu peux acquérir en quelques années l'expérience de plusieurs siècles ².

L'espace de l'émigration, comme celui du roman, définit une nouvelle approche du savoir où les règles traditionnelles ne sont plus de rigueur parce que le moment et les événements l'exigent, parce qu'il faut s'adapter aux nouvelles conditions de vie. De verticale l'éducation devient horizontale puisque l'instruction se fait d'un enfant à l'autre. Édouard d'Armilly apprend à son frère et à sa sœur, plus jeunes que lui, à écrire, à lire et à compter comme il encourage son ami le chevalier d'Ermont à reprendre sérieusement ses études seule façon de se prémunir contre l'ennui. Celui-ci, à son tour, conseille à sa sœur, Virginie, de « s'occuper et de s'ins-

1. *LPE*, Lettre III, Vol. p. 11.

2. *LPE*, Lettre III, Vol. I, p. 12.

truire » parce que « c'est le seul moyen de ne pas s'ennuyer ». Le jeune Eugène fait de même avec la petite Lolotte à qui il apprend, vu son âge, à compter jusqu'à cent et à déchiffrer les lettres. L'apprentissage par les pairs est un des thèmes forts de ce roman que cela soit pour apprendre ce qui est convenable et nécessaire ou pour éviter ce qui est blâmable. Édouard rapporte dans une lettre à son père le comportement « ridicule » et « impertinent¹ » d'Émile de Zurlach rencontré à Berne et qui se déclare *jacobin* et *sans-culotte*. L'allusion aux préceptes de Rousseau, que l'auteur n'approuve pas entièrement, est claire. Le choix du prénom et le comportement ridicule du personnage rappellent qu'une éducation qui ne bénéficie pas du regard vigilant des parents ne peut mener qu'au désastre. Pour madame de Genlis l'homme est le fruit du milieu qui le forme. Si les enfants se stimulent les uns les autres cela ne veut pas dire que les adultes se désengagent de toute responsabilité. Les parents restent les principaux précepteurs de leurs enfants en supervisant lectures et formation. Parce que d'une part, il est difficile en terre étrangère d'avoir accès aux mêmes services que dans les pays d'origine, d'autre part, les nécessités et les contraintes financières obligent les parents à jouer ce rôle. Ainsi en est-il du jeune Donatien de S*** qui écrit à Gustave d'Ermont :

Je tâche autant que je le puis, d'adoucir les peines de mon père par mon application ; il est mon seul instituteur (...) Dans deux ans, toutes les ressources de mon père seront épuisées ; oh ! si je pouvois alors avoir assez d'instruction pour obtenir un emploi dont le revenu pût suffire à sa subsistance² !...

L'éducation des garçons est le souci principal pour toutes les familles, essentiellement celle des fils aînés. Tous à l'instar de Télémaque, vu que comme lui ils se déplacent beaucoup et apprennent au gré des circonstances, ont un Mentor. Quand ce n'est pas le père, c'est une autre personne qui en remplace la figure. Gustave trouve en l'abbé du Bourg un précepteur et un ami qui guide ses choix et l'accompagne dans son évolution. M. Truman, un banquier d'origine autrichienne, joue ce rôle auprès d'Eugène en pourvoyant à ses besoins et en veillant à sa formation, après la disparition de

1. *LPE*, Lettre XXXVIII, Vol. I, p. 236.

2. *LPE*, Lettre XXXVI, Vol. I, p. 230.

sa famille. Quant à M. d'Armilly, il n'hésite pas à confier son fils aîné, Édouard, à Lord Selby, jeune homme d'origine anglaise qui s'est attaché à cette famille et qui épousera la sœur jumelle de son protégé. En effet Adélaïde est le seul personnage absent depuis le début du roman, parce que séparée de ses parents lors de leur fuite. Sa recherche sera le prétexte pour visiter les villes de la Suisse, de l'Allemagne, de la Hollande avant de finir le périple en Angleterre. Voyager est un parcours obligatoire dans toute bonne éducation. Madame de Genlis est fortement convaincue de l'impact bénéfique des voyages car on apprend beaucoup par l'observation des mœurs des pays visités et la comparaison est un moyen de formation avantageux parce qu'elle relève de la pratique :

Lord Selby m'a enfin proposé nettement de se charger d'Édouard pendant quelques années, annonce M. d'Armilly à sa femme, et avec la forme la plus délicate et la plus aimable, en me disant que pour son voyage dans le Nord, Édouard, sachant l'allemand, lui sera de la plus grande utilité, en effet, il peut fort bien lui servir d'interprète; d'ailleurs, ayant une très belle écriture, il pourra lui tenir lieu de secrétaire, et même dans trois langues¹.

L'honneur est sauf. Grâce à cet échange, Édouard garde l'indépendance qui préserve son rang et celui de sa famille dans la société. Le fait de connaître l'allemand est souligné comme un avantage par l'auteur. Les questions linguistiques revêtent une grande importance pour madame de Genlis qui maîtrisait elle-même plusieurs langues. Aussi voyons-nous tous les garçons dont il est question dans le roman apprendre l'allemand. L'apprentissage de cette langue est la clé qui leur ouvre les portes du pays d'accueil, parce qu'une langue permet de communiquer, de comprendre la culture d'un pays. Le jeune d'Ermont s'ennuie moins dès qu'il a commencé à apprendre l'allemand. Elle peut être aussi un atout majeur pour ces jeunes souvent obligés de travailler pour subvenir à leurs besoins. L'apprentissage est un précepte qu'elle a toujours défendu depuis *Adèle et Théodore* et qu'elle a mis en pratique à Belle-Chasse. Elle a toujours plaidé en faveur « d'un multilinguisme » voire « d'un multiculturalisme »² selon l'expression d'Éric Paquin. Elle-même a

1. *LPE*, Lettre XXXV, Vol. I, p. 226-227.

2. Paquin Éric, p. 36.

vécu cette situation et a pu s'introduire dans la société allemande grâce à sa connaissance de la langue. Mais la majorité des émigrés ne partagent pas ce point de vue. Nombreux sont ceux qui restent réfractaires à tout apprentissage. La marquise d'Ermont est de ceux-là. Elle est scandalisée du volume des choses que son fils doit apprendre, craignant pour sa santé et n'en voyant pas la nécessité :

Quand on est Français, on doit se contenter de bien savoir sa langue maternelle. Mon fils entrera dans la carrière Dyplomatick, mais on parle français dans toutes les cours de l'Europe, aussi à quoi lui servirait l'allemand ? ce genre d'instruction n'est bon que pour les secrétaires d'ambasçades, mais les ambassadeurs n'en ont aucun besoin¹.

Conformément à l'usage de l'Ancien Régime, à chaque classe sociale correspond une formation et par conséquent une activité. Madame de Genlis annule cette distinction quand elle accorde à Édouard la fonction de secrétaire de Lord Selby ou quand Gustave accepte une place de maître de peinture auprès d'un jeune prince pour l'accompagner dans son voyage en Italie. On sent une dynamique, une énergie positive qui anime tous ces jeunes gens. Tous sont animés des intentions les meilleures les uns envers les autres. À maintes reprises, nous avons relevé le mot « ennui » qui revient souvent dans le texte ainsi que « oisiveté » et « travail ». L'auteur fait preuve d'une grande souplesse d'esprit en rejetant tout radicalisme et toute rigidité d'attitude et ce en soutenant d'un côté certains principes et certaines valeurs de l'Ancien Régime, relatifs à la morale, d'un autre côté en adoptant une ouverture sur les autres. C'est pourquoi l'instruction, de manière générale débouche, dans ce récit, sur le travail des jeunes gens. Chacun d'entre eux glorifie le travail à sa façon, selon sa situation et sa propre histoire. Mais il est ressenti comme un facteur valorisant qui évite la déchéance. Si la famille de Bossière arrive à garder une certaine cohésion c'est grâce au travail de chacun de ses membres : le père enseigne le « français et la géométrie », le fils « l'italien », la fille Mélanie « vend des camées de son ouvrage » et la tante fait des portraits :

Mon père loue beaucoup leur industrie et leur résignation, écrit Édouard à son cousin Auguste, en effet il est beau de voir des gens

1. *LPE*, Lettre XII, Vol. I, p. 51.

qui avoient cent mille livres de rentes, supporter aussi courageusement une ruine entière, et vivre honorablement de leur travail, sans avoir recours à personne et sans faire de dettes¹.

Mélanie de Bossière, qui opte pour une place de concierge chez la baronne de Pflemmingue à Vienne, n'hésite pas à qualifier la fonction de dame de compagnie d'esclavage – ce que madame de Genlis était auprès de la duchesse de Chartres – et de lui préférer « une subordination bien reconnue et bien réglée² », car le reste n'est que « fausse égalité ». Même Adélaïde qui a du mal à accepter de l'argent, en contre partie des leçons de harpe qu'elle donne, considère que « c'est vivre de son travail, et cela est honorable³ ». En un mot quand on a tout perdu, l'instruction demeure un dernier rempart contre la déchéance et sauve ce qu'il y a d'humain en chacun de ceux qui ont su en faire bon usage. Le père de Donatien rappelle fortement à son fils qu'« avec de la religion, un esprit cultivé et des talens, on a de quoi tout supporter, parce que l'on est toujours résigné (à comprendre dans le sens de : renoncer volontairement à une charge ou à une fonction) et que l'on ne s'ennuie jamais⁴ ».

Il ne faut pas oublier que c'est grâce au travail, grâce à l'écriture que madame de Genlis a pu faire face moralement et psychologiquement, aux peines engendrées par l'éloignement et la solitude. Par ailleurs, madame de Genlis a évolué dans la société libérale et pragmatique du duc de Chartres, qui sur les conseils du frère de l'auteur, prolongea une partie du Palais Royal par des galeries marchandes. Aussi notons-nous la présence de représentants de professions libérales tels que banquiers et négociants, milieu vers lequel semblent s'ouvrir certains nobles. Madame de Genlis pressent les mutations sociales à venir et propose une issue à la crise qui secoue le milieu aristocratique en suggérant implicitement cette ouverture. Si M. Trumann donne comme maître d'arithmétique M. Mülsen, son premier commis à Eugène, on lit en filigrane qu'il est celui qui assurera la relève dans ce métier d'autant plus que M. Trumann l'adopte définitivement. La meilleure illustration de cette mutation est la lecture du livre de M. Duval, savant astronome, qui de simple pâtre finit

1. *LPE*, Lettre IX, Vol. I, p. 43-44.

2. *LPE*, Lettre XLI, Vol. I, p. 251-252.

3. *LPE*, Lettre XXIII, Vol. II, p. 145.

4. *LPE*, Lettre XXXVI, Vol. II, p. 230-231.

par faire fortune à Vienne grâce à la générosité de cœur de quelques personnes qui lui ont tendu la main au moment où il le fallait. La triple mise en abîme, puisque comme M. Duval a été recueilli par des ermites, Eugène l'a été par M. Trumann, qui lui-même est un enfant abandonné et élevé par de braves gens, insiste sur le fait que l'homme est le fruit de l'éducation qu'il reçoit et que tout est possible grâce au travail et à l'effort. C'est l'homme de la société nouvelle qui pointe à l'horizon de l'époque : instruit, cultivé et ouvert aux autres cultures.

L'espace de l'émigration est exploité par l'auteur pour mettre en pratique des principes déjà évoqués dans d'autres ouvrages et un apprentissage pragmatique du monde et de la vie. En cela, madame de Genlis est femme des Lumières vu que pour elle « l'éducation doit être l'apprentissage de ce qu'il faut savoir et pratiquer dans le commerce de la société » comme le stipule l'article *Études* de l'*Encyclopédie*¹. Comme les encyclopédistes, qu'elle n'a cessé de critiquer, elle croit en une société où est exclue toute oisiveté « animée par l'activité et les compétences masculines en pleine expansion² » mais également féminines sur un plan différent. Madame de Genlis « qui voit dans la réforme de la société un des buts de l'éducation féminine, se fixe le même but d'utilité sociale³ » dans ses ouvrages y compris dans *Les Petits émigrés*. Comme la plupart de ses contemporains, « elle souligne l'utilité sociale de la bonne mère qui réforme la société au sein de sa famille⁴ ».

Bien que la formation première pour les garçons et les filles soit la même, elle diffère dès qu'il s'agit de définir la fonction de chacun dans la société. Ainsi, comme il l'a fait pour son fils, M. d'Armilly profite d'une lettre envoyée à sa fille de onze ans, Juliette, pour lui prodiguer ses conseils et dresser le portrait du comportement idéal de la femme en société. Parce qu'il reçoit deux lettres de sa fille, qui auraient dû se suivre dans le temps, il en fait une analyse de son comportement qui montre ce qu'on attend du rôle de la femme :

1. Cité par Lucette Pérol dans « Plan d'éducation et modèle politique dans l'*Encyclopédie* », in *Dix-huitième siècle*, n° 17, 1985, p. 340.

2. *Ibid.*, p. 349.

3. Bissière, Michèle, « Les Femmes et l'éducation du dix-huitième siècle : Lambert et Genlis », in *Studies on Voltaire and eighteenth century*, n° 348, 1995, p. 1468.

4. *Ibid.*, p. 1468.

En tout, ma chère Juliette, écrit-il, vous n'avez ni ordre ni exactitude ; et c'est un grand défaut, surtout pour une femme. Quand vous serez dans le monde(...) vous entendrez, par exemple, se moquer des personnes exactes et soigneuses, qu'ils appellent *méthodiques* : soyez néanmoins persuadée que ce caractère est précieux pour soi et pour les autres¹.

À partir de ce moment, cela relève plus du domaine des civilités que de l'éducation à proprement parler étant donné que ces instructions touchent à la perception du rôle social de la femme en ce siècle. Une femme méthodique est « exacte », « soigneuse » « persévérante » et a de la suite afin de bien mener toutes les tâches dont elle est responsable. Une femme méthodique sait être économe de son temps et de ses gestes. L'ordre est le maître mot pour accéder au bonheur parce qu'elle saura être utile aux autres et à elle-même :

Songez d'ailleurs qu'une femme, qui communément n'est pas chargée de grandes affaires, ne peut se rendre utile que dans les petits détails ; les soins domestiques sont pour elle d'indispensables devoirs ; et comment les remplira-t-elle, si elle n'a pas cet esprit d'ordre² ?

Les termes d'ordre et d'utilité intègrent la femme dans une société où les valeurs de la bourgeoisie sont de plus en plus dominantes, la cantonnant de plus en plus dans la sphère privée. Ces qualités feront d'elle une personne qui ne se laisse pas « gruger par ses domestiques et ses fournisseurs³ » « parce qu'elle connoît ses affaires et surveille ceux qu'elle en charge⁴ ». Donc ce qu'on attend de l'éducation des filles, futures maîtresses de maison c'est de ne plus « se consacrer à la moindre tâche domestique, mais seulement de superviser de loin leur bonne exécution⁵ ». D'ailleurs, M. d'Armillly réprimande sa fille qui lui décrit longuement la confection de gelée de groseille et de la marmelade d'abricot avec mademoiselle Benoît la domestique, qualifiant cette « digression » de « petit

1. *LPE*, Lettre LIII, p. 306, Vol. I, p. 306.

2. *LPE*, Lettre LIII, Vol. I, p. 308.

3. Carré, Jean, « La littérature de civilité et la condition des femmes au XVIII^e siècle », *Études anglaises*, Grande-Bretagne, États-Unis, Éditions Didier Érudition, Paris, XLVII^e année, n^o 1, janvier-mars 1994, p. 15.

4. *LPE*, Lettre LIII, Vol. I, p. 307.

5. Carré, Jean, *Ibid.*, p. 15.

détail inutile ». Le rôle social de la femme est défini ici par le père et non par la mère ce qui ne laisse pas d'étonner. Madame de Genlis semble avoir choisi de ne pas s'exposer à des critiques inutiles qui risquent de nuire au fond en s'en prenant à la forme. Sa sœur, Adélaïde n'apprend à savonner que par nécessité absolue, sa servante étant malade et n'ayant pas d'argent pour en payer une autre. L'autre sujet de civilité sur lequel insiste M. d'Armilly concerne la correspondance, ce qu'elle doit contenir quand elle émane d'une jeune femme et la manière de rédiger ces lettres. Du choix du papier à l'écriture tout doit être net et correct car « tout ce qui sort des mains d'une femme doit avoir l'air de propreté et d'élégance¹ ». La correspondance d'une jeune femme doit être à la fois utile et agréable. Cependant il faut éviter de succomber à la flatterie et à l'affectation. Madame d'Armilly fait les mêmes remarques à sa fille Adélaïde et lui recommande de se préserver de la manie de vouloir devenir *a lady of fashion*, qui n'existe que pour et par ses parures, bijoux et vêtements à la mode, qui consacre tout son temps aux mondanités et aux futilités, ce qui est un « métier ruineux et fatigant » où « l'on peut s'y passer d'esprit et d'instruction² ». D'ores et déjà se dessine, dans cette dernière lettre du roman, le projet d'un nouveau comportement exigé des femmes : avoir des dons brillants, des vertus attachantes et une réputation irréprochable ce qui ne peut se réaliser qu'en ayant de la retenue et en paraissant moins dans la vie publique. Elle doit cultiver les arts d'agrément comme la peinture, la broderie et la musique qui apportent désormais une touche de raffinement dans la société. De prime abord tout semble rentrer dans l'ordre, mais il y a le personnage de Mélanie de Bossière, l'esprit rebelle qui a du mal à se plier aux règles de façon générale. De tous les personnages féminins c'est la seule qui a affiché ses convictions politiques en ce déclarant démocrate, ce qui était mal vu par la communauté émigrée. Une femme ne doit pas parler de politique, ni avoir d'opinion à ce sujet. Les aléas de la vie lui apprennent à tenir compte de l'environnement social mais sans pour autant renoncer à ce qui fait sa personnalité. L'auteur a fait ce personnage à son image. Dans sa lettre au chevalier d'Islyn, son ami, on lit une critique acerbe contre « ces ménagères à grande réputation dans ce

1. *LPE*, Lettre LIII, Vol I, p. 309.

2. *LPE*, Lettre XXXVII, Vol. II, p. 321.

genre » parce qu'une femme « intelligente sait conduire sa maison tout aussi bien » en consacrant le reste du temps à des activités plus nobles comme la lecture ou la peinture. Ce que semble vouloir dire madame de Genlis c'est que l'éducation des femmes ne peut être uniforme et valable pour toutes. Il y a des qualités que l'on souhaite voir chez toutes mais il y a toujours des êtres d'exceptions qui ne sauraient entrer dans le moule commun. Et elle en est l'exemple vivant.

En conclusion, nous dirons que madame de Genlis a profité de l'espace étranger et nouveau de l'émigration pour montrer à travers différents personnages, hommes et femmes, que l'éducation est fondamentale pour constituer une société saine mais aussi qu'elle ne suffit pas à elle seule. Le monde concret que ce soit celui du travail, de la famille ou celui de la société en général, complète cette formation première. C'est pourquoi nous voyons les personnages apprendre sur le tas, par l'expérience, ce qu'ils n'auraient jamais appris en se conformant à leur éducation première. L'aspect pragmatique de l'éducation proposée par madame de Genlis consiste à conjuguer savoir et capacité d'adaptation selon les circonstances de la vie. C'est un sujet d'actualité parce que c'est ce qui est de plus en plus demandé aux gens de nos jours. Cette phrase de M. d'Armilly : « l'éducation la plus parfaite ne peut qu'indiquer la route qu'il faut suivre, et placer l'élève à l'entrée de cette route¹ » résume bien cette tournure d'esprit de l'auteur qui a toujours su combiner roman et pédagogie.

Bibliographie

- BISSIÈRE Michèle, « Les Femmes et l'éducation du dix-huitième siècle : Lambert et Genlis », in *Studies on Voltaire and eighteenth century*, n° 348, 1995.
- CARRÉ Jean, « La littérature de civilité et la condition des femmes au XVIII^e siècle », *Études anglaises*, Grande-Bretagne, États-Unis, n° 1, janvier-mars, Éditions Didier Érudition, Paris, 1994.
- GENLIS Madame de, *Les Petits émigrés ou Correspondance de quelques enfants*, Paris, Lecointe et Durey, Libraires, 1825 (tomes I et II).

1. LPE, Lettre LIII, Vol. I, p. 307.

- GIROU-SWIDERSKI, Marie-Laure, « Surprises et leçons d'un inventaire : La prose féminine non-fictionnelle au 18^e siècle », *Dix-huitième siècle*, Éditions P.U.F., Paris, 2004, p. 171-187.
- HARMAND Jean, *Madame de Genlis sa vie intime et politique 1746-1830, d'après des documents inédits*, Paris, Librairie Académique Perrin et C^{ie}, 1912.
- PAQUIN Éric, *Sur les traces de Télémaque : romans féminins de l'émigration in Réécriture du mythe : l'utopie au féminin*, sous la direction de Joëlle Cauville et Metka Zupancic, Éditions Rodopi B.V. Amsterdam-Atlanta, 1997.
- PÉROL Lucette, « Plan d'éducation et modèle politique dans l'*Encyclopédie* », *Dix-huitième siècle*, Éditions P.U.F. n^o 17, Paris, 1985, p. 337-350.

Miss Sidney Bidulph : la version autorisée de la femme

Valérie MAFFRE

Université Paul-Valéry — Montpellier III

« These books are written chiefly to the young, the ignorant, and the idle, to whom they serve as lectures of conduct¹ ». Cette citation qui semble faire référence aux livres de conduite destinés « aux jeunes et aux ignorants » est en réalité une description du roman en tant que genre nouveau, tel que le définissait Samuel Johnson en 1750. Cette méprise a le mérite de mettre en lumière l'extrême proximité des deux genres que sont le manuel de conduite et le roman au XVIII^e siècle, mais alors que le second n'en n'est qu'à ses balbutiements, le premier correspond à un genre déjà fort bien établi que l'on peut faire remonter au *De Officiis* de Cicéron².

1. Samuel Johnson, *The Rambler*, 4 (31 Mar. 1750) <http://etext.lib.virginia.edu/etcbin/toccer-new2?id=Joh1Ram.sgm&images=images/modeng&data=/texts/english/modeng/parsed&tag=public&part=4&division=div1>. Voici la traduction que nous proposons : « Ces livres sont écrits principalement à l'usage des jeunes gens, des ignorants et des oisifs pour servir de règles de conduite ». Nous proposons de même la traduction des citations qui suivront, sauf indication contraire.

2. La recherche du bonheur et de la meilleure vie possible étant une problématique très présente dans l'antiquité. Il peut paraître arbitraire de voir dans le *De Officiis* l'ancêtre du livre de conduite ; il ne s'agit là que d'un repère, dont la pertinence a été justifiée par J. C. Georgia dans sa thèse « Polite Literature : Conduct-

Les livres de conduites en Angleterre connaissent un grand succès à cette époque. On peut rappeler brièvement que des romanciers tels que Samuel Richardson et Daniel Defoe se sont illustrés dans les deux genres en question, que l'on pourrait considérer comme les deux faces d'une médaille. En appréhendant les règles de conduite comme une sorte de grammaire, Jennifer Claire Georgia, dans une analyse de type sémiologique, considère d'ailleurs que les règles édictées dans les manuels pourraient s'apparenter à ce que Saussure appelle la « langue » tandis que les romans seraient la mise en pratique de la langue, c'est-à-dire la parole. L'objet de cette communication sera d'étudier cette proximité entre écrit de civilité et roman en prêtant attention à un roman épistolaire¹ paru en 1761, roman des malheurs de la vertu dans la lignée de ceux de Richardson : *Memoirs of Miss Sidney Bidulph* de Frances Sheridan (auteur de romans épistolaires, d'un conte exotique et de trois comédies sentimentales, écrivain dont la renommée a été éclipsée par celle de son fils Richard Sheridan).

Il s'agira de s'interroger sur la manière dont le roman se conforme aux valeurs prônées par les manuels de conduite, et dans quelle mesure il en diverge ou les dévoie. Dans ce but, nous considérerons tout d'abord en quoi l'héroïne éponyme semble être une illustration fictionnelle parfaite de la jeune femme idéale modelée dans les manuels de conduite. Nous nous attacherons ensuite à démontrer comment les personnages féminins secondaires, véritables contre-modèles viennent s'inscrire en faux contre l'héroïne et contre cette image canonique de la femme. Nous nous demanderons enfin dans quelle mesure s'établit en creux, par le biais de l'ironie, une réfutation de certains principes et une dénonciation de l'hétéronomie² dont souffrent les jeunes filles.

books and the Novel in Eighteenth-Century England », Harvard University, 1994.

1. Des romans épistolaires se sont souvent développés à partir de guides épistolaires, une forme répandue de livres de conduite sur la manière de présenter et de rédiger des lettres selon diverses occasions. Ces exemples de lettres avaient souvent une forte valeur d'instruction morale et étaient arrangés en une correspondance, qui contenait presque en germe une intrigue de roman.

2. L'hétéronomie (du grec « autre loi ») est ainsi définie dans le dictionnaire des notions philosophiques : « moral law is commanded from without [...] Among heteronomous theories are those that see moral imperatives as commands of the state or of society [...] heteronomy, in any form, entails that we are passive under some command or impulsion which we do not, cannot, initiate ». « Heteronomy », in *Les notions philosophiques*, Dir. Sylvain Auroux, Paris, PUF, 1990.

S'agissant des qualités exigées des jeunes filles, certains manuels de civilité mettent plus l'accent, selon les époques, sur la chasteté et la vertu, d'autres sur la sujétion, d'autres encore sur l'étiquette. Toutefois, l'un des dénominateurs communs de ces recommandations est la notion de modestie, modestie qui sied aux femmes et permet tout à la fois de tempérer leurs passions, et d'assurer ainsi une obéissance sans failles. *The Ladies Calling*, livre de conduite de Richard Allestree résume ainsi ce qui est attendu de la jeune femme par le terme de « meekness » : « [it] lies in its just subordination, and submission to a more supream Authority [sic], which in Divine things is the Will of God ; in Natural or Moral, right Reason, and in human Constitutions, the command of Superiors ¹ ».

En ce qui concerne le respect de la volonté de Dieu, Sidney, sur laquelle s'abat un déluge de malheurs typique du roman sentimental, se plie tant et si bien à la volonté divine que sa longanimité digne de Job fait d'elle un véritable exemplum religieux. Elle ne cesse de réprimer ses velléités de plainte afin de ne pas commettre le péché de murmure : « I have been set up as a mark, my Cecilia ; let me fulfil the intention of my Maker, by showing a perfect resignation to His will ² ».

Dans la hiérarchie des autorités auxquelles la jeune fille doit se soumettre, la raison est érigée en instance supérieure à tel point que ses diktats l'apparentent aux ordres déguisés et aux devoirs sacro-saints des manuels de conduite. Lorsque Sidney, dans un acte altruiste, use de tout l'ascendant qu'elle a sur Faulkland pour le persuader d'épouser sa rivale, alors que rien ne s'oppose plus à son propre mariage, elle obéit à une raison tyrannique : « I acted agreeably to the dictates both of my reason, and my conscience, in per-

1. Richard Allestree, *The Ladies Calling*, 2nd ed, Oxford, 1673, p. 36. « Cela consiste en une juste subordination et une juste soumission à une autorité suprême, qui est pour ce qui concerne le divin, la volonté de Dieu ; pour la nature et la morale, la Raison véritable, et pour les institutions humaines, les ordres des supérieurs ».

2. Frances Sheridan, *Memoirs of Miss Sidney Bidulph*, 1761, Oxford, Oxford UP, 1995, p. 459. Toutes les références qui suivront sont tirées de cette édition, et seront ci-après abrégées à la suite de la citation par MSB, suivi du numéro de page. « Je suis choisie, ma Cécile, pour servir d'exemple ; c'est à moi de répondre à l'intention de mon Créateur, par une parfaite résignation à ses volontés ». Traduction de l'abbé Prévost, *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, Genève, Slatkine Reprints, 1969, liv. II, p. 420.

suading Mr Faulkland to make Miss Burchell his wife », confie-t-elle à Cécilia (MSB 335)¹.

Enfin, ce que *The Ladies Calling* désigne par « the command of Superiors » informe fortement ce roman dans lequel l'héroïne ne cesse d'obéir aux figures d'autorité que sont sa mère puis son mari. L'obéissance aux parents est un trait récurrent des manuels de conduite. *The Lady's Preceptor*, livre de conduite de l'abbé D'Ancourt, dans le chapitre consacré aux devoirs filiaux, recommande : « always preserve the highest Veneration and Duty towards them : Honour them with Love and Respect, flowing purely from the Fountain of Gratitude² ». Cette liste d'injonctions démontre que la relation filiale est définie en termes de dette, et on retrouve cette même isotopie dans le roman : « I should be ungrateful [...] to the best of mothers » (MSB 12)³ ; « everyday lays me under fresh obligations to her » (MSB 16)⁴, « nor would a crown tempt me to forfeit the duty which I owe to [lady Bidulph] » (MSB 316)⁵. L'assujettissement de Sidney à sa mère la force à suivre les conseils peu avisés de celle-ci en ce qui concerne son mariage, et Sidney établit elle-même le relais de l'autorité qui s'exerce alors : « Fain would I bring myself chearfully to conform to my mothers' will, for I have no will of my own. I never knew what it was to have one, and never shall, I believe ; for I am sure I will not contend with a husband » (MSB 85)⁶.

1. « J'ai cru suivre les loix de la raison et de la vertu, en persuadant à M. Falkland d'épouser miss Burchill ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. II, p. 188.

2. Abbé d'Ancourt. *The Lady's Preceptor. Or, A Letter to a Young Lady of Distinction upon Politeness. Taken from the French of Abbé d'Ancourt and Adpated to the Religion, Customs and Manners of the English Nation. By a gentleman of Cambridge, 1743, 4th ed, London, 1752, p. 31.* « Faites toujours preuve de la plus grande vénération et accomplissez votre devoir envers eux : honorez-les de votre amour et de votre respect, jaillissant naturellement de la Fontaine de la Gratitude ».

3. « Ce seroit une véritable ingratitude [...] pour la meilleure des mères ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. I, p. 13.

4. « Chaque jour amène pour moi de nouveaux sujets d'obligation ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. I, p. 22.

5. « Et comptez qu'une couronne ne me tenteroit pas de manquer à la soumission que je lui dois ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. II, p. 153.

6. « Je souhaiterois, de bonne foi, de pouvoir me conformer aux volontés de ma mère, car je n'ai pas de volonté propre. Je n'ai jamais su ce que c'étoit que d'en avoir

La jeune femme s'interdit toute remarque désobligeante envers son mari, même lorsque celui-ci, particulièrement inique, trompe son épouse de manière éhontée et l'accuse d'adultère avant de la chasser. La réaction de Sidney est en parfait accord avec les recommandations des manuels de conduite. Elle dénie au langage son pouvoir de justification et refuse à la colère une emprise justifiée (se conformant par là même à la troisième sorte de modération prônée dans *The Ladies Calling* : la « modération des affections¹ ») :

I have no doubt remaining of Mr Arnold's infidelity; but let me not aggravate my own griefs, nor to a vicious world justify my husband's conduct, by bringing any reproach on my own. The silent sufferings of the injured must, to a mind not ungenerous, be a sharper rebuke than it is in the power of language to inflict². (MSB 137)

En cela, une fois de plus, Sidney ne fait qu'obéir aux diktats des conventions. En effet, le Marquis d'Halifax, autre auteur de manuels de conduite, aborde la question de l'infidélité du mari :

Modesty no less than Prudence ought to restrain her; since such an undecent Complaint makes a Wife much more ridiculous, than the Injury that provoketh [sic] her to it. But it is yet worse, and more unskilful, to blaze it in the World, expecting it should rise up in Arms to take her part [...] Be assur'd, that in these Cases your Discretion and Silence will be the most prevailing Reproof [...] It will naturally make him more yielding in other things³.

une; et je crois, Cécile, que je ne le saurai jamais; car je suis bien sûre que je n'aurai pas de dispute avec un mari». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. I, p. 156.

1. « Meekness of affections » est ainsi définie : « [it] consists in reducing the passions to a temper and calmness, not suffering them to make uproars within to disturb ones self, nor without to the disquieting of others ». *The Ladies Calling, op. cit.*, p. 42.

2. « Il ne peut me rester le moindre doute sur l'infidélité de M. Arnil; mais je ne veux pas aggraver mes propres peines, ni justifier la conduite de mon mari, aux yeux d'un monde vicieux, en attirant le moindre blâme sur la mienne. Les douleurs muettes de l'innocence outragée, sont un tourment bien plus vif pour une âme noble, que tout ce qu'elle peut craindre de la téméraire langue des hommes ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. I, p. 251.

3. George Savile, Marquis of Halifax, *The Lady's New Year's Gift : or, Advice to a Daughter*, 1688. In Vivien Jones, *Women in the Eighteenth Century : Constructions of Femininity*, London, Routledge, 1990, p. 20. « La modestie, tout autant que la pru-

Ses arguments sont en tout point similaires à ceux qu'utilise Sidney : ridicule attribué à la femme qui se plaint, pouvoir rédempteur du silence de la victime. Toutefois, *Memoirs of Miss Sidney Bidulph* semble remettre en cause cette autorité en s'inscrivant en faux contre le soi-disant pouvoir du silence. Que Sidney refuse de fustiger son mari se révèle en effet inefficace. Le silence trahit bien plus le bâillonnement métaphorique de la femme (par son mari et par la dictature des bienséances) qu'un quelconque ascendant. Il semble donc que sur ce point, le roman soit une réfutation du portrait irréaliste de l'influence de la femme soumise telle qu'elle est dépeinte dans les écrits de civilité et telle que Sidney s'en fait l'écho.

L'héroïne éponyme est l'incarnation fictionnelle de la jeune fille idéale de l'époque. Ainsi sa réputation sans tache est acquise grâce à son respect scrupuleux de plusieurs règles de conduite. Mais elle est également érigée en exemplum en creux, par la comparaison implicite avec d'autres personnages féminins du roman, véritables contre-modèles de la jeune fille idéale des livres de conduite. Dans quelle mesure en outre ces autres jeunes femmes servent-elles à réitérer par le contre-exemple les messages édifiants des écrits de civilité ?

Trois femmes du roman pourraient ainsi être citées en tant que faire-valoirs de l'héroïne et illustrations de vices à éviter selon la littérature de civilité. Et si la modestie est la qualité principale recommandée pour les jeunes filles de l'époque, c'est également l'absence de modestie qui est décriée dans les trois vices mis en exergue, la vanité, la frivolité et la lubricité, défauts respectifs de la belle-sœur de Sidney, de la maîtresse de son mari et de la nièce de cette dernière.

La vanité est décrite dans *The Ladies Calling* comme une faiblesse : « the known infirmity of the Sex, to love gaiety, and a splendid appearance¹ ». Ce sont ces mêmes apparences criardes que Sidney dénonce dans la personne de sa belle-soeur : « But, my dear, the

dence, devrait la réfréner, puisqu'un reproche aussi indécent rend l'épouse bien plus ridicule que l'offense qui a suscité son indignation. Mais il est bien pire, et plus malhabile encore, de le publier, en s'attendant à ce que les gens prennent fait et cause pour elle [...] Soyez certaine, que dans de tels cas, votre discrétion et votre silence seront les plus efficaces des reproches [...] Il sera naturellement d'autant plus enclin à céder sur d'autres choses ».

1. *The Ladies Calling*, op. cit., p. 24. « La faiblesse notoire du sexe est d'aimer tout ce qui a de l'éclat et les beaux atours ».

ostentation of this woman made me sick ; such a parade of grandeur, such an unnecessary display of state and splendor » (MSB 292)¹. Ce goût du luxe, aux antipodes de la réserve et du bon goût adoptés par la jeune fille idéale de l'époque, ne fait que révéler justement l'absence d'éducation de Lady Sarah qui manque à ses devoirs de belle-fille et de belle-sœur. L'écart par rapport à la norme — celle des manuels de conduite — est souligné dans le semi-modal « ought to » qu'utilise Sidney pour dénoncer cette attitude : « yet sure his wife, who I never disoblige, ought not to depart so from humanity and common good breeding, as not to enquire after the sister of her husband, who has an occasion of grief so recent, in which she ought to partake » (MSB 342)².

Par le biais de la litote et de l'ironie, Sidney fait de Lady Sarah la cible d'une satire contre les nouveaux riches du dix-huitième siècle qui acquerraient plus vite une fortune que les usages et les convenances : « nor did her ladyship ever treat her with the regard due to her character [...] the blessings of good sense and good temper are bestowed but in a moderate degree on lady Sarah ; and for a woman of quality [...] her breeding is not of the highest form. But you know a great fortune covers a multitude of imperfections in the eyes of most people » (MSB 267-68)³. La satire de l'héroïne est une remise en cause du pouvoir de l'argent qui permettait de passer outre l'autorité des manuels de bienséance. Il s'agit là du schéma inverse de celui des jeunes femmes pauvres ou des classes moyennes, qui à l'instar de Pamela, en manœuvrières, instrumentalisaient ces livres de conduite afin de s'élever dans la société en épousant des hommes au-dessus de leur condition. L'autorité de la respectabilité et de la

1. « En vérité, ma Cécile, l'ostentation de cette femme m'a rendue malade. Tant d'appareil de grandeur, tant de pompe et d'affectations inutiles ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. II, p. 108.

2. « Il me semble que n'ayant jamais désobligé sa femme, je pouvois m'attendre qu'elle ne s'écarteroit pas assez des termes communs de l'humanité et du savoir vivre, pour ne prendre aucune sorte d'intérêt à la sœur de son mari, dans une affliction si récente, que le devoir l'oblige de partager ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. II, p. 202.

3. « Lady Sara, qui ne l'a jamais traitée non plus avec les égards dus à son caractère [...] Les bénédictions du bon sens et du bon naturel n'ont pas été prodiguées à mylady Sara ; et pour une personne de qualité [...] elle n'a pas eu la meilleure éducation. Mais une grande fortune couvre, aux yeux de la plupart des hommes, une multitude d'imperfections ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. II, p. 64.

réputation menait alors à l'argent et non l'inverse. Grâce à ce contre-modèle féminin, cette dénonciation d'un manque d'éducation est un plaidoyer pro domo fictionnel pour les manuels de conduite.

Le deuxième contre-modèle du roman est Mrs Gerrarde, une jeune veuve inconvenante qui s'adonne à des loisirs décriés dans les livres de conduite. La critique qu'elle fait de Lady V—, une femme exemplaire, est à ce propos révélatrice : « Mrs Gerrarde says, her ladyship is too good a housewife for her ; and as she is not very fond of needle-work herself, she cannot endure people that are always poring over a frame » (MSB 124)¹. La jeune veuve remet ici en cause la quintessence même de la fonction d'épouse telle qu'elle est définie dans les manuels de civilité et rejette les conventions de la femme soumise et sobre en se moquant des occupations qui lui incombent. Ainsi la couture dédaignée par Mrs Gerrarde semble-t-elle emblématique de la position de la femme au cœur de la sphère domestique tout comme de la patience qui est exigée d'elle².

Mrs Gerrarde rejette une activité « autorisée » mais vue comme un enfermement (« poring over a frame ») et s'adonne au contraire à une occupation beaucoup plus décriée : le jeu de cartes³. *The Lady's Preceptor* consacre un chapitre à cette activité afin de mettre en garde les jeunes femmes contre ses dangers : « yet 'tis necessary to give into it under proper regulations.... When you are obliged, therefore,

1. « Madame Goring prétend que mylady est trop laborieuse pour elle. Avec peu de goût pour son aiguille, elle n'aime pas les femmes qui sont toujours étendues sur un métier ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame, op. cit.*, liv. I, p. 228.

2. Cette activité fortement recommandée dans les manuels de conduite est décrite par John Gregory en ces termes : « The intention of your being taught needle-work, knitting and such like, is not on account of the intrinsic value of all you can do with your hands, which is trifling, but to enable you to judge more perfectly of that kind of work, and to direct the execution of it in others. Another principal end is to enable you to fill up, in a tolerably agreeable way, some of the many solitary hours you must necessarily pass at home ». John Gregory, *A Father's Legacy to his Daughters*, 1774. In Vivien Jones, *Women in the Eighteenth Century : Constructions of Femininity*, London, Routledge, 1990, p. 46.

3. Les causes de la condamnation des jeux de cartes étaient non seulement culturelles mais aussi religieuses comme l'explique J.-R. Armogathe : « si les jeux d'adresse sont licites, les jeux de hasard sont tenus pour des restes de divination païenne par les sorts : *vicio vanitatis non caret*, écrit Thomas d'Aquin à propos du jeu de dés. [...] le jeu n'est pas condamné en tant que tel, comme divertissement, *per se* ; mais il est condamné dans ses effets, *per accidens* ». J.-R. Armogathe, « Jeux licites et jeux interdits », *Le jeu au xviii^e siècle*, Aix-en-Provence, Edisud, 1976, p. 9.

to be engaged in this manner, preserve yourself free from all passion, as well as Excess..... A person naturally covetous or Passionate, upon the least Loss betrays himself¹ ». Le danger est exprimé en termes d'excès et de retenue (« under proper regulations », « free from all passions », « passionate »). C'est cette même dichotomie que l'on retrouve dans le jugement de Sidney, encore une fois porte-parole fictionnelle des livres de conduite :

I find indeed, that this sprightly rogue is fonder of cards than of work [...] What a pity it is so amiable a woman should be thus fondly attached to so unprofitable an amusement! [...] But this passion may grow upon her, and she may be led unawares into the losing more than her fortune can bear². (MSB 124)

L'expression « led unawares into the losing » symbolise dès lors l'idée de dissipation de ces femmes qui se refusaient à être confinées à la sphère domestique et qui souhaitaient sortir du cadre prédéfini par les livres de conduite.

Cette même image d'enfermement se retrouve à propos de la nièce de Mrs Gerrarde, qui souffre de nymphomanie. Sir George affirme à son propos :

No, no, she meant not to confine herself. Her passion for Falkland, whether real or pretended, gave a colour to her preserving that liberty, in the licentious use of which she placed her happiness : nor would she in the end have confined herself within the bounds of marriage, if an immense fortune had not sweetened the restraint³. (MSB 387-88)

1. *The Lady's Preceptor*, op. cit., p. 70. « Pourtant il est nécessaire de s'y adonner en se fixant de strictes limites [...] Par conséquent, lorsque vous êtes tenue d'y participer, gardez-vous de toute passion ainsi que de tout excès [...] Quelqu'un d'un naturel avide ou passionné se trahit dès qu'il subit la moindre perte ».

2. « Aussi vois-je que cette pétillante voisine est plus passionnée pour le jeu, que pour le travail. [...] Quelle pitié, qu'une femme aimable ait cette folle passion pour un si frivole amusement! [...] Mais sa passion peut augmenter, et la conduire plus loin qu'il ne paroît convenir à sa fortune ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 228.

3. « Non, non, chère sœur, elle n'avoit pas dessein de se donner des chaînes. Sa passion pour Falkland, soit réelle ou prétendue, lui a servi de prétexte pour conserver une liberté, dont l'usage déréglé faisoit son bonheur ; et comptez qu'elle n'auroit pas fini par le mariage, si la vue d'une immense fortune n'eût été capable d'en adoucir la contrainte ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. II, p. 289.

Là encore cet anti-modèle qu'est Miss Burchell est décrit par opposition à l'idée de retenue qui caractérise les jeunes femmes idéales¹.

La question qui se pose alors est de savoir si, en présentant ces contre-modèles, l'auteur les utilise afin de détourner les lecteurs du vice. Une ambiguïté prévaut sur ce point. D'une part, nulle intervention de l'éditeur ne vient porter un jugement extérieur et didactique sur leur attitude, et, du point de vue diégétique, nul aphorisme ne vient étayer le récit, permettant à une généralisation ponctuelle sur les malheurs du vice d'établir un message didactique clair, aussi univoque que celui des manuels de conduite. D'autre part, si l'attitude de ces femmes est décriée par l'héroïne du roman, le lecteur constate cependant que la vertu de cette jeune fille exemplaire a des conséquences délétères, et il peut être amené à ne pas la considérer comme un porte-parole fiable des convictions de l'auteur. À la rigueur, il pourrait croire que la jeune fille, incarnation fictionnelle de l'idéal des livres de conduite est elle-même, par la confrontation avec la réalité diégétique, érigée en contre-modèle d'une quête du bonheur, une autre des interrogations récurrentes du XVIII^e siècle².

En fait le roman épistolaire, même si son message apparent semble prôner une vertu respectueuse des codes de conduite, présente des failles qui remettent en cause, de manière certes subtile, l'autorité de ces mêmes règles, comme le montrent certaines remarques ironiques à l'égard de diktats culturels en décalage avec la réalité. C'est le cas lorsque Sidney, présentée pour la première fois par son frère Sir George à Faulkland, choisit de ne pas parler outre mesure, là encore en accord avec les règles de conduite qui préconisaient le silence, comme en témoigne la recommandation de John Gregory : « this modesty, which is so essential in your sex, will naturally dispose you to be rather silent in company, especially in a large one. People of sense and discernment will never mistake such silence for dullness. One may take a share in conversation without uttering a syllable³ ». L'opinion de Lady Bidulph montre son parfait accord avec cette recommandation :

1. « So especially the feminine Sex, whose passions being naturally the more impetuous, ought to be the more strictly guarded and kept under the severe discipline of Reason ». *The Ladies Calling*, *op. cit.*, p. 39.

2. Voir sur ce point Robert Mauzi, *L'Idée du bonheur dans la littérature et la pensée françaises au XVIII^e siècle*, Genève, Slatkine, 1979.

3. John Gregory, *A Father's Legacy to his Daughters*, 1774. In Vivien Jones, *Women*

[She] blamed Sir George for his wanting to engage me too often in conversation. You may assure yourself, son, she said, that a man of Mr Faulkland's understanding will not like a young lady the worse for her silence. She spoke enough to shew [sic] that it was not for want of knowing what to say that she held her tongue¹. (MSB 20)

Toutefois de telles remarques se teintent d'ironie lorsque Lady Bidulph renchérit en se vantant de son silence comme de sa chasteté : « I am sure, when I married Sir Robert, he had never heard me speak twenty sentences² » (MSB 20). L'hyperbole discrédite cette règle de bienséance présentée alors sous son aspect absurde. Sir George ne manque pas de lui faire remarquer sa fossilisation : « but [he] said, people now-a-days did not carry their ideas of it quite so far as they did when his father's courtship began with her ; and added that a young lady might speak with as much modesty as she could hold her tongue³ » (MSB 20). Par le biais de l'ironie, le roman semble ici remettre en cause la notion conventionnelle selon laquelle une femme vertueuse se devait d'être silencieuse.

À l'ironie vient s'ajouter une satire sous-jacente de l'hétéronomie (l'inverse de l'autonomie) qui caractérise les idées des jeunes filles de l'époque. Les lettres de l'épistolière entraînent le lecteur à s'interroger sur la manière dont Sidney est dépossédée de sa voix. Dans

in the Eighteenth Century : Constructions of Femininity, London, Routledge, 1990, p. 46. « Cette modestie, qui est si essentielle à votre sexe, vous disposera tout naturellement à être plutôt silencieuse lorsque vous êtes en compagnie, particulièrement lorsque celle-ci est nombreuse. Les personnes sensées et faisant preuve de discernement ne prendront jamais un tel silence pour un manque d'esprit. On peut prendre part à la conversation sans prononcer une seule parole ».

1. « Et c'est mon frère qu'elle a blâmé, d'avoir voulu m'engager trop souvent dans la conversation. Soyez sûr, lui a-t-elle dit, qu'un homme aussi sensé que M. Falkland, n'en estimera pas moins une jeune personne, pour savoir se taire. Sidney en a dit assez pour faire connoître que ce n'est pas faute de savoir que dire, qu'elle a retenu sa langue ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 28.

2. « Je puis assurer que lorsque j'épousai votre père, il ne m'avoit jamais entendue prononcer vingt phrases entières ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 29.

3. « Mais [il] a prétendu que dans le temps où nous sommes, les idées de modestie ne sont pas portées aussi loin qu'elles l'étoient, lorsque mon père avoit commencé son cours de galanterie, et qu'une jeune personne peut être aussi modeste à parler, qu'à tenir sa langue en bride ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 29.

quelle mesure en effet est-elle soumise à un psittacisme qui lui fait répéter les diktats culturels ? Le décalage entre la norme imposée et les velléités autonomes et originales de la jeune fille transparait à maintes reprises. Par exemple, lorsque Sidney se persuade de renoncer à Faulkland, la contrainte se traduit par l'accumulation de quatre verbes qui ralentissent le rythme de la phrase afin de mimer la difficulté de la jeune fille à prendre une décision : « I have a heart not very susceptible of what we young women call love [...] Indeed I think I ought to resolve on not liking him¹ ». (MSB 17) Tous ces verbes, qui sont autant de modalités qu'elle impose à son soi-disant choix, trahissent l'hétéronomie de sa pensée. Les lois qui motivent son comportement lui sont imposées, ce sont des lois extérieures provenant des écrits de civilité. Il est vrai que Sidney a si bien assimilé ces règles de conduite prescrites qu'elle croit en être à l'origine : « but I think we women should not love at such a rate, till duty makes the passion a virtue [...] I think we ought always to form some laws to ourselves for the regulation of our conduct² ». (MSB 27) La répétition de « I think » suggère qu'elle feint de s'ériger en énonciateur pour sauver les apparences. Toutefois, les enchâssements narratifs laissent à penser que de telles affirmations sont le fruit d'une éducation très stricte : le présent gnominique, l'utilisation du semi-modal « ought to » qui exprime la non-congruence entre le sujet de l'énoncé et le prédicat indiquent qu'elle ne s'inscrit pas en faux contre ses devoirs mais que c'est bien la société qui parle à travers elle.

L'hétéronomie apparaît d'autre part dans des passages où la voix dogmatique des manuels de conduite point dans les nombreux aphorismes et sermons ponctuant les réflexions de la jeune fille : (« what duty obliges us to pass in a husband, it is hardly moral not

1. « Je me sens un cœur très-peu [sic] susceptible de ce que j'entends nommer l'amour [...] Je crois même que je dois prendre la résolution de ne pas le trouver à mon gré ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 23.

2. « Mais je ne crois pas que les femmes doivent pousser l'amour à ce point, jusqu'à ce que le devoir change cette passion pour elles en vertu [...] Il me semble que nous devons nous former à nous-mêmes des loix constantes, pour le règlement de notre conduite ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 43.

to discountenance in another man¹ » [MSB 257]), ce qui confirme qu'elle ne jouit d'aucune autonomie idéologique. Le ventriloquisme, qui explique pourquoi Sidney parsème son discours de poncifs des écrits de civilité, correspond à une forme de musellement de la jeune fille. Parfois même c'est une schize narrative qui révèle cette hétéronomie : « My near prospect of — of — oh! Let me be ingenuous, and say happiness, vanished — Poor Mr Faulkland! Poor do I call him? For shame, Sidney — but let the word go; I will not blot it » (MSB 53)². Le récit semble se faire dialogique en raison du clivage qui règne en l'esprit de Sidney et qui se traduit par un faux dialogue : les exclamations, la question rhétorique et l'impératif expriment le combat entre la jeune fille modèle et idéale des livres de conduite qui se doit de condamner Faulkland et celle, amoureuse, qui laisse parler son cœur et ses sentiments, autrement dit la lutte simultanée entre le je narré et le je narrant³.

En conclusion, l'un des avantages du roman sur le livre de conduite réside en ceci que la fiction autorise voire cultive l'ambiguïté. D'une part il peut faire simultanément le portrait des mœurs idéales et réelles, à la différence des livres de conduite qui se cantonnent à présenter l'idéal. Une certaine ironie provenant du décalage entre des scènes réalistes et une étiquette rigide et inappropriée peut par ce biais apparaître et réfuter en creux le dogmatisme des écrits didactiques. D'autre part le roman présente deux paradigmes d'attitude et de comportement qui permettent d'opposer les femmes de manière binaire. Or si les immodestes se voient affu-

1. « Ce que le devoir oblige de passer dans un mari, l'honnêteté morale peut ne pas permettre de le regarder du même œil dans un autre homme ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. II, p. 44.

2. « Ma perspective prochaine, de....de....ah! je veux être ingénue, ma Cécile, et dire nettement de bonheur, évanouie sans la moindre apparence de retour. Le pauvre Falkland.... Quel nom je lui donne! N'as-tu pas honte, Sidney? Mais le mot est écrit; qu'il passe, je ne l'effacerai pas ». *Mémoires pour servir à l'histoire de la vertu, extraits du journal d'une jeune dame*, op. cit., liv. I, p. 93.

3. La schize entraîne une coexistence de deux identités au sein de la même personne. L'écart entre je narré et je narrant est celui qui sépare deux facettes de la jeune fille, l'une libre, l'autre soumise. Il ne s'agit point là de l'écart temporel que décrit Genette : « Comme en tout récit de forme autobiographique, les deux actants que Spitzer nommait *erzählendes Ich* (je narrant) et *erzähltes Ich* (je narré) sont séparés dans la *Recherche* par une différence d'âge et d'expérience qui autorise le premier à traiter le second avec une sorte de supériorité condescendante ou ironique ». Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p. 259.

blées de comparaisons tératologiques alors que Sidney est assimilée à un ange ou à une sainte, un tel contraste n'entraîne pas pour autant des conclusions univoques qui condamneraient le manquement aux codes de conduite de certaines et encenseraient la longanimité exemplaire des autres. En effet les sacrifices délétères de Sidney ne font que semer le malheur autour d'elle¹, et surtout ils aboutissent à son bâillonnement métaphorique, et à une schizé narrative. Des critiques ont vu en *Memoirs of Miss Sidney Bidulph* le roman d'une proto-féministe qui s'en servait comme moyen de revendication. Il me semble que cette qualification de proto-féministe est exagérée dans la mesure où, si tel était le cas, le livre comporterait des personnages féminins transgressant l'autorité mais non décriés par ailleurs, et plus finement mis en valeur. Sans aller jusque là donc, la simple mise en exergue de l'hétéronomie qui résulte de l'endocritinement des livres de conduite donne plutôt à penser que ce sont les attitudes dogmatiques qui sont rejetées et non l'ensemble des conseils des manuels de civilité.

Comme le remarque Jacques Carré « la question préalable que l'on peut se poser est bien sûr celle de la valeur historique de ces figurations de la condition féminine. La littérature de civilité représente-t-elle vraiment l'état contemporain des mœurs, ou bien regarde-t-elle vers un passé regretté ou vers un avenir espéré² ? ». À l'image de Sir George qui reproche à sa mère ses principes surannés, le roman, sans chercher simplement à illustrer ou au contraire à réfuter les livres de conduite, se veut peut-être tout simplement un genre non seulement moins univoque mais surtout plus réaliste, tour de force lorsqu'il s'agit d'un roman sentimental.

1. Le message prescriptif de l'introduction a beau expliquer que la justice poétique ne se justifie pas, une telle débauche de malheurs sème le doute quant à l'interprétation ultime que l'on attend du lecteur à propos des choix de Sidney.

2. Jacques Carré, « La littérature de civilité et la condition des femmes au xviii^e siècle », *Études anglaises*, Paris, Didier, 1994, vol. 47-1, p. 13.

L'Émile de J.-J. Rousseau : philosophie de l'éducation et transformation sociale

LUC VINCENTI

Université Paul-Valéry, Montpellier III

Rousseau se distingue de ses contemporains par une position théorique radicale et originale, position théorique forte qui détermine en un même temps son objet et sa méthode, position qui consiste à dépouiller l'homme des acquis de la société, pour penser un homme naturel sans raison ni sociabilité. Cette position théorique est liée à la philosophie politique de Rousseau et à sa critique sociale : c'est à partir d'une détermination épurée de la nature humaine que Rousseau peut penser un monde humain radicalement autre, étranger aux oppositions d'amour-propre et aux rapports d'autorités engendrés par la société ; cette détermination épurée de la nature humaine nous autorise à penser un monde habité **non** par une raison servante de l'égoïsme, **mais** par une raison ayant pour guide un sentiment naturel et originaire, antérieur à toute opposition interindividuelle. C'est ce sentiment — l'amour de soi — qui apparaît à la toute première étape de l'état de nature, et qui se transforme jusqu'à devenir ce qu'*Émile IV* appelle la « conscience ». Cette position théorique de Rousseau fait de lui le penseur d'une transformation sociale radicale, plus radicale que le triomphe de la société marchande, qui compose avec la coexistence d'individus égoïstes mus par l'amour-propre. La Révolution française ne s'y est

pas trompée, qui cite souvent le *Contrat social*. Pourtant la pensée de la transformation elle-même est absente des textes politiques de Rousseau. La dégénérescence décrite dans le *Discours sur l'inégalité* nous reconduit **en deçà** du politique, dans l'affrontement maître / esclave, et le *Contrat social* ne fait quant à lui que décrire le **résultat** d'une telle transformation sociale. Cette pensée de la transformation qui manque aux textes politiques se retrouvera certes dans le registre éducatif, mais jusqu'à quel point ? Et quelles conclusions peut-on en tirer quant à la place d'*Émile* et au statut de la transformation sociale dans l'œuvre de Rousseau ?

1 Législateur ou précepteur ?

L'absence d'une théorie de la transformation sociale dans les textes politiques est indiquée sous forme d'un déplacement, et d'un déplacement venant résoudre une contradiction. Le déplacement est celui du politique vers le religieux, et la contradiction est celle qui se présente au législateur — *Contrat social II 7* — lorsqu'il promulgue de nouvelles lois dont la valeur ne peut-être comprise par ceux qui devraient y obéir, et pour cause : pour comprendre les bienfaits de ces lois, il faudrait que les hommes aient déjà vécu sous elles, que ces lois aient déjà transformé les mœurs, que « l'esprit social » qui préside aux nouvelles institutions ait déjà porté ses fruits, restauré l'amour de soi contre l'amour-propre¹. C'est pour surseoir à cette **impossibilité** de la transformation sociale et politique que le législateur fait appel à la religion, espérant ainsi pénétrer des cœurs qui n'aperçoivent encore aucune satisfaction dans le collectif.

Face à l'égoïsme et à la soumission, il faut pourtant bien « transformer la nature humaine » pour accéder à la démocratie : cette exigence s'exprime avec le législateur rousseauiste sous la forme ambiguë, voire contradictoire, d'un « maître qui libère ». Les grands commentaires de la tradition n'ont souvent aperçu que la dimen-

1. « Il faudrait que l'effet pu devenir la cause, que l'esprit social qui doit être l'ouvrage de l'institution présidât à l'institution même, et que les hommes fussent avant les lois ce qu'ils doivent devenir par elles », *Contrat social II 7*, O.C. T. III, Paris, Gallimard, 1964, coll. La Pléiade, p. 383.

sion autoritaire du législateur¹. On aurait tout aussi bien pu souligner que le législateur n'incarne pas lui-même la transcendance à laquelle il fait appel, tout comme on aurait pu souligner que le législateur n'a pas vocation d'occuper le pouvoir, mais seulement de mettre en place les institutions qui permettront à chacun d'accéder à la vie citoyenne. À rabattre ainsi la fonction du législateur sur l'autorité du religieux, on a souvent confondu l'agent et l'instrument, pour ne voir dans la transformation de la nature humaine, dont parle Rousseau au début de son chapitre sur le législateur, qu'une violence totalitaire. La dimension éducative du politique a été ainsi occultée par l'inquiétude face à la toute puissance apparente du législateur, sans plus voir que cette toute puissance ne lui appartenait ni dans la source auquel il fait appel — le religieux —, ni dans ses effets, puisque ce sont les effets des lois et qu'ils ne peuvent être comme tels imputés à la domination d'un seul homme. Le législateur recourt donc à l'autorité de la religion pour faire respecter les lois. Il déplace ainsi la contradiction initiale, entre l'obéissance et l'esprit social qu'elle présuppose, vers l'autorité transcendante du religieux, mais ce déplacement s'est en quelque sorte retourné contre l'agent même, jusqu'à ce qu'on n'aperçoive plus dans le législateur rousseauiste qu'une nouvelle figure de cette soumission qu'il s'agissait précisément de renverser.

Quelles que soient les raisons de ces interprétations, il reste vrai que la contradiction initiale demeure entre l'obéissance à de bonnes lois d'une part, et d'autre part l'esprit social que cette obéissance présuppose, esprit social qui est donc absent, et en lieu et place duquel nous ne trouvons que la domination, l'égoïsme et l'amour-propre historiques. Surseoir à cette contradiction est l'œuvre d'un nouveau déplacement, non plus au sein de la philosophie politique, mais de la philosophie politique vers la philosophie de l'éducation. Dans le registre éducatif en effet, il est imaginable de former l'homme tout entier, de développer toutes ses capacités, sans avoir à supplanter dans les cœurs les effets pervers de la socialité historique. La différence est importante : il ne s'agit plus, comme dans le politique, de prendre les hommes tels qu'ils sont pour leur permettre de devenir

1. Cf. encore récemment un des derniers articles d'Allan Bloom, *Rousseau's critique of liberal constitutionalism*, in Orwin Clifford & Tarcov N. (éd.), *The legacy of Rousseau*, University of Chicago Press, 1997, p. 162.

ce qu'ils doivent être, mais il est possible, dans le registre éducatif, de former les hommes, non pas tels qu'ils sont, puisqu'ils ne sont pas encore hommes, mais tels qu'ils peuvent être. Lorsque le précepteur fait effort pour transformer son élève, il fait d'abord effort pour préserver les potentialités de son développement et ne lui impose directement aucune orientation. Si le précepteur a plein pouvoir sur son élève, ce n'est pas au sens d'un maître sur son esclave : le précepteur agit **indirectement** sur son élève, par le « choix des circonstances ¹ » où il le place. Certes, lorsque le précepteur dispose de tout ce qui environne l'enfant, ce dernier est bien à sa merci ², mais l'intervention active du maître n'a jamais lieu immédiatement sur son élève, dans un rapport d'autorité interindividuel, sous forme de contrainte. Il est abusif de voir, dans Jean-Jacques précepteur, un despote ou un dictateur ³. A lire posément *Émile*, il paraît difficile d'occulter la dimension éducative par une violence autoritaire, au même titre que l'on a pu, dans l'entreprise du législateur, occulter la dimension formatrice des lois sur les mœurs.

En matière d'éducation, il ne s'agit donc plus de « changer la nature humaine », mais il suffit à Rousseau de préserver son élève des influences extérieures. La première éducation est toute négative, et la transformation de la nature humaine est donc plutôt développement de cette même nature que transformation. Émile demeure ainsi l'agent d'un processus le conduisant à son autonomie. Le précepteur ne commande pas plus son élève que le législateur ne gouvernait effectivement les citoyens en rédigeant la constitution. En ce sens le domaine éducatif déplace bien la contradiction de la transformation politique, voulant placer les hommes dans des institutions qui préservent leur liberté. Le domaine éducatif résout cette contradiction politique sans faire appel à la transcendance du religieux, et l'absence de soumission interindividuelle à l'autorité d'un maître peut alors être condition de l'institution d'une démocratie. Le déplacement vers l'éducatif permet-il vraiment de penser cette transformation sociale qui manquait dans les textes politiques ?

1. *Émile* IV, O.C. IV, Paris, Gallimard, 1969, coll. La Pléiade p. 501.

2. *Émile* II, Pléiade p. 362/363.

3. Cf. le « despotisme du précepteur » in Kevorkian, *L'Émile de Jean-Jacques Rousseau et l'Émile des Écoles Normales*, 1948 ; ou encore le « dictateur spirituel » Ravier, *L'éducation de l'homme nouveau*, Issoudun, 1941, T.II ch.1.

2 Émile : cœur du système rousseauiste ?

Un « traité d'éducation » qui réunit la thèse principale déterminant l'essence humaine, avec le développement de cette humanité jusqu'à la philosophie morale, religieuse, et politique, telle qu'on la trouve dans le livre V d'*Émile* lorsqu'il résume le *Contrat social*, un tel traité constituerait bien l'ouvrage majeur de la philosophie rousseauiste, si l'on y trouvait également une théorie de la transformation sociale réunissant l'anthropologie principale à la politique.

Il est clair que la thèse principale de l'œuvre est affirmée dans *Émile*, à tel point que l'affirmation de cette thèse en vient parfois à supplanter l'évident objet d'*Émile*, « traité d'éducation », et à substituer au sous-titre de l'ouvrage celui d'un « traité de la bonté originelle de l'homme¹ ». P.D. Jimack², dans son étude *La Genèse et la rédaction de l'Émile*, cite à ce propos une lettre à Philibert Cramer : « Vous dites très bien qu'il est impossible de faire un Émile. Mais je ne puis croire que vous preniez le Livre qui porte ce nom pour un véritable traité d'éducation. C'est un ouvrage assez philosophique sur ce principe avancé par l'auteur dans d'autres écrits que *l'homme est naturellement bon*. Pour accorder ce principe avec cette autre vérité non moins certaine que les hommes sont méchants, il fallait dans l'histoire du cœur humain montrer l'origine de tous les vices³ ». La thèse principale de l'ensemble de l'œuvre a donc pu être considérée comme l'objet propre d'*Émile*. Je ne reviens pas sur la place de la philosophie politique et le devenir social d'*Émile*, « sauvage fait pour habiter les villes⁴ », je m'interroge maintenant sur l'existence ou non, dans *Émile*, de cette troisième dimension, la théorie d'une transformation sociale unissant anthropologie et politique.

Si l'on doit trouver une pensée de la transformation sociale dans *Émile*, c'est au sens où la transformation sociale est liée comme son

1. Rousseau juge de Jean-Jacques, 3^e Dialogue, O.C. I, Paris, Gallimard, 1959, coll. La Pléiade, p. 934, à propos d'*Émile* : « traité de la bonté originelle de l'homme, destiné à montrer comment le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors et l'altèrent insensiblement ».

2. P.D. Jimack, *La Genèse et la rédaction de l'Émile de JJR*, Essai de l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution, in *Studies on Voltaire and the eighteenth century*, Institut et Musée Voltaire, Les délices, Genève, 1960, Vol. XIII.

3. P.D. Jimack, *ibid*, p. 84, *Correspondance générale* n° 2230.

4. *Émile* III p. 483/484.

envers à cette histoire du cœur humain, cet envers que vise précisément les efforts du précepteur : ainsi dans la lettre *À Christophe de Beaumont*, Rousseau écrit-il à propos d'*Émile* : « voilà comment l'homme étant bon, les hommes deviennent méchants. C'est à chercher comment il faudrait s'y prendre pour les empêcher de devenir tels que j'ai consacré mon livre¹ ». Le précepteur se bat en effet contre la progression des vices dans le cœur de son élève, en le protégeant des influences néfastes tout d'abord, en lui apprenant à devenir son propre maître ensuite. Peut-on reconnaître dans l'œuvre éducative le lien entre l'anthropologie fondamentale et les conceptions politique de l'auteur, en faisant donc ainsi d'*Émile* la clef de voûte et la synthèse de l'œuvre ? *Émile* n'établit pas seulement un lien entre la thèse principale de l'œuvre d'une part et, d'autre part, la possibilité d'une transformation de la société à l'image de la formation d'*Émile* par son précepteur ; le « traité d'éducation » nous indique aussi le rapport entre la formation d'*Émile* et la transformation sociale. Mais ce rapport entre l'œuvre éducative et l'institution d'une société politique légitime est présenté d'une façon pour le moins problématique : il ne s'agit que de la juxtaposition, dans un célèbre texte d'*Émile II*, de l'éducation rousseauiste et de la société politique légitime. Nous devons donc nous demander si le célèbre texte d'*Émile II* dans lequel Rousseau distingue entre la « dépendance des choses » et la « dépendance des hommes » fait plus qu'établir un parallèle entre éducation et institution d'une société politique, et s'il nous permet d'entrevoir ou non des formes de continuité entre l'éducation d'*Émile* et la transformation sociale et politique.

Dans ce célèbre texte², Rousseau met en parallèle l'influence d'une institution politique légitime sur les mœurs d'une part, et d'autre part son éducation, d'abord toute négative : « Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses », c'est-à-dire dans la soumission aux seules lois naturelles, en exerçant une liberté bornée par sa faiblesse, et non pas par l'autorité d'autrui. La même indépendance envers la volonté d'autrui définit la liberté politique, mais la condition de cette indépendance interindividuelle se trouve,

1. *A Christophe de Beaumont*, O.C. IV Pléiade p. 937.

2. *Émile II*, « Ces considérations sont importantes [...] la moralité qui l'élève à la vertu » p. 311.

en matière de politique, c'est-à-dire en matière d'institution d'un pouvoir commun, dans une absolue dépendance envers le pouvoir impersonnel des lois : « que chaque citoyen soit dans une parfaite indépendance de tous les autres, et dans une excessive dépendance de la Cité [...] il n'y a que la force de l'État qui fasse la liberté de ses membres¹ ». Nous retrouvons aussi dans ce célèbre texte la mise en parallèle de l'éducatif et du politique, du précepteur et du législateur, présenté dans la première partie de cette intervention ; mais s'il suffit au précepteur de **maintenir** « l'enfant dans la seule dépendance des choses », le politique, qu'il soit législateur ou révolutionnaire, doit quant à lui « **substituer** la loi à l'homme ». On le voit, les thématiques peuvent être voisines et les paragraphes juxtaposés, mais le parallèle n'est peut-être que littéraire ; « maintenir » n'est pas « substituer » : même si l'action du précepteur doit être opiniâtre et soutenue, elle ne peut se confondre avec la constitution et l'exercice d'une force publique, ce qui est bien en question lorsqu'il faut, pour substituer la loi à l'homme, « armer les volontés générales d'une force réelle supérieure à l'action de toute volonté particulière ».

Ce parallèle entre éducation et politique ne nous indique pas les modalités d'une pratique transformatrice, il justifie l'entreprise politique en la rapportant à cette bonté originelle que l'éducation manifeste, mais nous n'avons là que la possibilité d'un autre monde social et politique, non les modalités de sa réalisation. Émile devant, dans les deux derniers livres, un adulte raisonnable et autonome, prouve que le refus de l'amour-propre et de l'égoïsme permet un développement complet des facultés humaines. Mais ce développement n'est encore que celui d'un seul élève, qui plus est imaginaire. Cet élève-là peut-il apporter autre chose que la confirmation des fondements théoriques de la philosophie politique rousseauiste ? Peut-on demander à Émile d'instaurer cette société qui, comme l'annonce le célèbre texte du Livre II, réunirait les avantages de l'état naturel — la liberté — à ceux de l'état civil : la propriété, et le développement des facultés dans une société pacifiée ?

1. *Contrat social* II 12 p. 394. La thématique est connue, elle est fondamentale dans la politique rousseauiste pour laquelle l'indépendance envers autrui suffit à définir la liberté politique ; cf. la huitième des *Lettres écrites de la Montagne*, O.C.III p. 842, et la terrible lettre *À Mirabeau* du 26 Juillet 1767.

3 Maintenir ou substituer : éducation ou révolution ?

Nous nous dirigeons maintenant vers des réponses négatives : non seulement l'éducation n'est pas la révolution, mais l'éducation d'Émile n'est pas celle d'un révolutionnaire. Ce n'est même pas celle d'un politique : Émile doit se tenir prêt à servir son pays et à remplir ses devoirs de citoyen, mais il est avant tout destiné, du moins tel que l'envisage son précepteur au livre V, à vivre avec Sophie « dans une simple retraite ¹ ».

Certes les aventures de Sophie en décideront autrement. Dans la 2^e Lettre d'*Émile et Sophie*, nous retrouvons Émile esclave à Alger, et même Émile fomentant une révolte d'esclaves à Alger. On est pourtant loin d'avoir là l'illustration de cette transformation politique, qui rapporterait la thèse principielle sur la nature humaine à l'instauration d'une société politique légitime. De la révolte menée à bien par Émile ne s'ensuit rien d'autre qu'un changement de contre-maître, promotion de notre héros qui témoigne avant tout de la perpétuité de l'esclavage. Jamais la domination réelle n'est ici mise en question, et la décision de se révolter s'appuie sur un « calcul » selon lequel, l'épuisement n'étant pas à son comble, la valeur du travail fourni par les esclaves serait augmentée par une amélioration de leur sort : il ne s'agit alors, écrit Rousseau, que « d'éclairer son maître sur son véritable intérêt ² ».

Comment comprendre que l'auteur du *Contrat social*, celui qui a condamné l'esclavage et rédigé le chapitre sur le droit du plus fort, puisse voir là l'issue heureuse d'une révolte ? C'est qu'il n'est pas question de renverser l'ordre établi. Cet ordre qui, dans la *Profession de foi du vicaire savoyard*, était celui de la nature, ne pénétrait pas les choses humaines au point de décider des rangs et des positions sociales : le genre humain n'était que chaos ³, et seule la place de l'espèce entière retenait l'attention du sage ⁴. L'ordre est maintenant reconnu par Émile, jusque dans le rapport de domination maître / esclave qui était honni dans les textes politiques : « nous savons por-

1. *Émile V*, Pléiade p. 858-859.

2. *Émile et Sophie*, Pléiade p. 921.

3. *Émile IV*, Pléiade p. 583.

4. « L'homme est le même dans tous les états ; [si cela est, les états les plus nombreux méritent le plus de respect.] Devant celui qui pense toutes les distinctions civiles disparaissent », *Ibid.* p. 509.

ter le joug de la nécessité qui nous a soumis à toi. Nous ne refusons point d'employer nos forces pour ton service, puisque le sort nous y condamne¹ ». La dimension stoïcienne, renforcée par la référence à l'esclavage, rend pour une part raison de ce glissement de la notion d'ordre, de la nature entière vers les rapports interhumains. Mais cet appel au stoïcisme ne suffit pas à gommer toutes les incohérences. Il faut en plus souligner l'aspect individuel et singulier de l'illustration des principes d'éducation. C'est d'un individu dont s'est occupé Jean-Jacques précepteur, et c'est sa propre vie que cet individu doit maintenant supporter. Lorsqu'il s'oppose aux projets de révolte du chevalier de Malte captif comme lui, Émile répond à la fierté bravant la mort : « il vaudrait encore mieux savoir vivre ». Le point de vue du seul individu renforce l'impuissance et tend à ranger la transformation sociale parmi les choses qui ne dépendent pas de nous, en retrouvant encore ici la distinction initiale du *Manuel* d'Épictète entre les choses qui dépendent de nous et celles qui n'en dépendent pas. Il demeure qu'en appliquant ainsi le stoïcisme, ce n'est plus seulement l'ordre qui glisse de la nature entière vers le seul monde humain, c'est l'idée de nature elle-même qui a changé de fonction : point d'appui pour construire un autre monde social et politique dans le *Discours sur l'inégalité*, elle n'est plus maintenant que la nécessité à laquelle Émile se soumet.

Nous sommes donc loin des injonctions de la Préface d'*Émile*, lorsque Rousseau exhortait les parents et éducateurs à s'opposer aux usages établis : « Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire² », passage auquel se référera Fichte dans ses *Considérations sur la Révolution française*³. Il faut pourtant chercher à rapprocher l'ensemble de ces passages, pour comprendre le statut d'une éducation commençant par des accents révolutionnaires pour s'achever dans un aménagement de l'esclavage. L'exhortation de la Préface d'*Émile* se situe dans un contexte résolument utopiste. Rousseau mêle utopisme et réalisme en prétendant rabattre le réalisme sur l'utopie : pour s'opposer aux usages, il ne faut pas propo-

1. *Émile et Sophie*, Pléiade p. 922.

2. *Émile*, Préface, Pléiade p. 243.

3. *Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution*, 1793 ; Meiner, Hamburg, 1973 ; trad. fr. J. Barni, *Considérations sur la révolution française*, Paris, Payot, coll. Critique de la politique, 1974, Introduction II, Payot p. 103.

ser « quelque bien qui s’allie avec le mal existant [...] car dans cet alliage le bien se gâte et le mal ne se guérit pas¹ ». Il faut donc rester utopiste. Mais de cette intransigeance ne naît aucune pratique transformatrice. À l’inverse, lorsqu’Émile compose avec les intérêts du maître, sa révolte aboutit, mais dans un tel alliage nous avons encore du mal à reconnaître là une véritable révolte. Il demeure pourtant chez Émile esclave une intransigeance, qui consiste à se soumettre absolument à la nécessité, même si cette soumission rationnelle revient ici à se conformer à l’ordre établi.

Comme tout plan d’éducation, *Émile* se déploie entre utopisme et conformisme. Utopisme et conformisme sont toutefois affirmés tous deux avec une telle radicalité qu’il faut chercher une explication de leur proximité, explication qui se trouve peut-être dans un commun rapport au principe — à appliquer — comme à un modèle — à reproduire — de telle sorte que l’ensemble des moments d’une entreprise éducative puisse se déduire et confirmer par là la justesse de leur fondement. Ce rapport au principe sous-tend tout plan d’éducation, j’entends par là toute détermination *a priori* d’une entreprise éducative, et ce rapport au principe comme à un modèle est aussi celui qui voit l’éducation achevée dans l’application parfaite du principe, qu’il s’agisse de la bonté originelle à préserver, ou de la soumission à l’ordre établi. Je conclus et tente une synthèse de passages contradictoires en avançant que cette application parfaite d’un principe — que l’on retrouve donc tout à la fois dans l’utopisme et dans le conformisme — nous éclaire sur le statut de l’éducation rousseauiste : en elle-même, et pour l’ensemble de l’œuvre, elle demeure confirmation théorique de la thèse principielle, mais confirmation seulement théorique. Une pensée visant effectivement la transformation des sociétés humaines appellerait un retour des conséquences sur les principes, une dimension critique, qui n’est pas celle de l’intransigeance rousseauiste.

1. *Émile*, Préface, Pléiade p. 243.

À quoi sert l'éducation ?

Prescriptions et déviations dans l'œuvre de Daniel Defoe

Anne DROMART
Université de Lyon II

« The Soul is plac'd in the Body like a rough Diamond, and must be polish'd, or the Lustre of it will never appear : And 'tis manifest, that as the Rational Soul distinguishes us from Brutes, so Education carries on the distinction, and makes some less brutish than others ». Telle est l'ouverture du chapitre sur l'éducation des femmes dans *An Essay upon Projects*¹ que Daniel Defoe publie en 1697. Vingt-deux ans plus tard, il écrit *Robinson Crusoé* puis quatre romans, œuvres de fiction dont le titre est le nom du personnage principal : *Moll Flanders*, *Captain Singleton*, *Colonel Jack* et *Roxana*, parus entre 1719 et 1724. Indéniablement, ses difficultés politiques et matérielles dans la vie lui ont fourni matière à réflexion sur ce qui manquait à un individu pour mener une vie heureuse. Puritain convaincu, lui-même élevé dans une de ces écoles pour dissidents, nommées Academy, qui avaient surgi en Angleterre après la loi de 1662 qui avait expulsé du service public tous les enseignants non-anglicans, il s'intéressa

1. Defoe, Daniel. « An Essay upon Projects ». In *Political and Economic Writings of Daniel Defoe*. Vol. 8. Social reform. W.R. Ownes ed. London : Pickering & Chatto, 2000, p. 126.

autant aux façons d'améliorer l'organisation sociale, qu'à la formation et à la vie de l'individu, homme ou femme. L'éducation est un thème qui revient souvent dans ses ouvrages ; il en parle en moraliste dans *Religious Courtship*, en 1722, mais son engagement politique est aussi important que ses préoccupations morales lorsqu'il s'inscrit contre le projet de loi dit Schism Act proposé en 1714 qui visait à interdire tout enseignement privé afin de mettre un terme à la diffusion de la pensée dissidente : il écrit alors *The Family Instructor*¹, ouvrage en deux parties publiées en 1715 et en 1718. Conçus comme des dialogues vivants², ces textes mettent en scène la conduite du couple ou de la famille. *Mere Nature Delineated*, essai de caractère sensiblement différent, publié en 1726, dont le point de départ est la découverte d'un enfant sauvage en Allemagne, est l'occasion d'une réflexion sur la nature humaine et sur l'utilité de l'éducation. *An Essay Upon Projects, Augusta Triumphans, The Complete English Tradesman* et *The Complete English Gentleman* sont encore l'occasion de parler d'éducation. Les thèmes exposés dans ces textes sont repris indirectement dans les romans où le personnage principal expose les éléments qui caractérisent son départ dans la vie et décrit ses difficultés à s'insérer dans la société. Les carences éducatives des héros paraissent particulièrement criantes, d'une part à cause de l'inexistence d'une vraie éducation, ou, d'autre part, du fait que l'éducation reçue ne paraît pas adaptée aux exigences et aux accidents de la vie, constat qui se traduit par les diverses stratégies mises en œuvre par les héros, où l'on voit que Defoe fait une distinction très nette entre la conduite des hommes et celle des femmes.

Il est manifeste que Defoe cherche à étudier tous les cas de figure car, contrairement à Robinson et à Roxana, Moll, Bob et Jack sont des enfants sans famille, et ni Bob ni Jack n'ont bénéficié d'un ensei-

1. Rothman, Irving N. « Defoe's Family Instructor in Glasgow : Dissent and the Schism Act ». *Notes and Queries* 31.3 (sept. 1984) : 385-87, et « Defoe's *The Family Instructor* : A response to the Schism Act ». *Papers of the Bibliographical Society of America* 74 (3rd quarter 1980) : 201-220.

2. « What was original about Defoe's conduct book was his fully realistic dialogue, and, above all, his analytical interest in relationships. In a time when conduct books employed summaries, excerpts, and even lists of maxims, Defoe definitely moved against the trend ». Backsheider, Paula. *Daniel Defoe : His Life*. Baltimore & London : The Johns Hopkins University press, 1989, p. 363.

gnement formel dans leur enfance¹. Tout comme Jack qui, une fois adulte, profite des leçons des gens plus instruits dont il sollicite l'aide, Bob apprend plus tard. Chacun des héros, dont les aptitudes intellectuelles sont indiscutables, sait à un moment ou à un autre, lire et écrire, parler des langues étrangères, danser, manier l'épée pour les hommes. Manifestement, on apprend à tout âge en fonction des circonstances. Robinson Crusoe, tout instruit qu'il ait été dans son jeune âge, se trouve démuné sur son île et s'initie alors à des activités manuelles qu'il n'avait jamais pratiquées auparavant et qui lui font cruellement défaut dans les nouvelles conditions de vie auxquelles il fait face. Il est clair que l'enseignement qu'il avait reçu, et qui n'est d'ailleurs guère détaillé dans le roman, ne convenait pas à ses besoins.

Peu de personnages sont formés à un métier et les textes montrent les effets délétères de cette carence. Les romans suggèrent tous que si chacun avait appris un métier qui lui convienne, les héros auraient mené une existence singulièrement simplifiée. Avec Robinson, seul, Robin, le premier mari de Moll, fils cadet de bonne famille, apprend le droit, et peut assurer à Moll un revenu indépendant. En revanche, son frère aîné ne reçoit pas d'éducation professionnelle, car il est l'héritier de la fortune et des domaines familiaux en vertu du droit d'aînesse ; en conséquence, il n'a aucune indépendance vis à vis de sa famille. L'oisiveté a ses avantages et ses inconvénients. Aucune des femmes ne travaille. Si Moll et Roxana envisagent de faire des travaux d'aiguille pour se procurer un peu d'argent, elles savent très bien que ce n'est pas suffisant pour entretenir une famille ; Roxana regrette de ne pas savoir comment gagner sa vie :

If I had had but one Child, or two Children, I would have done my Endeavour to have work'd for them with my Needle, and should only have come to them to beg them to help me to some work, that I might get our Bread by my Labour ; but to think of one single woman not bred to work, and at loss where to get employment, to get the bread of five Children, that was not possible, some of my

1. « Education, as you have heard, I had none ». Defoe, Daniel. *Captain Singleton* (1720) Ed. S.K.Kumar. *The World's Classics*. Oxford : OUP, 1990, p. 1.

Children being young too, and none of them big enough to help one another¹.

Il n'est pas étonnant que Roxana n'ait appris aucun métier, étant née dans l'opulence, et étant une femme. On remarque néanmoins sa détresse quand elle se retrouve sans revenus et, avec elle, on ne peut que déplorer son manque d'indépendance. Le cas de Moll est différent ; il est surprenant que Moll n'ait pas été formée à un savoir faire, étant donné son origine : manifestement, Defoe n'a pas voulu s'intéresser aux femmes ouvrières et tout l'intérêt des romans réside dans les efforts que font les héros pour réaliser leurs aspirations sans travailler. Les garçons ne sont pas mieux lotis que les filles. Jack aussi dénonce ce manque d'enseignement et regrette de ne pas savoir gagner son pain par son travail : il ne peut avoir recours qu'à l'armée pour gagner sa vie. L'on sait que cet aspect de l'importance d'un métier deviendra un des points essentiels des théories des penseurs du XVIII^e siècle, que l'on retrouve chez Fielding, Addison et Steele par exemple, et particulièrement chez Rousseau en France, grand admirateur de *Robinson Crusoe*.

Que les besoins de chacun ne soient pas prévisibles à leur naissance est bien souvent répété chez Defoe : les romans mettent en scène la très grande variété des aventures que réserve le sort. Les héros n'ont pas bénéficié d'instruction dans les premières années de leur existence mais la vie se charge de les former et de développer chez eux sens pratique et efficacité : c'est une école plus douloureuse mais inévitable et efficace, selon les romans de Defoe qui rappellent à plusieurs reprises qu'une instruction précoce et sérieuse aiderait l'individu à vivre mieux. Ainsi, parlant de sa femme et de lui-même, Jack remarque que tous deux ont été instruits à la dure école de la vie : « Being both made wiser by our sufferings and difficulties » On retrouve la même idée dans *The Review* lorsque Daniel Defoe parle de sa proper experience : « I have some time ago summ'd up the scenes of my life in this distich : No man has tasted differing fortunes more, And thirteen times I have been rich and poor. In the school of affliction I have learnt more philosophy than at the academy, and more divinity than from the pulpit : in prison I have learnt to know that liberty does not consist in open doors, and the

1. Defoe, Daniel. *Roxana*. (1724). Ed. J. Jack. *The World's Classics*. Oxford : OUP, 1988, p. 15.

free egress and regress of locomotion. I have seen the rough side of the world as well as the smooth, and have in less than half a year tasted the difference between the closet of a king and the dungeon in Newgate¹ ». L'analphabétisme de Jack l'empêche d'obtenir du travail et, quand Bob reconnaît la marginalisation qu'implique l'illettrisme, il se promet de chercher à s'instruire dès que possible :

To be an ignorant, was to be certain of a mean station in the world.
But [...] knowledge was the first step to preferment².

Il n'y a pas que dans les romans que Defoe s'intéresse à l'instruction. Il propose bien avant l'heure l'idée d'une instruction minimale obligatoire pour les hommes dans *Augusta Triumphans* (1728) qui fait cruellement défaut aux héros de ses romans et qui n'a rien à voir avec ce dont se moque Voltaire dans « Colin et Jeannot » :

[Le père] était très indécis.
— Que faudra-t-il donc apprendre à mon fils ? –disait-il.
— À être aimable — répondit l'ami que l'on consultait — et s'il a les moyens de plaire, il saura tout³.

Mais il ne s'agit en aucun cas de devenir trop savant : « A man may be a scholar in their sense and be good for nothing, be a mere pedant, a Greek and Latin Monger. I think our meer scholars are a kind of mechanics in the schools, for they deal in words and syllables as haberdashers deal in small ware. They trade in measure, in quantities, dactyls, and spondae, as instrument makers do in quadrants, rules, squares, and compasses ; etymologyes, and derivations, preposition and terminations, points commas, colons and semicolons, &tc, as the product of their brain, just as gods and devils are made in Italy by every carver and painter... The knowledge of thing, not words, makes a scholar⁴ ».

Privé de toute instruction, Jack, comme Bob, suit son instinct et vit au gré des circonstances, sans notion de bien et de mal puisqu'il vole sans se douter qu'il agit mal : « The way of living I had begun

1. Defoe, Daniel. *Colonel Jack* (1722). Ed Samuel Holt Monk. *The World's Classics*. Oxford : OUP, 1989, p. 263. *The Review*, VIII, preface.

2. *Captain Singleton*, p. 56.

3. Voltaire, « Jeannot et Colin ». In *Contes et Romans*, vol. 2, Florence (Italie) : Presses Universitaires de France, Sansoni, 1961, p. 334.

4. *The Complete English Gentleman*, p. 201.

was so natural to me, I had no notion of bettering it¹ ». L'image de cet enfant suggère qu'un certain nombre de préceptes ne peuvent être qu'acquis mais sûrement pas innés ; et, sans guide, l'homme n'est qu'un animal un peu sauvage. Il a pourtant vaguement le sentiment de devoir réparer ses fautes, semblant illustrer ce « sense of right or wrong » dont parle Shaftesbury dans *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*². Mais ce vague sentiment demande à être cultivé. Au-delà de l'utilité de l'instruction, Defoe développe la question de l'éducation, et plus précisément de l'éducation morale. Dans les romans, l'éducation morale ne peut se faire sans l'instruction et les carences éducatives s'expliquent par l'absence de guide³ dans la vie. Jack n'est pas civilisé tant que personne ne lui apprend à lire et à écrire ; alors seulement peut-il intégrer la société avec un rôle bien défini et connu, employé des douanes, et mettre en pratique ce sens moral qui, semble-t-il, sommeillait au fond de lui et attendait qu'une éducation vienne l'activer. De même, tant qu'il n'est pas instruit, Bob ne fait rien de bon, mais il se détache vite de la troupe une fois qu'il a profité des enseignements du canonier : il en devient le chef, puis acquiert une réflexion morale qui lui faisait défaut jusque là. L'éducation est la clé de la construction d'un être social et moral complet, ce que Defoe répète dans *Mere Nature Delineated* : « that all the Difference in Souls, or the greatest Part at least, that is to say, between the Dull and the Bright, the Sensible and Insensible, the Active and the Indolent, the Capable and the Incapable, are owing to, and derive from this one Article : That the Man is a Rational, or a Stupid, just as he is handled by his Teachers ; and that as he can neither speak, read, write, dance, swim, fence, or perform some of the best and most necessary Actions of Life without being taught, so neither can he know, think, retain, judge, discern, distinguish, determine, or any of those Operations, in which the Soul is wholly the Operator, without the Guidance of an Instructor ; I mean, without being at first led into these Things

1. *Colonel Jack*, p. 87

2. Shaftesbury, *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* (1711). edited by Lawrence Klein. Cambridge : Cambridge University Press, 1999, p. 173.

3. « He [...] proposed to me to read the scriptures every day, as the sure and only fund of instruction. I answered, [...] how can I, unless someone guide me ? » *Colonel Jack*, p. 171.

by the Hand of a Teacher¹ ». L'on trouve la même certitude chez Locke : « I confess, there are some Men's Constitutions Body and Mind so vigorous, and well framed by Nature, that they need not much Assistance from others, but by the Strength of their natural Genius, they are from their Cradles carried towards what is Excellent; and by the Privilege of their happy Constitutions, able to do Wonders. But Examples of these are but few² ». L'idée est reprise par Defoe : « I believe it might be defended, if I should say, That I do suppose God has given to all Mankind equal Gifts and Capacities, in that he has given them all *Souls* equally capable; and that the whole difference in Mankind proceeds either from Accidental Difference in the Make of their Bodies, or from the *foolish Difference* of Education³ ». Cette idée souligne non seulement l'importance de l'éducation dans le développement d'un être humain au détriment de l'inné, mais aussi l'égalité fondamentale de tous les individus nés avec les mêmes possibilités naturelles.

L'éducation ne s'acquiert pas sans mentor, c'est aussi le message de *The Family Instructor*⁴ : si le maître de maison ne donne pas l'exemple et ne pose pas des règles claires, pourquoi les enfants seraient-ils soucieux de leur conduite ?

Son — Everybody may do their own duty for themselves.

Father — But it is my unquestioned duty, to make all that are under my command, do their duty⁵.

Aussi, dans *The Complete English Tradesman*, Defoe souligne-t-il le danger qui résulte de l'abandon des enfants, qui ont besoin de règles auxquelles se référer et de modèles honnêtes et travailleurs à imiter : « When should laws and limits be useful to mankind but in their youth, when unlimited liberty is most fatal to them, and when

1. Defoe Daniel, « Mere Nature Delineated ». *Writings on Travels, Discovery and History by Daniel Defoe*. Vol 5, Andrew Wear ed. London : Pickering and Chatto, p. 193.

2. Locke, John. *Some Thoughts concerning Education & Of the Conduct of the Understanding* §1. Indianapolis / Cambridge : Hackett Publishing Company, p. 10.

3. *An Essay Upon Projects*, p. 131.

4. C'est aussi la conclusion de *Mere Nature Delineated* : l'enfant sauvage vit comme un animal. S'il a un sens moral inné, naturel, comme le décrit Shaftesbury chez l'homme, alors ce sens ne saurait se développer sans l'aide de l'éducation.

5. Curtis, Laura. *The Versatile Defoe*. London : George Prior Publishers, 1979, p. 426.

they are least capable of governing themselves? To have youth left without government, is leaving fire in a magazine of powder, which will certainly blow it all up at last, and ruin all the houses that are near it¹ ». L'éducation des orphelins est même un devoir social collectif, et le début du roman de *Moll Flanders* expose toute une théorie². Defoe insiste sur la nécessité d'apprendre jeune : *Mere Nature Delineated* explique que l'enfant trouvé dans les bois et ramené à la ville est trop grand pour apprendre : l'esprit est comme de la cire que l'on veut imprimer, et l'impression prend mieux si la cire est tendre³, selon l'image de Locke ; l'on retrouve l'absence dommageable de guide avec l'image du bateau sans gouvernail : « he is a Ship without a Rudder, not steer'd or managed, or directed by any Pilot »⁴. Comme Locke⁵, Daniel Defoe croit aux vertus de l'éduca-

1. Defoe, Daniel. *The Complete English Tradesman*. (1726). Gloucester : Alan Sutton, 1987, p. 115.

2. « I have been told, that in our neighbouring nations, whether it be in France, or else where, I know not, they have an order from the king, that when any criminal is condemned, either to die, or to the Gallies, or to be transported, if they leave any children, as such are generally unprovided for, by the poverty or forfeiture of their parents, so they are immediately taken into the care of the government, and put into an Hospital call'd the House of Orphans, where they are bred up, cloathed, fed and taught, and when fit to go out, are placed out to trades, or to services, so as to be well able to provide for themselves by an honest industrious behaviour ». Defoe, Daniel. *Moll Flanders*. New York & London : Norton, 1973, p. 7. Defoe insiste sur cette idée dans l'introduction de *Colonel Jack* : « If he had come into the world with the advantages of education, and been well instructed how to improve the generous principles he had in him, what a man might he not have been! »

3. « If this be the Case, it dictates the Necessity of early Education of Children, in whom, not the Soul only, but the organick Powers are, as a Lump of soft Wax, which is always ready to receive any Impression ; but if harden'd, grow callous, and stubborn, and, like what we call Sealing-Wax, obstinately refuse the Impression of the Seal, unless melted, and reduced by the Force of Fire ; that is to say, Unless moulded and temper'd to Instruction, by Violence, Length of Time, and abundance of Difficulty ». Locke aussi insiste sur la nécessité de s'occuper des enfants quand ils sont très jeunes : « The little, and almost insensible Impressions : and there 'tis, as in the Fountains of some Rivers, where a gentle Application of the Hand turns the flexible Waters into Channels that make them take quite contrary Courses, and by this little direction given them at first in the source they receive different tendencies and arrive at last at very remote and distant places ». Locke, *Some Thoughts*, §1.

4. *Mere Nature Delineated*, p. 169.

5. « I think I may say, that of all the Men we meet with, Nine Parts of Ten are what they are, Good or Evil, useful or not, by their Education. 'Tis that which

tion qu'il estime capable de façonner un être humain. « Education seems to me to be the only specifick Remedy for all the Imperfections of Nature ». Quand Pope utilisait l'image de l'arbre, « 'Tis education forms the common mind, Just as the twig is bent, the tree's inclined », Defoe compare à nouveau l'âme à un diamant pour montrer que c'est le travail d'éducation effectué sur l'individu qui lui donne toute sa valeur ; l'action éducative devient un art qui transforme un simple caillou en pierre précieuse :

Mere Nature receives the vivifying Influence in Generation, but requires the Help of Art to bring it to Perfection of living : The Soul is plac'd in the Body like a rough Diamond, which requires the Wheel and Knife, and all the other Arts of the Cutter, to shape it, and polish it, and bring it to shew the perfect Water of a true *Brilliant*¹.

La nécessité du guide souligne que la nature humaine n'est pas suffisamment droite et bonne pour se passer d'éducation ; Defoe utilise plusieurs métaphores, comme celle du diamant, et aussi celle qui montre l'âme d'un individu non éduqué comme ensevelie sous plusieurs couches de détrit² qui l'empêchent d'atteindre le bien : « If Art be deficient, Nature can do no more ; it has plac'd the Capacity in the Jewel ; but till the Rough be remov'd, the Diamond never shews itself. Thus the Soul, unpolish'd, remains bury'd under the Rubbish and Roughness of its own Powers ». C'est l'image qu'utilise Platon dans le mythe de Phèdre : « L'âme dans sa vie antérieure a vu la justice, la sagesse, la science, toutes pures, elle a pu suivre le cortège des dieux et monter jusqu'au ciel. Le souvenir de ces modèles sommeille en elle, plus ou moins enseveli³ ». L'image que Defoe utilise dans *Conjugal Lewdness, or Matrimonial Whoredom* (publié à Londres en 1727) d'un volcan en explosion pour décrire un individu qui échappe au contrôle de ses pulsions est très parlante :

makes the great Difference in Man kind ». Locke, *Some Thoughts*, §1.

1. *Mere Nature Delineated*, p. 193. L'on retrouve l'idée aussi de la variété de la nature humaine, qui apparaît dans les romans, et qui est redite dans *A Family Instructor* qui met en scène les réactions différentes des jeunes filles face aux interdictions parentales : l'éducation a aussi pour rôle de corriger ces variations naturelles.

2. P. 193.

3. 247d.

Loose thoughts, at first, like subterranean Fires,
Burn inward, smothering, with unchaste desires :
But getting vent, to rage and fury turn,
Burst in Volcano's, and like Etna burn¹.

Une autre image explique qu'il appartient à chacun de s'occuper de se polir comme si l'on était une pierre précieuse, afin de faire de soi non seulement un être humain par opposition aux animaux, mais aussi un être social : si le rôle du maître est primordial, il n'en reste pas moins que l'individu doit avant tout apprendre à se prendre en charge : « 'tis given to us to work upon ourselves, and if we do not think it worth while to bestow the Trouble, we must not expect the Blessing ». L'individu non éduqué et non soucieux de se perfectionner sonne creux, vacuité intangible dépourvue de véritable existence :

To be proud of ignorance is to be proud of non-entity. Ignorance is no being, as black is no colour. Tis a demission, 'tis a *nothing*, if that can be said to be that has no being. In short, 'tis a name without a thing, 'tis a noun of emptyness, a word to signifye the want of every thing that is worth anything².

Dans les romans, les hommes ont soif d'apprendre, car ils savent que c'est leur seule chance de s'en sortir. Ils n'ont jamais recours à leur force physique, qui a fait tant de héros dans les épopées antiques, mais à leur esprit d'entreprise et à leur habileté, à leur volonté de progrès. Selon Defoe, l'individu bien éduqué a toujours à cœur de devenir meilleur car il a appris à aimer les bienfaits qu'apporte l'éducation, non seulement civilité, mais aussi contrôle exercé sur les mauvaises tendances de la nature humaine. C'est une référence à Job qui vient illustrer son propos : « when first instructed he will by voluntary application improve and by thinking earn to

1. « The heat increases a the flames aspire,
And turns the solid hills to liquid fire.
So sensual flames, when raging in the soul,
First vitiate all parts, then fire the whole ;
Burn up the bright, the beauteous, the sublime,
And turn up our lawful pleasures into crime ». *Conjugal Lewdness, or Matrimonial Whoredom*. London, 1727.

2. Defoe Daniel. *The Complete English Gentleman*. Ed. K.D. Bülbring. London : David Nutt, 1890, pXIV.

think, by judging learn to judge, for the ear tries words and the mouth tastes meat, Job xxxiv.3¹ ».

En revanche, aucun des romans ne montre de femme dont l'instruction lui permette de se sortir honnêtement des difficultés dans lesquelles la vie l'a jetée. Pourtant, l'instruction féminine aussi préoccupait Defoe et, dans *An Essay Upon Projects* (1697), il propose que soient instaurées des *Academies* pour femmes, où les pensionnaires seraient protégées des perturbations masculines et où l'on enseignerait la musique et la danse mais aussi le français, l'italien, la conversation et l'histoire. « We reproach the Sex every day with Folly and Impertinence, while I am confident, had they the advantage of education equal to us, they would be guilty of less than ourselves ». S'il ne pense pas que la femme savante soit un bon exemple de féminité, il va néanmoins jusqu'à permettre des études assez poussées mais seulement afin que ces femmes soient d'un commerce d'autant plus agréable : « To such whose genius would lead them to it, I would deny no sort of learning ; but the chief thing, in general, is to cultivate the understandings of the sex, that they may be capable of all sorts of conversation ; that their parts and judgments being improved, that may be as profitable in their conversation as they are pleasant² ». Il va jusqu'à se demander si les hommes ne chercheraient pas à maintenir les femmes dans une certaine ignorance de peur de se voir très vite dépassés³. Contrairement aux idées encore largement répandues à l'époque, il soutient, dans *An Essay Upon Projects* comme dans *Mere Nature Delineated*, que les femmes sont capables d'autant, voire de plus, que les hommes et que les différences d'éducation ont plus d'influence que les disparités naturelles. « The great distinguishing difference, which is seen in the world between men and women, is in their education ; and this is manifested by comparing it with the difference between one man or woman, and another ». Fénelon, comme Defoe, fait le lien entre la

1. *Mere Nature Delineated*, p. 194.

2. *An Essay Upon Projects*, p. 282.

3. « The capacities of women are supposed to be greater, and their sense quicker than those of the men ; and what they might be capable of being bred to, is plain from some instance of female wit, which this age is not without. Which upbraids us with injustice, and looks as if we denied women the advantages of education, for fear they should vie with the men in their improvements ». *An Essay Upon Projects*, p. 129.

nécessité d'éduquer les filles pour que la bonne marche de la famille sur les épaules desquelles elle repose se répercute dans l'ensemble de la société, évoquant ce lien habituel à l'époque entre la sphère privée et la sphère publique : « Le monde n'est point un fantôme, c'est l'assemblage de toutes les familles ; et qui est-ce qui peut les policer avec un soin plus exact que les femmes, qui, outre leur autorité naturelle et leur assiduité dans leur maison, ont encore l'avantage d'être nées soigneuses, attentives au détail, industrieuses, insinuantes et persuasives ? Mais les hommes peuvent-ils espérer pour eux-mêmes quelque douceur de vie, si leur plus étroite société, qui est celle du mariage, se tourne en amertume ? Mais les enfants, qui feront dans la suite tout le genre humain, que deviendront-ils, si les mères les gâtent dès leurs premières années ¹ ? ».

Or, danser, chanter, jouer du clavecin et de l'épinette, parler français, être polie et respecter les convenances, voilà qui semble être l'alpha et l'oméga de l'éducation des jeunes filles de famille qu'ont reçue Moll et Roxana dans leur enfance. Comme les hommes ², puisqu'elles ne peuvent gagner leur vie en travaillant, les femmes des romans suggèrent que la seule solution qui s'offre aux héros pour être membres actifs de cette société et pour jouer selon ses règles, est justement de transgresser ces règles et conventions sociales et morales ; étant belles et gracieuses, les femmes se servent aussi bien de leurs atouts naturels que de leur éducation mondaine : Moll piège les hommes riches pour mener une vie élégante grâce au mariage, puis devient voleuse quand l'âge ne lui permet plus d'utiliser ses charmes, alors que Roxana, ruinée par l'intempérance de son premier mari, veut conserver sa liberté et la richesse que constituent les cadeaux de ses amants fortunés. Toutes deux, la prostituée, la voleuse, sont courtisées parce que leur distinction et leur politesse plaisent et les font passer pour de grandes dames. Ce n'est, paradoxalement, qu'en niant les valeurs traditionnellement transmises par une bonne éducation mais en se servant des atouts qu'elle confère que toutes deux arrivent à leurs fins.

Or, Defoe répète qu'un individu sans éducation pratique, intellectuelle et morale, est grandement démuné. Chaque fin de roman

1. Fénelon, Ch.1, De l'importance de l'éducation des filles. La Pléiade. Gallimard 1983. J. Le Brun éd. vol. 1.

2. Jack est voleur, Bob est pirate.

semble dire, comme le fait Pope dans *Essay on Man. Epistle iv. Line 309* : Know then this truth (enough for man to know), — « Virtue alone is happiness below ». Facteur d'orthodoxie sociale, de conformité à un ensemble, de développement des qualités individuelles, l'éducation rejoint la religion qui, au sens étymologique, est le lien qui rassemble des individus et les relie à Dieu. Effectivement, sans éducation ni religion, les individus sont particulièrement isolés, sans possibilité de réintégration. L'on ne peut s'empêcher de rapprocher la racine latine *educō*, *as*, *are*, *avi*, *atum*, du verbe latin *educō*, *is*, *ere*, *eduxi*, *eductum*, qui signifie faire sortir, tirer hors de ; les romans montrent que l'éducation a le pouvoir de tirer l'individu de son isolement, de la solitude qu'implique son ignorance, tout comme la religion ramène la brebis perdue à son pasteur. Mais l'on cherche en vain l'influence d'une éducation morale sur l'individu en proie à des difficultés matérielles.

Dans la fiction de Defoe, les femmes, pour s'assurer une sécurité financière, profitent souvent de leurs charmes sans plus se préoccuper de se perfectionner en quelque domaine que ce soit ; il est manifeste que l'éducation donnée aux filles ne leur permet pas de développer un sens moral ou critique suffisant pour régler leur conduite. C'est bien ce que signifie l'histoire de Moll Flanders. Bien que sa nourrice lui ait enseigné la religion et la couture quand elle était petite, Moll reçoit ensuite justement ce genre d'éducation qui ne sert à rien, en tous cas pas à gagner sa vie ni à développer ses capacités de jugement. C'est en plus une éducation totalement inadaptée au niveau social de Moll¹. Le roman détaille l'éducation des demoiselles de qualité lorsque Moll est accueillie dans la famille de Colchester, famille exemplaire, censée être un modèle à imiter. L'on ne trouve aucune mention d'un savoir intellectuel, ni de valeurs morales ou religieuses. Cette classe très fermée que représente la famille riche qui recueille Moll à Colchester se caractérise par la jalousie des filles qui sont méprisantes et peu compatissantes.

1. Mason, S. *Daniel Defoe and the Status of Women*. Eden Press, Monograph in Women's studies, 1978. Fielding a beaucoup insisté sur la nécessité d'adapter l'éducation au niveau social, comme ses romans le mettent en scène. Voir par exemple Joseph Andrews : « We intend ot to breed [my girls] above the rank they are likely to fulfill ghereafter ». Fielding, Henry. Joseph Andrews. Oxford's World's Classics. Oxford : OUP, 1999, p. 197. Le même souci se retrouve dans *Letter to a Young Lady on Her Marriage*, de Swift.

Comme elles, Moll va acquérir un art du comportement, de la distinction, l'art de paraître, de se tenir en société ; mais ce n'est rien d'autre qu'un vernis mondain, l'art de faire illusion. Elle a parfaitement acquis la capacité à jouer le rôle de la dame noble, mais non les valeurs pour mener honnêtement sa propre vie, ni la force de caractère qui lui permettrait de voir la réalité et de l'affronter : elle vit dans un rêve, où elle ne sait pas qu'elle n'est que le jouet du plaisir des grandes dames, et se laisse prendre par la vanité. Jeune fille, Moll ne se méfie de personne, n'est jamais mise en garde, n'imagine pas s'exposer à quelque risque. Elle se croit, comme ses maîtresses, à l'abri de tout et n'a pas conscience de la différence de condition. Elle croit, et on la laisse croire, que son mérite personnel, ses dons exceptionnels, l'ont élevée à la classe de cette famille. Le roman est ensuite l'histoire de cette volonté de regagner par tous les moyens le paradis perdu, avec, comme seul but, l'argent qui, seul, selon elle, assure le bonheur et une place sociale. À l'imitation de ce que lui a enseigné la vie dans cette famille, elle découvre et apprend la tromperie et le mépris de la pauvreté. Sachant qu'on n'est respecté que par l'argent que l'on a, elle va imiter ceux qu'on lui a dit être des gens admirables et respectables qu'elle a vus mentir et tromper autrui ; elle-même ne s'en privera pas. C'est son séjour dans cette famille qui constitue le moment déterminant de l'existence de Moll : flattée puis trompée par le fils aîné dont elle croit les promesses, rejetée par la mère et les sœurs qui ne voient en elle qu'une fille sans fortune, dépourvue d'une vraie éducation qui lui aurait permis d'échapper aux pièges de la flatterie et de la vanité, elle commence alors une vie de mensonge où tromperie et refus de la pauvreté seront les deux règles qu'elle suivra. « So naturally do men give up honour and justice, and even Christianity, to secure themselves¹ ». L'on peut lire dans cette remarque toute la force de l'instinct naturel non dominé, qui balaie toute vertu sans rencontrer la moindre opposition morale.

Or l'un des buts d'une bonne éducation est de former le discernement et de contrôler les mauvaises tendances de l'homme, afin de lui donner une dignité que ses passions lui ôtent, comme le disait Hobbes. « Nature is darkness and learning is light », renchérit Defoe dans le quatrième chapitre de *The Complete English Gentle-*

1. *Moll Flanders*, p. 50.

*man*¹. L'éducation doit donc protéger de la faute, à laquelle la nature pécheresse de l'homme le pousse, en instaurant en chaque homme la haine du péché. Dans *A Political History of the Devil*, Defoe raconte l'histoire de Canaan, fils de Ham, et en conclut que son éducation fut insuffisante² : c'est la raison pour laquelle il a facilement été pris par le diable. Pour se protéger, l'homme doit s'armer de méfiance, et avoir confiance en la Providence : la grâce de Dieu peut protéger l'homme du péché, mais l'homme parfait doit savoir se protéger lui-même. Il est clair qu'aucun des héros de Defoe n'a reçu une instruction morale religieuse suffisante³ or, contrairement à Shaftesbury, Defoe ne semble pas croire que l'on puisse fonder la vertu, le sens moral, sur la nature seule. Dans les romans dont le héros est une femme, l'éducation sert uniquement à permettre de paraître, ce qui, d'ailleurs, permet de survivre : c'est grâce à cette éducation mondaine que Moll Flanders peut éviter l'indigence en se faisant passer pour la grande dame qu'elle n'est pas et que Roxana séduit des hommes puissants qui s'attachent à elles. C'est autant leur beauté que ce vernis mondain qui les distinguent, qui attirent les gens et les incitent à s'intéresser à elles, comme c'est le cas par exemple quand Moll est en prison et que l'aumônier s'intéresse particulièrement à son cas mais non aux autres, sans raison bien précise. C'est manifestement cette éducation visible qui fait qu'elle ne ressemble pas aux autres prisonniers auxquels elle ne s'associe d'ailleurs jamais. C'est

1. « Nature is darkness and learning is light ; nature is a deep, learning is the lead and line to found and search out the depth by. Nature is the virgin bride, learning is the bridegroom. Nature produces nothing till she is married to learning and got with child of science. In a word, Nature is ignorance, and Learning is knowledge ». *The Complete English Gentleman*, p. 163. « Ignorance is an enemy to temperance, to frugality, to honesty and to the practice of all moral virtues ». *The Complete English Gentleman*, p. 177.

2. « His Education was probably but cursory and superficial ». « And as Canaan's education was defective, he prov'd, as untaught youth generally do, a wild and in short a very wicked Fellow, and consequently a fit Tool for the Devil to go to work with ». Defoe Daniel. *The Political History of the Devil*. ed by Irving N. Rothman & R. Michael Bowerman. New York : AMS Press, 2003, p. 97.

3. « I am for putting it to the general issue, if they can tell me by anyone example when nature of its meer undirected inclination guided mankind to make the best choice of things, and rejecting the pleasing objects of sense led him to choose virtue by a mere propensity of will without instruction or example ». *The Complete English Gentleman*, p. 109. L'on sait avec quelle virulence Locke insiste sur la répétition et l'exemple afin que les precepts se transforment en habitude.

peut-être d'ailleurs cette éducation encore qui permet qu'elle soit, facilement, mise sur le chemin du repentir, comme si une graine plantée dans son enfance avait sommeillé jusqu'à ce qu'on l'aide à fructifier. Les limites d'une telle éducation sont néanmoins évidentes et l'échec répété des tentatives de Moll vient souligner les fondements fragiles de son comportement. Elle-même avoue bien sincèrement qu'elle n'a pas bénéficié d'une éducation morale suffisante pour l'aider à se conduire selon les règles normalement attachées à la classe sociale à laquelle elle aspire¹ : les théories modernes de psychogénéalogie² diraient que son éducation ne lui a pas permis de briser la répétition du schéma maternel qu'elle reproduit parfaitement.

L'alternative qui est proposée aux héros de Defoe est, selon eux, d'une simplicité cruelle : deviens malhonnête, ou meurs ; ils transfèrent ainsi la faute sur la société qui ne leur donne pas les moyens de vivre honnêtement. Si les hommes peuvent arguer de l'absence d'éducation dans leur enfance, les femmes n'ont pas cette excuse. Les revendications que l'individu exprime dans ces récits n'étant pas compatibles avec l'observance des préceptes moraux, les héros n'arrivent à s'affirmer en tant qu'individus qu'en enfreignant les injonctions morales ou légales qui sont censées caractériser le groupe social auquel ils cherchent à appartenir. L'éducation qu'ils ont reçue ne fait pas d'eux des êtres autonomes, moraux, respectables, mais leur permet de s'insérer dans la classe sociale à laquelle ils aspirent et qu'ils intègrent grâce à leur force de caractère, à leur courage³. Les héros de Defoe semblent avoir la capacité d'effectuer des changements radicaux dans leur condition sociale ; ils s'en sentent le droit, et se donnent les moyens de le faire. La transmission de valeurs morales ne semblent d'ailleurs pas si importante à leurs yeux : contrairement aux héros de Fielding, les personnages de

1. « Thus I gave myself to a readiness of being ruined without the least concern, and am a fair memento to all young women, whose vanity prevails over their virtue ». *Moll Flanders*, p. 21.

2. Van Eersel, Patrice et Maillard, Catherine. *J'ai mal à mes ancêtres : la psychogénéalogie aujourd'hui*. Paris : Albin Michel, 2002.

3. On ne retrouve pas le cynisme ironique et comique que Swift exprime dans *Directions to Servants* (1745), mais plutôt une réflexion sur la vie de l'homme en société, sur la confrontation d'un idéal d'humanité et la réalité de situations particulières, sujets qui, sur des modes différents, trouvent un écho chez nombre d'écrivains dont Fielding, Shaftesbury et Pope.

Defoe ne semblent pas beaucoup s'occuper d'éduquer leurs enfants, malgré l'insistance avec laquelle Defoe décrit l'utilité et l'efficacité d'une telle pratique familiale dans *The Family Instructor* et les longs discours que l'on trouve dans chacun des romans. Ce sont bien leurs qualités personnelles, leur volonté, leur désir de réussir, leur *résilience*, qui les aident avant tout ; si les hommes font preuve, quoique parfois bien tardivement, d'un sens moral naturel qu'une bonne éducation n'a pas de mal à développer et à affermir, en revanche, dans les conditions où elles se trouvent, il semblerait que l'éducation des femmes ne serve que de vernis brillant qui inspire confiance mais qui, peut-être parce qu'elle était insuffisante¹, n'a que peu de poids dans les choix de vie, ne sachant fournir un rempart suffisant contre les tentations liées aux difficultés matérielles qu'elles rencontrent dans leur vie. Les héros de Defoe, selon la distinction de L. Dumont², évoluent dans un système économique et non dans un système social de la moralité. Dans le deuxième cas, « les individus intériorisent l'ordre social sous forme de règles morales, chaque sujet définissant sa conduite indirectement par référence à la société tout entière ». En revanche, dans un système économique, « chaque sujet définit sa conduite par référence à son intérêt propre ». La morale devient une morale utilitairement adaptée à ce que les individus ont besoin de faire pour l'avancement de leur intérêt personnel. Le lecteur peut ainsi croire les héros qui rendent la société coupable de leurs manquements, ou estimer que cette accusation n'est qu'une dérobade³ pour cacher leurs propres faiblesses. L'on pourrait alors conclure avec une maxime de La Rochefoucault : « Toutes nos qualités sont incertaines et douteuses en bien comme en mal, et elles sont presque toutes à la merci des occasions⁴ ».

1. « Nor had I a fund of religious knowledge to support me in; so it wore off again gradually, as such things generally do, where the first impressions are not deep enough ». *Colonel Jack*, p. 171.

2. Dumont, Louis. *Homo Aequalis, Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Bibliothèque des sciences humaines. Paris : Gallimard, 1985, p. 98.

3. Détis, Élisabeth. *Daniel Defoe Démasqué : lecture de l'œuvre romanesque*. Paris : L'Harmattan, 1999.

4. La Rochefoucault, *Maximes*. (1678). Paris : Hachette Littératures, Maxime 470, p. 145.

Cinquième partie

La réflexion intime sur l'éducation :
correspondance et journaux

Une expérimentation des principes éducatifs de la petite enfance dans l'Italie des Lumières : Pietro Verri et sa fille

LUCIE COMPARINI

Université de Savoie

Pietro Verri (1728-1797) est en général cité comme un économiste, un historien, un philosophe et un lettré qui à lui seul résume l'illuminisme lombard de la seconde moitié du Settecento. C'est lui qui est à l'origine de la fondation, avec son jeune frère Alessandro, de la Société des Pugni (des Coups de poing) et de son organe, le périodique *Il Caffè* (Le Café, 1764-1766). C'est lui qui, ayant réfléchi au problème de la torture et de la peine de mort, incite Cesare Beccaria à écrire *Dei delitti e delle pene* (Des délits et des peines). Assumant des charges importantes au sein du gouvernement autrichien, Pietro Verri réussit à mettre en place des réformes économiques et fiscales qu'il défend dans ses écrits. Cet aspect du personnage, qui fait le lien entre l'énonciation d'idées nouvelles et le passage à l'action dans la tentative de leur application pratique est fondamental. C'est pourtant en sens inverse que semble s'être effectuée son approche de la question de l'éducation. En effet, Pietro Verri n'écrit aucun texte théorique concernant l'éducation, bien que ses conceptions sensualistes placent au premier plan la période de la formation physique de l'homme. Or, lorsque naît sa première fille, Pietro

Verri, nourri de ses lectures, tente d'élever l'enfant selon les idées les plus éclairées de son temps, ainsi que selon les principes des médecins et des praticiens progressistes. En outre, dans ce domaine, l'écriture n'est pas un acte préalable, elle se fait énonciation de la réalité et prise de position par rapport à l'expérience. Enfin, de manière presque paradoxale, les textes concernant les idées de Pietro Verri en matière d'éducation sont de caractère intime et personnel. Il s'agit de l'ensemble autobiographique que constituent la correspondance qu'il entretient avec son frère Alessandro, les comptes rendus des événements concernant sa vie familiale (son premier mariage, la naissance et la vie de sa fille, puis de son fils, la mort de ce dernier, la maladie et la mort de son épouse) et le petit traité qu'il rédige pour la vie future de sa fille (*Ricordi a mia figlia*, Instructions à ma fille). Tout particulièrement intéressant et émouvant est le carnet de bord des *Memorie della fanciullezza di Teresa* (Mémoires de l'enfance de Teresa) que Pietro Verri tient de la naissance de l'enfant, le 2 mars 1777, jusqu'au 31 août 1784.

1 Le journal de la petite enfance

Conservé sous le titre de *Memorie della fanciullezza di Teresa*, le journal des premières années de vie de Teresa Verri est longtemps resté sous sa forme manuscrite avec d'autres manuscrits à caractère familial et intime. Ces écrits ont été publiés seulement en 1983 en Italie par Gennaro Barbarisi avec le titre apocryphe « *Manoscritto* » per Teresa et ils n'ont pas encore été traduits en français¹. Dans la conception de Verri lui-même, il s'agit d'un témoignage à usage interne, non pas destiné à la publication mais à la conservation de la mémoire, une sorte d'album ou de petit monument familial qui, certes, trouve sa justification dans la disparition de son noyau maternel, mais qui, au moment de l'écriture immédiate, fait figure de relation fidèle des événements. La longueur et le rythme des interventions varient selon les cas : de six pages à deux lignes, avec des écarts

1. Pietro Verri, « *Manoscritto* » per Teresa, a cura di Gennaro Barbarisi, Milano, Serra e Riva Editori, 1983, LED, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 1999, p. 95-140. Parmi les différents manuscrits concernant la vie de la famille de Pietro Verri, le journal de la petite enfance de Teresa constitue un ensemble de quarante-cinq pages, mais il doit être lu au regard des textes avec lesquels il est regroupé.

temporels qui vont d'un jour à six mois jusqu'en 1779, période à partir de laquelle l'auteur se consacre à la maladie de son épouse ; de 1781 (année de la mort de Maria) à 1783, Pietro Verri, qui se remarie en 1782, n'intervient que quatre fois dans le journal de l'enfance de Teresa et seulement pour mentionner des changements dans l'état physique de l'enfant (fièvres à quatre ans, premières dents tombées à six ans). Ce qui est remarquable, c'est que le journal prend l'aspect de lettres familières destinées à l'enfant, s'adressant à elle avec la seconde personne du pluriel, la projetant non seulement dans l'âge de raison, mais dans son futur statut de lectrice. Dès les premiers mots, l'immédiateté de l'écriture est placée sur le même plan que la nécessité de rendre compte à l'enfant devenu adulte des soins et de l'affection qui lui ont été prodigués : « Je vous écris parce que je désire que vous sachiez, ma chère Teresina, ce que j'ai pensé sur votre compte, je vous exposerai librement les principes que j'ai suivis et les sentiments que j'ai éprouvés. Vous verrez un jour ce que je commence à vous écrire deux jours après votre naissance » (4 mars 1777) [...] « Chère Teresina, je vous écris ce que je ressens, je ne revois pas ce que j'écris et, naturellement, vous trouverez des répétitions et des faux-sens ; ce sera à vous d'y suppléer en temps voulu » (5 mars 1777)¹. Les propos du père témoin laissent entendre que la démarche éducative et la démarche mémorielle ne sont pas habituelles. En effet, l'expérience de Pietro Verri apparaît comme un exemple exceptionnel et courageux de l'adoption personnelle des nouvelles conceptions sur la petite enfance, ainsi que de l'effort constant de rationalisation, dans un milieu familial et culturel tout autre que progressiste en la matière.

2 Un Milanais illuminé

Les articles du *Caffè* qui traitent de l'éducation des femmes ou des châtiments corporels infligés aux écoliers sont la version vulgarisée des idées les plus innovantes et des questions qu'elles sou-

1. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 95 et p. 101. Compte tenu du caractère pluridisciplinaire de cet ouvrage et du contexte de la publication, nous proposons directement les citations dans leur traduction française.

lèvent chez les observateurs lombards¹. Ils contiennent aussi des critiques adressées à leurs compatriotes sur des habitudes et des pratiques jugées arriérées et relevant largement des préjugés et des superstitions. En effet, si, dans l'Italie du XVIII^e siècle, le contexte milanais fait figure de pôle actif de diffusion des Lumières, la réalité des méthodes éducatives résiste aux préceptes modernes, en particulier dans le milieu aristocratique où évoluent les Verri. Les témoignages que nous laisse Pietro prouvent que ce dernier, dans le Milan du dernier tiers du siècle, est en nette rupture avec la tradition. L'éducation reçue par les frères Verri durant leur enfance ne diffère pas fondamentalement de celle qu'on inculque aux autres rejetons des familles nobles italiennes (comme celle des frères Gozzi à Venise) et cela même à l'époque où Verri, âgé de quarante-neuf ans, devient père. Sous la plume des « illuministes », la tradition éducative est condamnée avec d'autant plus de véhémence que les souvenirs d'enfance restent douloureux. Pietro raconte que lui-même, bien qu'étant l'aîné et l'héritier d'une longue fratrie, a été tenu à distance et rudoyé par ses géniteurs. Généralisant le propos et le reliant à la critique sociale, il résume, avec des accents rousseauistes mais en durcissant les traits « le destin habituel des enfants nobles à Milan » : « Si la mère pouvait avant le délai des neuf mois se débarrasser sans se mettre en danger du poids qu'elle porte dans son ventre, elle s'en déchargerait comme d'un excrément [...]. Ce morceau de chair à peine né, on le laisse à la discrétion d'une sage-femme qui lui comprime le crâne comme elle l'entend et qui parfois le rend irrémédiablement stupide [...]. On l'emmailote étroitement et, sans pouvoir bouger, il est contraint de rester allongé et immobile comme un tronc [...]. Puis, avec cinq lires par mois, les parents se libèrent de l'ennui d'écouter ses gémissements, ils bannissent l'innocent du toit paternel, ils le livrent à une paysanne inconnue [...]. Le plus tard possible, on permet que le petit paysan revienne dans

1. Sebastiano Franci, *Difesa delle donne*, in « *Il Caffè* » 1764-1766, a cura di Gianni Francioni e Sergio Romagnoli, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, 1998 (2ed), p. 145-256 ; Alessandro Verri, *Della eccellenza, utilità e giustizia della flagellazione de' fanciulli. Ragionamento fra un Pedante ed un Ottentotto*, in « *Il Caffè* » 1764-1766, *op. cit.*, p. 453-460. L'article sur l'éducation des femmes, *Difesa delle donne* (Défense des femmes), est partiellement publié en français parmi les extraits choisis : *Le Café 1764-1766*, Édition bilingue, présentée et annotée par Raymond Abbrugiati, Paris, ENS Éditions, 1997, p. 168-173.

la maison paternelle ; assez rapidement, on l'éloigne de nouveau, soit en le reléguant dans un collège, soit en l'enfermant dans un monastère, jusqu'à ce que, devenu un jeune homme, il revienne dans cette maison qu'il n'aurait jamais dû quitter. Le père et la mère ne considèrent leurs enfants que comme un poids, comme une diminution de leur patrimoine ; de là découlent l'indifférence réciproque et même la haine, de là le désir de la mort de l'autre sans laquelle on ne peut obtenir une liberté ou un revenu qui garantissent une vie aisée¹ ». Dans la vaste demeure des comtes Verri qui accueille la famille souche, où trois générations coexistent, l'autorité despotique des vieux parents provoque souffrances et désagréments, même lorsque Pietro se marie et devient père : sa mère critique ses méthodes, le traitant de parricide, les bonnes et les nourrices n'obéissent pas à ses ordres, son père essaie de l'empêcher de fermer définitivement la porte de communication entre son appartement et le reste de la maison. C'est donc avec une surprise mêlée d'admiration que le lecteur d'aujourd'hui découvre, dans un univers domestique hostile, aux côtés d'une épouse jeune et inexpérimentée (Maria est la nièce de Pietro, elle a vingt-cinq ans de moins que lui) avec laquelle il tente de former une famille nucléaire aux caractéristiques presque bourgeoises, ce père farouchement impliqué dans les détails de la vie d'un nourrisson, qui par ailleurs est du sexe féminin², et en butte aux accusations extérieures : « Chère

1. Pietro Verri, *Pensieri miei pericolosi a dirsi* (Mes pensées dangereuses à dire) in Pietro Verri, *Memorie*, a cura di E. Agnesi, Modena, Muchi editore, 2001, p. 170-171. Le même ton est adopté dans les *Ricordi a mia figlia Teresa* lorsque, dans les derniers pages des conseils donnés à la mère que sera Teresa, Pietro Verri imagine les griefs d'un enfant élevé selon la tradition. Cf. Pietro Verri, *Ricordi a mia figlia Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 200. Un autre témoignage concordant est constitué par les lettres d'Alessandro à Pietro du 17 octobre 1775 et du 17 août 1776. Cf. *Carteggio di Pietro e Alessandro Verri dal 1766 al 1797*, a cura di E. Greppi, F. Novati, A. Giulini, G. Seregini, 12 voll., Milano, Cogliati, puis Milesi e figli, puis Giuffrè, 1911-1943, VII, p. 258, VIII, p. 156. Nous renvoyons enfin à la biographie de Pietro Verri par Carlo Capra, *I progressi della ragione. Vita di Pietro Verri*, Bologna, Il Mulino, 2002, ainsi qu'aux articles de Gennaro Barbarisi, *Pietro Verri e il culto della memoria*, in *Pietro Verri e il suo tempo*, II, p. 543-584 et Franco Fido, *I « topoi » del soggetto : alle origini dell'autobiografia moderna*, in *Le muse perdute e ritrovate*, Firenze, Vallecchi, 1989, p. 161-178.

2. Dans l'expérience éducative (pour la petite enfance), familiale et affective, Pietro Verri semble parcourir un chemin plus difficile que ses homologues féminines françaises, Madame d'Épinay avec sa petite-fille Émilie (née en 1774) ou Madame

Teresina, je dois lutter de tous côtés pour vous défendre, les médiocrités qui courent sur la méthode que j'utilise avec vous sont extravagantes [...] on dit qu'heureusement je vous ai fait baptiser, comme si je vous exposais avec l'intention de faire sur vous des expériences et de passer pour un bel esprit anglais » (5 mars 1777) ¹.

3 Philosophes et médecins

Bien que l'œuvre de Locke soit fondamentale comme point de départ de la réflexion sur l'éducation, c'est la lecture de l'*Émile* de Rousseau (1762) et la fortune de ce dernier qui déterminent le cheminement des conceptions éducatives et pédagogiques. Or, comme l'a montré Gilbert Py ², la fortune de Rousseau est d'abord due à l'importance que ce dernier accorde à la première enfance, car elle correspond au discours de la médecine infantile de la même période, au point que les instructions de médecins comme Simon-André Tissot (*Avis au peuple sur sa santé*, 1761) seront portées au crédit de Rousseau lui-même. Le premier livre du traité concerne la première des quatre grandes périodes de l'éducation qui va jusqu'à l'âge de cinq ans ³. Bien que, dans sa fiction éducative, Rousseau fait d'Émile un orphelin, évacuant la présence parentale pour se concentrer sur la figure du précepteur, il affirme que la meilleure nourrice est la mère et le meilleur éducateur le père. En exposant les principes de l'éducation physique du petit enfant, il s'adresse en particulier aux mères ⁴, résumant et insérant dans son discours sur l'homme et la société les détails de pratiques conseillées par les médecins de l'époque : éducation domestique, allaitement maternel, hygiène, régime alimentaire,

Roland avec sa fille Eudoa (née en 1781).

1. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 102.

2. Gilbert Py, *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire foundation, 1997.

3. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, édition établie par Michel Lannay, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, Livre I, p. 35-87.

4. « C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines ! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure : ses fruits feront un jour tes délices ». Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, *op. cit.*, Livre I, p. 35-36.

fortification du corps, bannissement de toute entrave à la liberté de mouvement (maillots, têtieres, corsets), réponse aux cris du nourrisson, aux douleurs intestinales ou dentaires, etc.

Pietro Verri connaît les traités de Locke et de Rousseau, il les fait lire à sa jeune épouse avant la naissance de Teresa, mais il se nourrit aussi de lectures plus spécialisées. En effet, dans les conseils qu'il donne à sa fille en prévision de sa vie d'épouse et de mère, *Ricordi a mia figlia Teresa*¹, petit traité commencé à la naissance de l'enfant, en 1777, et achevé en 1781, Verri cite deux titres français sans nom d'auteur dont il conseille la lecture à la future éducatrice : *De l'éducation physique des enfants* et *Les enfants élevés selon l'ordre de la nature*². Il s'agit plus précisément de *Dissertation sur l'éducation physique des enfans, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté* (1762) du médecin genevois Jacques Ballexserd et *Les enfans élevés dans l'ordre de la nature ou abrégé de l'histoire naturelle des enfans du premier âge à l'usage des pères et mères de famille* (1774) de Jean-Louis Fourcroy de Guillerville, officier d'artillerie à Saint-Domingue, puis conseiller au bailliage de Clermont-sur-Oise. L'ouvrage de Jacques Ballexserd présente une table détaillée des sujets abordés par l'auteur en fonction des âges de l'enfant (divisés en quatre époques), avec des titres en lettres capitales qui soulignent l'importance des rubriques Habillement, Nourriture, Exercices. Cette dernière rubrique est précédée d'Observations qui répondent à toutes les questions que se posent les parents et donnent des conseils très précis qui peuvent dépasser la sphère physique, allant de la façon de moucher les enfants à la formation des nourrices, mais aussi aux effets de la crainte ou de la jalousie sur le tempérament. Ballex-

1. Pietro Verri, *Ricordi a mia figlia Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit., p. 145-201.

2. Pietro Verri, *Ricordi a mia figlia Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit., p. 197. Dans sa note relative à ces deux ouvrages, Gennaro Barbarisi indique le nom des auteurs, mais pas leur titre exact ni leur édition. Nous avons consulté ces ouvrages dans leur édition d'origine : *Dissertation sur l'éducation physique des enfans, Depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté*. Ouvrage qui a remporté le prix le 21 mai 1762 à la Société hollandaise des Sciences par M. Ballexerd, Citoyen de Genève, À Paris, chez Vallat-La-Chapelle, Libraire, quai de Gênes, 1762, 238 pages ; *Les enfans élevés dans l'ordre de la nature ou Abrégé de l'histoire naturelle des enfans du premier âge. À l'usage des Pères et Mères de famille* par M. de Fourcroy, Conseiller du Roi au Bailliage de Clermont en Beauvoisis, À Paris, chez les Frères Étienne, rue Saint-Jacques, à la Vertu, 1774, 396 pp.

serd n'est cependant pas un défenseur des méthodes qui visent à endurcir le nouveau-né au moyen de l'eau froide et met en garde les lecteurs contre les conseils de Locke sur ce point. À l'inverse, le traité de Fourcroy de Guillerville, plus polémique, relève davantage de la démonstration. La critique des préjugés et des méthodes traditionnelles s'appuie avec force sur l'expérience de l'auteur dans l'application des principes nouveaux sur ses deux fils. Choisisant la maxime *experientia, magister artium* reproduite dans la page de garde, Fourcroy limite ainsi son propos : « je ne donnerai pas mes rêves pour des vérités et je saurai m'arrêter si l'expérience me manque¹ ». Fort de l'observation des enfants indigènes de Saint-Domingue et surtout de l'éducation de ses propres enfants, Fourcroy, dans la première partie de son ouvrage consacrée au débat sur l'éducation (la seconde partie se divise en chapitres dont les titres correspondent aux grandes rubriques de l'éducation physique) procède également à une critique des œuvres précédentes, citant Locke, Rousseau², Ballexserd, Tissot, Raulin, Bermingham et leur reprochant généralement leur manque de pratique, l'absence de détails

1. Si l'épître dédicatoire « Aux Mères de Famille » ressemble beaucoup au début de l'*Émile* dans l'adresse aux mères (« C'est à vous, respectables mères de famille qui vous sacrifiez à l'éducation de vos enfants, que je dédie ce Livre »), la Préface s'en démarque par l'affirmation que les méthodes avancées ont été éprouvées et la proposition d'une expérimentation par le lecteur lui-même : « Ce petit Livre renferme des principes qui sont peu conformes à d'anciens préjugés auxquels un grand nombre de personnes tiennent encore. Mais quelles que soient les opinions de ceux qui le liront, la seule grâce que je leur demande, est de ne pas condamner les miennes sans avoir constaté la vérité des faits que j'avance, qui sont tous appuyés d'expériences nombreuses et souvent réitérées ».

2. Le jugement de Fourcroy sur Rousseau est assez peu connu pour être reporté ici dans son intégralité : « Le Citoyen de Genève, dans son *Émile*, ne traite que par spéculation de la première période de la vie, et des soins qu'il demande. Il est facile à un père éclairé, qui n'a pas quitté ses enfants depuis l'instant de leur naissance, de s'apercevoir qu'il en parle en philosophe "garçon", et qu'à ce titre il n'avait aucune connaissance des détails du ménage. On voit seulement que cet homme de génie, la tête remplie des différents systèmes qu'il s'était formés, croit partout en trouver des preuves dans ses observations passagères et momentanées sur les Enfants du premier âge. Malgré tout cela, son Livre, qui est fort connu parce qu'il est très intéressant par son sujet et très bien écrit, a détruit une partie des anciens préjugés des Nourrices. Il y a même beaucoup à profiter pour ceux qui le liront avec discernement et dans cette vue, personne n'ayant mieux démontré que lui les avantages réciproques de la lactation maternelle pour la Mère et pour l'Enfant. Il a sûrement contribué à en amener la mode, et c'est un grand bien qu'il a fait ». Cf. *Les enfants élevés dans l'ordre de la nature*, op. cit. p. 20-21.

dans leurs conseils ou une trop grande mollesse dans leur manière d'aguerrir le corps du nourrisson : à son sens, il ne faut utiliser que de l'eau froide et pratiquement pas de vêtements, de même qu'il est inutile de vouloir calmer les pleurs qui sont constitutifs du tout premier âge ou de protéger des chutes l'enfant en âge de se mouvoir.

Trois caractéristiques nous semblent très originales chez Fourcroy de Guillerville et probablement dignes d'intérêt pour son lecteur Pietro Verri. Premier élément : l'insistance avec laquelle il met en avant le rôle fondamental du père à un moment où la mère est considérée comme physiquement plus faible et généralement plus inquiète (« le devoir du mari est de s'instruire assez pour pouvoir être le premier médecin de ses enfants¹ »). Deuxième élément : la concentration de l'attention paternelle sur la toute petite enfance (« la mère délivrée et remise dans son lit, je m'occupe du nouveau-né² »), le traité s'arrêtant au chapitre sur les premières poussées dentaires. Troisième élément : la façon de raconter à la première personne la première expérience de père éducateur « naturel » et la façon de composer le récit autour des faiblesses de la mère, des réticences de l'entourage, puis des caractéristiques de l'enfant lui-même, objet de curiosité et d'admiration des visiteurs ou des correspondants³. Ces éléments de forme et de contenu ont certainement frappé et séduit Pietro Verri. Mais, à l'inverse de Fourcroy, le Milanais n'écrit pas pour un public à convaincre et son récit n'est pas une démonstration a posteriori des mérites indiscutables de sa méthode. Pietro Verri ne s'adresse qu'à sa descendance, il relate son

1. Fourcroy de Guillerville, *Les enfans élevés dans l'ordre de la nature*, op. cit., p. 55.

2. Fourcroy de Guillerville, *Les enfans élevés dans l'ordre de la nature*, op. cit. p. 180.

3. Le premier enfant de Fourcroy naît en 1767 (le père a cinquante ans, la mère trente-huit ans). Quelques éléments familiaux et sociaux évoquent une situation qui a des traits en commun avec celle des Verri : « Madame de Fourcroy (...) s'est déterminée à nourrir son premier-né contre l'avis de ses père et mère et de toute la famille (...) toutes les Dames de la ville la regardaient comme une folle qui risquait sa vie ou tout au moins sa santé pour satisfaire une fantaisie qui n'avait pas le sens commun (...) le lavage froid, auquel je voulais que mon fils fût soumis, heurtait de front le préjugé de sa mère elle-même, qu'il m'était d'une si grande conséquence de ménager et de gagner (...) les plus modérés étaient ceux qui me regardaient comme un téméraire, qui, entêté d'un système nouveau dont jamais personne n'avait ouï parler, voulait se jouer de la vie de son fils unique (...) le fanatisme du peuple était porté au point de me traiter de bourreau de mon enfant, et de dire publiquement qu'il fallait me faire mon procès s'il venait à mourir ». Cf. Fourcroy de Guillerville, *Les enfans élevés dans l'ordre de la nature*, op. cit., p. 72-75.

expérience au présent, dans l'immédiateté, sans le truchement du souvenir, ni l'écran d'un temps revisité et idéalisé. Les progrès et les réussites de sa méthode sont recensés comme un compte rendu personnel et un témoignage destiné à la mémoire familiale. Mais ils n'en sont pas moins accompagnés de notations presque scientifiques, d'observations et de déductions qui tentent constamment d'être rationnelles. Enfin, contrairement au témoignage de Fourcroy, le texte de Verri n'est jamais totalement objectif, il est ponctué, comme dans un journal intime, par l'expression de sentiments et d'émotions auxquels le lecteur finit par participer.

4 Le père puériculteur

Dès la grossesse de son épouse, Pietro Verri interdit le port de corsets et de baleines pour laisser la plus grande liberté de mouvement au fœtus, puis il la persuade progressivement de consentir aux deux mesures que préconisent les médecins pour augmenter la longévité infantile : l'abandon du maillot et l'allaitement. Il est d'abord décidé de prendre une nourrice à domicile en vue d'un allaitement mixte destiné à éviter l'engorgement à la mère, puis Maria se résout à commencer à allaiter seule son enfant. Pour ce qui est de la liberté de mouvement et de la propreté du nouveau-né, ainsi que des craintes concernant la rudesse des femmes de la maison dans le maniement et le transport, Pietro Verri s'inspire probablement de la nacelle fabriquée par Fourcroy de Guillerville¹, à laquelle il ajoute

1. Dans les mains de Fourcroy qui s'improvise artisan, on voit apparaître l'ancêtre de la nacelle amovible, du berceau statique (le bercement étourdit les nourrissons) et du landeau pour la promenade quotidienne : « On le couche [le nouveau-né] à plat sans oreiller, ni chevet, sur le côté, dans une corbeille d'osier à jour, le fond de laquelle est garni d'une paillasse de menue paille d'avoine ou de blé, et le tour intérieur d'une étoffe quelconque qui empêche l'enfant de s'y blesser. Il faut se munir au moins de trois de ces paillasses, afin d'avoir le temps de les faire bien sécher avant que de les mettre sous lui. La corbeille sera couverte d'un canevas ou d'une gaze claire, pour le parer seulement de la piquûre des insectes, sans empêcher l'air de circuler et de se renouveler autour de lui » ; « (...) j'ai imaginé, pour promener les enfants, un chariot à quatre roues, composé d'un train sur lequel se pose solidement, entre quatre chevilles, la corbeille qui leur sert de lit, et d'un avant-train tournant qui porte une espèce de timon pour conduire le chariot » Cf. Fourcroy de Guillerville, *Les enfans élevés dans l'ordre de la nature*, op. cit. p. 184 et p. 229. Pietro Verri n'indique cependant jamais que son ingéniosité lui a été inspirée par Fourcroy et qu'il a enrichi la conception et la réalisation de la nacelle.

des tissus et des rubans protecteurs : « j'ai été l'architecte d'un nid fait d'osier capable de contenir l'enfant, je l'ai fait couvrir à l'intérieur et à l'extérieur d'un rembourrage mou ; un coussin placé au fond vous procure un appui souple ; par dessus, j'ai mis de petites couvertures en coton ; les bord du panier dépassant le tout, j'ai fixé trois rubans qui le traversent sans vous toucher et qui empêchent la sortie hors du panier [...] ce panier est changé tous les jours, j'en ai fabriqué trois avec leurs coussins et chacun reste deux jours à l'air libre avant d'être utilisé¹ ». Plus tard, lorsque sa fille aura un an, Pietro Verri concevra lui-même une robe en deux parties (chacune comportant une manche) tenues par une ceinture, facile et rapide à mettre, de façon à ce que l'enfant ne soit ni impatientée, ni forcée lors de l'habillage². Durant le travail de la parturiente, Pietro est présent, il soutient moralement son épouse, puis, à la naissance de l'enfant, il tiédit l'eau du premier bain (trop chaude) et tient la tête du nouveau-né quand la sage-femme la laisse pendre. Puis il refuse qu'on lui administre tout médicament, en particulier le traditionnel sirop de chicorée (comme pourtant le conseille Fourcroy, pratique qu'il abandonnera pour son second enfant, comme celle du vin ajouté à l'eau du premier bain), mais, convaincu que le colostrum est une purge naturelle, il impose que le premier lait soit pris plus tôt par le nouveau-né. Le rôle actif de ce père continue durant les premiers jours de vie de la petite Teresa : c'est lui qui enduit de miel les mamelons de la mère pour faciliter l'apprentissage de la succion, c'est lui qui enseigne aux femmes à coucher le nourrisson sur le côté pour éviter l'érythème fessier, imposant le change fréquent et l'aération régulière de la pièce où se trouve l'enfant, c'est lui qui se charge personnellement de la toilette et des bains. Le régime alimentaire continuera à être une préoccupation constante de ce père, en particulier lorsque le lait maternel sera jugé insuffisant et qu'il faudra convoquer une nourrice, soigneusement choisie en fonction des critères indiqués par Ballexserd : âge du lait de la nourrice, similitudes physiques avec la mère, hygiène, habitudes

1. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 98 (4 mars 1777). Une description semblable est donnée par Pietro Verri dans sa lettre à Alessandro du 8 janvier 1777. Cf. *Carteggio di Pietro Verri e Alessandro Verri dal 1766 al 1797*, *op. cit.*, VIII, p. 239.

2. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 124.

alimentaires, bonnes mœurs (Rousseau lui-même considère que le lait de la nourrice peut vicier l'enfant¹). La liberté de mouvement sera laissée à l'enfant lorsqu'elle grandira, elle aura l'autorisation de ramper par terre, puis de courir et de s'amuser à la condition qu'on écarte d'elle le danger (le feu, les escaliers et les fenêtres). Enfin, une étape importante de l'éducation de Teresa sera constituée par l'inoculation de la variole à l'âge de deux ans et demi, Pietro Verri étant l'un des premiers penseurs italiens à en avoir publiquement défendu la pratique (son article du *Caffè* est le seul texte théorique qu'on trouve de lui sur l'éducation physique des enfants²).

Dans sa justification théorique, l'éducation naturelle de Teresa se double d'un souci moral et psychologique. S'inspirant des avertissements de Rousseau, qui montre à quel point peut être dangereux l'allaitement « mercenaire » pour l'attachement maternel et filial³, Pietro Verri veille à ce que le temps de contact physique entre l'enfant et la nourrice (à laquelle est nié le rôle de mère de substitution et même une quelconque identité, puisqu'elle n'est même pas nommée) ne se prolonge pas au-delà de la stricte tétée et il ramène lui-même le bébé dans les bras de sa mère⁴. Le respect de l'enfant pousse Verri à renoncer au décompte des dents de Teresa qui refuse d'ouvrir la bouche, car la force pourrait avilir sa jeune âme. Pour éviter que naisse chez l'enfant le sentiment de jalousie ou le désir de vengeance, il demande aux bonnes de la maison de ne pas comparer Teresa à son frère, plus docile, ou de ne pas frapper les meubles lorsqu'elle s'y est cognée. Différentes règles sont dégagées par Verri : dans la petite enfance, il faut procéder à l'ob-

1. Rousseau est lui-même sujet au préjugé lorsqu'il écrit : « Il faudrait une nourrice aussi saine de cœur que de corps : l'intempérie des passions peut, comme celle des humeurs, altérer son lait ». Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., I, p. 63

2. Le très long article de Pietro Verri, qui constitue les dernières feuilles du journal, reprend les termes du débat entre médecins autour de la maladie, dans une perspective historique, comparatiste, mais aussi pratique. Cf. Pietro Verri, *Sull'innesto del vaiuolo*, in « *Il Caffè* » 1764-1766, op. cit., p. 756-803.

3. Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., I, p. 46-47.

4. De même, l'allaitement mixte auquel il se résout privilégie les tétées au sein de la mère, faisant du lait de la nourrice seulement un complément alimentaire, et, lorsqu'il apprend que les bonnes de la maison font davantage téter le sein de cette dernière, il menace de dormir avec le nourrisson. Cf. Lettre du 20 mars 1777, Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit., p. 109.

servation attentive de l'enfant et assurer le maintien du lien affectif. Ces principes, qui relèvent d'un empirisme modéré par l'affection, seront explicités dans les dernières pages des conseils de Verri à la future mère, *Ricordi a mia figlia*¹ : « avec vos enfants écoutez ce que vous dicte votre cœur, [...] vos vrais maîtres doivent être les enfants eux-mêmes. [...] Les points cardinaux sont au nombre de deux, le reste importe peu : faites en sorte que l'organisme croisse sainement, librement et joyeusement, voilà pour le premier point ; faites en sorte que ne germe ni fausseté, ni simulation, ni vengeance, ni haine, ni caprice, ni malignité, ni injustice, voilà pour le second ». L'auteur insiste sur le fait que l'enfant doit être considéré comme une personne : « Pour ce qui est de l'éducation morale, en un mot je vous dis tout : soyez bonne et honnête avec vos enfants, ayez avec eux la même probité que s'ils étaient des hommes », ce qui le conduit à une critique de l'éducation négative prônée par le philosophe genevois : « Rousseau ne me plaît pas, parce que son plan est une tromperie permanente, il entoure son Émile de nombreux événements artificiels et, si le jeune garçon se réveille, il se rendra compte de la supercherie, il s'irritera d'être traité comme un idiot, il détestera son précepteur² ». Ainsi, pour Pietro Verri, la sincérité et l'exemple parental sont-ils plus importants que toute construction de système. Quant à l'instruction, si Verri répète comme les autres philosophes qu'« il n'y a pas de pire chose que de vouloir corriger, enseigner, former », son jugement ne concerne que le premier âge et n'exclut pas, dans la pratique, l'apprentissage des langues par imprégnation, puisque Pietro Verri décide de parler uniquement français à la petite Teresa et qu'il engage avant sa naissance une gouvernante allemande seulement pour des raisons linguistiques. L'expérience de ce père ne dépend donc pas seulement de la foi dans les idées nouvelles et son témoignage n'est pas la simple répétition des théories en vogue. Elles sont le fruit d'une réflexion et d'une application très personnelles.

1. Pietro Verri, *Ricordi a mia figlia Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit., p. 195-199.

2. Pietro Verri, *Ricordi a mia figlia Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit. p. 198-199.

5 Le sensualisme contre les excès éducatifs

Les conceptions philosophiques de Pietro Verri tiennent du sensualisme et de l'utilitarisme. Fervent lecteur d'Helvétius et de Condillac, il élabore sa propre pensée dans ses *Meditazioni sulla felicità* (Méditations sur le bonheur), en 1763, puis dans son *Discorso sull'indole del piacere e del dolore* (Discours sur la nature du plaisir et de la douleur) en 1773. Si les premiers instants de la vie sont importants, c'est que l'homme y perçoit ses premières impressions physiques et que ces sensations sont à l'origine non seulement du tempérament physique, mais aussi du caractère et du jugement. Les rares lignes purement théoriques du journal de la petite enfance de Teresa rappellent en la condensant cette vision de l'homme : « Je crois que nos jugements dépendent du faisceau de nos idées, que nos idées dépendent de la série de nos sensations et que la sensibilité se modifie en fonction des sensations ; d'une importance majeure sont par conséquent les sensations les plus proches du moment où nous avons commencé à exister, car elles sont à la base de toutes celles qui doivent survenir ensuite » (7 mars 1777)¹. Lorsque l'enfant paraît, l'importance des soins ne sont donc pas seulement le fruit d'un souci médical ou affectif. Le bien-être étant primordial dans cette perspective, la protection contre toute forme d'agression est la seule réponse attendue de l'adulte face à la faiblesse de l'enfant. C'est pour cette raison que, s'opposant aux pratiques plus ou moins rudes énoncées par Locke, Rousseau et Fourcroy de Guillerville, Verri se préoccupe du maniement délicat du nourrisson, de l'éloignement de la lumière violente, de la protection de la chaleur mais aussi du froid (l'eau du bain sera très progressivement tiédie), de l'emploi d'éponges douces et de linges fins. Il ne faut pas s'étonner, dans ces conditions, que Verri demande humblement pardon à sa fille qui vient de naître pour les cris qu'elle a poussés lorsque la sage-femme l'a frottée avec un linge sec, puis lavée avec de l'eau savonneuse qui lui est entrée dans les yeux et le nez, et qu'il se promette d'épargner ces souffrances initiales à ses autres enfants. Verri apporte donc des correctifs aux conseils qu'il a pu trouver dans ses lectures, plus proche en cela du médecin

1. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.* p. 104.

modéré Ballexserd que de tout autre auteur. La première justification qu'il donne à la douceur employée dans les soins du nouveau-né est la délicatesse spécifiquement féminine, mais elle convainc peu face à la considération plus générale qu'il faut ménager à l'enfant une douce séparation d'avec l'utérus tiède et protecteur, car les sensations douloureuses ne peuvent conduire au bien-être, ni par conséquent au bonheur¹. Un exemple symbolique du lien établi entre la sphère physique et la sphère morale est la technique de porté de bébé que maîtrise assez vite la gouvernante, appelée Savina ou la Tedesca (l'Allemande), formée et acquise aux idées de son maître, technique qui favorise la digestion, l'hygiène du siège, le renforcement musculaire, aussi bien que le plaisir du mouvement, l'éveil des sens et le goût de l'observation : « elle vous enveloppe dans différents linges de lin sans vous langer, elle vous porte assise sur sa main tandis que vos jambes sont à l'air libre, puis elle passe l'autre main devant vous, qu'elle place sur votre buste ; les petites secousses de son pas, le changement d'objets qui se présentent à vos yeux vous distraient et vous tranquilisent » (1^{er} juin 1777)².

6 Le doute et la douleur

Le plan d'éducation de Pietro Verri rencontre des difficultés qui révèlent la lutte de ce père philosophe pour continuer à suivre les lumières de la raison éducatrice, même dans le doute ou le chagrin que lui procure le passage à la mise en pratique. Ainsi, la nouveauté et l'extravagance, pour l'entourage, des décisions de Pietro concernant l'éducation physique de son premier né impliquent la prise de risque consciente et l'inquiétude préalable à l'expérimentation. Le baptême de Teresa dès sa naissance n'est donc pas qu'une réponse aux accusations extérieures, il représente un acte conjuratoire, tout comme la présence de l'abbé arrivé avant l'accouchement. Entre les lignes du journal de bord apparaissent des réflexions et des sentiments absents des autres relations de médecins et de pères de la même époque. La déception transparait lorsque le lait maternel vient à manquer, bouleversant les directives de l'éducation natu-

1. Sur le bonheur, voir la lettre du 1^{er} juin 1777. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.* p. 112-113.

2. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 113.

relle, mais l'espoir persiste que cette situation soit temporaire et des craintes apparaissent pour les troubles digestifs de l'enfant nourrie par « une intruse mercenaire¹ ». L'inoculation de la variole constitue probablement un second moment de crise dans l'éducation physique dirigée par Pietro Verri. En effet, dans son journal, à partir du 23 septembre 1779, les notations redeviennent très fréquentes et très brèves, Teresa faisant l'objet d'une observation et d'une description quotidiennes. Le 5 octobre 1779, Verri dessine même les deux profils de Teresa en y marquant par des croix l'emplacement des vésicules soigneusement comptées. Mais, durant la période qui précède, l'enfant est sujette à de fortes poussées de fièvre et à des convulsions. Verri fait alors l'expérience directe et douloureuse du danger qu'il avait sous-estimé en défendant théoriquement cette pratique dans *Il Caffè* et c'est laconiquement, dans un cri d'angoisse nocturne, qu'il lance comme un reproche aux esprits éclairés, dont il s'exclut en tant que père : « Il n'est pas vrai que l'inoculation de la variole est une aussi légère maladie qu'on veut le faire croire² ».

Deux longues interruptions interviennent dans l'écriture des *Memorie della fanciullezza di Teresa*. Elles sont liées à des moments dramatiques de la vie familiale : la maladie et le décès du petit Alessandro, né quinze mois après Teresa et mort à un an ; la maladie de Maria, à partir de 1780, et son décès d'une phtisie détectée trop tard par les médecins, en 1781. Le journal ne sera repris en main que pour le compte rendu de trois épisodes fiévreux chez Teresa (dont le premier qui, compte tenu des antécédents maternels, fait craindre la même maladie chez l'enfant et oblige Verri à l'envoyer à la campagne). On remarque que la scientificité et l'excès de rationalisation sont souvent le signe d'un doute, d'une inquiétude ou d'un désespoir auxquels Pietro Verri tente de faire face. Le journal ou les mémoires se transforment alors en bulletin de santé et la description physique s'accompagne d'hypothèses personnelles. C'est le cas des notes à part que Pietro Verri écrit sur la vie de son épouse, dans lesquelles on trouve aussi des informations sur le petit Alessandro : ayant lui-même demandé l'autopsie de l'enfant, il attribue le « vice organique » de la grosseur de sa rate au fait que, privé du

1. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.* p. 107-109 (20 mars 1777 ; 24 mars 1777).

2. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 135 (1^{er} octobre 1779).

lait maternel, le nourrisson a bu un lait trop riche qui n'a pu libérer le méconium¹. Dans les *Memorie della fanciullezza di Teresa*, les silences de Verri concernant la mort de ce second enfant et surtout celle de son épouse, qui l'a davantage affecté, ne sont pas que le fait d'une dissociation des contenus (un manuscrit pour le journal de bord de l'enfance de Teresa, un manuscrit pour la vie et la mort de sa mère), ni même d'une délicatesse visant à ne retranscrire dans l'« album » de l'enfant que les événements au dénouement heureux. Il faut être attentif à la chronologie et à l'expression de ces brèves notes pour voir apparaître l'indicible des sentiments d'un homme hanté par la mort : dans la lettre du 2 septembre 1779, où apparaît subrepticement l'aveu de son manque de courage lorsqu'il n'accompagne pas l'enfant pour l'inoculation de la variole, effectuée lorsque Teresa a deux ans et demi, c'est à dire après le décès d'Alessandro (Teresa est redevenue la fille unique de Verri) ; dans la lettre du 19 avril 1783, où il confie son extrême inquiétude lors des fièvres et de la toux dont Teresa a été affectée six mois auparavant, c'est à dire durant l'automne qui a suivi le remariage de Pietro (la crainte pour la fille de feu Maria s'apparenterait-elle à la mauvaise conscience du remariage ?) ; la lettre du 18 mai 1783, où il se déclare « isolé » du fait que Teresa a été de nouveau envoyée à la campagne pour une autre convalescence et où il livre cette confiance inattendue sur son propre état psychologique, malgré la reconstitution d'une famille : « Durant ces jours derniers, je désirais mourir et ce sera pour moi une consolation dans la mort de savoir que je suis certain de ne pas vous voir mourir² ».

1. Pietro Verri, *Notizie intorno la vita, i costumi e la morte di vostra madre* (Informations autour de la vie, des mœurs et de la mort de votre mère) in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.* 90 pp., p. 43-46. Quant au journal de la petite enfance de Teresa, il ne fait qu'une petite place, avec une seule lettre, au petit Alessandro, à peine né (29 juin 1778, « Mon cher fils Alessandro »). Cette lettre est suivie, le 4 octobre 1778, de la reprise du cours normal des lettres familières à Teresa (« Ma Teresina, je continue à vous écrire à vous »). Cf. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.* p. 128-129.

2. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 139.

7 L'amour en trop ?

Si l'expérience de la paternité dont on a ici un témoignage poignant semble unique, c'est probablement qu'elle correspond à un moment de grâce de la vie affective d'un homme. Pietro Verri, au début de son mariage et à la naissance de sa fille met presque en scène la vie de sa petite famille et a lui-même le sentiment de faire partie d'un tableau vivant à la Greuze. Dépassant en intensité la simple évocation par Rousseau de l'image charmante d'une famille intimement unie au début de l'*Émile*¹, Verri s'exalte : « Nous constituons un groupe touchant, Marietta, assise sur le lit, le visage baigné de douceur et de grâce, vous, pendue à sa poitrine, moi, à genoux à côté de vous, occupé, pour l'aider, à vous soutenir, et à regarder tantôt l'une, tantôt l'autre ». Les élans d'affection ne font l'objet d'aucune retenue de la part de Verri, dont la sincérité se mêle au propos philosophique : « Je ne me lasse pas de vous regarder. Lorsque je vous vois au sein de votre mère, mon cœur se remplit des élans les plus chers et les plus tendres ; j'oublie mes travaux, mon ambition et tout autre préoccupation. Douce nature, sentiments sacrés qui émanent directement du Grand Être, sentiments qui produisent une douceur pure et capable d'occuper l'âme sensible ! [...] Je vous aime avant que vous ne soyez aimable, avant que vous ne puissiez le savoir² ». L'attachement viscéral à Teresa conjugué à l'entreprise éducative conduisent à l'émergence, dans les textes de Verri, du personnage du nourrisson, qui est assez rare et épisodique dans les textes de fiction ou les mémoires. En outre, le désir de fille (durant la grossesse de Maria, Pietro est sûr qu'il va en avoir une) et le bonheur de devenir père par cette enfant (on le disait stérile) est explicitement justifié par les marques d'affection envers le père qu'on attribue à ce sexe, et par la situation étouffante de la famille souche, en particulier par l'attente d'un héritier mâle de la part des vieillards de la maison (la sage-femme n'ose même

1. « Il n'y a point de tableau plus charmant que celui d'une famille ; mais un seul trait manqué défigure tous les autres. Si la mère a trop peu de santé pour être nourrice, le père aura trop d'affaires pour être précepteur. Les enfants, éloignés, dispersés [...] se connaîtront à peine ». Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., I, p. 51-52.

2. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit. p. 106-107 (14 mars 1777).

pas annoncer au père qu'une fille lui est née)¹. Pietro Verri, rendu libre dans sa paternité par la naissance d'une fille et par le désintérêt de ses ascendants vis à vis de l'enfant, devient l'architecte du petit monument familial vivant auquel il appartient ou le metteur en scène et acteur qui confère à l'enfant le rôle de la protagoniste. Cette dernière acquiert donc, dans ces textes, des caractéristiques qui vont outre l'exposé rationnel des étapes de l'éducation. Que de fierté paternelle et d'attendrissement dans les descriptions de Teresa, mais aussi quelle finesse d'analyse dans l'approche du premier âge, par exemple lorsque Pietro, dans une lettre à son frère Alessandro, brosse le portrait de Teresa à quatorze mois (juste après le sevrage) : « Ta nièce est aimable, d'une vivacité et d'une grâce peu communes ; elle ne connaît pas la crainte car aucun homme jusqu'ici ne lui a fait violence. [...] dans son bain, elle saute avec une grande joie, elle s'y plonge tout entière, elle joue et frappe l'eau de ses petites mains, mais l'éclaboussure de l'eau sur son visage la gêne. Lorsque quelqu'un d'inconnu se présente à elle, elle le regarde fixement avec une attention sérieuse, elle lève et écarte les mains et ne les tend pour le toucher qu'après un temps d'observation . [...] Elle pleure rarement et cela n'arrive qu'à cause de la douleur aux gencives ou de la faim [...]. Elle prononce seulement quelques monosyllabes : pa, pa, ma, ma, te, te, pe, pe, etc. [...] Elle est menue, mais musclée, elle a beaucoup de force, cela fait des mois que ses jambes la soutiennent² ». La préférence avouée pour Teresa tourne parfois à l'idolâtrie et à une forme de fétichisme (Teresa étant « la seule portion de Maria qui reste en vie³ »), comme c'est le cas de son amour pour Maria. Teresa s'appelle Maria Teresa : c'est le nom de la

1. Pietro Verri, *Notizie intorno la vita, i costumi e la morte di vostra madre*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit. p. 45-46.

2. Cf. la lettre à Alessandro du 6 mai 1778, in *Carteggio di Pietro Verri e Alessandro Verri dal 1766 al 1797*, op. cit., IX, p. 282-283. La comparaison avec les enfants du même âge élevés traditionnellement, pâles, enflés, sales et pleurnicheurs est évidemment proposée par Verri. Des informations supplémentaires pourraient alimenter nos remarques en nous éclairant sur l'expérience d'un certain Carlo Mozconi cité dans le journal de la petite enfance de Teresa pour s'être lancé, à Milan et un an avant Verri, dans l'éducation naturelle de son fils ; les deux enfants se rencontrent même si on en croit la lettre du janvier 1777 contenue dans les *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit., p. 123-124.

3. Pietro Verri, *Notizie intorno la vita, i costumi e la morte di vostra madre*, in « *Manoscritto* » per Teresa, op. cit. p. 49.

souveraine autrichienne, comme le dit Verri, mais il constitue aussi l'union du nom de la mère et de la grand-mère maternelle de l'enfant, cette dernière étant aussi la sœur de Pietro¹. Mais, si on replace les propos de Verri dans leur contexte, on peut avancer qu'on se trouve devant l'expérience d'une sensibilité familiale et parentale tout à fait nouvelle pour l'époque et le milieu². Ce n'est pas un hasard si le journal de l'enfance de Teresa s'arrête au moment précis du renvoi de la gouvernante allemande par la nouvelle épouse de Verri. Savina, arrivée dans la famille nucléaire des Verri avant la naissance de l'enfant, s'était progressivement substituée à la figure maternelle durant la maladie de Maria et après la mort de cette dernière. C'est elle qui s'était occupée de Teresa durant ses fièvres et qui l'avait accompagnée à la campagne pour ses séjours de convalescence. Le journal de l'enfance de Teresa, après quelques informations rapides sur la dentition à sept ans, s'achève ainsi : « Tandis que je vous écris, je me sens affligé, car Savina, répondant follement à ma femme, m'a contraint à la licencier³ ». Le personnage manquant de l'idylle familiale étant éliminé jusque dans sa résurgence symbolique, le roman paternel s'interrompt définitivement. Pourtant, Pietro Verri, relatant son aventure au présent de sa réalité et s'adressant à une destinataire fictive parce que non encore en âge de l'être, nous conduit aujourd'hui, lecteurs intrusifs, à apprécier sur le vif les expériences éducatives et affectives d'un père du XVIII^e siècle incroyablement moderne.

1. Après la mort de Maria, Pietro dessine un petit temple rond (dont la corniche porte l'inscription *Memoriae eternae*) au centre duquel doit trôner le buste en marbre de la jeune femme. Ce buste est commandé et réalisé, comme le portrait de Maria sur toile (d'après une miniature), après la mort de la jeune femme.

2. Cf. Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973 ; Élisabeth Badinter, *L'amour en plus*, Paris, Flammarion, 1980 ; Marzio Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Bologna, Il Mulino, 1980, 1984. *Storia dell'infanzia*, a cura di Egle Becchi et Dominique Julia, Bari, Laterza, 1996 ; *Storia della maternità*, a cura di Marina D'Amelia, Bari, Laterza, 1997.

3. Pietro Verri, *Memorie della fanciullezza di Teresa*, in « *Manoscritto* » per Teresa, *op. cit.*, p. 140.

Le projet éducatif de
la *Royale Société Basque des Amis du Pays*¹,
à travers la correspondance entre
le comte de Peñafiorida et
son ami Pedro Jacinto de Álava.
Le « Collège Patriotique » de la RSBAP

Cécile MARY-TROLANI
Université de Toulouse II

En Espagne, suite à l'expulsion des Jésuites en avril 1767, le décret Royal du 5 octobre de la même année, pose le problème de l'utilisation des biens et des rentes de la Compagnie. Les réformateurs, mettant ce sujet en relation avec les nécessités en matière d'éducation primaire et secondaire, suggèrent aux personnes en charge de ce dossier que les postes vacants soient attribués à des enseignants laïcs. Par ailleurs, ils demandent que soit ouverte une enquête sur

1. En espagnol : *Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, désormais désignée dans cet article sous l'abréviation RSBAP ou sous le terme générique *Vascongada* ou *Bascongada*. Première en date des Sociétés économiques créées en Espagne, elle fut fondée en 1765 par le comte de Peñafiorida. Le projet phare de cette Société fut la création du collège de Vergara (1776), institution laïque désignée en espagnol sous les termes *Seminario*, *Colegio* ou *Escuela Patriótica*.

la possibilité de créer des centres d'éducation dans les écoles et les collèges abandonnés par les jésuites.

Sans plus tarder, la Vascongada réitère à plusieurs reprises (octobre, novembre et décembre 1767) la nécessité de créer un collège ou séminaire (laïc) au Pays Basque. La Vascongada justifiait sa proposition par le fait que beaucoup de jeunes Basques étaient envoyés en France par leurs familles, afin d'y suivre des études. Or, cette situation impliquait l'emploi de sommes importantes, ce qui avait une incidence financière non négligeable sur les patrimoines de ces familles d'Amis du Pays qui composaient les élites locales. En juillet 1768, le Conseil de Castille, qui prend pourtant conscience que les rentes du collège des jésuites sis à Vergara sont insuffisantes pour assurer le financement de l'École prônée par la *Vascongada*, adopte une attitude prudente et conservatrice, sous l'influence de Campomanes. Ainsi le Conseil se limite-t-il à autoriser l'enseignement primaire et celui du latin¹, deux enseignements qui existaient déjà à Vergara. En novembre de la même année, la Société expose au Conseil les difficultés rencontrées, car même en acceptant de voir la portée de ses propositions réduite, les maigres fonds disponibles empêchent la mise en place du projet.

Le Conseil ne donna pas suite, alors que, durant les deux années qui suivirent, la Société obtint deux succès importants : l'octroi du collège de Vergara en 1769 et la dotation de 4624 réaux afin de financer les enseignements (1770)². Il convient d'ajouter un fait à ces dates : les deux maîtres d'instruction primaire et de latin qui exerçaient déjà à Vergara furent maintenus à leur poste. Or, cette décision est à l'origine d'un grand débat au sein de la Société sur l'enseignement du latin, débat dont la portée ultime dépassait largement l'aspect pédagogique.

Les raisons de fond qui expliquent l'ouverture de ce débat sont au nombre de deux. D'une part, le manque de moyens (c'est l'explication qui revient sans cesse), d'autre part, le conflit entre la règle

1. Voir la thèse de María Teresa Recarte Barriola, *Ilustración vasca y renovación educativa : la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca, 1990, pp. 133-134.

2. « Con declaración de que, al paso que fuesen feneciendo las anuidades, se iría aumentando la asignación hasta 700 ducados ». Information figurant dans l'*Introduction* sur laquelle s'ouvrent les *Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, 1777, p.XIX.

générale imposée par le Conseil pour la nomination des enseignants espagnols (concours), et la prétention de la *Vascongada* de ne pas appliquer cette règle, en s'octroyant le droit de procéder librement aux nominations des professeurs. C'est pour cette raison que la Société ne se contentera pas de la solution proposée par le Conseil (à laquelle elle dut se plier) et qu'elle tentera de reconduire les choses à travers le choix d'une méthode et d'un manuel que devaient utiliser les enseignants.

À plusieurs reprises, le comte de Peñafiorida et son ami Pedro Jacinto de Álava échangent des lettres, des textes et des opinions sur cette question. En septembre 1769, Peñafiorida s'en remet à Álava et lui dit : « Nous souhaiterions disposer des règles et principes de Grammaire que tu as rédigés à l'intention de ton frère, et que tu me les fasses parvenir¹ ». Dans une lettre datée du 20 octobre 1769 à Vitoria, Pedro Jacinto de Álava affirme, après avoir passé en revue les bonnes nouvelles concernant le Séminaire², que cette affaire « doit à présent devenir notre préoccupation majeure³ ». Mais comme « la seule chose qui pouvait être faite », selon les propos de Joaquín de Eguía, marquis de Narros, étant donné le manque de moyens, était d'améliorer les enseignements déjà en place, Álava s'empresse de s'impliquer dans la démarche en se servant de son beau-frère Bernardo de Esquivel comme cobaye : « Je t'enverrai la copie de mes règles de latin que je vais expérimenter auprès de Bernardo, afin que tout soit prêt quand notre séminaire ouvrira⁴ ». « Mes règles de latin » : ces mots traduisent bien le désir d'Álava de jouer un rôle de premier ordre, de même que sa volonté réforma-

1. « Quisiéramos tener presentes las reglas o principios de Gramática que dispusiste para tu hermano, que Dios haya, y así embíamelas ». Lettre de Peñafiorida à Álava. Vergara, septembre 1769. *La Ilustración vasca. Cartas de Xavier de Munibe, conde de Peñafiorida, a Pedro Jacinto de Álava*, Vitoria, Parlamento Vasco, 1987, n° 79.

2. Textes officiels des 19 août, 9 et 18 octobre 1769 qui attribuaient au Séminaire dont la Société promouvait le projet, « la maison, l'église et l'édifice du Collège des Jésuites qui appartinrent aux membres de la compagnie à Vergara » (« la casa, la iglesia y el edificio material del colegio que fue de los Regulares de la Compañía en Vergara »). Voir Joaquín de EGUIA, « Elogio de Don Xavier María de Munive Idiáquez, Conde de Peñafiorida », *Extractos...*, cit., 1785, p. 49-50.

3. « debe ser ahora nuestro grande objeto ». Lettre inédite de Pedro Jacinto de Álava à Peñafiorida, Vitoria, 20 octobre 1769. Conservée à l'*Archivo del Territorio Histórico de Álava* (ATHA), Fonds Prestamero, caisse 31-84.

4. « Te enviaré copia de mis reglas de latinidad, que voy a practicar con Bernardo, preparándole para quando esté corriente nuestro Seminario ». *Idem*.

trice. Un désir que partageait Peñaflorida, comme on peut le constater lors de l'incident survenu en 1772.

Les jésuites avaient eu l'obligation par le passé de maintenir à Vergara des écoles primaires et de grammaire. Lorsque, en 1769, on attribue à la Vascongada le patrimoine des jésuites, la Société prend en charge la rétribution des enseignants qui avaient remplacé les successeurs de Saint-Ignace. Par la suite, en février 1771¹, la Société reçoit formellement les biens jadis propriété de la Compagnie. Or, ces dispositions n'étaient pas du goût de tous.

Lors de l'Assemblée générale annuelle de la Société qui eut lieu en septembre 1772 à Bilbao, on fait état d'une lettre en date du 24 juillet signée par « un ami de la province d'Álava », dans laquelle, entre autres choses, sont critiquées les méthodes pédagogiques prônées par la *Vascongada* et, plus particulièrement, « les variations dans la façon d'enseigner la Grammaire Latine au collège royal de Vergara² ». Cette attaque, probablement lancée par des proches des jésuites qui avaient placé le réformateur Pedro Jacinto de Álava dans leur ligne de mire en tentant de semer la confusion, prenait pour prétexte les initiatives pédagogiques d'un des maîtres de Vergara appointé par la Société.

Soit directement incité par la Société, soit désireux de plaire afin de conserver sa place, le maître de Grammaire Ignacio Xavier de Balzola, avait en effet mis en place un nouveau cours de Latin inspiré des *Notes sur la manière de réformer les doctrines et sur la façon de les enseigner* (1589) de Pedro Simón Abril³. La réédition des *Quatre livres de langue latine ou art de la grammaire*⁴ était toute récente (1769), de même que celle des *Notes* déjà citées par l'auteur de *Methodus latinae linguae* (1576). Remarquons que la Société disposait en effet de ces deux ouvrages de Pedro Simón Abril⁵, pour lors récemment

1. Iñaki Zumalde, « El conde de Peñaflorida en Bergara (1765-1785) », *I Seminario de Historia de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, San Sebastián, 1986, p. 402.

2. « La variación hecha en la enseñanza de la Gramática Latina del Real Colegio de Vergara ». *Extractos...*, cit., 1772, p. 99.

3. Pedro Simón Abril, *Apuntamientos de como se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñarlas*, 1589.

4. Pedro Simón Abril, *Quatro libros de la lengua latina o arte de gramática*.

5. Ces ouvrages figurent dans la « Lista de los efectos, Libros, Máquinas y Curiosidades que ha tenido la Sociedad de regalo desde Diciembre último de 1771 » incluse dans les *Extractos...*, cit., 1772, p. 130.

réédités, et allons plus avant dans la chronologie de cet avatar, afin d'en élucider la signification .

Le 31 juillet 1772¹, Peñafiorida informait son oncle, le marquis de Valdelirios, représentant de la Société à Madrid, d'une « affaire ridicule » qui, en réalité, ne l'était point, étant donné la précaution avec laquelle le comte de Peñafiorida envisageait la possibilité « qu'une manière de penser différente de la nôtre puisse peut-être faire que les instances supérieures apprécient notre zèle de façon peu flatteuse² ». Selon les propos du comte, les étrangers faisaient de « grands éloges » de la méthode de Pedro Simón Abril, mais l'opinion « d'un personnage d'importance » n'allait pas dans ce sens. Ce dernier avait d'ailleurs manifesté son opinion au moyen d'une « plainte sérieuse ». La lettre de Peñafiorida à son oncle nous montre l'intensité des débats que pouvaient susciter les initiatives de la *Vascongada* et l'ambiance qui en découlait au sein des élites locales.

Mais à cette occasion, l'échange d'idées ne permit pas de faire avancer les choses ni d'arriver à un compromis : le comte assure qu'ils avaient eu beau tenter d'apaiser ce protagoniste turbulent, dont l'identité reste obscure, rien n'y avait fait. Il en résulta une peur que les intrigues adverses n'arrivent au Conseil (autrement dit aux membres les plus conservateurs de celui-ci), sous le masque d'une accusation qui faisait toujours mouche : l'introduction de « nouveautés » dictées par « nos caprices » selon les propos tenus par le comte à son oncle.

Bien que l'irritation de Peñafiorida soit évidente, vue de l'intérieur, comme on le voit dans sa correspondance, son attitude, elle, fait montre d'habileté à l'extérieur. Ainsi, sa position qui consiste à « demander à ce que l'on nous indique la façon de ne pas nous exposer à être traités d'innovateurs³ » semble accréditer la thèse d'une attitude soumise, certainement réaliste, mais probablement aussi fort habile. À travers Valdelirios, Peñafiorida recherche la protection du Conseil, c'est-à-dire celle de ses membres les plus ouverts aux nouveautés. Mais, de la même façon qu'elles nous renseignent sur le fonctionnement du réseau, trois lettres de Valdeli-

1. Archivo Municipal de Vergara, Fondo del Real Seminario, C-106.09.

2. « Que un modo de pensar diverso del nuestro pueda acaso pintar a la superioridad nuestro zelo con colores poco favorables ». *Idem*.

3. « Solicitar se nos indique el método que se deberá seguir sin exponernos a que nos motejen de Innovadores ». *Idem*.

rios¹ révèlent aussi la présence d'un élément qui affaiblit fréquemment les entreprises de la Société. Don Gaspar de Munibe (Valdelirios) fait part à son neveu, dans une lettre du 6 août, de son accord avec la méthode employée : « Le Plan du Maître qui enseigne au Séminaire est identique à celui auquel j'avais pensé² ». Et il ajoute sa propre argumentation moyennant une allusion aux « peines inutiles que l'on m'a infligées dans mon enfance par l'utilisation de la Grammaire de Nebrija et son adaptation par le P. Cerda, car finalement j'ai appris beaucoup de règles sans pour autant savoir parler le Latin³ ». C'est une vision qui est réitérée et complétée dans une lettre en date du 20 septembre, sous une forme où transparait l'importance politico-littéraire que revêtait cette affaire pour les élites : « il y a bien des années que je disais que c'était là le moyen que notre Nation apprenne le Latin, et qu'elle soit à l'abri de l'injure que lui font les autres nations en l'accusant de cette méconnaissance, lorsqu'en fait, sous prétexte de vouloir l'apprendre au moyen de règles, on met des entraves qui empêchent d'en faire usage naturellement, comme le font les autres nations⁴ ». En dépit de cela, Valdelirios ne concentre pas d'emblée ses efforts sur la promotion du projet envoyé depuis Vergara, mais il ajoute sa vision personnelle de l'affaire en faisant allusion à « une Grammaire qu'a écrite à cette fin un ministre de l'Audience de Lima⁵ ». Il s'agit de don Gaspar de Urquizo e Ibáñez⁶, et bien qu'on ne sache pas grand chose de sa Grammaire, on sait en revanche qu'un exemplaire « fort abîmé »

1. Elles sont respectivement datées des 6 août, 13 août et 2 septembre 1772. Archivo Municipal de Vergara, Fondo del Real Seminario, C-106.09.

2. « El Plan del Maestro que enseña en ese Seminario ha sido el mismo que he pensado ».

3. « Los inútiles trabajos que me hicieron pasar en la niñez con el arte de Nebrija y figura en que lo puso el P. Cerdá, pues tras todo quedé con muchas reglas y sin saber hablar Latín ».

4. « Hace muchos años que yo decía era éste el camino de que supiese Latín nuestra Nación, y vindicarla de la injuria que la hacen las demás acusándole de esta falta, quando verdaderamente, por quererla saber con muchas reglas, se pone travas para no usar de ella con confianza, como lo hacen ellas ».

5. « Una Gramática que a este tono escribió un ministro de la Audiencia de Lima ».

6. Gaspar de Urquizo e Ibáñez, Ministre de la Maison Royale de la Monnaie de Lima (Casa Real de la Moneda de Lima), avait intégré la Société en 1785 dans la catégorie des membres *Beneméritos*. Il deviendra ensuite (1788) Directeur du Collège des Mines de Lima.

de cet ouvrage arrive entre les mains de Valdelirios, envoyé par son possesseur, qui n'est autre qu'un Ami de la Société résidant à Madrid, lequel avait sans doute vanté les mérites intellectuels d'Urquizo auprès de Gaspar de Munibe.

Tout ceci montre l'intensité des échanges et informations autour de cette affaire, mais bien que l'apparente intention de Valdelirios fût de s'imprégner de l'« idée » d'Urquizo afin de « contribuer ainsi à la défense de la méthode établie¹ », il est certain qu'une telle volonté d'accumuler des arguments et des références, outre qu'elle met en lumière la participation intensive des membres les plus dynamiques de la Société dans le débat, pose également la question de l'efficacité d'une telle dispersion d'arguments. Peñaflorida était-il conscient de cela ? En tout cas, le comte va combiner utilisation du réseau sociétaire madrilène et offensive au niveau local. Et il en informera amplement son ami Pedro Jacinto.

C'est en ces termes qu'il expose l'origine du problème à son ami le 10 octobre² : « Il s'est répandu à travers le Pays une plainte contre la méthode de latin utilisée dans nos classes, laquelle plainte affecte notre Corps. Sous ce prétexte, ont circulé mille racontars destinés à nous brouiller avec la Municipalité³ ». C'est pour cela que l'on tentait d'obtenir de Madrid « une Instruction afin de nous mettre à l'abri de la censure des gens peu instruits⁴ ». Mais comme cette *Instruction* (autrement dit un texte protecteur) demandée à Madrid par Valdelirios et compagnie n'arrive pas avec la rapidité escomptée, Peñaflorida décide de passer à l'action : « Dans ces circonstances (...) il m'a semblé opportun (...) d'écrire aux autorités de notre Municipalité, en disant que j'avais bien compris la plainte⁵ », écrit-il. Mais non content d'avoir « bien compris » la plainte, il propose un « Examen public » contrôlé par « les deux professeurs les plus avertis du

1. « Coadyuvar con ella a la defensa del método establecido ».

2. Lettre de Peñaflorida à Álava, 10 octobre 1772. *La Ilustración vasca*, cit., n° 244.

3. « Se ha difundido por el Pueblo una queja contra el método de latinidad establecido en esta Aula, que ha trascendido hasta nuestro Cuerpo. Con este motivo ha havido mil ablillas dirigidas a malquistarnos con la Villa ».

4. « Una Ynstrucción que nos pusiese al abrigo de la censura del vulgo ».

5. « En estas circunstancias (...) me pareció usar de la atención de escribir a la Villa, dándome por enterado de la queja ». Selon les informations recueillies par Zumalde (« El Conde de Peñaflorida en Bergara... », cit., p. 402), cette lettre a été écrite par Peñaflorida le 4 octobre 1772.

Pays¹ ». La tactique de Peñafiorida, qui consiste à chercher une protection institutionnelle chaque fois que des difficultés apparaissent, porte ses fruits : le 31 décembre 1772, le conseil municipal de Vergara remerciait le comte du zèle mis au service de l'instruction publique en faveur du peuple². La *Vascongada*, alliée aux instances administratives locales, où elle ne manquait pas, par ailleurs, de proches, voire d'Amis, avait remporté la bataille. Elle avait donc, d'une certaine façon, fait la leçon à Madrid.

Dans cette affaire, la *Vascongada* manifeste non seulement ses convictions pédagogiques réformatrices, mais aussi son implication dans les débats culturels de l'époque. Durant l'Assemblée générale de la Société qui s'est tenue à Vergara en septembre 1773, Martín de Erro (professeur à Andoain et juge désigné par la *Vascongada* à l'occasion de « l'Examen public » du 11 octobre) et Ignacio Xavier de Balzola présentent un ouvrage intitulé *Rudiments de latin*³ précédé d'un discours ayant pour but de « faire en sorte que la Nation espagnole revendique le peu de respect que lui témoignent les pays étrangers en matière de littérature et de démontrer que les méthodes les plus renommées de ces pays-là, en ce qui concerne l'étude du latin, ne sont qu'une simple reprise de celles publiées jadis par les célèbres espagnols Pedro Simón de Abril et Francisco Sánchez de Brozas⁴ ». Il s'agit d'une réponse précoce et peu connue aux attaques portées contre la littérature espagnole, l'année précédente, par l'italien Tiraboschi dans l'ouvrage intitulé *Histoire de la littérature italienne* (*Storia della letteratura italiana*), et, en ce sens, d'un des premiers apports à la littérature de revendication soutenue par les « apologistes » espagnols de la seconde moitié du XVIII^e siècle⁵. La *Vascongada* veut faire sienne cette intervention dans le débat, en soutenant la publication du texte préparé par les enseignants de Vergara, comme le prouve

1. « Dos Profesores los más acreditados del País ».

2. Information donnée par I. Zumalde, *op. cit.* ; M.T. Barriola fait également référence à cet épisode (*Ilustración vasca y renovación educativa*, cit., p. 92).

3. *Rudimentos de latinidad*.

4. « Reivindicar a la Nación Española del poco decoro con que la tratan las Estrangeras en punto a literatura y demostrar que los métodos más decantados de ellas, determinadamente en lo respectivo a latinidad, no son más que una reproducción de los que publicaron antiguamente los célebres Españoles Pedro Simón de Abril y Francisco Sánchez de Brozas », *Extractos...*, cit., 1773, p. 98.

5. Voir Francisco Aguilar Piñal, *Historia literaria de España en el siglo XVIII*, Madrid, 1996, p. 455-495. Synthèse des différents écrits sur cette question.

une lettre de Peñafiorida à Álava, le 25 février 1774 : « Je t'envoie ce papier, dont il a été décidé lors des dernières réunions qu'il serait soumis à l'examen des surveillants, pour que, dans le cas où cela leur semblerait une œuvre utile, elle soit publiquement diffusée ¹ ». Et ceci en dépit du fait qu'au sein de la Société tout le monde n'était pas d'accord. Dans le débat ouvert, Narros juge élogieusement ce « papier », mais Barrenechea, Surveillant des Élèves en Biscaye, n'est pas de cet avis. Peñafiorida, quant à lui, émet une opinion favorable. Álava, bien qu'accusant réception de ce « papier », ne semble point pressé d'y donner suite, et il fait savoir qu'il souhaite que Campomanes l'examine ².

Toutefois, on ne doit pas uniquement situer ce débat au niveau de la Société ou au niveau des jalousies et des méfiances internes. Il convient de l'inscrire dans un débat plus large sur l'enseignement des langues au XVIII^e siècle, dont la dimension rationnelle et utilitaire venait d'être mise en exergue dans le prologue de la première grammaire de l'Académie espagnole (1771). On y trouvait clairement affirmé le principe suivant :

Ceux qui souhaitent entamer une carrière littéraire, doivent maîtriser la langue latine, et ils y parviendront avec d'autant plus de facilité qu'ils maîtriseront dans la grammaire de leur langue maternelle les principes communs à toutes les langues ³.

La *Vascongada* propose, cette année-là, l'introduction de l'étude de la grammaire et de l'orthographe selon les modèles proposés par l'Académie, dans les écoles sises au Pays Basque. Et l'on comprend ainsi qu'en ce qui concerne l'enseignement du latin, la *Vascongada*, mettant cet enseignement en rapport avec les mesures antérieures, prétend réagir contre une situation que Félix San Vicente a résumé en ces termes :

1. « Inclúote esse papel, que en las últimas Juntas se acordó pasasse al examen de los vigiladores, para que en el caso de parecerles obra útil se diesse al Público ». Lettre de Peñafiorida à Álava, *La Ilustración vasca*, cit., n^o 279.

2. Lettre d'Álava à Peñafiorida. Madrid, 3 mars 1774. ATHA, Fonds Prestamero, caisse 31-138.

3. « Los que hubiesen de emprender carrera literaria necesitan saber la lengua latina, y lo conseguirían con mayor facilidad llevando ya sabidos por su Gramática propia los principios que son comunes a todas las lenguas ».

Des membres du clergé régulier et séculier, appartenant aux couches les plus basses de la hiérarchie ecclésiastique, étaient responsables de l'enseignement du latin dans les 4 000 écoles de grammaire du pays, qui pratiquaient une méthode d'enseignement basée sur la mémoire grâce au système de questions réponses. C'est là que l'on apprenait le peu de latin nécessaire pour accéder à la Faculté, et c'est ainsi que les membres des classes moyennes et pauvres des campagnes caressaient l'espoir, parfois à tort, de faire carrière dans l'Église ou l'Administration¹.

La situation décrite renseigne sur la réforme souhaitée par la *Vascongada* quant aux traités ou méthodes d'enseignement du latin, et sur la portée du débat ouvert par les racontars peu anodins auxquels Peñafiorida faisait allusion lorsqu'il évoquait les intrigues qui accompagnaient la mise en place du collège de Vergara. En effet, l'expulsion des jésuites, n'avait pas seulement éveillé les perspectives de modernisation et de sécularisation de l'enseignement à Vergara. En d'autres points du royaume, différents auteurs avaient élaboré des projets, parmi lesquels il faut mentionner la *Grammaire latine* (1768) en 5 volumes présentée par Mayans, basée sur le modèle de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal, dont l'utilisation dans toutes les universités du royaume d'Aragon fut décrétée en 1771. Selon Félix San Vicente, elle ne répondait pas cependant aux attentes, pas plus que la grammaire scolaire de Juan de Iriarte publiée la même année, supposément « écrite selon une nouvelle méthode et de nouvelles observations », ouvrage dont on devait faire une seconde édition dès l'année suivante. Ceci nous aide à comprendre l'absence d'allusions au travail de Mayans dans le débat ouvert au sein de la *Vascongada*², de même que l'intensité du débat quant aux changements d'orientation : en 1772, José Gabriel de Moyúa se présente à l'examen de grammaire latine selon « la méthode de M. Vanieri³ », et un an plus tard, ce même élève ainsi que le fils de Narros, sont évalués selon la méthode de Don Juan de Iriarte⁴.

1. *Historia literaria de España en el siglo XVIII*, cit., p. 624.

2. Les « œuvres de Don Gregorio Mayans » figurent pourtant sur la « Liste des livres et effets offerts à la Société depuis Décembre 1772 », incluse dans les *Extractos...*, cit., 1773, p. 123.

3. *Extractos...*, cit., 1772, p. 5.

4. *Extractos...*, cit., 1773, p. 6. Les *Extractos...* de 1774 incluent dans la « Liste des

Un mot au sujet de Vanieri. Il ne faut pas confondre ce « M. Vanieri » dont il était fait mention dans les *Extraits* de la même année, avec le jésuite Jacques Vanière, recteur du collège de Toulouse (France) au début du xviii^e siècle et auteur du célèbre et virgilien *Praedium rusticum* (dont la publication en castillan ne débute qu'en 1784). Ce professeur d'humanités, mort en 1739, c'est-à-dire à la veille de l'arrivée du jeune Xavier María de Munibe, futur comte de Peñafloresta, dans la ville rose¹, vécut, écrivit et enseigna plus de quarante ans à Toulouse, ou dans les propriétés que les jésuites possédaient aux alentours et dans lesquelles ils emmenaient leurs élèves passer l'été (un point sur lequel on est renseigné par Munibe lui-même). Pour cette raison, il n'est pas difficile d'imaginer le poids de son enseignement dans la tradition scolaire du collège des jésuites de Toulouse. Cependant, ce n'est pas cet auteur qui est utilisé par les maîtres de Vergara. En fait, c'est un neveu de ce jésuite qui avait été pris pour modèle, Ignace Vanière, pédagogue modernisateur qui avait publié à Paris en 1760, un *Discours sur l'éducation*. En 1761, il publia également un *Discours sur un joujou littéraire ou sur l'art de faire d'un coup de main, sans le secours de la plume, ni du crayon, ni des cartes typographiques, ni des autres moyens connus, toutes les combinaisons imaginables des lettres, inventé pour les enfants dont on commence l'éducation*, et surtout en 1763, le *Second discours sur l'éducation dans lequel on expose tout l'aspect vicieux de l'institution scholastique et le moyen d'y remédier*. Comme, par ailleurs, cet auteur avait traduit en 1761 les *Odes* d'Horace, confectionné en 1763 un *Discours sur l'art et la nécessité d'apprendre aisément la langue latine*, et élaboré un *Cours de latinité* en deux volumes², il semble évident que c'est à lui que la Vas-

livres et effets offerts à la Société depuis Décembre 1773 » (p. 100) les « œuvres de Don Juan de Iriarte » sans pour autant en donner le détail.

1. Sur le séjour de Munibe à Toulouse, voir l'article d'Antonio Risco, « Peñafloresta y Toulouse (estado de la cuestión) », *Amitiés et sociétés au xviii^e siècle. La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Diputación Foral de Guipúzcoa y RSBAP, San Sebastián, 2001, p. 91-110.

2. Selon la notice consacrée à Ignace Vanière dans le tome XLII de la *Biographie universelle ancienne et moderne* de Michaud. Nous ne connaissons pas d'autres références bibliographiques, à l'exception des *Rudimentos de gramática latina. Primera parte del curso de latinidad. Simplificado por el traductor D. Jaime Villa López*, Guatemala, Beteta, 1801. Ce traducteur n'est autre que l'académicien membre de l'Académie de Sainte-Barbe de Madrid (Academia de Santa Bárbara) don Jacobo de Villaurrutia, qui, dans la *Bibliografía de autores del siglo XVIII* de F. Aguilar Piñal (qui ne recense

congada faisait référence. D'autant plus que la « méthode » d'Ignace Vanière avait l'avantage d'être « la méthode des anciens et célèbres professeurs espagnols Abril et Sánchez de Brozas¹ », méthode resuscitée en France à cette époque par M. Vanière et « adaptée » pour l'École Patriotique par Ignacio de Balzola et par Martín de Erro, professeurs de latin au collège de Vergara². Ceci confirme l'inspiration que recherchaient les professeurs dépêchés par la Société dans les sources espagnoles anciennes, en premier lieu, le réformateur de l'enseignement Pedro Simón Abril dans ses *Notes*. Quant à Brozas, auteur de la *Grammaticae Latinae Institutiones* (1562) et de *l'Art pour apprendre le latin* (1595), il faut rappeler qu'en 1736 on avait réalisé une édition de son *Opera omnia* et que sa *Minerve* accompagnée de ses commentaires de langue latine (1587) continuait à susciter de l'intérêt dans l'Europe du XVIII^e siècle (entre 1702 et 1766, on recense dix éditions, parmi lesquelles neuf à Amsterdam et une à Genève). Une version en français avait été publiée à Paris en 1751, et en Espagne, les *novatores* valenciens avaient revendiqué la contribution de la théorie de l'ellipse de Brozas dans l'élaboration de la grammaire raisonnée de Port-Royal. Mayans, auteur d'une biographie de Brozas, avait déclaré que « toutes les nations érudites ont appris de lui la véritable méthode d'enseigner la langue latine, et en Espagne, on ne la pratique pas ». L'université d'Alcalá, lorsqu'elle mit en marche son processus de réforme, chercha le « fondement » pour la rénovation de l'enseignement de la grammaire dans la doctrine de Sánchez de Brozas.

Grâce au décret royal du 27 avril 1774³, la Vascongada parvint finalement à obtenir la protection institutionnelle recherchée, en ce qui concerne les méthodes pour l'enseignement du latin aux enfants, méthode qu'elle entendait moderniser, sans pour autant renoncer à cet enseignement, jugé encore *utile* par les élites. Néanmoins, l'édition de l'ouvrage des maîtres de Vergara prit quelque retard, et l'on peut vraisemblablement douter de l'empressement de Pedro Jacinto

pas les *Rudimentos*), figure comme traducteur d'une *Instrucción sobre el misterio de la eucaristía como sacrificio*, également publiée au Guatemala en 1801.

1. *Proyecto de una Escuela Patriótica* présenté aux *Juntas Generales* de la Société à Vitoria en septembre 1774.

2. *Extractos...*, cit., 1775, p. 172.

3. « El método está ya aprobado por el Consejo ». Lettre de Peñaforida à Álava, Vergara, 9 mai 1774. *La Ilustración vasca...*, cit., n^o 294.

de Álava en la matière. Lors des *Juntas Generales* de septembre 1774 à Vitoria, il est décidé que « que seront imprimés sans plus tarder les rudiments de Grammaire Latine et le Cours de Latinité présentés par les membres Don Ignacio Xavier de Balzola et Don Martín de Herro¹ », après quoi Pedro Jacinto de Álava se sent probablement contraint à agir en ce sens. Ainsi écrit-il à Peñaflorida à la fin du mois de janvier 1775 : « J'enverrai immédiatement à Madrid le Cours de Latinité afin d'obtenir l'autorisation pour son impression »². On en déduit que le Surveillant des Élèves de la province d'Álava était rentré à Vitoria en mai 1774, avec le fameux Cours dans ses valises. Comme pour s'en excuser, il fait allusion aux difficultés financières, en évoquant le cumul des dépenses relatives à l'édition du Cours et celles concernant les médailles relatives aux prix que la Société allait décerner dans le but de renforcer le zèle des maîtres d'école en terre basque : « Je doute qu'il y ait des fonds pour cette dépense et celle des médailles, qui, selon les informations que m'a communiquées Amilaga, coûtera 30 réaux de billon³ ».

L'excuse financière occultait sans doute d'autres raisons. Dans le débat autour de cette question, Álava semble décidé à soutenir un Montehermoso visiblement partisan des textes d'Iriarte. Ainsi, dans sa lettre du 29 janvier, il fait allusion aux exemplaires de l'œuvre d'Iriarte envoyés par le marquis de Montehermoso, ce qui ne manque pas d'indisposer Peñaflorida, partisan quant à lui du Cours d'Erro et de Balzola⁴. Le comte présente une argumenta-

1. « Que se impriman quanto antes los rudimentos de Gramática latina y el curso de Latinidad que han presentado los Socios Don Ignacio Xavier de Balzola y Don Martín de Herro ». *Extractos...*, cit., 1774, p. 97.

2. « Enviaré inmediatamente a Madrid el Curso de Latinidad para que se nos permita hacer su impresión ». Lettre d'Álava à Peñaflorida, Vitoria, 29 janvier 1775. *ATHA*, Fonds Prestamero, caisse 31-169.

3. « Dudo que haya fondos para este gasto y el de medallas, que, según me dice Amilaga, ascenderá a 30 reales vellón ». *Idem*.

4. « El reparo de Montehermoso acerca del curso de Latinidad trabajado por Balzola y Erro no debe hacer fuerza por dos razones : la 1ª, porque esta obra es de clase distinta de la Gramática de Yriarte, pues no sólo abraza los preceptos y reglas de latinidad, sino que forma una colección de retazos escogidos de autores clásicos con la versión correspondiente, lo qual, al paso que llena de buen Latín a los muchachos, les ahorra de el embarazo y gastos de diccionario y libros para la construccion. La 2ª razón es que el prospectus o Plan de esta obra esta presentado al Consejo en la misma Cédula en que lo esta el Plan de la Escuela Patriótica. A esto se debe añadir que en los Extractos últimos se tiene dado cuenta de dicha

tion étayée dans laquelle on peut percevoir toute son irritation, et, comme c'est souvent le cas en d'autres circonstances, il associe l'aspect scientifique et l'intérêt pédagogique, l'image que projette la Société extra-muros et son développement, il évoque ensuite sa crédibilité devant les autorités suprêmes, et, pour finir, l'exemple étranger. On retrouve là les éléments dialectiques qu'utilise Peñafiorida dès que sont posées des polémiques de fond.

Par ailleurs, il ne faut point écarter les raisons personnelles de Pedro Jacinto de Álava, alors Surveillant des Élèves, auteur de règles de latin envoyées au Directeur de la Société en 1769, grâce auxquelles il espérait peut-être pouvoir être élevé à la dignité d'enseignant, pas plus que la très vive querelle qui l'opposa au comte en janvier 1775, après avoir accusé ce dernier de faire montre de despotisme, notamment dans l'affaire de la nomination d'Herro¹. Dans une lettre à Peñafiorida en date du 29 janvier 1775, il s'adresse à lui d'une façon peu aimable : « C'est sans doute par inattention que tu ne m'as point répondu concernant l'affaire Herro, et je me vois donc dans l'obligation de te demander pour la troisième fois qui l'a nommé Maître de Latin au Collège de Vergara² ». La tonalité est tout à fait inhabituelle dans la correspondance toujours amicale et souvent policée que Pedro Jacinto de Álava entretient avec Peñafiorida. Toujours est-il que, finalement, bien que l'on en ignorât les véritables raisons, le fameux Cours d'Erro et de Balzola ne fut jamais publié.

Voilà le contexte³ dans lequel il convient de situer, la question,

obra. Tambien se supone lo mismo en los de 72, pag. 99, y que haviéndose visto ya en la Secretaría de Estado, no pueden extrañar que se imprima, y antes bien mirarían como una ligereza e inconsecuencia nuestra el que dejásemos de imprimirla. Finalmente, para dejar de hacerlo y entablar la Gramática contradiciendo a la que tenemos hecha ya, y sacrificando a la adulación un método que se está estableciendo con el maior empeño en las Escuelas de Alemania y Francia ». Lettre de Peñafiorida à Álava. Vergara, 11 mars 1775. *La Ilustración vasca...*, .cit., n° 375.

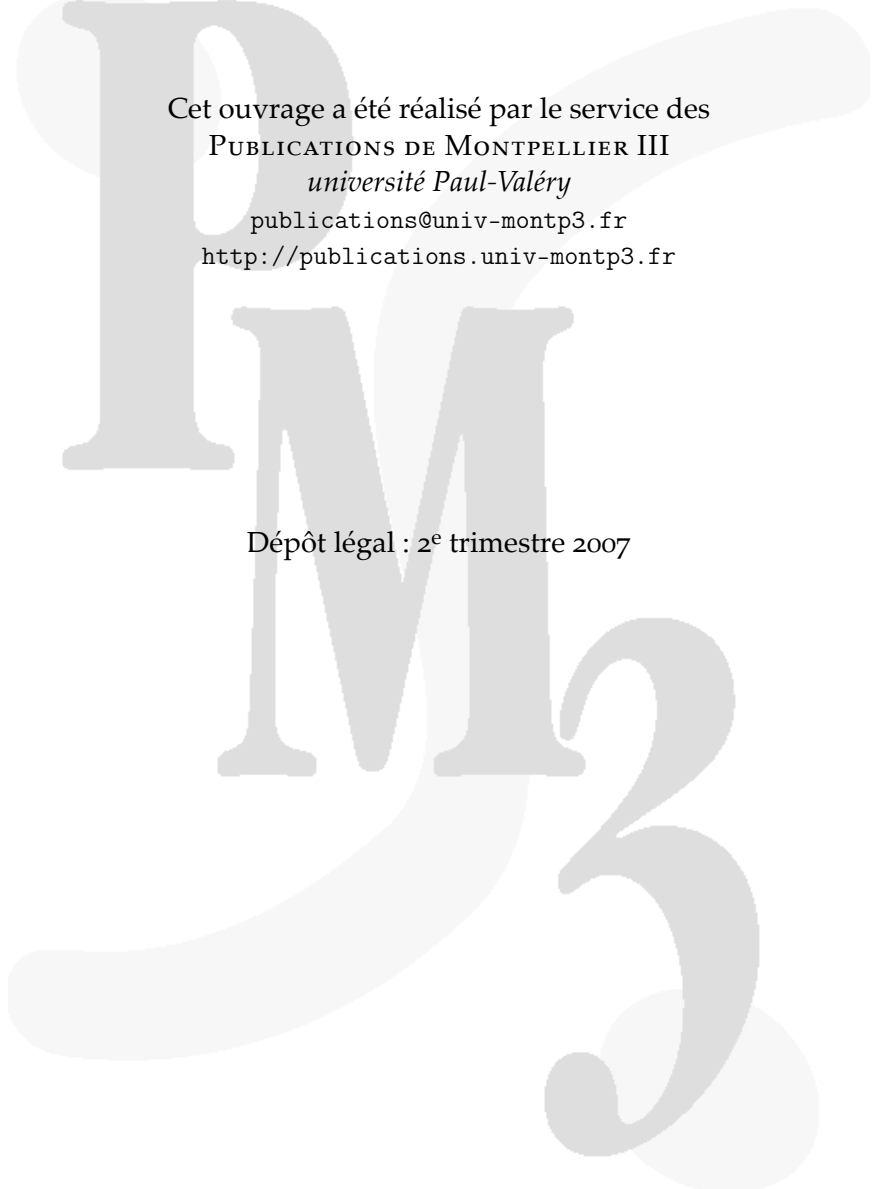
1. Sur cette polémique, voir Cécile Mary-Trojani, *L'écriture de l'amitié dans l'Espagne des Lumières. La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, d'après la source épistolaire (1748-1775)*, Toulouse, 2004, p. 260-267. Les lettres de cette polémique, jusqu'alors inédites, ont été publiées dans l'ouvrage ci-dessus mentionné (p. 333-345).

2. « Sin duda habrá sido descuido el no contestarme a lo de Herro, pero me veo precisado a preguntarte tercera vez ¿ quién le ha nombrado Maestro de Latinidad en el Colegio de Vergara ? ». *Idem*, p. 345.

3. Pour de plus amples informations, voir le chapitre que Félix San Vicente San-

peu anodine, des enseignements de latin à Vergara. C'est un nouvel exemple de la manière dont affleure, après l'exemple étranger si souvent évoqué, la recherche des sources et origines d'un patrimoine espagnol, dont la décadence et la décomposition conduisent les *ilustrados* à réagir dans un esprit qui allie le syncrétisme culturel et la revendication identitaire.

tiago consacre à la « Filología » dans *Historia literaria de España en el siglo XVIII*, cit., p. 593-738.



Cet ouvrage a été réalisé par le service des
PUBLICATIONS DE MONTPELLIER III
université Paul-Valéry
publications@univ-montp3.fr
<http://publications.univ-montp3.fr>

Dépôt légal : 2^e trimestre 2007

