

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU DOCTORAT EN LETTRES

PAR
ANDRÉANE AUDY-TROTTIER

*DE L'USAGE DE LA FICTION : LE RÔLE DE L'IMAGINATION DANS LES TRAITÉS
PÉDAGOGIQUES ET LES RÉCITS DE FORMATION AU XVIII^e SIÈCLE*

24 AVRIL 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

In memoriam

À mon père, Pierre Trottier,
qui m'a transmis son amour
des belles-lettres et de la
musique.

REMERCIEMENTS

Je désire remercier tout particulièrement mon conjoint, Kaven Caron, et ma mère, Nicole Audy, pour leur soutien indéfectible au cours de mes études supérieures. Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans votre support moral et financier. Un merci tout spécial à ma famille, Louise, Emmanuel et Jessica, et mes amies, Audrey, Elizabeth, Jessy et Gloria, dont les encouragements m'ont été extrêmement précieux et m'ont insufflé la confiance nécessaire pour mener à bien ce projet.

Je tiens à remercier chaleureusement mes directeurs de recherche, M. Marc André Bernier et M. Michel Fournier, pour leur relecture attentive et généreuse, leurs conseils avisés et leurs encouragements tout au long de cette recherche. Je vous offre ma plus profonde gratitude. Merci également à mes collègues et amis de l'équipe de recherche : Kim Gladu, Marie-Lise Laquerre, Nelson Guilbert, Émilie Joly et Vincent Godin-Filion : sous l'égide de M. Bernier, nos rencontres hebdomadaires sont devenues la manifestation de cette alliance du *docere* et du *delectare*, si chère aux Lumières.

Je souhaite également souligner l'appui financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et de la Chaire de recherche du Canada en rhétorique, sans lesquels il m'aurait été infiniment plus difficile de m'impliquer complètement dans cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIERES	IV
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : FICTION ET FORMATION DU CŒUR	19
CHAPITRE 1 : CONNAISSANCE DE SOI : DE L'EXPÉRIENCE SENSIBLE À LA FICTION	20
1. Éducation morale et bonheur	23
2. Éducation morale des jeunes filles	29
3. L'enfant et la connaissance de soi	39
CHAPITRE 2 : LES TRAITÉS DE MORALE EN ACTION : ENTRE L'HISTOIRE SACRÉE, L'HISTOIRE PROFANE ET LA FICTION	49
1. Histoire profane et pédagogie : l'exemple de Fénelon	53
2. Les tableaux de l'histoire sacrée	62
3. La fiction comme traité de morale	75
CHAPITRE 3 : LA FICTION : UNE RHÉTORIQUE DU TABLEAU	90
1. La valeur sensible de la fiction	92
2. Parler le langage du cœur ou le spectacle de la vertu	101
3. Les peintures de l'amour	114
CHAPITRE 4 : LES USAGES PÉDAGOGIQUES DE LA FICTION : LEGITIMATION ET MISES EN GARDE	130
1. Les prémisses d'une littérature pour la jeunesse	131
2. Les enjeux moraux de la lecture fictionnelle	142
3. Les vertus de l'utilité contre le roman	153

DEUXIÈME PARTIE : FICTION ET FORMATION DE L'ESPRIT	166
CHAPITRE 1 : L'EMPIRISME AUX SOURCES DE LA PÉDAGOGIE DES LUMIÈRES	167
1. Généalogie des idées : les influences des pédagogues	168
2. Instruire au siècle des Lumières : les principes fondateurs	172
CHAPITRE 2 : DE LA CONSCIENCE DE SOI A L'IMAGINATION DÉBRIDÉE	190
1. Le rôle de l'imagination dans la pédagogie des Lumières	190
2. Les dangers de la fiction en regard de l'esprit et du jugement	211
TROISIÈME PARTIE : FICTION ET FORMATION DU GOÛT	226
CHAPITRE 1 : DEVENIR HOMME DU MONDE OU LA FORMATION DU GOÛT PAR LES LETTRES	227
1. Émergence d'une pensée esthétique et jugement de goût	229
2. Former le goût de la jeunesse : raisonner, imaginer et sentir	239
CHAPITRE 2 : PLAISIRS DE LA FICTION	253
1. Pratiques enfantines de lectures	253
CONCLUSION	265
BIBLIOGRAPHIE	273

INTRODUCTION

On façonne les plantes par la culture
& les hommes par l'éducation¹.

Si l'on doit à la Renaissance la redécouverte des principaux textes de l'Antiquité grecque et latine, les premières réflexions pédagogiques sur les modalités d'apprentissage de ces textes² et l'affirmation d'une confiance en la capacité civilisatrice des belles-lettres, il faut toutefois attendre la toute fin du XVII^e siècle pour que soient affirmés le statut particulier de l'enfance³ et l'importance des toutes premières années de la vie dans la généalogie d'une personnalité intellectuelle.

Les prémisses de cette réflexion qui s'étaient déjà exprimées chez Platon⁴ trouveront à se réaffirmer chez Érasme dans *De pueris instituendis*⁵, texte qui insiste fortement sur la « nécessité de s'intéresser au petit enfant dès sa naissance et

¹ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation* [1762], livre I, A la Haye, Chez Jean Néaulme, 1762, vol. 1, p. 4.

² Sur le renouveau pédagogique à la Renaissance, voir l'article de Jean-Pierre Van Elslande, « Philologie et pédagogie : sœurs ennemies et complices de toujours », dans *Revue d'histoire littéraire de la France*, Paris, Presses universitaires de France, octobre 2011, 111^e année, n°4, p. 771-787.

³ Hélène Cazes a déjà fait remarquer que « les divisions entre *infantia*, *pueritia* et *adulescentia*, qui constituaient le cadre grec et latin de la progression des âges, ne connaissent pas de traduction française jusqu'à la fin du XVII^e siècle. [...] les premiers dictionnaires de l'Académie française ne reconnaissent à l'adjectif « adolescent » qu'un sens péjoratif tandis que les dictionnaires latin-français d'Estienne ou de Nicot, ne donnent pour seule traduction française que le terme « enfant » », dans « Miroirs de l'enfance », Hélène Cazes, dir., *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », série « Symposiums », 2008, p. xii.

⁴ Voir à ce sujet la *République*, livre II, chapitre XVII, où il traite de l'influence de l'éducation et des premières impressions sur l'enfant : « Les commencements sont tout dans une nature jeune et tendre, dont toutes les parties gardent l'empreinte qu'on leur donne. »

⁵ Érasme, *Declamatio de pueris instituendis statim ac liberaliter* [1529], J.-C. Margolin, éd. et trad., Genève, Droz, 1966, p. 458-459.

énonce des recommandations concernant son éducation jusqu'à l'âge de cinq ans⁶ », concernant, entre autres choses, l'alimentation, l'hygiène, le comportement naturel des enfants et la condamnation des châtiments corporels. Reprenant l'idée d'Érasme selon laquelle la période de l'enfance doit être judicieusement utilisée afin que l'individu atteigne son plein potentiel, Budé, à son tour, explique, dès les premières lignes de son *De Studio literarum recte et commode instituendo*, que :

Ce sont ces arts précisément que les anciens Romains ont honoré du nom de sciences humaines : ils estimaient en effet que sans eux les hommes n'étaient guère capables d'accomplir et de conserver leur humanité. Et certes ils voyaient que presque toujours [...] ceux qui avaient passé leurs années d'enfance et de jeunesse dans la promiscuité de la foule et loin de l'étude des lettres, ou bien ressemblaient à des bêtes, ou restaient si grossiers qu'ils en étaient presque incapables de parler⁷.

Ce texte, où se trouvent associées, d'une part, l'importance de l'enfance et de la jeunesse dans la construction de la vie intellectuelle et morale d'un individu et, d'autre part, la nécessité des études lettrées, insiste de surcroît sur l'exemplarité qu'offre à cet égard la Rome antique, où l'éducation de la jeunesse constituait une priorité. D'ailleurs, l'exemple de Lycurgue, que raconte Plutarque dans ses *Œuvres morales*, sera repris maintes fois dans les traités de morale ou d'éducation à partir de la Renaissance pour montrer la puissance de l'éducation⁸ :

Le législateur de Lacédémone, Lycurgue, prit deux petits chiens de même race, qu'il éleva chez lui d'une manière bien différente. Il nourrit l'un avec délicatesse, et forma l'autre aux exercices de la chasse. Quand l'âge eut fortifié le cœur et les habitudes de ses deux élèves, il les amena dans la place publique, fit placer devant eux des mets friands, et lâcha ensuite un lièvre. Aussitôt l'un de ces chiens courut vers les mets dont il avoit coutume d'être nourri ; l'autre de mit à poursuivre le lièvre avec ardeur. En vain l'animal timide veut éviter l'ennemi. Le chien le presse et l'attrape. Tout le peuple applaudit à son adroite agilité. Alors Lycurgue, s'adressant à l'assemblée : Ces

⁶ Jean-Pierre Van Elslande, *op. cit.*, p. 777.

⁷ Guillaume Budé, *De studio literarum recte et commode instituendo* [1532], M.-M. De la Garanderie, éd. et trad., Paris, Les Belles-lettres, 1988, p. 38-39, cité dans Jean-Pierre Van Elslande, *op. cit.*, p. 774.

⁸ On retrouve ce même exemple chez Étienne de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire* [1576], Simone Goyard-Fabre, éd., Paris, GF Flammarion, 1983, p. 147, chez Jean de La Fontaine, « L'éducation », dans *Fables choisies mises en vers*, 3^e partie, A Paris, Chez Denis Thierry et Claude Barbin, 1678, p. 201-203, ou encore chez Jean-Jacques Fillassier, « Education » dans *Dictionnaire historique de l'éducation*, A Paris, Chez Vincent, 1771, p. 483.

deux chiens, dit-il, sont de même race ; voyez cependant la différence que l'éducation a mise entr'eux⁹.

C'est cette idée selon laquelle l'éducation peut tout – Locke écrira même « que de cent personnes il y en a quatre-vingt-dix qui sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou inutiles à la Société, par l'éducation qu'ils ont reçue¹⁰ » – que fera sienne le XVIII^e siècle et dont Helvétius, notamment, se fera le défenseur, en affirmant que l'homme n'acquiert ses talents et ses vertus qu'à la faveur de l'éducation :

Si je démontrerois que l'homme n'est vraiment que le produit de son éducation, j'aurois sans doute révélé une grande vérité aux nations. Elles sauroient qu'elles ont entre leurs mains l'instrument de leur grandeur & de leur félicité, & que pour être heureuses & puissantes, il ne s'agit que de perfectionner la science de l'éducation¹¹.

En faisant de l'homme le produit de son éducation, Helvétius tire définitivement un trait sur la théorie cartésienne des idées innées au profit de celle de John Locke qui postule, d'une part, l'origine exclusivement sensorielle de toutes les idées dans son *Essay Concerning Human Understanding* (1690) et, d'autre part, le rôle prépondérant de l'éducation dans la constitution d'une personnalité morale. De fait, celui-ci soutient, dans son ouvrage *Some Thoughts Concerning Education* dont la traduction française de Pierre Coste paraît dès 1695, qu'

[...] on doit avoir un grand soin de bien former l'Ame des Enfans, & de lui donner de bonne heure ces dispositions de vertu, dont l'effet doit se répandre sur tout le reste de leur vie. Car si les Enfans font dans la suite du bien ou du mal, c'est à la manière dont ils auront été élevez qu'on en attribuera la cause [...]¹².

⁹ [Laurent-Pierre Bénénger], *La morale en exemples, ou élite d'anecdotes anciennes et modernes, de préceptes et de discours Propres à former la Jeunesse à la Vertu et à l'Art d'écrire* ; par l'Auteur de la *Morale en action*, et du *Tableau des Vertus du Peuple*, Lyon/Paris, Chez Amable Leroy/Chez Nyon jeune, 1801, vol. 1, p. 5. Cet ouvrage anonyme est attribué à Laurent-Pierre Bénénger (1749-1822), par Antoine-Alexandre Barbier, *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes composés, traduits ou publiés en français et en latin avec les noms des auteurs, traducteurs et éditeurs, accompagné de notes historiques et critiques*, 2^e éd. rev., corr., et considérablement augm., À Paris, Chez Barrois l'ainé, 1822, t. 2, p. 425.

¹⁰ John Locke, *De l'éducation des enfans*, [*Some Thoughts Concerning Education*, 1693], Pierre Coste, trad., sur la dernière Edition revûe, corrigée, & augmentée de plus d'un tiers par l'Auteur, A Amsterdam, chez Henri Schelte, 1708, p. 2.

¹¹ Claude-Adrien Helvétius, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* [1773], Londres, Chez la société typographique, 1773, vol. 1, p. 4.

¹² John Locke, *De l'éducation des enfans*, *op. cit.*, p. 45.

L'éducation devient alors un enjeu d'autant plus crucial¹³ qu'elle représente même, pour certains, une possible source de corruption des cœurs et détermine jusqu'à la nature de l'individu ainsi que toutes les actions qu'il posera au cours de sa vie.

Au demeurant, si l'on croit désormais que cette période du développement de l'enfant est cruciale, c'est en partie en raison de la médecine humorale qui faisait alors autorité¹⁴. Malebranche, par exemple, en faisant sienne cette théorie, observe que « les fibres du cerveau dans l'enfance sont molles, flexibles et délicates. Avec l'âge elles deviennent plus sèches, plus dures et plus fortes¹⁵ ». Il associe ensuite la capacité d'apprendre d'un individu à celle du cerveau à recevoir cet enseignement, capacité qui dépend de l'humidité et de la tendreté des fibres du cerveau : « dès que l'âme reçoit quelques nouvelles idées, il s'imprime dans le cerveau de nouvelles traces, et dès que les objets produisent de nouvelles traces, l'âme reçoit de nouvelles idées¹⁶. » Pour que s'impriment ces nouvelles *traces*, il faut que le cerveau soit encore malléable, qualité qu'il perdrait en vieillissant, comme si la plasticité du cerveau, garante de l'assimilation de nouveaux apprentissages, dépendait étroitement de son taux d'humidité et de son tonus, lequel est amené à changer au cours de la vie, devenant dur et sec en vieillissant.

¹³ Certains chercheurs évoquent la création d'un mythe de l'éducation au XVIII^e siècle qui serait étroitement lié à la progression des concepts d'empirisme et de sensualisme, lesquels bouleversent l'épistémologie traditionnelle au profit d'une éducation dont les assises sont l'expérience et la sensation. Voir à ce sujet l'ouvrage de Christophe Martin, « *Éducatons négatives* » *Fictions d'expérimentation pédagogique au dix-huitième siècle*, Paris, Classiques Garnier, coll. « L'Europe des Lumières », 2010, 352 p.

¹⁴ Sur ce sujet, voir Hélène Cazes, « Tendresses enfantines : dérives sentimentales et permanences littérales », dans Hélène Cazes, dir., *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, *op. cit.*, p. 101-114.

¹⁵ Nicolas Malebranche, *De la recherche de la vérité, où l'on traite de la nature de l'esprit de l'homme et de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les sciences* [1674], 6^e éd., 1712, Livre II, 1^{ère} partie, chapitre VI, paragraphe II, Geneviève Rodis-Lewis, éd., Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1979, p. 172.

¹⁶ Nicolas Malebranche, *op. cit.*, Livre II, 1^{ère} partie, chapitre V, paragraphe I, p. 160.

Cette thèse qu'énonce Malebranche et selon laquelle se gravent plus facilement et plus profondément en l'enfant qu'en l'adulte les sensations offertes par l'expérience sensible du monde ou encore les impressions de la fiction influencera largement les nombreux pédagogues du XVIII^e siècle tout comme les grands traités sur l'éducation parus à la fin du XVII^e siècle, dont le célèbre *Some thoughts concerning education* de John Locke ou encore *De l'éducation des filles* de Fénelon¹⁷ qui ancreront désormais l'enfant au cœur même de la pensée pédagogique des Lumières¹⁸.

Si le cerveau des enfants possède une plasticité idéale pour apprendre, il est également, selon le médecin Marin Cureau de La Chambre, la cause de leurs faiblesses morales, l'entendement étant « estouffé, & comme noyé dans la quantité d'humeurs qui inondent le cerveau¹⁹ ». Malebranche invoquera également une raison anatomique pour justifier cette défaillance du jugement. De fait, il explique que les fibres qui remplissent le cerveau des enfants sont « [...] très molles et très délicates, et par conséquent [...] tous les objets de dehors font sur elles des impressions très profondes ». Il poursuit son raisonnement en précisant que, si « [...] les plus petites choses se trouvent quelquefois capables de blesser une imagination faible, un si grand nombre d'objets surprenants ne peut manquer de blesser, et de brouiller celle d'un enfant²⁰ ». Cette défaillance de la raison découle, selon Malebranche et saint Augustin avant lui, de l'absence de résistance, chez

¹⁷ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles* [1687], À Paris, Chez Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier, 1687, 275 p.

¹⁸ Jean Houssaye, *Nouveaux pédagogues, t. 1 Pédagogues de la modernité XVIII^e-XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Éditions Fabert, 2007, 524 p.

¹⁹ Marin Cureau de La Chambre, *Les caracteres des passions. Dernier volume où il est traité de la nature des causes et des effets des larmes, de la crainte, du desespoir*, À Paris, Chez Jacques d'Allin, 1662, p. 30.

²⁰ Nicolas Malebranche, *op. cit.*, Livre II, 1^{ère} partie, chapitre VIII, paragraphe I, p. 192.

l'enfant au flux de sensations ininterrompu qu'offre l'expérience du monde, que les Modernes s'expliquent dorénavant en évoquant soit des causes physiologiques, soit, comme à Port-Royal, un argumentaire dont l'inspiration est théologique. Dans ce dernier cas s'affirme alors une image plus négative de l'enfance, qui insiste sur sa nature pervertie et corrompue, puisqu'elle incarne le péché originel, mais également grossière et imparfaite, puisque la raison ne l'éclaire pas encore, comme en témoigne ce passage d'un *Discours sur les passions de l'amour* :

La vie de l'homme est misérablement courte. On la compte depuis la première entrée dans le monde ; pour moi je ne voudrais la compter que depuis la naissance de la raison et depuis qu'on commence à être ébranlé par la raison, ce qui n'arrive pas ordinairement avant vingt ans. Avant ce temps, l'on est enfant et un enfant n'est pas un homme²¹.

Par cette faiblesse morale, tantôt de nature psychologique, tantôt de nature physiologique, voire théologique, l'enfant, au XVII^e siècle, est considéré comme un être imparfait, quoique perfectible, qu'il importe d'éduquer afin de l'aider à développer son discernement moral, son esprit et son jugement de goût.

Aux yeux des pédagogues des Lumières, les apprentissages se graveront toujours aussi profondément dans le corps de l'enfant, si bien qu'il importera d'autant plus de le préserver en lui prodiguant une éducation exempte de tout ce qui pourrait le corrompre. En ce sens, les pédagogues recommanderont d'éviter de lui transmettre des préjugés, des connaissances inadaptées à son âge ou encore à son niveau de compréhension, et d'empêcher les domestiques d'avoir recours aux superstitions ou encore aux histoires de revenants, afin de se faire obéir. Déjà, au seuil des Lumières, Fénelon reconnaissait que l'enfance, « ce premier âge qu'on

²¹ [Anonyme], « Discours sur les passions de l'amour », dans *Pensées, fragments et lettres de Blaise Pascal*, Prosper Faugère, éd., Paris, Andrieux éditeurs, 1844, t. 1, p. 106 ; ce texte a longtemps été attribué à Blaise Pascal et figure dans plusieurs éditions de ses œuvres encore au XXI^e siècle.

abandonne à des femmes indiscrettes & quelquefois déréglées, est pourtant celui où se font les impressions les plus profondes, & qui par conséquent a un grand rapport à tout le reste de la vie²² », condamnant ainsi l'usage ordinaire voulant qu'on confie à la garde de nourrices ignorantes et superstitieuses les enfants en bas âges. Rousseau, pour sa part, critique la connaissance partielle de l'enfance qu'ont ses contemporains, ce qui les détermine à inculquer aux enfants un savoir que ceux-ci ne sont pas en mesure d'assimiler : « Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfans sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme²³ ». La pensée de Rousseau sur l'éducation invite à réfléchir non seulement sur ce qu'il faut enseigner à l'enfant en termes de connaissances et de compétences, mais encore au moment où il est opportun de le faire, afin de préserver l'enfant et de respecter son rythme d'apprentissage.

Suivant le même esprit, le traité d'éducation de Mme de Genlis insiste sur la nécessité de nourrir les enfants de principes véridiques et propose d'utiliser à bon escient cette période importante de l'éducation des enfants en bas âge. Mais voici en quels termes réfléchit le baron d'Almane :

Songez à la profondeur des traces que laissent dans notre imagination les impressions que nous recevons dans notre enfance & dans notre première jeunesse : si la raison & le développement entier de l'esprit ne peuvent, par la suite, détruire parfaitement les préjugés les plus absurdes donnés par l'Éducation, combien seront solides des principes fondés sur la vérité, & que chaque réflexion doit affermir encore²⁴ !

Puisque les préjugés acquis au cours de l'enfance semblent indéracinables en

²² François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, op. cit., p. 17.

²³ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou de l'éducation* [1762], A Amsterdam, Chez Jean Néaulme, t. 1, 1762, p. iv.

²⁴ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* [1782] Paris, Chez M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, vol. 1, p. 102.

raison, justement, de ces empreintes profondes que laissent les apprentissages dans le corps même de l'enfant, la faculté d'imaginer²⁵ doit être envisagée comme un moyen pédagogique redoutable, dans la mesure où elle peut autant nuire en inculquant l'erreur qu'aider à ancrer solidement les bases d'une saine éducation.

Fénelon avait bien compris l'importance de l'imagination dans le processus d'acquisition des connaissances chez l'enfant : « Il faut leur donner un livre bien relié, doré même sur la tranche, avec de belles images, & des caracteres bien formez. Tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude : il faut tâcher de choisir un livre plein d'histoires courtes et merveilleuses²⁶ ». Il recommande également de suivre en cela l'exemple des Orientaux, car « milles instructions étaient mêlées

²⁵ Pour les savants de la Renaissance, tels que le médecin suisse Paracelse (~1493-1541), l'imagination est d'abord une faculté active et créatrice, produisant des « effets magiques de métamorphose, de guérison [voire] d'assomption en Dieu » (Cournarie ; 2006, p. 9). Rappelons également que des théologiens, comme saint Jean Chrysostome et saint Jérôme utilisent cette notion afin d'expliquer comment les brebis blanches de Jacob, ayant regardé pendant l'accouplement des écorces colorées, ont produit des agneaux tachetés. Montaigne fera sienne cette même idée dans ses *Essais*, lorsqu'il explique comment « les femmes [envoient] aux corps des enfants qu'elles portent au ventre des marques de leurs fantaisies » (Montaigne ; « De la force de l'imagination », *Essais, livre I*, p.169). Cette tradition néo-platonicienne, dans laquelle l'imagination constitue la source d'une production magique de l'image, évolue alors de manière parallèle à la scolastique, laquelle s'enracine dans les théories d'Aristote et fait plutôt de l'imagination une faculté participant au processus de connaissance, à titre d'intermédiaire entre les sens et l'intelligence. La *phantasia* est alors un support nécessaire à la pensée puisqu'elle permet d'appréhender les concepts abstraits. C'est cette conception que critiquera et nuancera le rationalisme cartésien qui, dans le courant du XVII^e siècle, remettra en question la valeur épistémologique de l'imagination en raison, d'une part, de la proximité qu'elle entretient avec le monde des sensations et, d'autre part, de l'idée platonicienne selon laquelle l'image qu'elle produit n'est rien de plus qu'un simulacre, entraînant une confusion de l'esprit entre le vrai et le faux. La dévaluation de l'image entraîne nécessairement celle de l'imagination, si bien que pour des penseurs tels que Descartes ou encore Malebranche, l'imagination représente un mode inférieur de connaissance ; son royaume est celui de l'opinion et non de la véritable connaissance. Le courant empiriste, qui s'épanouit en adoptant différentes inflexions dès la fin du XVII^e siècle, contribuera largement à réhabiliter le rôle des sens dans le processus de connaissance, de même que celui de l'image qui devient une sensation diminuée et de l'imagination « active » qui « joint la réflexion, la combinaison à la mémoire ; [qui] rapproche plusieurs objets distans, [qui] sépare ceux qui se mêlent, les compose & les change ». L'imagination « passive » ou « servile », toutefois, demeure pour Voltaire la « source de nos passions & de nos erreurs » (Voltaire ; « Imaginer, imagination », dans *l'Encyclopédie*, vol. 8, p. 561). En outre, le siècle des Lumières verra une résurgence des théories de la Renaissance qu'avaient élaborées Paracelse ou encore Giordano Bruno. Ainsi, pour Diderot, par exemple, l'imagination permet davantage que de combiner les idées entre elles, elle permet « la production d'une réalité différente, elle devient la force inspiratrice de l'artiste » (Delon ; 2011, p. 288).

²⁶ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 62.

dans leurs fables et dans leurs poèmes : ainsi, la philosophie la plus grave et la plus austère ne se montrait qu'avec un visage riant²⁷ ». C'est cette reconnaissance de l'enfance comme un moment à la fois déterminant et singulier où l'instruction doit associer et entremêler connaissance et plaisir, qui incita Fénelon, précepteur des Enfants de France, à composer pour l'éducation de ses élèves des fables, des dialogues des morts²⁸ et, bien sûr, les *Aventures de Télémaque*²⁹, dont le succès ne se démentira pas tout au long du XVIII^e siècle, comme en témoignent ses nombreuses rééditions³⁰ de même que ses multiples avatars³¹.

Bien que la fiction bénéficie d'une réhabilitation progressive, allant sans doute de pair avec le passage du rationalisme cartésien à l'empirisme, celle-ci demeure néanmoins suspecte à bien des égards. Les nombreux théoriciens du roman de même que les pédagogues en règlent ainsi étroitement les usages, afin d'en faire un instrument rhétorique éveillant l'imagination, cette faculté facilitant la combinaison des idées et permettant d'anticiper ou de concevoir l'irréel, tout en favorisant la mobilisation des passions et des sentiments du lecteur par le biais de la fiction. En ce sens, notre thèse permettra d'apprécier les différents usages du

²⁷ *Idem*, *Dialogues sur l'éloquence en général, et sur celle de la chaire en particulier*, Paris, Jacques Lecoq et cie, [s. d.], p. 22-23.

²⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Dialogues des morts composez pour l'éducation d'un prince* [1712], À Paris, Chez Florentin Delaulne, 1712, 314 p.

²⁹ *Idem*, *Les aventures de Télémaque* [1699], Jeanne-Lydie Goré, éd., Paris, GF Flammarion, 1968, 508 p.

³⁰ Albert Chérel dénombre seize éditions pour la seule année 1699, « [...], plus ou moins complètes, plus ou moins altérées, divisées arbitrairement en dix livres, ou en seize. En 1700, quatre éditions ; trois en 1701, une en 1703, deux en 1705, deux en 1705, une en 1708, une en 1710, une en 1711, une en 1712 [...] », dans *Fénelon au dix-huitième siècle en France (1715-1820) : son prestige, son influence*, Paris, Hachette, 1917, p. 24-25. Robert Grandroute, quant à lui, compte 73 éditions du *Télémaque*, de 1699 à 1799, dans *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Paris, Slatkine, 1985, t. 1, p. 25.

³¹ Parmi les nombreux romans de la tradition fénelonienne, notons *Les Aventures de Néoptolème* (1718) de M. Chansierges, *Amosis, prince égyptien, histoire merveilleuse* (1728) de Jean-Louis-Ignace de La Serre, *Les voyages de Cyrus* (1727) d'Andrew Michael Ramsay, *Sethos, histoire, ou Vie tirée des monumens anecdotes de l'ancienne Égypte, traduite d'un manuscrit grec* (1731) de l'abbé Jean Terrasson, *Bélisaire* (1765) de Jean-François Marmontel, et *Les aventures de Periphias, descendant de Cécrops* (1761) de Puget de Saint Pierre.

concept d'imagination dans la pensée pédagogique des Lumières. Par ailleurs, ce phénomène de revalorisation de l'imagination s'accompagnerait de l'idée suivant laquelle la fiction, susceptible d'induire une sorte de « transport romanesque³² », peut et même doit remplacer à l'occasion l'école de la vie. En outre, l'imagination revêt une importance d'autant plus grande au XVIII^e siècle que celui-ci envisage toujours la question esthétique en tenant compte de la finalité des œuvres. Dans ce contexte, la fiction serait alors considérée comme un lieu de rencontre entre la sensibilité et la pensée : autrement dit, celle-ci posséderait l'avantage pédagogique d'allier la dimension du *docere* (savoir) au *delectare* (plaisir).

C'est en regard de cette évolution générale du statut de l'imagination que nous voulons questionner et tenter de circonscrire la valorisation d'un usage pédagogique de la lecture. Il s'agit de mieux comprendre comment la fiction investit le domaine de la pédagogie en devenant un mode de connaissance capable de former à la fois le cœur, l'esprit et le goût de la jeunesse, rencontrant ainsi les trois objectifs qu'énonce le célèbre pédagogue Charles Rollin dans son célèbre traité des études, *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au cœur*³³.

Pour saisir cette question spécifique de l'usage pédagogique de la fiction sous l'Ancien Régime, il est nécessaire d'interroger un corpus à la fois théorique, philosophique et littéraire qui, esquissé à larges traits, prendra comme *terminus a*

³² Michel Fournier, *Généalogie du roman : émergence d'une formation culturelle au XVII^e siècle en France*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2006, 323 p.

³³ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur, dit traité des études* [1726-1728], À Paris, Chez Jacques Estienne, 1726-1728, 4 vol.

quo les écrits de Fénelon, qui marquent la naissance d'une littérature pour la jeunesse, et les œuvres de Mme de Genlis comme *terminus ad quem*, puisque son traité d'éducation paru en 1782 annonce, en quelque sorte, le déclin des fictions pédagogiques qui procèdent de la tradition inaugurée par Fénelon.

Dans un premier temps, nous avons questionné les nombreux traités d'éducation³⁴ de même que des ouvrages sur la fiction, afin de bien comprendre toute l'importance que revêt l'éducation au siècle des Lumières et la contribution de la fiction en ce qui concerne la formation du cœur, de l'esprit et du goût. Outre *De l'éducation des filles* de Fénelon, le grand ouvrage de Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, qui aborde la question de l'éducation en relation avec l'étude des belles-lettres, nous avons inclus des fictions pédagogiques comme *l'Émile* de Rousseau et *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* de Mme de Genlis. Ces ouvrages sont indispensables, afin de comprendre comment la fiction peut devenir un moyen de connaissance de soi et du monde qui nous entoure.

Il importe toutefois de souligner le manque de précision de ces ouvrages quant à l'âge des enfants qu'ils prétendent éduquer. De fait, une certaine confusion règne dans le vocabulaire utilisé par les pédagogues, soit les termes d'enfance, d'adolescence et de jeunesse qui ne correspondent pas de façon systématique aux mêmes âges. Hélène Cazes rappelle à ce sujet que « l'enfance ne se mesure pas au

³⁴ Nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité, le corpus composé de traités d'éducation au XVIII^e siècle étant beaucoup trop vaste. Dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1882), F. Buisson recense, pour la période 1715-1759, 51 ouvrages publiés en France, alors que 161 ouvrages paraissent dans les trente dernières années, soit de 1760 à 1789. (Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976, p. 208.)

nombre des années et l'on pourrait à loisir (et à foison) citer les emplois du terme pour désigner un bébé, un adolescent ou plus généralement une jeune personne³⁵ ». En outre, les dictionnaires de l'époque ne sont pas unanimes à ce sujet. Ainsi, si l'on en croit l'édition de 1694³⁶ du *Dictionnaire de l'Académie française*, l'enfance est la période qui s'étend de la naissance jusqu'aux environs de douze ans. Il y a alors une période de deux ans qui semble oubliée puisque ce même dictionnaire fait débiter l'adolescence vers l'âge de 14 ans pour se terminer vers vingt-cinq ans, lorsque commence la jeunesse. Cette période oubliée ne correspondrait pas non plus à l'âge de la puberté qui survient à l'âge de douze ans pour les jeunes filles et coïncide chez les garçons avec l'adolescence³⁷. Furetière, quant à lui, subdivise cette période qui va de la naissance à quatorze ans en deux parties distinctes, la première qui se termine vers les sept ans est appelé l'âge de l'innocence ou encore l'âge tendre et la seconde est l'âge de raison et se termine lorsque l'adolescence commence. Aussi appelée la fleur de la jeunesse, l'adolescence se termine vers l'âge de vingt ou vingt-cinq ans³⁸.

Il était également nécessaire de mieux cerner les pratiques de lecture

³⁵ Hélène Cazes, « Miroir de l'enfance », *op. cit.*, p. xii. Hélène Cazes note également qu'en 1688, Adrien Baillet, dans l'ouvrage *Des enfans devenus célèbres par leurs études*, étend l'enfance jusqu'à 19 ans et parfois même 24 ans. Michel Bouvier, quant à lui, explique que Nicolas Venette, dans un ouvrage intitulé *La génération de l'homme ou tableau de l'amour considéré dans l'état du mariage* (1687) propose plutôt « une tripartition régulière de vingt-cinq ans en vingt-cinq ans » ou l'enfance et l'adolescence sont confondues dans une même période. (Michel Bouvier, *La morale classique*, Paris, Honoré Champion, coll. « Moralia », 1999, p. 51.)

³⁶ Académie française, « enfance », « adolescence », « puberté » dans *Dictionnaire*, 1694, University of Chicago, *The ARTFL project*, < <https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautresfois> >.

³⁷ L'édition de 1762 du *Dictionnaire de l'Académie* précise que « puberté » est un terme de jurisprudence qui détermine l'âge auquel les garçons et les filles peuvent légalement se marier, soit quatorze ans pour les premiers et douze ans pour les secondes. (University of Chicago, *The ARTFL project*, < <https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautresfois> >.

³⁸ Antoine Furetière, « age », « adolescence », « adulte », dans *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois, tant vieux que modernes et les termes de toutes les sciences et des arts [...]*, A la Haye/A Rotterdam, Chez Arnout & Reinier Leers, 1690, vol. 1.

encouragées ou condamnées sous l'Ancien Régime. Pour ce faire, nous avons consulté, dans un second temps, des ouvrages qui abordent la faculté imaginative comme *Les plaisirs de l'imagination* de Mark Akenside (1744), ou encore les *Lettres sur l'imagination* (1799) de Jacques Henri Meister. Ce corpus contient également des ouvrages plus techniques sur l'usage que l'on doit faire des romans, comme *De l'usage des romans où l'on fait voir leur utilité & leurs differens caracteres* (1734) de Nicolas Lenglet Dufresnoy.

Finalement, nous avons interrogé les Mémoires qui, à partir du XVIII^e siècle, consacrent une place de plus en plus importante au récit d'enfance et, plus particulièrement, à celui de l'éducation reçue en raison de cette nouvelle conception de l'enfance qui s'épanouit au cours du XVIII^e siècle et dont témoigneront, par exemple, les *Mémoires* du comte de Tilly, dans lesquels il affirme que l'enfance représente « un échantillon de la vie future », puisque « les actions et les penchants des premières années indiquent la marche de toute la vie »³⁹, justifiant ainsi d'emblée auprès des éventuels lecteurs l'attention soutenue qu'il consacre à cette période de sa vie. En ce sens, l'enfance devient progressivement « une aire protégée, lumineuse⁴⁰ » certes, mais cette attention qu'on lui porte désormais révèle de surcroît que le XVIII^e siècle a reconnu cette « dimension explicative, prédictive même de l'enfance⁴¹ ». De fait, on retrouve dans certains Mémoires une réflexion sur le rôle et l'importance de l'enfance sur la destinée de l'homme, comme si l'on

³⁹ Alexandre de Tilly, *Mémoires du comte Alexandre de Tilly pour servir à l'histoire des mœurs à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, Chez les marchands de nouveautés, 1828, t. I, p. 17.

⁴⁰ Frédéric Charbonneau, « “Les petites choses de mon enfance” ou l'élaboration d'une écriture de l'âge tendre dans trois mémoires d'Ancien Régime », dans *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Hélène Cazes, dir., Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », Série « Symposiums », 2008, p. 255.

⁴¹ *Ibid.*

reconnaissait que celle-ci contient les germes du futur. Alors qu'auparavant les Mémoires sont habituellement l'œuvre de personnages publics ayant activement participé aux événements marquants de leur époque, tels que les guerres, les querelles politiques ou religieuses et les nombreuses intrigues qui sont si intimement associées à la vie curiale, il est de moins en moins rare au siècle des Lumières de lire des Mémoires réservant quelques pages, voire parfois tout un chapitre à l'enfance, cette période d'avant l'entrée dans le monde⁴², pratique que contribueront à propager les célèbres *Confessions*⁴³ de Rousseau. On retrouvera, dans cette partie du corpus, des Mémoires d'hommes ou de femmes de lettres du XVIII^e siècle, comme les *Mémoires* de Mme de Genlis (1825), les *Souvenirs d'enfance* de Mme d'Arconville (1801-1805) et les *Mémoires* de Mme Roland (1864), dont une partie s'attarde à la période de l'enfance et, plus particulièrement, à l'éducation reçue. Ce corpus est d'autant plus pertinent qu'il fait souvent suivre le récit d'éducation d'un retour réflexif et critique sur l'éducation reçue. C'est également grâce aux Mémoires que l'on peut mettre à l'épreuve la théorie, tant et si bien qu'aux éducations rêvées et idéales des traités répondent les Mémoires qui témoignent des pratiques réelles de lecture dans un cadre de formation. Ces témoignages sont précieux, puisque l'on y retrouve souvent, outre la mention des lectures, le contexte général, la description de leurs effets physiologiques, psychologiques et moraux, de même que les réflexions et transformations qu'elles entraînent chez le mémorialiste. Par ailleurs, ils participent de l'un des cinq motifs

⁴² Philippe Ariès rappelle que le terme « enfance » à l'époque moderne était lié davantage à l'idée de dépendance qu'à celle de puberté : « On ne sortait de l'enfance qu'en sortant de la dépendance, ou du moins, des plus bas degrés de dépendance. » Le mot évolue principalement dans la bourgeoisie au cours du XVII^e siècle afin d'obtenir son sens moderne. Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, p. 44.

⁴³ Jean-Jacques Rousseau, *Confessions* [1782-1789], Paris, Gallimard, 1973, 858 p.

présents dans les récits d'enfance que répertorie Perrin⁴⁴, à savoir celui du *lecteur exalté* qui connaît son *Odyssée* et son Plutarque par cœur dès l'âge de sept ans, tel Marolles, et qui a tout lu à huit ans, comme Rousseau, justifiant ainsi une intelligence des passions inégalée. Ces différents motifs, rappelle Perrin, engagent une approche « génétique de l'histoire intérieure, où le récit détaillé de l'enfance est au fondement de l'analyse⁴⁵ » du moi et où les inclinations personnelles, aptitudes particulières, malheurs ou infortunes, trouvent une justification, une origine.

Si les ouvrages formant notre corpus ont été maintes fois sollicités par les historiens, qui utilisent souvent les Mémoires comme des témoignages offrant un point de vue particulier sur les événements de l'histoire⁴⁶ et les traités d'éducation afin d'esquisser une histoire de l'éducation sous l'Ancien Régime⁴⁷, force est de constater que ces travaux ne s'intéressent que partiellement au débat sur l'imagination et se contentent souvent de mentionner au passage que la lecture des romans était alors jugée pernicieuse à la jeunesse. Par ailleurs, notre corpus a, jusqu'à aujourd'hui, été négligé par les études littéraires. De fait, rares sont les ouvrages spécialisés sur le XVIII^e siècle qui s'intéressent aux traités pédagogiques et aux fictions d'expérimentations pédagogiques, et ceux qui l'ont fait, comme Robert Granderoite dans *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, s'attardent

⁴⁴ Jean-François Perrin, « Le récit d'enfance du 17^e siècle à Rousseau », dans *Dix-huitième siècle*, Bilan et perspectives de la recherche, Michel Delon, dir., 1998, n° 30, Presses universitaires de France, p. 211-220. Perrin identifie cinq principaux motifs qui reviennent constamment dans les Mémoires s'attardant sur la période de l'enfance : le *puer senex*, l'enfant prodige, le lecteur exalté, l'infortuné dont la naissance est fatale à la mère et l'enfant né mourant.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 211.

⁴⁶ Frédéric Charbonneau, *Les silences de l'histoire. Les Mémoires français du XVII^e siècle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 299 p.

⁴⁷ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compere et Dominique Julia, *L'éducation en France du seizième au dix-huitième siècle*, Paris, 1976, 304 p.

davantage à dresser une cartographie des lieux qu'à découvrir comment ceux-ci mobilisent la fiction, et par là même l'imagination, au sein d'une entreprise pédagogique. Peu étudié jusqu'à nos jours, ce corpus me semble pourtant extrêmement révélateur d'un changement dans le statut et la valeur accordés à l'imagination de par son existence même. Il est en effet pertinent de se demander, par exemple, comment un corpus romanesque destiné à la jeunesse réussit à émerger au XVIII^e siècle, alors que règne encore un préjugé à l'encontre du roman et que les « âmes les plus faibles », celles qui doivent justement être protégées des fictions pernicieuses, sont justement celles encore malléables de la jeunesse. En outre, un grand nombre de questions restent encore aujourd'hui sans réponse : qui lisaient réellement ces fictions ? Quels effets pouvait alors avoir la lecture de fiction sur la jeunesse ? Comment l'enseignement pouvait-il en tirer parti ? Ces questions trouveront peut-être finalement leurs réponses dans les Mémoires et il s'agit sans doute ici de l'apport le plus important de cette thèse puisque jamais, à notre connaissance, les Mémoires n'ont été mobilisés à cette fin.

Bien que notre corpus contienne quelques œuvres célèbres, la plus grande partie est constituée d'œuvres en marge des canons officiels qui n'ont souvent connu aucune réédition critique moderne. La question au cœur de notre thèse, soit celle des rapports entre littérature d'imagination, morale, savoir, vérité et plaisir esthétique, anime quant à elle les préoccupations actuelles de la nouvelle histoire littéraire, laquelle a fait éclater les frontières jusque-là trop étanches entre les différentes disciplines des sciences humaines. C'est, enfin, une question qui demeure largement méconnue, car si la problématique des rapports entre savoir et littérature a déjà été abordée dans le champ des études dix-huitiémistes, c'était par

le biais tantôt d'une littérature libertine et clandestine⁴⁸, tantôt des usages philosophiques de la fable⁴⁹ ou tantôt d'une réflexion sur les conséquences physiologiques de la lecture⁵⁰. Aussi la question de l'usage pédagogique de la fiction demeure-t-elle encore dans l'ombre, malgré son rôle fondamental dans la compréhension du XVIII^e siècle. Aussi espérons-nous que notre thèse sera plus qu'une autre histoire de l'éducation sous l'Ancien Régime, puisqu'il nous importe de montrer comment l'imagination qu'active la lecture romanesque permet l'acquisition de connaissances ou d'un savoir moral et, surtout, comment elle agit en profondeur sur l'individu, façonnant ainsi une personnalité intellectuelle et morale, transformant jusqu'à sa vision du monde.

Notre recherche embrassera trois aspects de l'usage pédagogique de la fiction au siècle des Lumières. D'abord, un premier axe de la recherche s'attache à montrer comment la fiction est mobilisée par les pédagogues dans la formation du cœur, notamment en réfléchissant sur le pouvoir qu'a conféré le XVIII^e siècle au langage et la valeur persuasive de l'exemple. Puis, un deuxième volet s'efforcera d'exposer les liens existant entre l'essor de l'empirisme à la fin du XVII^e siècle, la revalorisation de l'imagination et l'usage pédagogique de la fiction dans la formation de l'esprit. La dernière partie, quant à elle, se consacrera à mettre en évidence comment la nouvelle théorie de l'esthétique qui se met en place à partir du début du XVIII^e siècle a transformé la manière d'appréhender la formation du

⁴⁸ Marc André Bernier, *Libertinage et figures du savoir : rhétorique et roman libertin dans la France des Lumières (1734-1751)*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, Paris, L'Harmattan, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2001, 273 p.

⁴⁹ Julie Boch, *Les dieux désenchantés : la fable dans la pensée française de Huet à Voltaire, 1680-1760*, Paris, Honoré Champion, coll. « Les dix-huitièmes siècles », 2002, 573 p.

⁵⁰ Alexandre Wenger, *La fibre littéraire. Le discours médical sur la lecture au XVIII^e siècle*, Genève, Droz, coll. « Bibliothèque des Lumières », 2007, 358 p.

goût de la jeunesse et contribué à révolutionner les usages de la lecture.

PREMIÈRE PARTIE

FICTION ET FORMATION DU CŒUR

Quand nous savons nous occuper par de bonnes lectures, il se fait en nous insensiblement une nourriture solide qui coule dans les mœurs¹.

¹ Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, « Réflexions nouvelles sur les femmes [1727] », dans *Œuvres complètes de Madame la marquise de Lambert, suivies de ses lettres à plusieurs personnages célèbres*, A Paris, Chez Léopold Collin, 1808, p. 164.

CHAPITRE 1

CONNAISSANCE DE SOI : DE L'EXPÉRIENCE SENSIBLE À LA FICTION

Mademoiselle Hélène Massalska (moi-même), quatorze ans, jolie, de l'esprit, de la grâce, de la tournure, une jolie taille, têtue comme la mule du pape et incapable de maîtriser son premier mouvement².

Vous avez le cœur droit & l'esprit juste, & cependant malgré mes conseils vous avez donné dans tous les excès imaginables ; d'où je conclus que le tempéramment & l'éducation influent beaucoup sur la conduite ; qu'on ne s'instruit souvent qu'à ses propres dépens ; & que le plus sage & le plus heureux de tous les hommes est celui qui a le plus d'expérience³.

En lisant les nombreux traités d'éducation du XVIII^e siècle, force est de constater la survivance des idéaux humanistes⁴ quant aux visées de l'éducation, l'objectif premier de toute éducation demeurant la formation du cœur, comme en témoignent notamment les *Idées d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse* de Turben qui insistent sur l'idée que l'éducation doit se donner comme objectif de former un homme, ensuite un citoyen et enfin un homme du monde⁵. Pour former un homme, écrit-il, il faut avant tout former son cœur, ce qui signifie, entre autres, lui

² Hélène Massalska de Ligne, *Mémoires*, cité en extraits dans Lucien Perey, pseud. de Clara Adèle Luce Herpin, *Histoire d'une grande dame au XVIII^e siècle, la princesse Hélène de Ligne*, 14^e éd., Paris, Calmann Lévy, 1889, p. 166.

³ François de Riviere, *Le Moyen d'être heureux, ou le Temple de Cythere, avec les Aventures de Chansi et de Ranne*, A Amsterdam, chez Pierre Mortier, 1750, p. 207. (L'auteur souligne)

⁴ Pierre Coustel, par exemple, n'hésite pas inscrire sa pensée pédagogique au sein d'une tradition remontant à l'Antiquité. De fait, il avoue avoir puisé dans Cicéron, Quintilien et Plutarque, mais il insiste également sur le fait que sa pensée est nourrie des idées d'Érasme et de Vives notamment. (Pierre Coustel, « Préface », *Les regles de l'education des enfans, où il est parlé en detail de la maniere dont il se faut conduire, pour leur inspirer les sentimens d'une solide pieté ; et pour leur apprendre parfaitement les belles Lettres*, A Paris, Chez Estienne Michallet, t. 1, 1687, [n. p.])

⁵ François Turben, *Idées d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse, ou projet d'education générale et particuliere*, [s. l., s. éd.], 1762, p. 77-78.

« apprendre l'humanité avant la guerre », « la vertu avant la vertu militaire » et enfin, « la liberté avant l'amour de la liberté »⁶. Montaigne ne disait pas autre chose dans *De l'institution des enfants*, texte où il insistait sur la pertinence d'expliquer à l'enfant, dans un premier temps, ce que sont les vices et les vertus. De fait, il écrira qu'il faut lui apprendre dès son plus jeune âge, ce

[...] que c'est que vaillance, tempérance et justice ; ce qu'il y a à dire entre l'ambition et l'avarice, la servitude et la sujétion, la licence et la liberté ; à quelles marques on connaît le vrai et solide contentement ; jusques où il faut craindre la mort, la douleur et la honte. [...] quels ressorts nous meuvent et le moyen de tant divers branles en nous. Car il me semble que les premiers discours de quoi on lui doit abreuver l'entendement, ce doivent être ceux qui règlent ses mœurs et son sens, qui lui apprendront à se connaître, et à savoir bien mourir et bien vivre⁷.

L'enjeu est d'importance, d'abord pour l'enfant lui-même, que seule la connaissance de soi et donc des *ressorts* qui l'animent peut garantir de l'aveuglement moral tout en contribuant à la formation de son jugement, et ensuite pour sa vie future en société où il devra conjuguer ses ambitions personnelles avec celles des autres afin d'y vivre en harmonie. C'est même, explique Michel Bouvier, ce qui « rend possible la vie en société », car la connaissance de soi est le « fondement de l'honnêteté »⁸, c'est-à-dire ce qui permet à chacun de prendre conscience de sa place dans la société et du rôle qu'il doit y jouer.

On retrouve également cette idée de la prépondérance de la connaissance de soi par rapport à toute autre connaissance exprimée avec force chez Pierre Charron qui y consacre le tout premier chapitre de son traité *De la sagesse* qui, selon lui, devrait servir de préface à l'ouvrage :

Le plus excellent et divin conseil, le meilleur et le plus utile advertissement de tous, mais le plus mal pratiqué, est de s'estudier et apprendre à se cognoistre : c'est le

⁶ *Ibid.*, p. 73.

⁷ Michel de Montaigne, *Essais*, Livre 1, chap. 26, Pierre Michel, éd., Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », 1965, p. 233.

⁸ Michel Bouvier, *La morale classique*, Paris, Honoré Champion, coll. « Moralia », 1999, p. 39.

fondement de sagesse et acheminement à tout bien : folie non pareille que d'estre attentif et diligent à cognoistre toutes autres choses plustost que soy-mesme : la vraye science et le vray estude de l'homme, c'est l'homme⁹.

Pour Charron, l'objet d'étude par excellence pour l'homme, c'est lui-même, et celui qui veut acquérir des connaissances dans les domaines des belles-lettres, de la science ou de la religion se trompe si d'abord il n'a pas pris le temps de s'étudier, car c'est la manière la plus rapide et la plus facile selon lui non seulement de devenir sage, mais encore d'accéder à la connaissance de Dieu qui représente, à son avis, l'aboutissement de toute forme de savoir.

Un demi-siècle plus tard, le cardinal de Richelieu, pour qui la jeunesse française représente une « [...] pépinière d'où le corps politique prend incessamment sa substance et son entretien successif [...] », croit à ce titre que cette jeunesse

[...] doit être tant plus cultivée que les fruits qui en viennent peuvent être dommageables ou salutaires à la république puisque de sa bonne institution naissent les bonnes habitudes et les bonnes mœurs, d'où se forme en cet âge, pour le reste de la vie, la crainte de Dieu, l'obéissance aux princes, la soumission aux lois, le respect envers les magistrats, l'amour de la patrie et la pratique des actions vertueuses, sans quoi les grands états ne peuvent ni se maintenir en repos ni longtemps subsister [...] ¹⁰.

Pour Richelieu, comme pour Mazarin à sa suite, il importe avant tout de moraliser, cultiver et civiliser les jeunes nobles afin d'en faire des hommes capables de soutenir l'État monarchique, que ce soit en occupant une charge au sein du royaume ou encore en s'illustrant sur un champ de bataille. Ici, toutefois, il ne s'agit plus, comme chez Montaigne, du bonheur futur de l'enfant qui doit apprendre à *bien mourir et bien*

⁹ Pierre Charron, *De la sagesse, Trois livres* [1604], Nouvelle édition publiée avec des sommaires et des notes explicatives, historiques et philosophiques, Amaury Duval, éd., Paris, Rapilly, 1827, p. 1-2. Notons que l'on trouve cette même idée de la connaissance de soi comme premier objet de l'instruction, écrite de manière presque identique, chez Mme de Lambert : « La première science de l'homme, c'est l'homme. » Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, *Avis d'une mère à son fils et à sa fille* [1728], A Paris, Chez Etienne Ganeau, 1728, p. 81.

¹⁰ « Règlement du cardinal de Richelieu pour la fondation d'une Académie royale à l'usage de la jeune noblesse », dans *Recueil des anciennes lois françaises*, Paris, Isambert, t. XVI, p. 466-470, cité dans Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVII^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976, p. 183.

vivre, mais d'une nécessité d'État qui exige de ses sujets une soumission et une loyauté absolue envers le pouvoir monarchique, ce qui explique que l'enjeu de l'éducation ne soit pas tant la connaissance de soi que la transmission de valeurs chrétiennes et d'habitudes propices à la stabilité et la prospérité du royaume.

1. Éducation morale et bonheur

Que ce soit pour assurer le bonheur de l'individu ou bien la pérennité d'un État, c'est cette même idée plus générale de l'importance de la formation du cœur, laquelle englobe aussi bien la connaissance de soi que la maîtrise des passions, l'acquisition de vertus et l'élimination des vices, qui animera les pédagogues du siècle des Lumières. Charles Rollin, par exemple, reprendra, dans son célèbre *Traité des études*, l'idée selon laquelle la formation du cœur est indispensable à l'homme, d'autant plus s'il est habité de l'ambition de servir son pays, la jeunesse étant toujours considérée comme la « pépinière de l'Etat¹¹ ». Dès lors, l'acquisition de la vertu lui serait indispensable, puisque

[...] c'est la vertu seule qui met les hommes en état de bien remplir les postes publics. Ce sont les bonnes qualités du cœur qui donnent le prix aux autres, & qui, en faisant le vrai mérite de l'homme, le rendent aussi un instrument propre à procurer le bonheur de la société. C'est la vertu qui lui donne le goût de la véritable & de la solide gloire : qui lui inspire l'amour de la patrie, & les motifs pour la bien servir : qui lui apprend à préférer toujours le bien public au particulier ; à ne trouver rien de nécessaire que le devoir, rien d'estimable que la droiture & l'équité, rien de consolant que le témoignage de sa conscience & l'approbation des gens de bien, rien de honteux que le vice. C'est la vertu qui le rend libre ; qui l'éleve au dessus des flateries, des reproches, des menaces, & des malheurs ; qui l'empêche de céder à l'injustice, quelque puissante & quelque redoutable qu'elle soit ; & qui l'accoutume dans toutes ses démarches à respecter le jugement durable & incorruptible de la postérité, & à ne lui point préférer une fausse & courte lueur de gloire, qui s'évanouit avec la vie comme une légère

¹¹ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit & au cœur* [1726-1728], Paris, Chez Jacques Estienne, 1728, vol. 4, p. 414.

fumée¹².

On trouve les deux dimensions des visées que Rollin assigne à l'éducation, puisque le chemin vers la vertu est le seul qui conduit l'individu à la liberté, c'est-à-dire à la capacité de résister aux faux désirs de gloire ou de pouvoir, et c'est de cette liberté que dépend le bonheur de l'individu. Par ailleurs, l'éducation morale permet également à l'homme de bien servir son pays, ce qui implique de surcroît un certain désintéressement qui fait préférer le bonheur de la nation et le bien public au bonheur personnel et au bien particulier et dont le seul juge peut être celui de la postérité, pour qu'aucune envie de gloire immédiate ne vienne corrompre le serviteur de l'État. Autrement dit, pour Rollin, c'est à l'éducation morale que l'on doit toute la félicité des royaumes. Cette idée sera réaffirmée tout au long du siècle, comme en témoigne notamment l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie* dans lequel l'auteur s'exclame :

Quel bonheur pour un état dans lequel les magistrats ont appris de bonne heure leurs devoirs, & ont des mœurs ; où chaque citoyen est prévenu qu'en venant au monde il a reçu un talent à faire valoir ; qu'il est membre d'un corps politique, & qu'en cette qualité il doit concourir au bien commun, rechercher tout ce qui peut procurer des avantages réels à la société, & éviter ce qui peut en déconcerter l'harmonie, en troubler la tranquillité & le bon ordre !¹³

Le bonheur qui prédomine ici est sans conteste celui du royaume. En ce sens, il ne se retrouve pas tant dans l'accomplissement personnel que dans l'abnégation et l'utilité publique. Dès lors, l'éducation morale et l'instruction sont mises au service de l'État, et le premier objectif poursuivi consiste à former des gens selon leurs talents, afin que la société puisse prospérer.

Cette idée selon laquelle l'individu est d'abord un citoyen trouve également à

¹² *Ibid.*, 1726, vol. 1, p. xix-xx.

¹³ Dumarsais, « Éducation », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, vol. 5, p. 397, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedia.uchicago.edu/> >.

s'exprimer dans les romans d'éducation princière. Ainsi peut-on retrouver, dans *Les aventures de Periphas, descendant de Cécrops*, l'exemple de l'île de Délos, dans laquelle les enfants sont élevés non pas par leurs parents, mais dans un gymnase public :

La liberté dont jouissent ailleurs les familles, de faire élever leurs enfans dans la maison paternelle, n'est point accordée aux Déliens ; c'est à l'état que les enfans appartiennent encore plus qu'à leurs parens. Quoi de plus sage que de les dérober aux inconvéniens d'une éducation privée ? Soit que l'amour désordonné des peres les laisse mollement corrompre, soit que de mauvais exemples exercent sur de jeunes cœurs leur pernicieux empire, soit que la dureté de quelques peres, qui dépourvus d'entrailles, semblent n'avoir donné le jour à leurs enfans, que pour leur faire souverainement regretter de voir la lumière, soit que leur dureté arrache de ceux-ci jusqu'au germe des plus heureuses dispositions [...] Là [au gymnase] se joignent aux exercices de l'esprit tous ceux qui peuvent rendre le corps souple, agile & vigoureux. La piété, la fidélité, la foi du secret, l'horreur du mensonge, la sûreté de la parole, la douce humanité leur sont sans cesse insinuées. Avec le même soin sont étudiés les talens de chacun des élèves, leurs vertus, leur passion dominante : ils ne sortent du gymnase que pour servir l'état dans quelque emploi¹⁴.

Comme le donne à penser ce passage, l'éducation idéale reste, dans l'imaginaire des romanciers et des théoriciens de l'éducation, celle de Lacédémone, c'est-à-dire une éducation commune et uniforme, qui soustrait les enfants à l'influence parentale, perçue comme étant néfaste, pour mieux leur offrir une éducation du corps, de l'âme et de l'esprit, permettant à chacun de trouver sa place dans la société selon ses aptitudes particulières, afin de contribuer au bonheur collectif.

Par ailleurs, l'intérêt majeur que représente l'éducation d'un enfant au XVIII^e siècle tient également à cette idée selon laquelle les enfants bien éduqués sont censés faire le bonheur de leur famille, « qu'ils doivent soutenir & décorer¹⁵ » par la suite, l'instruction générant des opportunités dont les aspects financier ou social ne sont pas à dédaigner. C'est ce que montre, par exemple, *Adèle et Théodore*, fiction

¹⁴ Puget de Saint-Pierre, *Les aventures de Periphas, descendant de Cécrops*, Amsterdam/Paris, Chez Dufour, 1761, t. 1, p. 58-59.

¹⁵ Dumarsais, « Éducation », *op. cit.*, p. 397

pédagogique de Mme de Genlis dans laquelle la baronne d'Almane avoue à sa correspondante qu'elle et son mari sont partis dans le Languedoc, se retirant ainsi du Monde pour toute la durée de l'éducation de leurs enfants, dont ils se chargent personnellement. Elle explique ce choix curieux par l'importance que revêt à leurs yeux l'éducation de leurs enfants dont elle attend, écrit-elle, « toute la félicité de [sa] vie¹⁶ ». Dans le même ordre d'idée, les *Mémoires* de Marmontel mettent en lumière le bonheur que procure à une famille, l'instruction d'un enfant. De fait, il écrit, à propos de son éducation au collège de Mauriac, dans lequel il étudie de onze à quinze ans : « Le plus douz de mes souvenirs est encore celui du bonheur dont je faisois jouir ma mère¹⁷ ». Tous ses succès scolaires font la fierté et la félicité de sa famille qu'il soutiendra financièrement à la suite du décès de son père.

En outre, le XVIII^e siècle « réclame également l'épanouissement de l'individu et le bonheur personnel¹⁸ ». C'est ce dont témoignent, notamment, les *Avis d'une mère à son fils et à sa fille*, dans lesquels Mme de Lambert affirme que « l'on n'est estimable que par le cœur, & l'on n'est heureux que par lui [...] ¹⁹ », et c'est la raison pour laquelle elle « exhor[te] bien plus [s]on fils à travailler sur [son] cœur, qu'à perfectionner [son] esprit²⁰ ». *Travailler sur son cœur*, pour Mme de Lambert, consiste surtout dans la connaissance de soi : c'est sentir jusqu'où peuvent conduire

¹⁶ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* [1782] Paris, Chez M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, vol. 1, p. 16.

¹⁷ Jean-François Marmontel, *Mémoire d'un père pour servir à l'instruction de ses enfans*, dans *Œuvres posthumes de Marmontel, historiographe de France* [1804-1805], Paris, Réimprimé à Londres, Par Cox, Fils et Baylis, Pour M. Peltier, 1805, vol. 1, p. 30.

¹⁸ Michel Delon, « Bonheur », dans Michel Delon, dir., *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2007, p. 190.

¹⁹ Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, *Avis d'une mère à son fils*, *op. cit.*, p. 85.

²⁰ *Ibid.*, p. 84.

les débordements de nos passions, c'est encore déterminer quelles sont les causes sous-jacentes à nos actions, c'est, en somme, aller au-delà des apparences pour découvrir les secrets du cœur. À n'en pas douter, pour Mme de Lambert, la formation du cœur l'emporte sur celle de l'esprit parce que c'est précisément celle qui se trouve à la source du bonheur de l'individu. Elle s'inscrit ainsi dans la tradition des moralistes qui, depuis Montaigne et Charron, préconisent la primauté de la connaissance de soi sur toute autre instruction, justement parce que c'est la seule manière pour l'homme d'atteindre le véritable bonheur, qui réside non pas hors de l'individu, dans l'accumulation de titres, de richesses, de gloires et d'honneurs, mais, au contraire, dans l'individu. La vraie félicité, écrit encore Mme de Lambert, « est dans la paix de l'ame ; dans la raison ; dans l'accomplissement de nos devoirs », et il n'est nul bonheur possible si nous ne sentons pas « nos plaisirs naître du fond de notre ame »²¹. Cette idée selon laquelle le bonheur doit trouver ses fondements dans la raison sera reprise notamment par Madame de Genlis qui, dans *Adèle et Théodore*, s'exclame : « Quand notre bonheur n'est point fondé sur la raison, qu'il est fragile ! Ce qui nous transporte aujourd'hui, demain peut-être fera notre tourment²² ». Ainsi s'instaure un rapport étroit entre la formation morale, dont la priorité est accordée à la connaissance de soi, et le bonheur individuel, induit par un comportement vertueux.

Cette idée selon laquelle l'éducation morale favorise le bonheur des individus traversera tout le XVIII^e siècle et sera encore très actuelle au tout début du XIX^e siècle,

²¹ *Idem, Avis d'une mère à sa fille, op. cit.*, p. 106.

²² Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* [1782] Paris, Chez M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, vol. 1, p. 203.

comme en témoigne ce passage tiré des manuscrits de Mme d'Arconville :

Rien n'est donc si difficile que l'éducation de la jeunesse, si l'on veut rendre les enfants vertueux, estimables aux yeux des autres, modestes envers eux-mêmes et aussi heureux qu'on peut l'être : car il n'y a point de véritable bonheur, il n'y en a de stable que pour celui dont la vie est irréprochable²³.

Plus austère que Rollin à cet égard, Mme d'Arconville insiste dans ses écrits sur la nécessité de recourir aux principes de la religion, afin de faire l'éducation morale des jeunes gens, puisque ces principes représentent les seuls remparts dont nous disposons contre l'amour-propre, « source de tous nos vices et même de la plupart de nos malheurs²⁴ », qui doit être bridé, à défaut de pouvoir être anéanti. Aussi le bonheur n'est-il jamais garanti, chez Mme d'Arconville, même par l'éducation, car s'il est possible de rendre la jeunesse davantage vertueuse qu'elle ne le serait sans cette éducation, seul l'individu ayant eu une vie irréprochable peut espérer atteindre cet état.

En somme, l'éducation morale de la jeunesse revêt une triple importance pour le XVIII^e siècle. D'abord pour l'État qui en retire les fruits, puisqu'il obtient ainsi des citoyens vertueux qui ont à cœur de contribuer à la prospérité et la félicité commune. Ensuite pour les parents et la famille de l'enfant qui peuvent ainsi s'assurer d'un soutien financier, mais qui ont également, par ce moyen, une chance supplémentaire de s'élever dans la société. Et finalement pour l'individu qui, d'une part, est heureux de se sentir utile à la société et d'obtenir ainsi l'estime de ses semblables, et, d'autre part, trouve une source de bonheur dans la vertu que seule permet la connaissance de soi.

²³ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur l'amour-propre », dans *Pensées et réflexions morales* [1801-1805], vol. 1, p. 12, Université d'Ottawa, Archives and special collection, PQ 2067 .T28 A6 1800.

²⁴ *Ibid.*, p. 11.

2. *Éducation morale des jeunes filles*

Si la grande majorité des traités d'éducation concerne, de façon plus ou moins implicite, les jeunes gens, quelques pédagogues s'attachent plus particulièrement à l'éducation des jeunes filles et déplorent en premier lieu la grande insouciance des parents, qui confient ces dernières à des nourrices ou des gouvernantes sans instruction et aux mœurs souvent dérégées, une pratique bien réelle si l'on en juge d'après cet extrait des *Mémoires* de Mme de Guyon, où s'exprime le regret du peu de cas qu'on a fait de son éducation. Elle en accuse plus particulièrement sa mère « qui n'aimoit pas beaucoup les filles, [la] négligea un peu, & [l]'abandonna trop au soin des femmes, qui [la] négligèrent aussi²⁵ ». Aussi Mme de Guyon désire-t-elle faire comprendre les périls moraux auxquels sont exposés les enfants, et plus encore les jeunes filles laissées à elles-mêmes :

Que ne puis-je faire entendre aux pères & aux mères, & à toutes les personnes qui veulent conduire la jeunesse, le mal qu'elles font quand elles négligent la conduite des enfans, qu'elles les perdent longtems de vûe, & qu'elles ne les occupent pas ? Cette négligence est la perte de presque toutes les jeunes filles. Combien y en a-t'il qui seroient des Anges, & que la liberté & l'oisiveté font devenir démons ?²⁶

On retrouve ce même constat chez Mme de La Tour du Pin Gouvernet qui critique vivement l'éducation qu'elle a reçue. De fait, elle écrit dans ses *Mémoires* : « Tout concourrait sans cesse à me corrompre l'esprit et le cœur. Ma femme de chambre anglaise ne m'entretenait jamais que de frivolités, de toilettes, de succès. Elle me parlait des conquêtes qu'elle avait faites et de celles que je pourrais faire dans

²⁵ Jeanne Marie Bouvier de La Motte Guyon, *La vie de Madame J. M. B. de La Mothe Guion, écrite par elle-même* [1720], Cologne, Chez Jean de la Pierre, 1720, vol. 1, p. 11.

²⁶ *Ibid.*, p. 14.

quelques années²⁷ ». Malgré la présence à ses côtés, dès l'âge de sept ans, d'un précepteur, ou peut-être même en raison de sa présence - il s'agit d'un organiste de profession qui lui aurait avoué avoir « souvent retardé [ses études] à dessein, de crainte qu' [elle] ne le dépassasse dans celles qu'il faisait lui-même²⁸ » - son éducation « se faisait sans discernement²⁹ ». Pourtant, elle fait preuve, selon ses dires, d' « une ardeur incroyable pour apprendre » : « Je voulais savoir toutes choses, depuis la cuisine jusqu'aux expériences de chimie que j'allais voir faire par un petit apothicaire demeurant à Hautefontaine³⁰ ». À ces réprobations quant au laisser-aller de l'éducation des filles se joignent également celles de Mme de Staal qui, dans ses *Mémoires*, blâme plutôt la nature même des études auxquelles on confine généralement les jeunes demoiselles :

J'ai depuis souvent déploré la perte de cinq ou six années, les plus propres à cultiver l'esprit, que je passai sans rien apprendre que ce qu'on montre ordinairement à de jeunes filles, comme la musique, la danse, à jouer du clavecin : toutes choses pour lesquelles je n'avais ni goût, ni talent, et où je ne fis aucun progrès³¹.

Exception faite d'une éducation religieuse sommaire et de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des rudiments du calcul, le champ des études traditionnellement recommandées aux filles se restreint à la conversation, la musique, le dessin et les travaux d'aiguille, bref aux arts d'agrément qui leur permettront de briller en société. Mme d'Arconville note même à ce propos, que son père ne lui donne que des maîtres de musique et de danse, bref, « qu'il ne [lui] faisait

²⁷ Henriette-Lucie Dillon de La Tour du Pin Gouvernet, *Journal d'une femme de cinquante ans, 1778-1815* [1907-1911], *suivi d'extraits inédits de sa correspondance (1815-1846)* [1979], présentés par son descendant le comte Christian de Liedekerke Beaufort, Paris, Mercure de France, 1989, p. 44.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ Marguerite-Jeanne de Staal, *Mémoires de Madame de Staal (mademoiselle Delaunay)* [1755], Paris, Librairie L. Conquet, 1891, p. 10.

apprendre que des arts propres aux muets », et ne lui « donnait en effet aucun livre à lire, pas même des ouvrages de piété, quoiqu'il eut beaucoup de religion ». Elle conclut sur ce constat : « j'étais d'une ignorance incroyable »³². En confinant les jeunes filles à un champ restreint de disciplines, on occulte toute cette partie de l'éducation qui consiste à acquérir des connaissances variées dans les domaines de l'histoire, la géographie, des mathématiques, des langues étrangères et des sciences. En outre, on néglige ainsi la formation de l'esprit et du jugement, si bien qu'il ne leur est proposé qu'une éducation qui ne tient aucunement compte de leurs aptitudes et de leurs préférences.

C'est également ce dont témoignent les *Mémoires* de Mme de Genlis. À douze ans, écrit-elle, elle a la chance de pouvoir profiter, pendant sept mois, des leçons de latin destinées à son frère :

[...] j'avois assisté régulièrement et de moi-même aux leçons de latin que recevoit tous les jours mon frère, d'un répétiteur très-bon homme et très-instruit, qui, charmé de ma mémoire, sut intéresser assez mon amour-propre pour m'inspirer toute l'application du meilleur écolier. Il me donna des soins particuliers, et j'avois fait de tels progrès, que je m'étois attachée à cette étude. Je désirois la continuer à Paris, ma mère ne le voulut pas [...]³³

Malgré son talent et son intérêt marqué pour cette langue, sa mère refuse qu'elle en poursuive l'étude, estimant plus à propos de lui offrir un maître à danser ou un maître de musique. Lors de cette même période, elle confesse également avoir développé un goût certain pour la poésie. Elle note toutefois dans ses *Mémoires* : « je ne pouvois faire des lectures assidues, je n'avois point de livres ; ma tante ne lisoit que de petites brochures, dont la plupart m'étoient interdites. D'ailleurs j'aurois eu besoin d'être

³² Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », dans *Pensées et réflexions morales, op. cit.*, vol. 3, p. 364-365.

³³ Stéphanie Félicité de Genlis, *Mémoires inédits de Madame la comtesse de Genlis sur le dix-huitième siècle et la révolution française, depuis 1756 jusqu'à nos jours* [1825], Paris, Chez Ladvocat Libraire, 1825, vol. 1, p. 77-78.

dirigée à cet égard, et je n'avois point de guide³⁴ ». De fait, son instruction est confiée à une certaine Mademoiselle de Mars, qui n'a, relève-t-elle « nulle instruction profane³⁵ » et qui lui « enseignoit fort peu de chose³⁶ ». Un peu plus tard, vers quinze ans, elle n'a guère le temps, écrit-elle, « de lire et de cultiver [s]on esprit³⁷ », puisque toute la journée passe à étudier la musique (clavecin, guitare, mandoline, musette, pardessus de viole, harpe). Elle réussit tout de même à répéter « toutes les semaines les odes de Rousseau et les vers de Gresset, ce qui, joint au dictionnaire de la fable de Chompré, qu' [elle] savoi[t] exactement par cœur, formoit toute [s]on instruction³⁸ ».

En définitive, l'éducation des filles à l'âge classique se révèle souvent négligée ou bien confinée aux arts d'agrément, ce que déplore Mme Le Prince de Beaumont, qui rappelle dans la préface de son *Magasin des adolescentes* le véritable objectif que doit poursuivre toute éducation :

L'éducation ne consiste, ni dans l'acquisition, ni dans la culture des talents, ni dans l'arrangement extérieur : cependant c'est à cela qu'on borne les meilleures. Il faut penser à former dans une fille de quinze ans, une femme chrétienne, une épouse aimable, une mere tendre, une économe attentive, un membre de la société qui puisse en augmenter l'utilité & l'agrément³⁹.

Si l'éducation que reçoivent les jeunes filles de l'âge classique est restreinte, ce n'est pas faute de curiosité, de talent ou de goût pour l'étude, comme en témoignent les mémoires. De fait, ce phénomène résulte essentiellement de l'idée encore répandue selon laquelle la musique, la danse et quelques principes de religion suffisent à

³⁴ *Ibid.*, p. 69.

³⁵ *Ibid.*, p. 23.

³⁶ *Ibid.*, p. 31.

³⁷ *Ibid.*, p. 144.

³⁸ *Ibid.*, p. 144-145.

³⁹ Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, *Magasin des adolescentes, ou dialogues entre une sage gouvernante, et plusieurs de ses élèves de la première distinction*, Par Madame Le Prince de Beaumont, A Francfort, Chez J.F. Bassompierre, J. Vanden Bergehn, 1761, vol. 1, p. xv-xvi.

l'éducation d'une jeune fille convenable, laquelle est souvent laissée sous l'autorité de la mère ou encore d'une nourrice ou d'un maître de musique. À cet égard, les récits des femmes mémorialistes sont plutôt homogènes : ils déplorent leur manque de connaissances, le peu de cas que leurs parents font de leur éducation et insistent sur la manière dont elles s'y sont prises pour acquérir de l'instruction, souvent de manière détournée, s'invitant, par exemple, aux leçons dont bénéficie un frère, empruntant des livres sans permission, imaginant mille façons de l'obtenir comme le révèle ce passage de l'*Histoire de mon enfance* de Mme d'Arconville :

Comme j'étais toujours poursuivie par le desir de m'instruire, sans en trouver l'occasion, j'imaginai de prier un très bon domestique qui ne servait que ma sœur et moi de m'acheter en secret un rudiment, il me l'apporta, et je me flattai que je pourrais l'apprendre aux comodités, quoiqu'elles fussent très obscures, mais comme on ne m'y laissait pas aller seule quelques instances que j'en fisse, je n'y pouvais pas rester assez longtems pour y décliner les noms de crainte de faire naître des soupçons sur mon étude nocturne ; je demandais seulement a y monter souvent, ce qui fit croire a mon ange que j'avais le dévoïement [...] comme il m'était impossible que je continuasse à l'étudier, je l'abandonnai et le jettai au feu, de peur que mon ange ne le trouva, et que notre domestique que j'aimais fort ne fut grondé, de me l'avoir procuré⁴⁰.

En regard d'une telle confession sur le désir d'apprendre qui l'anime, on ne peut que louer son ingéniosité et déplorer la crainte qu'elle ressent d'être découverte en flagrant délit d'instruction !

Il existe toutefois une diversité considérable dans l'éducation que peuvent recevoir les jeunes filles du XVIII^e siècle⁴¹. C'est à ce titre qu'il importe de mentionner que l'éducation dispensée dans les deux principaux couvents⁴² du siècle

⁴⁰ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 411-414.

⁴¹ Chantal Grell rappelle à ce propos que dans les milieux populaires, les jeunes filles sont peu nombreuses à fréquenter les petites écoles et en sortent souvent avant neuf ans, c'est-à-dire aussitôt qu'elles savent lire ; très peu d'entre elles savent aussi écrire. (Chantal Grell, « France et Angleterre, l'héritage du Grand Siècle », dans Chantal Grell et Arnaud Ramière de Fortanier, dir., *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2004, p. 9.

⁴² Au milieu du siècle des Lumières, les frais annuels de l'internat des principaux couvents variaient entre 400 et 500 livres et pouvaient aller jusqu'à 1000 livres si la jeune fille avait besoin de leçon particulière. En comparaison, l'externat des petites écoles où allaient les jeunes filles du peuple coûtait environ trois livres dix sols par mois. (Martine Sonnet, « une fille à éduquer », dans N. Zémon-Davis et A. Farge, éd.,

des Lumières qui rivalisent pour avoir le privilège d'éduquer les jeunes filles bien nées, soit celui de Penthemont et l'Abbaye-aux-Bois, est plus complète et définitivement mieux encadrée. C'est, du moins, ce que montre le récit qu'en fait la princesse Hélène de Massalska, pensionnaire de l'Abbaye-aux-Bois de 1772 à 1779, qui écrit, dès l'âge de neuf ans, ses *Mémoires*, offrant ainsi un témoignage à nul autre pareil de l'éducation « des premières filles de France⁴³ ». Voici donc le programme de la classe bleue, soit celle des élèves de sept à dix ans :

Se lever en été à sept heures, en hiver à sept heures et demie. Être à huit heures aux classes dans ses stalles, pour attendre madame de Rochechouart, qui entre à huit heures. Apprendre, dès qu'elle est sortie, son Catéchisme de Montpellier, et l'avoir répété ; à neuf heures déjeuner, à neuf heures et demie la messe. A dix heures, lire jusqu'à onze heures. De onze heures à onze heures et demie, prendre sa leçon de musique. A onze heures et demie jusqu'à midi, dessiner. Depuis midi jusqu'à une heure prendre la leçon de géographie et d'histoire. A une heure dîner, récréation jusqu'à trois heures. A trois heures, leçon d'écriture et de calcul, jusqu'à quatre heures. A quatre heures, leçon de danse jusqu'à cinq heures ; goûter et récréation jusqu'à six heures. A six heures jusqu'à sept, la harpe ou le clavecin. A sept heures, souper. A neuf heures et demi [sic], au dortoir⁴⁴.

Comme on le voit, l'horaire très structuré du couvent de même que la venue de maîtres de peinture, de danse et de musique, permettent aux jeunes demoiselles l'apprentissage d'une grande variété de disciplines. Certes, comme le rappelle Lucien Perey, les arts d'agrément y tiennent une place importante :

La musique, la danse, la peinture étaient cultivées avec grand soin. L'Abbaye possédait un beau théâtre, de nombreux décors, et des costumes dont l'élégance ne laissait rien à désirer. Molé et Larive enseignaient aux pensionnaires la déclamation et la lecture à haute voix ; les ballets étaient dirigés par Noverre, Philippe et Dauberval, premiers danseurs de l'Opéra⁴⁵.

Cet accent mis sur la danse et la musique se comprend d'autant plus facilement

Histoire des femmes, III, XVI^e-XVIII^e siècles, Paris, Plon, 1991, p. 123, cité dans Chantal Grell, *op. cit.*, p. 12.

⁴³ Hélène Massalska de Ligne, *Mémoires*, *op. cit.*, p. 142.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 23-24.

⁴⁵ Lucien Perey, *Histoire d'une grande dame au XVIII^e siècle, la princesse Hélène de Ligne*, 14^e éd., Paris, Calmann Lévy, 1889, p. 15.

lorsque l'on sait qu'une petite fille comme la princesse Massalska se devait d'assister à des bals d'enfants plusieurs fois par semaine. Par ailleurs, des tragédies, accompagnées de ballets étaient mises en scène par les pensionnaires qui offraient ensuite des représentations auxquelles assistaient parents et amis :

Je dansai dans ce temps-là dans les ballets d'*Orphée et Eurydice*, que nous dansâmes sur notre théâtre, qui était très beau : il y avait beaucoup de décorations ; il était au bout du jardin près de l'ancienne infirmerie des pestiférés. [...] Cet hiver-là, nous jouâmes aussi *Polyeucte* sur le théâtre du couvent ; je jouai Pauline, mademoiselle de Châtillon Polyeucte, et mademoiselle de Choiseul Sévère ; cela réussit fort bien. Aussi, bientôt après, on nous fit étudier *le Cid* ; je jouai Rodrigue et enfin Cornélie dans *la Mort de Pompée*⁴⁶.

À ces arts s'ajoute le catéchisme, bien sûr, mais également le dessin, la géographie, l'histoire, l'écriture et le calcul. Elle apprendra même, un peu plus tard, à tenir des livres de comptes et quelques notions de botanique. Aussi la jeune Hélène est-elle plutôt fière de son éducation, dans laquelle les humanités occupent une place non-négligeable :

Je savais mon histoire ancienne, l'histoire de France et la mythologie très bien ; je savais par cœur tout le poème de *la Religion*, les *Fables* de La Fontaine, deux chants de la *Henriade* et toute la tragédie d'*Athalie*, dans laquelle j'avais joué Joas ; je dansais très bien, je savais solfier, je jouais un peu de clavecin et un peu de harpe ; quant au dessin, c'est ce qui allait le moins bien ; mais mes espiègleries perpétuelles, à quoi j'étais un peu entraînée par mon faible pour mademoiselle de Choiseul, me faisaient grand tort [...] ⁴⁷.

Précisons toutefois qu'il s'agit ici d'un exemple peu commun, d'un tableau véridique d'une éducation réservée à la seule élite aristocratique, alors que l'éducation de jeunes filles de moins grande noblesse ou encore de la bourgeoisie était, comme on l'a vu précédemment, plutôt négligée.

C'est à ces témoignages que feront écho les traités d'éducation des Lumières qui affirmeront, suivant en cela l'exemple de Fénelon, les dangers d'une telle

⁴⁶ Hélène Massalska de Ligne, *op. cit.*, p. 118-119.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 66.

éducation :

Enfin il faut considerer outre le bien que font les femmes quand elles sont bien élevées, le mal qu'elles causent dans le monde quand elles manquent d'une éducation qui leur inspire la vertu. Il est constant que la mauvaise éducation des femmes fait plus de mal que celle des hommes, puisque les desordres des hommes viennent souvent & de la mauvaise éducation qu'ils ont receuë de leurs meres, & des passions que d'autres femmes leur ont inspirées dans un âge plus avancé⁴⁸.

Comme le montre ce passage, le moindre des avantages de l'éducation morale des femmes consiste en la transmission, lorsqu'elles seront mères à leur tour, de bonnes valeurs à leurs garçons, c'est-à-dire à ceux qui détiendront un réel pouvoir sur le monde une fois adulte. En ce sens, le dérèglement des mœurs d'une nation, l'essor de nouvelles sensibilités religieuses contraires aux dogmes de l'Église catholique et même les guerres peuvent trouver leur origine dans les passions d'une femme dont l'éducation a permis l'éclosion de vices contagieux.

Même constat chez Mme de Miremont, dont le traité d'éducation consacré aux filles paraît en 1779, comblant ainsi un vide théorique⁴⁹ d'une trentaine d'années à la suite de la parution de celui de Panckoucke, paru en 1749⁵⁰. Mme de Miremont propose, pour sa part, qu'

[a]u lieu de nourrir, comme l'on fait dans les Femmes, des idées pusillanimes ou fausses, qui les rendent tantôt timides jusques à la cruauté ; qu'on mette à profit la sensibilité de leur ame ; leur cœur sera bon, humain & vertueux : loin de laisser remplir leur tête de frivolité, d'en faire de grands enfans qui vieillissent dans l'adolescence ; qu'on cultive leur esprit, qu'on leur inspire le goût des choses solides, qu'on forme leur

⁴⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles* [1687], À Paris, Chez Pierre Aubouin / Pierre Emery / Charles Clousier, 1687, p. 7-8.

⁴⁹ La même année paraît un autre traité sur l'éducation des femmes, écrit par Philibert Riballier et intitulé *De l'éducation physique et morale des femmes avec, avec une notice alphabétique de celles qui se sont distinguées dans les différentes carrieres des Sciences & des Beaux-Arts, ou par des talens & des actions mémorables*, A Bruxelles, Et se trouve à Paris, Chez les Freres Estienne, 1779, 494 p. Paraissent également, durant cette période, des ouvrages destinés aux demoiselles que l'on ne peut toutefois qualifier de traités d'éducation. Il s'agit plutôt de livres de conduites tels les *Avis d'une mère à sa fille* de Mme de Lambert (1727), les *Conseils à une amie* de Madeleine de Puisieux (1749), ou de fictions pédagogiques, comme le *Magasin des adolescentes* de Mme Le Prince de Beaumont (1760) et les *Conversations d'Émilie* de Mme d'Épinay (1774).

⁵⁰ [André-Joseph Panckoucke], *Les etudes convenables aux demoiselles* [1749], Paris, Chez la Veuve Bordelet et Savoie, 1755, 2 vol. Ce traité est attribué à Panckoucke par Antoine-Alexandre Barbier, *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes composés*, op. cit., t. I, p. 460.

jugement, qu'on assure leur vertu par des principes ; qu'on substitue enfin des maximes à des préjugés ; bientôt leurs mœurs seront aussi épurés, que leur tact sera sûr⁵¹.

Selon elle, non seulement l'éducation prodiguée aux femmes fait naître des vices qui autrement n'existeraient pas en elles, mais elle néglige de surcroît de développer leur jugement et les entretient dans un état de minorité alors qu'elles auraient la capacité, tout autant que les hommes, d'acquérir des connaissances sur la géographie, l'histoire ancienne et moderne, la morale, la rhétorique, la physique et l'histoire naturelle et de se rendre ainsi utiles à leur pays.

Par ailleurs, ce passage du traité de Mme de Miremont met en relief des femmes à la fois fortes et vertueuses, dont le sens du devoir et du sacrifice n'est pas sans rappeler Lacédémone, cité antique par excellence, dont le souvenir est partout ravivé dans les traités d'éducation depuis la Renaissance. De fait, Mme de Miremont semble à plusieurs reprises vouloir restaurer cet idéal de la femme antique :

Telles étoient les meres, les filles, les femmes de ces Fabius, de ces Manlieu, d'un Regulus, & de tant d'autres dont le seul souvenir élève l'ame, échauffe le cœur, enflâme le génie : quels exemples pour nous ! Héroïsme de sentiment de la part des unes, héroïsme de désintéressement de la part des autres ; voilà ce que produisoit *l'unité de vertu*. Ces grands hommes élevoient leurs femmes jusques à eux ; leurs femmes veilloient à ce qu'ils restassent dignes d'elle⁵².

Ce que Mme de Miremont tente de démontrer dans son traité, c'est que le potentiel des jeunes filles est inexploité, pour ne pas dire complètement ruiné, par l'éducation négligée qu'elles reçoivent. Dès lors, comment s'étonner que ces dernières ne cherchent qu'à plaire et n'aient aucun sens du devoir ? Autrement dit, les défauts que l'on attribue communément aux femmes (la timidité, la vanité, la coquetterie) ne proviennent pas tant de leur nature, comme l'affirme Fénelon ou encore Rousseau

⁵¹ Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, A Paris, De l'Imprimerie de Ph.-D. Pierres, 1779, vol. 1, p. xxi-xxii.

⁵² *Ibid.*, vol. 1, p. xxiii.

pour qui l'esprit de ruse est constitutif de leur personnalité morale, que de l'éducation qui les a rendues telles en écartant tout ce qui pouvait leur donner de l'élévation d'âme et des connaissances utiles à la société, ce que confirme Mme de Miremont, un peu plus loin dans son traité :

En sortant des mains de la nature, elles sont si belles, leur ame est si bonne, leur cœur si tendre, leurs graces si naïves, leur innocence si touchante ; comment se peut-il que rien de tout cela n'intéresse, qu'au moment, où souvent il ne leur reste plus que le funeste présent de la beauté⁵³ ?

Ainsi, d'après elle, même si elles présentent le même potentiel que les hommes, et qu'elles naissent, tout comme eux, avec une nature bonne et propice au développement de toutes les vertus, l'éducation offerte aux femmes les maintient dans un état de minorité. Dès lors, leurs occupations sont frivoles ; leurs idées sont le fruit du préjugé et leur absence de vertu cause les plus grands malheurs.

⁵³ *Ibid.*, p. xxv-xxvi.

3. *L'enfant et la connaissance de soi*

Cette question plus spécifique de l'origine des passions, desquelles naissent les vices et les vertus des hommes, ne cesse de préoccuper ceux qui réfléchissent sur la période de l'enfance, et qui voient en cette période le moment idéal pour bien connaître l'homme, puisque l'on peut justement y observer « [...] le germe naissant des vertus & des passions de l'homme » et chercher à comprendre et « [...] à démêler, parmi cette foule de travers & de vices que nous donne l'éducation, quels sont véritablement les penchans & les défauts que nous tenons de la nature⁵⁴ ». En ce sens, éviter cette question serait une grave erreur, car, écrit Mme de Miremont, « c'est souvent faute de remonter à l'origine des vertus & des vices, qu'on favorise le penchant vers les uns, qu'on s'endort sur la foi des prétendus sentimens innés des autres⁵⁵ ». Ainsi, la pudeur que l'on pourrait associer naturellement aux femmes ne serait, selon cette dernière, que la « suite du premier développement de nos idées » et non pas « un mouvement naturel de l'ame, fût-elle la plus disposée à devenir honnête »⁵⁶.

Mais si l'on tient tant à observer chez l'enfant les prémisses des passions, c'est que cette interrogation fait écho au débat qui anime alors les esprits sur la nature même de l'enfant. Malebranche, par exemple, est persuadé que lors de la chute d'Adam et Ève, les impressions de cette expérience se sont gravées si profondément dans leur cerveau qu'elles ont créé des traces indélébiles et de surcroît transmissibles

⁵⁴ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 2, p. 126-127.

⁵⁵ Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont, *op. cit.*, p. 30.

⁵⁶ *Ibid.*

au fœtus de génération en génération : « [...] dès que nous sommes formés dans le ventre de nos mères, nous sommes dans le péché, et infectés de la corruption de nos parents, puisque dès ce temps-là nous sommes très fortement attachés aux plaisirs de nos sens⁵⁷ ». Ainsi, l'enfant naît avec une nature corrompue qui le porte malgré lui à la concupiscence, c'est-à-dire à la recherche du plaisir que procurent les biens terrestres. Suivant cette perspective, on observe dans les écrits des moralistes classiques une piètre opinion de l'enfance. De fait, selon Michel Bouvier, l'auteur anonyme des *Règles chrétiennes pour entrer et vivre saintement dans le mariage* considère que « le principal défaut des enfants est l'indocilité qui vient de leur penchant pour le mal [...]. Ils sont encore légers, vice de l'imagination qui ne sait s'appliquer⁵⁸ », ce qui les empêche de se concentrer sur ce qui leur est enseigné. Il en va de même pour La Bruyère, qui écrit dans ses *Caractères* que

[I]es enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés, ils rient et pleurent facilement ; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets ; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment en faire : ils sont déjà des hommes⁵⁹.

Somme toute, l'image de l'enfant qui se dégage des écrits des moralistes du XVII^e siècle est généralement négative : l'enfant est assimilé à la bête parce qu'il agit plus par instinct que par raison, suivant d'emblée toutes ses passions. Il semble également difficile à éduquer, dans la mesure où son esprit indocile le rend incapable d'une

⁵⁷ Nicolas Malebranche, *De la recherche de la vérité, où l'on traite de la nature de l'esprit de l'homme et de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les sciences* [1674], 6^e éd., 1712, Livre II, 1^{ère} partie, chapitre VII, paragraphe V, Geneviève Rodis-Lewis, éd., Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1979, p. 186.

⁵⁸ Michel Bouvier, *op. cit.*, p. 54.

⁵⁹ Jean de La Bruyère, « De l'homme », dans *Les caractères*, cité dans Lucie Desjardins, « Les caractères des enfants : entre médecine, morale et portrait », dans Hélène Cazes, dir., *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », série « Symposiums », 2008, p. 51.

application suivie.

Si, pour bon nombre de moralistes classiques, les enfants ont une nature qui les porte au mal, la plupart des pédagogues du siècle des Lumières, dont Mme Leprince de Beaumont, croient que si nous examinons scrupuleusement notre cœur, nous n'aurons d'autre choix que d'avouer, « [...] de bonne foi, que nous trouvons en nous le germe de tous les vices, l'estime de tous les faux biens, la haine de la contrainte, l'amour de la liberté, qui touche à celui du libertinage⁶⁰ ». Dès lors, l'éducation morale de l'enfant n'aura de cesse d'empêcher ces vices d'éclorre et lui apprendre à maîtriser toutes ses passions.

Chez Fénelon, pourtant, la bonté se trouve au fondement même de chaque individu dont l'âme, encore vierge de toutes passions, peut être habilement dirigée vers la vertu :

Si peu que le naturel des enfans soit bon, on peut les rendre ainsi dociles, patients, fermes, gays & tranquilles ; au lieu que si on neglige ce premier âge, ils y deviennent ardens & inquiets pour toute leur vie ; leur sang se brûle, les habitudes se forment, le corps encore tendre, & l'ame qui n'a encore aucune pente vers aucun objet, se plient vers le mal, il se fait en eux une espece de second peché originel, qui est la source de mille desordres quand ils sont plus grands⁶¹.

Sans remettre en question le dogme du péché originel, Fénelon accorde tout de même à l'enfant la possibilité de devenir vertueux grâce à l'éducation. Il importe cependant de nuancer ce tableau, car Fénelon insiste sur les défauts propres au sexe féminin au chapitre neuf de son traité. Les filles seraient, par exemple, « nées artificieuses⁶² », ce qui les inciterait à employer des voies détournées pour obtenir ce qu'elles désirent. Il faut alors les persuader de s'exprimer franchement et sans « finesse ». Un peu plus

⁶⁰ Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, *op. cit.*, vol. 1, p. x.

⁶¹ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 24-25.

⁶² *Ibid.*, p. 181.

loin, au chapitre dix, on peut également lire que les filles « naissent avec un désir violent de plaire⁶³ » et que la vanité est innée en elles, défaut qu'il faut réprimer autant qu'il est possible de le faire. En somme, si, pour Fénelon, l'éducation est utile dans la mesure où les enfants sont des êtres perfectibles, elle l'est d'autant plus chez les jeunes filles qui naissent avec certaines tares morales propres à leur sexe, tels la vanité ou l'amour de l'artifice.

Au siècle suivant, et plus particulièrement chez Rousseau, la pureté de l'enfant est généralement reconnue et l'éducation doit avant tout veiller à ce que la société civile ne corrompe pas ce qui est né si parfait. Pour y arriver, Rousseau croit qu'il suffit de fermer « [...] l'entrée au vice, et le cœur humain sera toujours bon ». C'est sur ce principe qu'il s'appuie pour affirmer la supériorité de l'éducation dite « négative ». Elle est négative, d'une part, car « elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité ; mais à garantir le cœur du vice & l'esprit de l'erreur⁶⁴ » et, d'autre part, car elle prône un complet effacement du pédagogue devant la nature qui devient le seul guide. Cette éducation serait, selon lui, « la meilleure ou plutôt la seule bonne⁶⁵ » en raison notamment du respect qu'elle instaure envers le rythme et la singularité de chaque enfant. Le rôle du pédagogue se borne alors à mettre l'enfant sur la voie des découvertes ; il devient semblable à un « machiniste⁶⁶ » qui tire les ficelles dans les coulisses du spectacle de la nature.

Si l'on admet que Dieu ou la nature est la cause première des passions

⁶³ *Ibid.*, p. 191.

⁶⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation* [1762], livre II, A la Haye, Chez Jean Néaulme, 1762, vol. 1, p. 203.

⁶⁵ *Idem*, *Lettre à Christophe de Beaumont*, citée dans Christophe Martin, « Éducatives négatives » *Fictions d'expérimentation pédagogique au dix-huitième siècle*, Paris, Classiques Garnier, 2010, p. 17.

⁶⁶ Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1879, vol. 1, p. 10.

humaines – l’amour-propre, par exemple, ayant son fondement naturel dans l’instinct de conservation de soi, selon Mme d’Arconville⁶⁷ –, force est de constater que l’éducation la suit de près, et si l’on ne peut rien contre la nature, l’éducation en revanche est un facteur sur lequel il est possible d’agir, d’où l’intérêt accru de distinguer les passions naturelles, innées, de celles qui s’acquièrent avec l’instruction reçue, comme en témoigne ce passage d’*Adèle et Théodore* :

l’homme naît avec des défauts & des vices, mais il naît sensible ; si la nature forme rarement un cœur tendre & passionné, du moins jamais elle n’en produit d’absolument impitoyable ; il n’y a point d’exemple qu’un enfant auquel on a donné une nouvelle nourrice, n’ait pas vivement regretté & pleuré la première ; ainsi, dès que ce germe de sensibilité se trouve dans tous les hommes, celui qui, sans avoir un vice particulier d’organisation ou la tête dérangée, devient dur & cruel, cet infortuné est évidemment corrompu par l’éducation⁶⁸.

Son point de vue, plus nuancé, permet de concilier la nature imparfaite de l’enfant et la perfectibilité, idée chère aux Lumières. À partir du moment où se trouve en l’enfant un germe de sensibilité, ou encore de bonté, l’éducation permet de voir s’épanouir ce potentiel, tant qu’elle ne participe pas à la corruption de celui-ci, notamment par la transmission de préjugés. Si l’éducation est nécessaire, il faut donc prendre garde de ne pas en tirer plus de maux que de bienfaits.

Après s’être penchés sur la nature de l’enfant et l’importance de l’éducation autant pour le bonheur de l’individu que la prospérité d’un État, les pédagogues réfléchiront sur la manière dont devrait se faire l’apprentissage de la connaissance de soi, qu’ils considèrent si essentielle à l’homme. Pour Charron, celle-ci ne s’acquiert pas facilement et surtout pas dans les livres, c’est-à-dire dans les traités

⁶⁷ Geneviève Thiroux d’Arconville écrira en effet que l’amour-propre est le fondement de toutes les autres passions et qu’il n’est nuisible que par le mauvais usage que l’on en fait : « [...] c’est lui en effet qui est la cause primordiale et l’unique de toutes les autres auxquelles elles [les autres passions] doivent leur naissance parce qu’il a son principe dans l’amour de nous-même. L’auteur de notre être en nous créant nous imprima ce sentiment pour notre conservation [...] », dans « Sur l’amour-propre », *op. cit.*, p. 3.

⁶⁸ Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 1, p. 122-123.

de morale ni même dans la comparaison de soi avec les actions d'un autre individu, ou encore dans l'exemple d'autrui, mais plutôt, écrit-t-il,

[...] par un vray, long et assidu estude de soy, une serieuse et attentive examination non seulement de ses paroles et actions, mais de ses pensées plus secrettes (leur naissance, progresz, durée, repetition) de tout ce qui se remue en soy, jusques aux songes de nuict, en s'espiant de près, en se tastant souvent et à toute heure, pressant et pinssant jusques au vif. Car il y a plusieurs vices en nous caches [...]⁶⁹.

C'est l'expérience directe des choses et le retour réflexif sur cette expérience, qui inclut de surcroît l'analyse des circonstances, des occasions et des véritables motivations qui nous meuvent, qui sont au fondement de l'étude de soi, car il ne suffit pas à l'homme d'observer les résultats de ses actions : il doit de plus s'interroger sur les causes sous-jacentes à ces actions, bonnes ou mauvaises. C'est de cette manière, parfois douloureuse, que l'homme sera en mesure de connaître ses forces et ses faiblesses morales et d'en tirer une leçon, c'est-à-dire de réformer non seulement son comportement, mais encore ses pensées.

La réflexion de Charron sur la nécessité de la connaissance de soi traversera tout l'âge classique et c'est au sein de cette œuvre, majeure dans l'histoire de la pensée morale, que les philosophes, moralistes et pédagogues des deux siècles suivants puiseront largement⁷⁰. Tout en élaborant une réflexion sur la capacité de l'enfant de se connaître et de se corriger, ils se demanderont plus précisément si la raison de l'enfant, c'est-à-dire son jugement, est suffisamment formée pour que ce dernier soit en mesure de s'étudier et d'adopter une démarche critique non seulement envers son comportement, mais également envers ses pensées.

⁶⁹ Pierre Charron, *De la sagesse, Trois livres* [1604], *op. cit.*, p. 10.

⁷⁰ Sur la postérité de Pierre Charron, voir l'ouvrage de Michel Adam, *Études sur Pierre Charron*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 1991, 238 p. et plus particulièrement les p. 31 et 130-131 pour son influence sur Jean-Jacques Rousseau. On en trouve également des échos chez Jean-Pierre de Crousaz, dans son *Traité de l'éducation des enfans*, A la Haye, Chez les Fr. Vaillant & Prevost, 1722, vol. 2, p. 18.

Pour Malebranche, « les plus petits enfants ont de la raison aussi bien que les hommes faits, quoiqu'ils n'aient pas d'expérience [...] »⁷¹ ; la différence entre l'enfant et l'adulte réside uniquement dans le nombre d'expériences vécues, lesquelles procurent à l'adulte une certaine liberté qui lui permet de résister aux impressions sensibles. Il n'en demeure pas moins que, pour Malebranche, les enfants possèdent une raison tout comme les hommes, quoiqu'elle semble être davantage une potentialité à développer qu'une raison en acte. C'est cette même idée que l'on retrouve, dans le premier tiers du XVIII^e siècle, dans un traité pédagogique anonyme⁷² intitulé *Les abus de l'éducation sur la piété, la morale et l'étude*, alors que l'auteur se questionne sur les motifs qui poussent les pédagogues à se refuser de reconnaître que les enfants sont doués de raison :

Pourquoi reconnoît-on plus de dispositions dans les enfans, pour les arts & les sciences, que dans les personnes déjà formées, & qu'on ne veut pas accorder qu'ils ont assez de raison ? pourquoi est-on convaincu que les enfans ont un discernement merveilleux pour apercevoir les plus legers défauts de ceux qui les élevent, & qu'on s'obstine à leur refuser la raison ? avouons-le, on confond la raison avec l'expérience, & sur la certitude où l'on est que les enfans n'ont point d'expérience, comme il est vrai, on croit aussi qu'ils n'ont point de raison, ce qui est faux⁷³.

Pour Perneti, la grande facilité d'apprentissage des enfants de même que leur capacité à détecter les défauts de leurs maîtres sont des signes évidents de leur raison. Par ailleurs, si parfois les enfants ne comprennent pas un raisonnement fait par un professeur, c'est, explique-t-il, que celui-ci est fondé sur des « principes, sur l'usage ou sur des connoissances qu'ils n'ont pas encore⁷⁴ ». Dès lors, c'est un préjugé de

⁷¹ Nicolas Malebranche, « *De la recherche de la vérité* », Livre II, I^{ère} Partie, chap. VIII, *op. cit.*, p. 197-198.

⁷² Ce traité est attribué à l'abbé Jacques Perneti (1696-1777) par Antoine-Alexandre Barbier, *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes composés, traduits ou publiés en français et en latin avec les noms des auteurs, traducteurs et éditeurs, accompagné de notes historiques et critiques*, 2^e éd. rev., corr., et considérablement augm., À Paris, Chez Barrois l'ainé, t. I, 1822, p. 17.

⁷³ [Jacques Perneti], *Les abus de l'éducation sur la piété, la morale et l'étude* [1728], À Paris, Chez la Veuve d'Antoine Coustelier, et Jacques Guerin, 1728, p. 56-57.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 56.

croire que les enfants n'ont point de raison, c'est confondre raison et expérience, raison et connaissance. De même, il n'admet qu' « avec peine », et seulement jusqu'à l'âge de neuf ans, la théorie selon laquelle les fibres du cerveau de l'enfant sont trop délicates pour raisonner comme un adulte. Il affirme plutôt que ce que l'on prend communément alors pour une faiblesse est au contraire une qualité, « une vraie délicatesse, qui ne fait que rendre les impressions plus vives, plus promptes, & en quelque sorte plus profondes & plus durables »⁷⁵.

Pour sa part, Fénelon adopte un point de vue plus nuancé, qui rappelle la démarche qu'avait eue auparavant Malebranche sur la délicatesse des fibres du cerveau de l'enfant, et participe d'une réflexion plus générale sur la physiologie des enfants, puisqu'il fait dépendre la capacité de raisonner de l'humain de l'humidité et de la chaleur du cerveau :

Si l'enfance est propre à graver les images dans le cerveau, il faut avouer qu'elle l'est moins au raisonnement. Cette humidité du cerveau qui rend les impressions faciles étant jointe à une grande chaleur, fait une agitation qui empêche toute application suivie. Le cerveau des enfans est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent. Sa lumière vacille toujours, l'enfant vous fait une question : & avant que vous répondiez, ses yeux s'enlèvent vers le plancher, il compte toutes les figures qui y sont peintes, ou tous les morceaux de vitres qui sont aux fenêtres [...]⁷⁶.

Si l'humidité du cerveau permet de faciliter la mémorisation des expériences sensibles, elle devient un facteur handicapant lorsqu'elle est jointe à la chaleur, empêchant l'enfant de fixer son attention assez longtemps pour réfléchir. C'est la raison pour laquelle le pédagogue doit « [...] ménager avec grand soin les organes, en attendant qu'ils s'affermissent » et que le « cerveau [ait] plus de consistance », permettant ainsi que « l'enfant [raisonne] de suite »⁷⁷. Cela n'empêche pas

⁷⁵ *Ibid.*, p. 58.

⁷⁶ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 42-43.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 43-44.

l'instituteur de guider l'enfant vers la connaissance de soi, notamment en s'érigeant lui-même en exemple, afin que progressivement l'enfant passe de l'analyse du comportement d'autrui à l'analyse de son comportement et de ses pensées et puisse les réformer :

[...] ne craignez point de parler des défauts qui sont visibles en vous, & des fautes qui vous auront échappé devant l'enfant : si vous le voyez capable d'entendre raison là-dessus, dites-luy que vous voulez luy donner l'exemple de se corriger de ses deffauts, en vous corrigeant des vôtres. Par là vous tirerez de vos imperfections mêmes dequoy instruire, & édifier l'enfant, dequoy l'encourager pour sa correction ; vous éviterez même le mépris & le dégoût que vos deffauts pourroient luy donner pour vôtre personne⁷⁸.

Dans cette situation, l'expérience du maître vient ajouter et parfois même suppléer à celle de l'enfant, lui montrant, par la même occasion, que la connaissance et la maîtrise de soi font l'objet d'un apprentissage qui se poursuit la vie durant. En outre, la valeur de l'expérience sensible demeurera au centre des préoccupations de la plupart des pédagogues du XVIII^e siècle :

Avoir de l'expérience, c'est sur-tout avoir éprouvé, dans un certain espace de temps, à-peu-près toutes les tentations dont on est susceptible ; c'est savoir que nous ne pouvons être heureux & estimés qu'autant que nous sommes vertueux, & que nous avons le courage de résister à nos passions. Si vous vous contentez de dire cela à votre Élève, vous ne lui donnerez qu'une leçon, & non de l'expérience qui ne peut s'acquérir que par des faits. Produisez donc des événemens, offrez-lui des tentations, multipliez les épreuves, redoublez-en l'attrait à mesure que la raison se fortifie ; quand elle succombe, que la punition naisse de la chose même ; par exemple, si elle faisoit un mensonge, imposez-lui une pénitence comme mère, pour la corriger ; mais en outre qu'elle sente, long-temps après le pardon, les inconvéniens de ce vice, affectez d'avoir perdu toute confiance en elle, doutez de tout ce qu'elle vous dira, &c. enfin, que tout soit en action, en situation, & votre fille à seize ans aura plus d'expérience que la plupart des femmes n'en ont communément à vingt-cinq⁷⁹.

Pour Mme de Genlis, l'éducation morale ne peut se contenter de simplement prodiguer des leçons théoriques sur la vertu et la maîtrise de ses passions. L'expérience revêt, au contraire, une importance cruciale dans l'éducation morale et

⁷⁸ *Ibid.*, p. 47.

⁷⁹ Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 1, p. 191.

il appartient à l'instituteur de concevoir des situations d'apprentissage propices à étoffer son expérience du monde. Ainsi, il doit créer à l'intention de ses élèves des mises en scène qui permettent à ceux-ci d'être mis à l'épreuve et d'éprouver un éventail varié et complet de tentations. S'ils y succombent, ils peuvent alors être corrigés et *comprendre* la leçon au lieu de simplement la *savoir*.

Autrement dit, si les pédagogues du siècle des Lumières ne sont pas unanimes quant à la nature de l'enfant qui peut être bonne ou mauvaise selon que l'on considère, ou pas, la thèse du péché originel, ou encore sa capacité à raisonner, plus ou moins développée selon que l'on adhère à la théorie des fibres ; ils le sont néanmoins sur la nécessité de placer l'expérience sensible au cœur de la formation morale, car, écrit Morelly, « en donnant à un jeune homme une expérience anticipée, elle lui apprend à se conduire dans le monde avec prudence & en homme de probité⁸⁰ ».

⁸⁰ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur le cœur humain ou Principes naturels de l'éducation* [1745], Paris, Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine, 1745, p. 32.

CHAPITRE 2

DES TRAITÉS DE MORALE EN ACTION : ENTRE L'HISTOIRE SACRÉE, L'HISTOIRE PROFANE ET LA FICTION

Tout ce que Montaigne, Charron, La Rochefoucauld et Nicole ont mis en maximes, Richardson l'a mis en action⁸¹.

Pour Charron, seule l'expérience directe des choses permettait d'accéder à la connaissance de soi. D'ailleurs, l'une des méthodes les plus recommandées et pratiquées au XVII^e siècle en cette matière est la conversation entre honnêtes gens, puisque c'est à travers le dialogue avec l'autre, rappelle Michel Bouvier, que nous pouvons admirer « [...] chez les autres des vertus dont nous ressentons alors le manque, nous découvrons en eux des défauts que nous pouvons enfin reconnaître dans notre propre caractère que nous en croyions exempt faute de modèles parlants⁸² ». En outre, c'est grâce à la conversation que nous « apprenons à juger de notre esprit qui ne saurait qu'être faux si nous sommes “ordinairement seul de [notre] sentiment⁸³“ ». En ce sens, la conversation représente non seulement un divertissement mondain, mais également « un terrain d'expérience humaine⁸⁴ », devenant ainsi une véritable *institution littéraire* à l'âge classique. Dès lors, elle devient un outil dont disposent les moralistes et pédagogues pour favoriser la connaissance de soi chez l'enfant, avec, bien sûr, l'observation des hommes de toutes

⁸¹ Denis Diderot, « Éloge de Richardson [1762] », dans Paul Vernière éd., *Œuvres esthétiques*, Paris, Garnier Frères, [1959], p. 29.

⁸² Michel Bouvier, *La morale classique*, Paris, Honoré Champion, coll. Moralia », 1999, p. 38.

⁸³ Pierre Nicole, « De la connaissance de soi-même », dans *Essais de morale* [1675], t. 3, Paris, Desprez, 1755, p. 95-96, cité dans Michel Bouvier, *op. cit.*, p. 39.

⁸⁴ Marc Fumaroli, *Trois institutions littéraires*, Paris, Gallimard, 1994, p. xxx.

conditions sociales et des autres enfants⁸⁵.

Toutefois, bon nombre de pédagogues admettront progressivement à partir de la fin du XVII^e siècle⁸⁶ que la fiction et l'histoire sacrée ou profane peuvent, en certaines occasions, remplacer l'école de la vie, puisqu'elle permet de présenter des situations plus risquées, dont l'expérience directe pourrait mettre en péril la morale, la position sociale ou même la santé de l'enfant à éduquer.

Bien sûr, Rousseau refusera, dans la première éducation qui s'étend jusqu'à l'âge de douze ans, que l'enfant lise, car les livres représentent, à son avis, les « instrumens de leur plus grande misere⁸⁷ ». Au contraire, il préconisera la seule expérience directe des choses, excluant même les discours d'un maître, puisque selon lui, l'enfant n'est pas en mesure même de comprendre le langage de la raison⁸⁸. À douze ans, Émile pourra lire *Robinson Crusoé*, qui n'est autre chose, selon lui, que « le plus heureux traité d'éducation naturelle⁸⁹ », puisqu'il décrit « une situation où tous les besoins naturels de l'homme se montrent d'une manière sensible à l'esprit d'un enfant, & où les moyens de pourvoir à ces mêmes besoins se développent successivement avec la même facilité⁹⁰ ». Ainsi, la seule fiction permise à Émile dans cette éducation naturelle en est une qui exemplifie justement ce type d'éducation et

⁸⁵ Fortin de La Hoguette croit en effet que l'on peut apprendre beaucoup sur l'homme en observant les enfants. Philippe Fortin de La Hoguette, *Testament ou conseil d'un pere à ses enfans : Sur la maniere dont il faut se conduire dans le monde* [1648], A Paris, Chez la Veufve de Mabre Cramoisy, 1696, p. 51, dans Michel Bouvier, *op. cit.*, p. 38.

⁸⁶ Camille Esmein-Sarrazin rappelle à ce propos qu'avant la parution du traité de Pierre-Daniel Huet sur l'origine des romans, dans le dernier tiers du XVII^e siècle, « [...] la lecture d'ouvrages de fiction est rarement envisagée dans les traités d'éducation, sinon comme une activité de divertissement, une perte de temps à laisser aux femmes, voire une distraction coupable ou dangereuse », notamment en raison du caractère frivole et affabulateur qu'on lui attribue alors. *L'essor du roman ; discours théorique et constitution d'un genre littéraire au XVII^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2008, p. 33.

⁸⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, livre II, *op. cit.*, vol. 1, p. 289.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 191.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 77-78.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 77.

c'est uniquement cela qui lui confère toute sa légitimité. Rousseau prend bien soin de préciser que *Robinson Crusoe* représente l'entièreté de la bibliothèque d'Émile et qu'il relira cet ouvrage aussi longtemps qu'il y trouvera du plaisir.

En cela, toutefois, Rousseau fait cavalier seul et il reconnaît lui-même qu'habituellement les livres sont la principale occupation des enfants. Il admettra par la suite que le pédagogue recoure plus fréquemment à l'histoire ou à la fable afin de suppléer à l'expérience sensible, mais uniquement lorsque la période de l'enfance sera révolue, c'est-à-dire vers l'âge de quinze ans et seulement « dans les cas où cette expérience est dangereuse » ; dans le cas contraire, « quand l'épreuve est sans conséquence, il est bon que le jeune homme y reste exposé ». C'est en conjuguant l'expérience personnelle à celle que l'on acquiert à la faveur de la lecture que l'on obtient une formation morale plus achevée, car, ajoute-t-il, « il n'y a point de connoissance morale qu'on ne puisse acquérir par l'expérience d'autrui ou par la sienne »⁹¹.

Rollin, en revanche, est l'un des pédagogues qui recommandent fortement l'étude de l'histoire, dès le début de la formation de l'écolier, pour sa capacité à susciter des réflexions morales. De fait, c'est elle, écrit-il ainsi dans son *Traité des études*, qui

nous ouvre tous les siècles & tous les pays ; qui nous fait entrer en commerce avec tout ce qu'il y a eu de grands hommes dans l'antiquité ; qui nous met sous les yeux toutes leurs actions, toutes leurs entreprises, toutes leurs vertus, tous leurs défauts ; & qui, par les sages réflexions qu'elle nous fournit, ou qu'elle nous donne lieu de faire, nous procure en peu de tems une prudence anticipée, fort supérieure aux leçons des plus habiles maîtres⁹².

⁹¹ *Ibid.*, livre IV, *op. cit.*, vol. 2, p. 312.

⁹² Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, *op. cit.*, vol. 3, p. 3.

Ici, la lecture de l'histoire a moins pour objet de faire apprendre à l'élève la chronologie du monde, quoiqu'elle puisse également lui « enrichir la mémoire d'une infinité de faits aussi agréables qu'utiles⁹³ », que de lui offrir une encyclopédie de l'expérience humaine, grâce à laquelle il peut apprendre quelles sont les conséquences possibles des actions posées et des passions éprouvées. En ce sens, elle offre des occasions de réfléchir sur les exemples proposés et, par ricochet, de réfléchir sur soi-même, procurant du coup l'expérience nécessaire au développement de la prudence, vertu par excellence de l'âge classique. En témoigne, par exemple, un ouvrage de Pierre Coustel dans lequel il déplore le manque de prudence des jeunes gens et insiste sur l'idée selon laquelle l'étude de l'histoire permet de pallier ce défaut propre à la jeunesse :

Ce qui fait tomber les jeunes gens dans une infinité de fautes, c'est le défaut de prudence & d'expérience : car n'ayant encore rien vu, & ne sachant pas de quelle manière il se faut conduire dans le monde; il n'est pas surprenant qu'ils fassent souvent ce qu'ils n'auoient pas dû faire. Or c'est à quoy l'Histoire remédie : C'est pourquoy on l'appelle avec raison la source de la prudence, & de la sagesse⁹⁴ ».

En outre, l'histoire n'est pas, explique Lenglet Dufresnoy, une « Morale purement spéculative, sèche, & sans une juste application, telle qu'on l'enseigne dans les Ecoles : c'est une morale d'usage & de pratique⁹⁵ », ou, si l'on veut, un traité de morale en action.

⁹³ *Ibid.*, p. 9.

⁹⁴ Pierre Coustel, *op. cit.*, t. 2, 1687, p. 229.

⁹⁵ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *L'histoire justifiée contre les romans*, A Amsterdam, Aux dépens de la Compagnie, 1735, p. 67.

1. *Histoire profane et pédagogie : l'exemple de Fénelon*

À l'égard de l'éducation morale de la jeunesse, cependant, la fiction ne possède pas la même légitimité que l'histoire, puisqu'en faisant de l'histoire le « [...] témoin des siècles, le flambeau de la vérité, l'âme du souvenir, l'oracle de la vie, l'interprète des temps passés⁹⁶ », Cicéron avait défini, pour toute la pensée classique, la fonction morale de l'histoire. En outre, l'histoire représentait alors, selon Esmein-Sarrazin, le « modèle d'une écriture narrative de la sincérité ». En même temps, bien loin de se réduire à une compilation ou à une chronologie, à un panégyrique ou à une satire, l'écriture de l'histoire abandonne l'érudition sèche au profit du plaisir de la lecture et pour cela, elle utilise ce que Fénelon appelle « un fil de vive narration⁹⁷ ». Dès lors, elle préfère une peinture et une analyse des caractères et des passions propres à inspirer la vie morale et à faire réfléchir le lecteur. Ainsi, l'écriture de l'histoire s'apparente volontiers à la rédaction d'un poème épique, d'un dialogue des morts ou encore de Mémoires.

Or, en établissant un parallèle entre les deux genres narratifs que sont l'histoire et le roman, les romanciers et théoriciens du genre tentent de « persuader les lecteurs de romans de l'équivalence des deux genres quand ils n'identifient pas autoritairement leur roman à un ouvrage d'histoire⁹⁸ ». Suivant cette perspective, ils joueront sur la frontière encore poreuse entre ces deux formes de récit, si bien que le

⁹⁶ « *Historia vero testis temporum, lux veritatis, memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis* ». Cicéron, *Les trois dialogues de l'orateur*, M. Gaillard, trad., 4^e éd. revue et corrigée, Paris, Dezobry et E. Magdeleine Libraires-éditeurs, 1852, p. 141, extrait cité dans Frédéric Charbonneau, *Les silences de l'histoire ; les mémoires français du XVII^e siècle*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2000, p. 44.

⁹⁷ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Lettre à l'Académie*, 7^e éd. revue, Albert Cahen, éd., [Paris], Librairie Hachette et Cie, 1918, p. 113.

⁹⁸ Camille Esmein-Sarrazin, *op. cit.*, p. 38-39.

roman se présente aussi bien comme un *petit roman*, affirmant sa nature fictionnelle et narrative, que comme une *nouvelle historique*, pour ainsi mettre l'accent sur sa parenté avec l'histoire et en revendiquer la crédibilité, alors que l'histoire, elle, emprunte au roman ce que lui-même doit à la peinture, c'est-à-dire une écriture toute en tableau à travers laquelle les personnages peuvent prendre vie. Car la première fonction de l'histoire, écrit Fénelon, est de « peindre les hommes principaux⁹⁹ », c'est-à-dire de mettre en scène les grands exemples du passé. En effet, pour le précepteur, l'histoire doit faire beaucoup plus que de simplement nommer les grands acteurs du passé, car on ne peut prétendre connaître « [...] un homme en ne connaissant que son nom¹⁰⁰ ». Pour être instructive, l'histoire doit contribuer à enrichir la connaissance que peuvent avoir les jeunes gens de l'Homme. Plus qu'un simple résumé de vie ou une chronologie, cette discipline doit favoriser une immersion dans la vie même de celui qu'elle prétend décrire afin d'en faire jaillir l'essence. À la suite de Plutarque qui déclarait déjà, en écrivant ses *Vies illustres*, s'inspirer davantage de la peinture que de l'histoire, afin d'esquisser un portrait « vivant et animé¹⁰¹ », voyant dans cet art un moyen plus sûr d'arriver à la connaissance de l'homme, Fénelon croira lui aussi qu'« [u]ne circonstance bien choisie, un mot bien rapporté, un geste qui a rapport au génie ou à l'humeur d'un homme, est un trait original et précieux dans l'histoire ; il vous met devant les yeux

⁹⁹ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Lettre à l'Académie*, *op. cit.*, p. 112.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 114.

¹⁰¹ Fénelon reprend l'idée qu'exprimait Plutarque en ces termes : « Et ce n'est pas toujours dans les exploits les plus éclatans & les plus signalés que paroissent le plus la vertu, ou le vice de ceux qui les exécutent, mais souvent la moindre petite action, une simple parole, un jeu, font beaucoup plus connoître les mœurs des hommes que les combats les plus sanglans, les batailles rangées, & les prises de villes. » Plutarque, « Alexandre », *Les vies des hommes illustres de Plutarque, traduites en françois, avec des remarques historiques et critiques*, Nouvelle édition, revue, corrigée et augmentée de plusieurs Notes, par M. Dacier, Paris, Paulus-Du-Mesnil, 1734, t. VI, p. 2.

cet homme tout entier¹⁰² ».

Aussi les écrits historiques de l'équipe de précepteurs¹⁰³ que dirige Fénelon, par exemple, s'efforceront-ils d'allier une narration poétique, capable de stimuler l'imagination des jeunes lecteurs, à un matériau historique leur fournissant les modèles à imiter. En regard de cette conception pédagogique de l'histoire, il est peu surprenant de retrouver, dans l'*Encyclopédie*, cette fonction que les pédagogues ont attribuée d'emblée à la lecture de l'histoire, qui est de pallier le manque d'expériences inoffensives de la vie réelle et éviter que des jeunes gens tombent dans des pièges facilement évitables, les grands exemples de l'histoire servant alors de mises en garde efficaces¹⁰⁴ pour la jeunesse :

Qu'il est dangereux de laisser les jeunes gens de l'un & de l'autre sexe acquérir eux-mêmes de l'expérience à leurs dépens, de leur laisser ignorer qu'il y a des séducteurs & des fourbes, jusqu'à ce qu'ils aient été séduits & trompés ! La lecture de l'histoire fourniroit un grand nombre d'exemples, qui donneroient lieu à des leçons très-utiles¹⁰⁵.

C'est sur ce principe que se fondent les écrits historiques qui composent le fonds Philippe V¹⁰⁶ dont un *Discours pour César contre Alexandre*. En reprenant la forme d'un parallèle, « figure familière de l'écriture de l'histoire à l'âge classique¹⁰⁷ », ce

¹⁰² François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Lettre à l'Académie*, *op. cit.*, p. 117.

¹⁰³ L'équipe de précepteurs des Enfants de France, que dirige Fénelon de 1689 à 1697, se compose du duc de Beauvilliers, le gouverneur ; des sous-précepteurs Claude Fleury et Pantaléon de Beaumont ; du confesseur jésuite Louis Le Valois et des abbés lecteurs De Catelan et François Andrault de Langeron.

¹⁰⁴ L'histoire, écrit Fénelon dans sa *Lettre à l'Académie*, est « [...] très importante : c'est elle qui nous montre les grands exemples, qui fait servir les vices mêmes des méchants à l'instruction des bons, qui débrouille les origines et qui explique par quel chemin les peuples ont passé d'une forme de gouvernement à une autre ». *Lettre à l'Académie*, *op. cit.*, p. 110-111.

¹⁰⁵ Dumarsais, « Éducation », *op. cit.*, p. 399.

¹⁰⁶ Découvert par Chantal Grell, ce fonds d'archives contient les cahiers d'exercices du duc d'Anjou, du matériel pédagogique et des échanges épistoliers entre lui et son frère aîné. Lorsqu'il devint Philippe V d'Espagne, le duc d'Anjou emporta avec lui ses cahiers d'écolier, lesquels appartiennent désormais à la Bibliothèque nationale de Madrid, ms. 310 à ms. 370. Ces manuscrits, qui sont toujours en cours d'exploration d'ailleurs, représentent une source inestimable d'informations sur l'éducation des princes à l'âge classique et permettent notamment de mieux comprendre l'originalité et les apports de la pédagogie fénelonienne de même que les changements qui surviennent dans la façon de concevoir l'éducation.

¹⁰⁷ Marc André Bernier, « Fénelon, précepteur du duc de Bourgogne : la leçon des archives madrilènes »,

discours rédigé possiblement par Fleury, alors sous-précepteur des petits-enfants de Louis XIV, se construit en superposant les portraits de ces deux conquérants. Alors qu'Alexandre est peint comme « [...] un jeune homme bouillant et furieux [...] »¹⁰⁸, le texte insiste sur l'« extrême valeur », la « prudence consommée » et la « grandeur d'âme infinie »¹⁰⁹ de César.

C'est en comparant la stratégie militaire de chacun de ces deux guerriers, et plus particulièrement en analysant leurs motivations de même que les conséquences qu'entraîne le passage de chacune des armées d'une rive à l'autre d'un fleuve, que l'auteur du discours tente d'établir la nature de chacun. Alexandre, traversant le Granique à la nage avec son armée pour aller mener bataille sur l'autre rive, est courageux, certes, mais surtout imprudent, voire même « insensé »¹¹⁰, puisqu'il expose ainsi ses hommes « [...] au milieu des ennemis non au hasard du combat, mais a celui des flots [...] »¹¹¹. César a lui aussi choisi de passer le Rhin, « [...] mais ayant fait un pont, il fit passer son armée saine et sauve sans aucun danger [...] »¹¹². Il ne s'agit pas, dans ce discours, de raconter les entreprises guerrières de l'un ou l'autre dans le but de leur attribuer une note sur l'échelle du courage, mais plutôt, à la faveur d'un parallèle, de dissiper l'admiration irréfléchie qui ne manque pas d'envahir l'imagination des jeunes princes devant un acte de bravoure.

communication présentée dans le cadre du colloque "L'éducation des Princes : l'exemple de Louis XV", organisé par le Château de Versailles, Versailles, 16 avril 2005, p. 9.

¹⁰⁸ [Claude Fleury ?], *Discours pour César contre Alexandre*, Fonds Philippe V, Bibliothèque Nationale de Madrid, ms 365, f. 28.

¹⁰⁹ *Ibid.*, f. 37.

¹¹⁰ *Ibid.*, f. 25.

¹¹¹ *Ibid.*, f. 26-27.

¹¹² *Ibid.*, f. 26.

De fait, l'auteur du texte interroge ces événements historiques pour mieux initier une réflexion sur les qualités que doit posséder un bon chef d'armée. Entre le courage brut d'Alexandre et la prudence réfléchie de César, l'auteur du *Discours* ne manque pas de louer le second et d'en faire le modèle du guerrier à imiter, puisque ses victoires, qui ne doivent rien au hasard, allient au contraire le savoir-faire au souci de ses troupes. La réflexion et les commentaires qui englobent l'événement, lesquels ne se soucient pas d'abord de la positivité des faits, sont des éléments constitutifs de la nouvelle manière d'envisager l'écriture de l'histoire au XVII^e siècle, c'est-à-dire dans un contexte où l'historien « [...] succède au simple chroniqueur lorsque le goût de la réflexion prend le pas sur l'énoncé de l'événement¹¹³ », comme si, dorénavant, la promotion du récit se faisait aux dépens de l'exactitude des faits. C'est ce qu'exemplifie l'écriture, à la toute fin du XVII^e siècle, des *Aventures de Télémaque*, dont l'engouement ne se démentira pas tout au long du siècle, malgré les critiques¹¹⁴ de l'abbé Faydit, lequel établira même une liste minutieuse des anachronismes présents dans l'œuvre du précepteur.

Par ailleurs, ce *Discours pour César contre Alexandre* se charge également d'enseigner une autre grande leçon aux jeunes princes. En effet, ceux-ci apprennent que l'histoire tient lieu, pour les grands personnages, de tribunal ; posthume certes, mais dont la mission est de glorifier ou de ternir à jamais la mémoire des rois, comme l'explique Rollin :

Ainsi l'on peut dire que l'histoire, dès leur vivant même, leur tient lieu de ce tribunal établi autrefois chez les Egyptiens, où les princes, comme les particuliers, étoient cités

¹¹³ Jean Erhard et Guy Palmade, *L'histoire*, Paris, A. Colin, 1964, p. 14.

¹¹⁴ Il s'agit de l'ouvrage : *La Telemacomanie, ou la censure et critique Du Roman intitulé, Les Aventures de Telemaque Fils d'Ulysse, ou suite du quatrième Livre de l'Odyssée d'Homere*, A Eleuterople, Chez Pierre Philalethe, 1700, 346 p.

& jugés après leur mort, & que par avance elle leur montre la sentence qui décidera pour toujours de leur réputation. Enfin c'est elle qui imprime aux actions véritablement belles le sceau de l'immortalité, & qui flétrit les vices d'une note d'infamie que tous les siècles ne peuvent effacer¹¹⁵.

Au milieu de toutes les flatteries, éloges et panégyriques qui l'entourent, le roi doit toujours envisager que les discours historiques du futur, avec leur neutralité et leur liberté, rétabliront les faits, dévoileront les ressorts des grandes actions, révéleront et jugeront, du même coup, le règne et l'homme. L'histoire

[...] met ainsi en relief les grandes difficultés du métier de roi : il ne suffit point d'être homme de bien pour être un bon Prince, de connaître ce qui est juste pour savoir exercer la justice ; d'aimer Dieu pour en être éclairé ; de vouloir le bien de ses sujets et des siens pour y parvenir. L'exercice du pouvoir est douloureux, il impose d'incessants sacrifices personnels et le roi est responsable devant Dieu et le tribunal de l'histoire du royaume qui lui est confié¹¹⁶.

À ce tribunal, le jugement porté sur Alexandre est impitoyable. L'histoire, celle-là même qui raconte ses éblouissantes victoires, témoigne également du « [...] progrès que l'amour du vin faisoit en luy tous les jours [...] ¹¹⁷ », de sa « cruauté¹¹⁸ » qui le porte aux « [...] meurtres de ses amis au milieu du vin et de la bonne chère [...] ¹¹⁹ » et surtout de sa faiblesse, entachant l'image même du valeureux conquérant et lui substituant celle d'un homme corrompu « [...] par la molesse et les délices, et [tombé] dans les mœurs des Perses qu'il avoit vaincus¹²⁰ ». Alors que le seul défaut de César, à en croire ce *Discours*, est son manque de continence¹²¹, les *Dialogues des morts* de Fénelon en font plutôt un exemple à ne pas suivre, un tyran dont la mort réjouit Caton

¹¹⁵ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, op. cit., p. 5-6.

¹¹⁶ Chantal Grell, « De l'Antiquité aux temps modernes : l'histoire « utile » aux princes de France au siècle des Lumières », dans Marc André Bernier, dir., *Parallèle des Anciens et des Modernes : rhétorique, histoire et esthétique au siècle des Lumières*, [Québec], Presses de l'Université Laval, 2006, p. 91.

¹¹⁷ [Claude Fleury ?], *Discours pour César contre Alexandre*, op. cit., f. 113.

¹¹⁸ *Ibid.*, f. 112.

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ *Ibid.*, f. 118.

¹²¹ *Ibid.*, f. 166-167.

qui s'exclame : « O heureux Brutus ! qui a rendu Rome libre, & qui a consacré ses mains dans le sang d'un nouveau Tarquin plus impie & plus superbe que celui qui fut chassé par Junius !¹²² » L'auteur du *Discours pour César contre Alexandre* semble oublier volontairement une partie de l'image de César que l'histoire a conservée, notamment celle de tyran que Fénelon rétablit dans ses *Dialogues*.

L'écriture de l'histoire, dans une perspective strictement pédagogique, semble donc obligée d'accommoder le critère de vérité à l'exigence, autrement impossible, de fournir des modèles parfaitement vertueux. Si Fénelon n'a pas écrit d'histoire, comme le fit Bossuet pour son élève, et s'est plutôt tourné vers les formes fictionnelles de l'écriture à vocation pédagogique, sans doute est-ce justement parce que la fiction, plus que l'histoire, permet d'incarner plus pleinement l'idéal et l'exemplarité la plus parfaite.

En déployant les mêmes ressources que le genre romanesque (narration, portraits, dialogues et tableaux), l'écriture de l'histoire peut également prétendre inspirer les mêmes effets, c'est-à-dire instruire, amuser et émouvoir, peut-être même jusqu'au *transport*. En ce sens, elle agirait sur les lecteurs exactement de la même manière que ne le ferait une fiction. D'ailleurs, Morelly n'écrivait-il pas que l'histoire est un « vaste drame, dont l'unité d'action est la tendance de tous les hommes vers le bien¹²³ » ? De fait, le transport romanesque¹²⁴ définit cette aptitude du lecteur à oublier qu'il s'agit d'une fiction et à « faire comme si », de manière à

¹²² François de Salignac de La Mothe Fénelon, « Cesar & Caton », dans *Dialogue des morts composez pour l'éducation d'un prince* [1712], A Paris, Chez Florentin Delaulne, 1712, p. 227-228.

¹²³ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur le cœur humain ou Principes naturels de l'éducation*, op. cit., p. 102.

¹²⁴ Sur ce sujet, voir l'ouvrage de Michel Fournier, *Généalogie du roman : émergence d'une formation culturelle au XVII^e siècle en France*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2006.

entrer de plein gré dans l'espace enchanteur de l'illusion. Mais pour initier ce « transport », encore faut-il que le récit, qu'il soit historique, poétique ou romanesque, recoure au sublime, « cet extraordinaire et ce merveilleux qui frappe dans le discours, et qui fait qu'un ouvrage enlève, ravit, transporte¹²⁵ », car lui seul peut « transporter les hommes en faveur de la sagesse, de la vertu et de la religion¹²⁶ ».

Or, c'est précisément une expérience de *transport* que décrit, par exemple, Mme d'Arconville lorsqu'elle raconte sa première expérience de lecture d'un ouvrage historique. Qu'on en juge d'après ce passage tiré de son *Histoire de mon enfance* où le récit historique semble produire en elle les mêmes effets qu'un roman :

Mon pere enfin me donna à lire l'histoire de Théodose, que je lûs avec beaucoup d'intérêt et de plaisir ; la lecture de l'histoire ancienne de Mr Rolin, m'en fit bien davantage, j'en étais sans cesse occupée et ne parlais d'autre chose, je me rappelle encore l'impression que me fis surtout la mort d'Abrodate, ainsi que de sa femme Panthé, et la destruction de Carthage qui me firent repandre beaucoup de pleurs¹²⁷.

Ce ne sont pas les connaissances historiques qu'elle acquiert lors de cette lecture que Geneviève d'Arconville commente dans ce texte, preuve s'il en est une que le plaisir qui l'habite tire moins son origine des faits racontés que de la représentation pathétique qui en est faite et des émotions que le récit suscite en elle. Assurément, les pédagogues des Lumières ont compris la raison pour laquelle les enfants lisent « avec tant d'avidité¹²⁸ » les écrits historiques et ont voulu mettre à profit ce plaisir de la lecture, comme l'atteste cet extrait de l'*Essai sur l'esprit humain* de Morelly :

Par un effet de notre sentiment nous voulons être ce personnage ; on se met à sa place ; on déplore son propre malheur dans un autre. La vertu au contraire est-elle

¹²⁵ Nicolas Boileau, « Préface de Boileau au *Traité du sublime ou du merveilleux dans le discours* » dans *Œuvres de Boileau*, M. Amar, éd., A Paris, Chez Lefèvre, 1821, t. 3, p. 10.

¹²⁶ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Lettre à l'Académie*, *op. cit.*, p. 54.

¹²⁷ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 471-472.

¹²⁸ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur l'esprit humain ou principes naturels de l'éducation*, Paris, Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine, 1743, p. 189.

récompensée, s'élève-t-elle au-dessus de tous les obstacles qui l'environnent : c'est pour la même raison qu'on en ressent une joie secrète¹²⁹.

Le sentiment d'identification au personnage serait donc une cause de ce plaisir. Mais ce passage dans lequel Mme d'Arconville commente une lecture passée me semble surtout illustrer de façon exemplaire ce que Dubos écrivait dans ses *Réflexions critiques*, à savoir que l'affliction produite en nous par l'expérience artistique est une condition nécessaire au plaisir esthétique. De fait, pour ce dernier, « l'Art de la Poésie & l'art de la Peinture ne sont jamais plus applaudis que lorsqu'ils ont réussi à nous affliger¹³⁰ », comme si le mérite de l'œuvre dépendait étroitement de sa capacité à toucher vivement le lecteur ou le spectateur. En ce sens, les larmes que répand la jeune Geneviève à l'occasion de cette lecture, bien qu'elles participent peut-être du goût dominant au XVIII^e siècle pour l'épanchement public d'une sensibilité exacerbée témoignant des « vertueuses qualités¹³¹ » de son âme, prouvent surtout l'efficacité du pathétique de l'auteur.

Or, cette efficacité est étroitement liée à l'absence de distance entre le texte et le lecteur, car le pathétique n'admet aucune ironie, rien qui puisse « s'immiscer dans cet écart » et qui porterait « un coup fatal au pouvoir d'émotion sinon de commotion, du pathétique sur le lecteur, puisque cette potentialité de contagion émotive est liée à l'adhésion, voire à l'adhérence du discours pathétique à lui-même »¹³². Par ailleurs, c'est, du moins en partie, grâce au pathétique que le texte peut prétendre exercer une influence sur le lecteur, influence qui peut se révéler soit bénéfique, soit « funeste »,

¹²⁹ *Ibid.*, p. 191.

¹³⁰ Jean-Baptiste Dubos, *Réflexions critiques sur la poésie et sur la peinture* [1719], nouvelle Edition revue & corrigée, A Utrecht, Chez Etienne Neaulme, 1732, t. I, p. 1.

¹³¹ Anne Coudreuse, *Le goût des larmes au XVIII^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 1.

¹³² *Ibid.*, p. 80.

pour reprendre l'expression favorite des pédagogues du siècle des Lumières. De fait, l'émotion provoquée est susceptible d'« atteindre et corrompre le cœur¹³³ ». Dans un siècle où l'écriture est assujettie à sa vocation morale, l'auteur doit redoubler de prudence et utiliser le pathétique avec parcimonie, car

loin d'être une exacerbation de la passion et de la sensibilité, le pathétique doit donc en devenir une modération et une épuration ; s'il veut avoir un effet moral bénéfique, il ne doit donc pas être synonyme d'outrance et d'excès. Son rôle est de resocialiser les passions pour donner sens à une communauté qui n'aurait plus « l'amour de soi » pour seul fondement¹³⁴.

Le pathétique comporte ainsi une double vocation, esthétique d'une part lorsqu'il procure au lecteur tout le plaisir qu'il est en droit d'attendre de la lecture, éthique d'autre part lorsque, grâce à ce procédé, le lecteur éprouve une transformation morale visant l'élévation de l'âme à de plus nobles sentiments.

2. *Les tableaux de l'histoire sacrée*

Mais, plus encore que la lecture de l'histoire profane, celle de l'histoire sacrée est reconnue par les pédagogues chrétiens tels Fénelon et Rollin, comme la principale source de la formation du cœur, ne serait-ce que parce qu'elle apprend à l'enfant ce qu'est l'homme, c'est-à-dire « un corps fait d'un peu de poussière, preuve de sa faiblesse ; [...] une âme, qui est le souffle de Dieu, & par conséquent distinguée du corps, spirituelle, intelligente ; & par le fond même de sa nature & de sa constitution, incorruptible & immortelle¹³⁵ ». C'est la raison pour laquelle Rollin recommande que

¹³³ *Ibid.*, p. 104.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 105.

¹³⁵ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, op. cit., vol. 3, p. 148.

le tout premier livre offert aux enfants, « même avant qu'ils sachent lire¹³⁶ », soit le *Catéchisme historique* de Claude Fleury¹³⁷, qui les occupera jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de six ou sept ans. Alors que les catéchismes usuels n'offraient, si l'on en croit Fénelon, qu'une instruction sèche « où les mysteres sont détachez des faits », celui de Fleury, en revanche, incarne parfaitement cette pensée selon laquelle l'essentiel de la religion est historique, c'est-à-dire qu'elle se compose d'un « tissu de faits merveilleux¹³⁸ ». C'est du moins ce que reflète la structure du *Catéchisme historique* dans lequel le modèle traditionnel des questions et réponses est remplacé au profit des histoires¹³⁹. Ainsi, les pédagogues affirmeront, par exemple, qu'il ne faut surtout pas se contenter de dire à l'enfant qu'il y a trois personnes en Dieu, car s'il peut mémoriser cette information, il ne peut guère la comprendre que si on vient l'illustrer à la faveur d'une histoire qui lui rend sensible cette information :

Racontez-luy que Jesus-Christ sortant des eaux du Jourdain, le père fit entendre cette voix du Ciel ; C'est mon fils bien-aimé en qui j'ay mis ma complaisance, Ecoutez-le. Ajoûtez que le Saint Esprit descendit sur le Sauveur en forme de colombe ; vous luy faites sensiblement trouver la Trinité dans une histoire qu'il n'oubliera point. Voilà trois Personnes qu'il distinguera toujourns par la difference de leurs actions ; vous n'aurez plus qu'à luy apprendre que toutes ensemble, elles ne font qu'un seul Dieu¹⁴⁰.

C'est suivant cet esprit qu'est rédigé le *Catéchisme historique*, ouvrage de vulgarisation destiné à l'usage spécifique des enfants et dont l'auteur, écrit Rollin, s'est appliqué à « prendre leur langage, & pour ainsi dire à bégayer avec eux¹⁴¹ ». À

¹³⁶ *Idem*, *Suplement au traité de la maniere d'enseigner et d'etudier les belles lettres*, A Paris, Chez la Veuve Estienne, 1734, p. 22.

¹³⁷ Claude Fleury, *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne* [1683], A Paris, Chez la Vve G. Clouzier, 1683, 2 vol. Philippe Martin rappelle qu'il s'agit d'un véritable best-seller. (Philippe Martin, *Une religion des livres (1640-1850)*, Paris, Le Cerf, « Histoire religieuse de France », 2003, 622 p.)

¹³⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 97.

¹³⁹ Volker Kapp, *Télémaque de Fénelon : La signification d'une œuvre littéraire à la fin du siècle classique*, Paris, Éditions Jean-Michel Place, 1982, p. 43.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 98.

¹⁴¹ Charles Rollin, *Suplement au traité de la maniere d'enseigner et d'etudier les belles lettres*, *op. cit.*, p. 22.

cette fin, le livre de Fleury contient à la fois les principes de la religion chrétienne, sur lesquels se fonde notamment la distinction entre l'âme et le corps, et un abrégé des histoires saintes que les enfants doivent connaître car elles « sont importantes, singulieres, merveilleuses, pleines de peintures naturelles & d'une noble vivacité¹⁴² ». Ainsi, les histoires tirées de l'Ancien Testament, comme celles de la création du monde en sept jours, de la chute d'Adam et Ève du paradis terrestre, de Noé et du déluge, du sacrifice d'Isaac, de Joseph vendu par ses frères aux Égyptiens, de Moïse dans le désert, servent non seulement à susciter la curiosité et l'admiration des enfants, les charmant par leur caractère à la fois original et extraordinaire, mais elles agissent également en jetant dans leur esprit les fondements de la religion catholique sous le couvert de l'amusement que procure l'histoire.

En outre, les histoires saintes peignent aux enfants les différents caractères auxquels ils seront confrontés tout au long de leur existence. En ce sens, elles participent de la connaissance générale qu'ils auront de l'homme. Qu'on en juge d'après ce passage tiré de l'*Essai sur le cœur humain* de Morelly :

Dans ces livres divins, la Sagesse fait connoître l'homme sensé au premier aspect, à l'air du visage, à son ris, à sa démarche. L'Avare, l'Indiscret, le Médisant, le Calomniateur, le Fourbe, l'Envieux, le Superbe, le Débauché, l'Indocile, le Sot, y sont aussi caractérisé par toutes leurs actions & par les malheurs que traînent après soi leurs déréglemens. On y apprend à fuir leur compagnie, à se garder de leur malice, en un mot, à se procurer la tranquillité d'âme, en réglant ses désirs, ainsi que la paix au dehors par l'équité, la politesse & la douceur envers tout le monde¹⁴³.

En fixant une qualité ou un défaut tel que la jalousie, l'envie ou l'avarice, dans des caractères et des portraits, l'histoire sainte tente de découvrir, sous le sublime moral apparent, les mouvements des passions et surtout les ressorts de l'amour-propre,

¹⁴² *Ibid.*, p. 96.

¹⁴³ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur le cœur humain ou Principes naturels de l'éducation*, op. cit., p. 131.

l'une des passions les plus critiquées à l'âge classique, car elle met en lumière l'opposition qui existe entre l'amour de soi et l'amour divin. Autrement dit, en mettant en scène des saints et des martyrs, l'histoire sainte poursuit bien sûr l'objectif de transmettre un précepte, mais elle vise également à révéler aux lecteurs ce qui se cache sous les plus brillantes actions de ces personnages, elle désire mettre en lumière « ce qu'ils pensent dans leur cœur¹⁴⁴ ».

Pour soutenir davantage ces principes dans l'imagination et la mémoire des enfants, Fénelon recommande que l'on utilise également des estampes et des tableaux magnifiant ces histoires saintes. Si les « estampes peuvent suffire » dans un premier temps, écrit-il, il ne faut toutefois pas négliger de montrer de bons tableaux aux enfants, dès qu'« on [en] aura la commodité [...], car la force des couleurs avec la grandeur des figures au naturel frapperont bien davantage leur imagination¹⁴⁵ ». Dès lors, la peinture de l'histoire sacrée est mise à profit dans l'instruction morale des enfants, car elle peut, semble-t-il, encore plus que le texte, venir soutenir dans l'imaginaire des enfants, le caractère à la fois merveilleux et sublime de la religion.

Par ailleurs, outre les ouvrages célèbres de Claude Fleury tels que le *Catéchisme historique* ou encore *Les mœurs des Israelites*¹⁴⁶, l'*Ancien Testament* et le *Nouveau Testament*, l'une des lectures pieuses souvent faites par les enfants est celle de la vie du saint, « figure incontournable de l'anthropologie et de la dévotion au XVIII^e siècle¹⁴⁷ ». En cela, les pédagogues chrétiens des XVII^e et XVIII^e siècles

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 184.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 109-110.

¹⁴⁶ Claude Fleury, *Les mœurs des Israelite*, Paris, 1681.

¹⁴⁷ Barbara Selmecci Castioni, « Penser “la belle image”. La représentation du saint comme enjeu du roman moderne », dans Frank Greiner, éd., *Roman et religion de Jean-Pierre Camus à Fénelon*, Toulouse, Armand Colin, coll. « Littératures classiques », 2012, p. 79.

suivent le commandement de François de Sale : « Choisissez quelques Saints particuliers, la vie desquels vous puissiez mieux savourer et imiter, et en l'intercession desquels vous ayez une particulière confiance¹⁴⁸ ». Il lance en effet un appel à une lecture agréable de la vie des saints à la faveur de laquelle le lecteur est fortement incité à réformer à la fois son comportement et ses pensées. Prenons, par exemple, le *Nouveau recueil de vies des saints propres pour servir d'exemple à toutes sortes de personnes de quelque vacation qu'elles soient dans la campagne, où l'on ne fait point mention de leurs miracles, mais seulement des actions qu'un chacun peut imiter et de celles qu'il doit éviter en sa vacation*¹⁴⁹, ouvrage que mentionne Henri Bremond dans le premier volume de son *Histoire littéraire du sentiment religieux en France*¹⁵⁰. D'une part, le titre évoque d'emblée l'intention animant cet ouvrage, soit celle de procurer aux gens de la campagne des modèles vertueux sur lesquels ils peuvent ensuite calquer leur conduite. Suivant cette perspective, l'ouvrage présente ensuite « une série de courtes méditations sur les patrons, et surtout sur les vertus et les tentations particulières de chaque métier ». On y retrouve ainsi l'exemple de « [...] saint Apronien, sergent ; saint Marcien, notaire et martyr ; saint Phocas, jardinier ; saint Armogaste, porcher ; saint Picménie, maître d'école ; saint Homebon, marchand ; saint Gentien, hôtelier [...]»¹⁵¹. D'autre part, à travers l'imitation de la vie du saint, c'est en réalité celle de Jésus-Christ qui est souhaitée.

¹⁴⁸ François de Sales, *Introduction à la vie dévote*, Paris, Seuil, 1962, p. 97, cité dans Barbara Selmecci Castioni, *op. cit.*, p. 92-93.

¹⁴⁹ *Nouveau recueil de vies des saints propres pour servir d'exemple à toutes sortes de personnes de quelque vacation qu'elles soient dans la campagne, où l'on ne fait point mention de leurs miracles, mais seulement des actions qu'un chacun peut imiter et de celles qu'il doit éviter en sa vacation*, par un docteur en théologie de la Faculté de Paris, 2^e éd., Paris, C Josse, 1668.

¹⁵⁰ Henri Bremond, *Histoire littéraire du sentiment religieux en France, depuis la fin des guerres de religion jusqu'à nos jours*, vol. 1 : L'humanisme dévot (1580-1660), Paris, Librairie Bloud & Gay, 1924, p. 246.

¹⁵¹ *Ibid.*

Barbara Selmecci Castioni rappelle en effet que le saint n'est lui-même autre chose que l' « imitateur du christ qui est la parfaite image de Dieu¹⁵² ». Dès lors, les pédagogues chrétiens, mettant ainsi à profit les leçons d'Aristote¹⁵³ sur cette aptitude naturelle à l'homme qu'est l'imitation, recommanderont aux enfants, à la suite de Claude Fleury, de puiser des exemples de vertus chez les saints et les martyrs chrétiens plutôt que dans l'Antiquité païenne :

De plus, pour faire le contrepoids des vertus humaines, que l'on voit dans les grands hommes de l'antiquité gréque ou romaine : je ferois observer à mon disciple, des vertus de même genre, encore plus grandes, & d'autres entierement inconnuës aux payens : ou dans l'écriture sainte, ou dans les histoires ecclésiastiques les plus approuvées. Je leur ferois voir la sagesse & la fermeté des martyrs par les actes les plus authentiques qui nous restent, comme ceux de saint Pionius prêtre de Smyrne, de saint Euplius diacre de Catane en Sicile, du pape Saint Estienne, & tant d'autres dont la lecture est délicieuse. Je leur ferois admirer la patience & la pureté angélique des solitaires : par les relations de saint Athanase, de saint Jérôme, de Pallade, de Cassien [...] Enfin je leur ferois conoître ceux qui ont vécu chrétiennement dans les affaires du monde & dans les plus grands employs [...]¹⁵⁴.

Bien sûr, les pédagogues doivent sélectionner, au sein de l'histoire sacrée, ce qui est le plus susceptible d'interpeller l'imaginaire des enfants. À cet égard, « la lapidation de Saint Etienne, la conversion de Saint Paul, la vocation du Centenier Corneille¹⁵⁵ » seraient des histoires à choisir, si l'on en croit Fénelon. Dans tous les cas, il importe d'opter, écrit-il, pour « les plus merveilleuses des histoires des Martyrs, & quelque chose en gros de la vie celeste des premiers Chrêtiens » et d'y mêler « le courage des jeunes Vierges, les plus étonnantes austeritez des Solitaires, la conversion des

¹⁵² Barbara Selmecci Castioni, *op. cit.*, p. 81.

¹⁵³ Voir Aristote, *Poétique*, Michel Magnien, éd., Paris, Librairie Générale Française, coll. « Livre de poche », 1990, p. 88-89 : « Imiter est en effet, dès leur enfance, une tendance naturelle aux hommes - et ils se différencient des autres animaux en ce qu'ils sont des êtres fort enclins à imiter et qu'ils commencent à apprendre à travers l'imitation [...] ».

¹⁵⁴ Claude Fleury, *Traité du choix et de la methode des etudes*, A Paris, Chez Jean Mariette, 1687, p. 116-117.

¹⁵⁵ Le centunier Corneille serait le premier païen converti par le ministère de l'apôtre Pierre. On retrouve l'histoire de sa conversion dans les *Actes des Apôtres*, chapitre 10.

Empereurs & de l'Empire [...] »¹⁵⁶. En somme, ces histoires sont choisies non seulement parce qu'elles véhiculent les valeurs chrétiennes par excellence, telle la profession de foi, mais également et surtout parce qu'elles ont le pouvoir de marquer les esprits, de s'imprimer dans les mémoires et peut-être même de provoquer une réaction mimétique, pouvoir que leur confère leur caractère à la fois *étonnant* et *merveilleux*.

Cet objectif pédagogique fondé sur la disposition naturelle de l'homme et plus particulièrement de l'enfant à imiter ce qu'il voit s'exemplifie à merveille dans les *Mémoires* des hommes et femmes des XVII^e et XVIII^e siècles. Mme de Guyon, par exemple, y fait le récit de l'une de ses toutes premières lectures, soit celle de la *Vie de Mademoiselle de Chantal*¹⁵⁷, qui fut à la fois fondatrice et supérieure de l'Ordre de la Visitation de Sainte-Marie. Voici en quels termes elle relate cette expérience de lecture de même que les effets que celle-ci a eus sur sa vie quotidienne :

Tout ce que je vois écrit dans la vie de Mad. De Chantal, me charmoit ; & j'étois si enfant, que je croiois devoir faire tout ce que j'y vois. Tous les vœux qu'elle avoit faits, je les faisois aussi, comme, celui de tendre toujours au plus parfait, & de faire la volonté de Dieu en toutes choses. Je n'avois pas encore douze ans ; je prenois néanmoins la discipline selon ma force. Un jour que je lûs qu'elle avoit mis le Nom de Jesus sur son cœur pour suivre le conseil de l'Epoux : *mets moi comme un cachet sur ton cœur* ; & qu'elle avoit pris un fer rouge où étoit gravé ce saint Nom, je restai fort affligée de ne pouvoir faire de même. Je m'avisai d'écrire ce Nom sacré & adorable en gros caractères sur un morceau de papier ; avec des rubans & un [*sic*] grosse aiguille je l'atachai à ma peau en quatre endroits ; & il resta longtems attaché en cette manière¹⁵⁸.

Ici, la lecture de cet ouvrage biographique, que l'on ne peut appeler un roman, certes, mais qui s'en rapproche par le recours aux descriptions et à la narration, produit une

¹⁵⁶ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 105-106.

¹⁵⁷ Jeanne-Françoise Frémyot, baronne de Chantal (1572-1641) fonda l'Ordre de la Visitation avec François de Sales. Elle a été canonisée le 16 juillet 1767. Plusieurs auteurs, dont Joseph Piolle, Henri de Maupas du Tour et Françoise-Madeleine de Chaugy, ont rédigé des ouvrages sur sa vie au XVII^e siècle, de sorte qu'il est impossible de préciser l'édition à laquelle réfère Mme de Guyon.

¹⁵⁸ Jeanne Marie Bouvier de La Motte Guyon, *op. cit.*, p. 34.

véritable révolution chez la jeune lectrice qui est *charmée* de ce qu'elle lit. Le charme signifie alors non seulement ce « qui plaist extrêmement, qui touche sensiblement », mais encore « ce qui se fait par art magique pour produire un effet extraordinaire »¹⁵⁹. L'effet de cette lecture est donc hors du commun, elle plaît, elle touche et rend sensible la piété de sainte Jeanne de Chantal, si bien qu'elle provoque un changement dans le comportement de la lectrice qui imite alors celui de la personne à laquelle elle s'identifie désormais. De fait, c'est précisément à partir de ce souvenir de lecture qu'elle date son désir de devenir religieuse :

Je ne pensois plus qu'à me faire Religieuse, & j'allois très souvent à la Visitation pour les prier de me vouloir bien recevoir : car l'amour que j'avois pour S. François de Sales ne me permettoit pas de penser à d'autres Communautés. Je me dérobois donc de la maison pour aller chez ces Religieuses ; & je leur faisois de très fortes instances pour me recevoir [...] ¹⁶⁰.

Cette lecture, en plus de la persuader de modifier son comportement, suscite de surcroît une vocation et, si Mme de Guyon n'a pas fait son entrée dans les ordres, on ne peut nier que sa vie temporelle a été intimement marquée par sa foi. Ici, non seulement le récit d'enfance s'inscrit dans une perspective généalogique, puisqu'il fait remonter à cette période spécifique l'évènement qui détermine le reste de la vie, mais le souvenir de lecture se révèle également constitutif d'une personnalité morale, comme s'il devenait une ultime preuve de l'efficacité du récit quant à la formation et la transformation du cœur.

Le cardinal de Bernis explique également dans ses *Mémoires* quels ont été les effets de la lecture de la vie des saints ainsi que d'une retraite qu'il a effectuée au

¹⁵⁹ Académie française, « charme », *Dictionnaire*, 1694, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*

¹⁶⁰ Jeanne Marie Bouvier de La Motte Guyon, *op. cit.*, p. 34.

séminaire Saint-Sulpice¹⁶¹ :

je me sentis saisi d'une dévotion extraordinaire et qui s'augmenta de jour en jour pendant un an. Cette ferveur, il faut en convenir, dut une partie de son feu à celui de mon âge et de la vivacité de mes passions ; ma dévotion fut fort ambitieuse, elle dédaignait les pratiques ordinaires pour s'attacher à tout ce qu'il y avait jamais eu de plus sublime et de plus austère dans la vie des saints.[...] Peu s'en fallut que je ne tombasse dans le pieux délire de certains mystiques ; je touchais de fort près aux visions et aux extases ; je sentais vers la région du cœur, lorsque j'étais en oraison, une chaleur presque insupportable. Je prenais ce feu intérieur pour celui de l'amour divin : j'espérais qu'un jour j'en mourrais consumé et qu'on trouverait mon cœur réduit en cendres. La vivacité de mon imagination, le vide de mon cœur qui avait besoin d'aimer, eurent beaucoup de part à ces pieux excès¹⁶².

Comme l'invite à penser ce passage, la lecture de la vie des saints génère un comportement mimétique chez Bernis, à plus forte raison qu'il est encore jeune, ce qu'il ne manque pas de souligner, attribuant lui-même la cause de cette ferveur religieuse à sa jeunesse et aux désirs du cœur. Par ailleurs, Bernis reconnaît également le rôle important joué par l'amour-propre dans cet épisode, insistant tantôt sur l'ambition qui lui commande de n'imiter que l'extraordinaire, tantôt sur son désir d'une fin glorieuse et miraculeuse lui apportant peut-être l'ultime honneur de la canonisation. En somme, il semble que la lecture de la vie du saint provoque ici à la fois le désir d'imiter les actions vertueuses et sublimes illustrées par le récit et celui d'obtenir toute la reconnaissance attachée à ce titre.

Il en va de même pour Mme Roland, lorsque, vers l'âge de 11 ans, « les idées religieuses vinrent à fermenter dans [sa] tête, et produisirent bientôt une grande explosion¹⁶³ ». Qu'on en juge d'après un extrait de ses *Mémoires* dans lequel elle relate la manière dont elle prépare sa première communion :

¹⁶¹ Le cardinal de Bernis entre au séminaire Saint-Sulpice en 1731.

¹⁶² François-Joachim de Pierre de Bernis, *Mémoires et lettres de François-Joachim de Pierre, Cardinal de Bernis (1715-1758)*[1878], Frédéric Masson, éd., Paris, E. Plon et C^{ie}, 1878, vol. 1, p. 23.

¹⁶³ Marie-Jeanne Roland, *Mémoires de Madame Roland, seule édition entièrement conforme au manuscrit autographe transmis en 1856 par un leg à la Bibliothèque impériale*, C. A. Dauban, éd., Paris, Henri Plon, 1864, p. 18.

Je prenois goût à l'office divin, sa solennité me frappoit ; je lisois avec avidité l'explication des cérémonies de l'Église ; je me pénétois de leur signification mystique ; je feuilletois chaque jour mes in-folio de vies des saints, et je soupirois après ces temps où les fureurs du paganisme valaient aux généreux chrétiens la couronne du martyr. Je songeai sérieusement à prendre un nouveau genre de vie, et, après des méditations profondes, j'arrêtai mes projets. [...] Je m'étois fait du cloître, de sa solitude et de son silence les idées grandes ou romantiques que mon active imagination pouvoit enfanter. Plus son séjour étoit auguste, plus il convenoit aux dispositions de mon âme touchée. Un soir, après souper, seule avec mon père et ma mère, je me jette à leurs genoux ; mes pleurs s'échappent en même temps et me coupent la voix ; étonnés, inquiets, ils demandent la cause de cet étrange mouvement. "Je veux vous prier, dis-je en sanglotant, de faire une chose qui me déchire, mais que demande ma conscience ; mettez-moi au couvent"¹⁶⁴.

Si Mme Roland prend la résolution de réformer sa vie et d'entrer au couvent pour préparer sa première communion, c'est que ses lectures pieuses lui représentent de manière enviable la vie des premiers chrétiens dont le sacrifice est récompensé par une gloire éternelle. Comme ces temps sont révolus, la manière qu'elle trouve pour imiter leur exemple, est de se retirer du monde, ce qu'elle considère comme un sacrifice considérable duquel elle espère une gratification divine qu'elle obtient en effet, alors qu'elle est au couvent :

Le plus profond silence régnoit en ces lieux ; je l'écoutois, pour ainsi dire, avec une sorte de respect [...] je levai les yeux vers le ciel, il étoit pur et serein ; je crus sentir la présence de la Divinité qui sourioit à mon sacrifice, et m'en offroit déjà la récompense dans la paix consolante d'un séjour céleste : des larmes délicieuses coulèrent lentement sur mon visage ; je réitérai mon dévouement avec un saint transport, et je fus goûter le sommeil des élus¹⁶⁵.

En outre, il semble que ce soit tout l'appareil de la religion catholique qui concourt à provoquer chez elle ce qu'elle nomme un « sublime délire¹⁶⁶ » ; les cérémonies religieuses avec leur musique majestueuse et leurs rites mystérieux, la méditation, la rêverie et, bien sûr, les lectures pieuses n'ont aucun mal à la « ravir en extase¹⁶⁷ ». Elle se dit même « transportée dans un autre monde¹⁶⁸ ». Pour décrire

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 28-29.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 30.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 26.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 32.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 34.

cette expérience particulière de dévotion qu'elle éprouve à l'aube de l'adolescence, Mme Roland utilise, comme on le voit, un vocabulaire issu du *Traité du sublime* de Longin, comme si elle décrivait une expérience plus esthétique que mystique. En ce sens, la religion semble agir sur les esprits d'une manière similaire à la lecture romanesque, puisque dans les deux cas, la faculté d'imaginer est également sollicitée. D'ailleurs, Mme Roland en vient à cette conclusion selon laquelle la religion mobilise toutes les ressources de l'imagination afin de captiver les fidèles et d'asseoir leur foi sur des représentations sensibles :

Il faut avouer que la religion catholique, très-peu convenable à un jugement sain, éclairé par des connoissances, et soumettant les objets de sa croyance aux règles du raisonnement, est très-propre à captiver l'imagination, qu'elle frappe par le grand et le terrible, en même temps qu'elle occupe les sens par des cérémonies mystérieuses, alternativement douces et mélancoliques¹⁶⁹.

Comme en témoigne ce passage, la religion catholique, pour Mme Roland, se garde bien de recourir à la raison, au jugement et au savoir, comme si l'imagination devenait la seule faculté susceptible de provoquer ou maintenir la foi, en utilisant le sublime des textes et de la musique pour *ravir* les fidèles.

À ces exemples s'ajoute finalement celui de Lisette, fille de la gouvernante de Geneviève d'Arconville. Dans son *Histoire de mon enfance*, Mme d'Arconville raconte la singulière aventure de son amie Lisette, qui est alors élevée dans un couvent à Fontainebleau :

[...] elle me confia un jour sous le plus grand secret que peu de tems avant de quitter son couvent, elle avait lû la vie des Peres du Désert, elle lui fit une telle impression, qu'elle ne pensait plus à autre chose. Le projet de les imiter l'occupa bientôt uniquement, en conséquence, elle composa une règle pour celles qui auraient assez de courage et de piété pour abandonner le monde et se sacrifier entièrement à Dieu, en se retirant dans une solitude, où elles se consacraient au service de leur créateur et à chanter ses Louanges. Ce plan une fois formé, elle en fit part à sept ou huit de ses compagnes qu'elle aimait le plus, et auxquelles, elle croyait une vertu et un caractere assez ferme, pour être capable de soutenir un genre vie, qui en leur faisant gagner le

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 33.

ciel, leur acquèrerait la réputation la plus glorieuse ; elle leur peignit cet état sublime avec tant de chaleur, qu'elles s'en enivrèrent au point de n'être plus occupées que des moyens d'exécuter leur projet ; elles commencèrent d'abord par écrire à leurs parens, en les priant de leur envoyer des vêtemens propres et surtout de l'argent pour les dépenses qu'elles seraient obligées de faire à l'occasion de la feste de leur supérieure, qu'on devait célébrer dans peu de tems, avec la plus grande pompe. Lorsqu'elles en eurent obtenu à peu près ce qu'elles desiraient, selon leurs facultés, elles convinrent du jour, où elles mettraient à exécution leur héroïque entreprise ; celle à qui l'on en devait le projet, que ses compagnes regardaient comme un être inspiré, leur dit qu'elle croyait que pour que Dieu protégea leur pieux dessein, il fallait se confesser et communier avant de partir ; toutes les initiées, applaudirent avec transport à cette respectable et sainte idée, elles prirent donc le parti d'aller toutes ensemble se présenter au tribunal de la pénitence ; mais quoique leur confesseur convint qu'elles méritaient l'absolution, il leur représenta que devant y avoir huit jours après une feste très solemnelle, il les remettait à ce jour-là, (il avait assurément le don de la divination) cette remise affligea fort nos saintes voyageuses ; elles insistèrent pour qu'il leur permit de communier le lendemain, puisqu'il les en jugeait dignes ; il y en eut qui pleurèrent de son refus. Cet excellent prêtre, qui probablement avait de l'esprit, et remplissait son état, non comme une besogne, mais comme un employ, dont il devait rendre compte à celui qui l'en avait chargé, fut frappé de l'obstination de ses pénitentes, il leur en demanda le sujet ; quelques unes refusèrent de le lui dire, dont était l'institutrice ; mais il y en eut d'autres qui avouèrent franchement et en pleurant le motif de leur desir. Cet homme prudent, ne manqua pas de se faire rendre le compte le plus exact de tout ce pieux projet, et leur deffendit expressément de l'exécuter ; elles le lui promirent, et firent part à celles de leurs compagnes qui étaient moins soumises qu'elles des déffenses de leur confesseur, et les persuadèrent de renoncer à leur chimérique institution ; celle qu'elles avaient reconnu pour leur future supérieure fut du nombre, elles mirent tout en usage pour l'engager à les imiter ; mais elle ne leur fit point de réponse positive, et dit simplement qu'elle y réfléchirait, et persista interrieurement dans sa résolution. Enconséquence voulant profiter d'une brèche assez considérable au mur du jardin, qu'on devait réparer peu de jours apres, (c'était précisément cette brèche, qui l'avait déterminé à presser le départ de toute la colonie) elle se décida sur le champ à partir des le lendemain à 6 heures du matin, sans confier son dessein à aucune de ses compagnes, et se mit en marche avant qu'elles fussent levées. Elle franchit la brèche sans peine, un peu étonnée ce pendant de se trouver seule dans les champs, sur lesquels donnait le couvent, elle cherchait à se rassurer, et quoique ses pas fussent tremblants, elle cheminait toujours, lorsqu'au bout d'un quart d'heure au plus, elle vit venir à elle trois ou quatre paysans armés de faucilles, quelques instans après il en survint d'autres, qui appelèrent leurs camarades, elle crut remarquer qu'ils la regardaient avec attention, il y en eut même un qui lui dit en riant, *Eh ! mon dieu ma belle enfant, où allez vous de si bonne heure ?* Cette question lui causa une telle frayeur qu'elle manqua tomber, et prit le parti de s'en retourner plus vite qu'elle n'était venue ; elle rentra heureusement dans son couvent, sans avoir rencontré dans le jardin qui que ce fut qui put instruire de son évasion, dont on n'a jamais rien scû¹⁷⁰.

Si, au départ, le plan formé par Lisette à la suite de la lecture de la vie des Pères du désert ne semble relever que d'une piété exacerbée et de ce goût propre aux enfants d'imiter d'emblée les exemples qui leur sont présentés, on apprend toutefois

¹⁷⁰ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 455-464. (L'auteure souligne).

rapidement que la séduction opérée par ce projet relève davantage d'un fantasme de gloire que d'une envie réelle de réformer sa vie d'après celles de ces anachorètes de l'Antiquité tardive peuplant les déserts de l'Égypte, de la Palestine et de la Syrie vers les III^e et IV^e siècles. Lisette, en effet, renonce facilement à son entreprise à l'instant où un paysan s'approche cavalièrement d'elle, c'est-à-dire au moment où la peur l'emporte sur l'envie d'acquérir de la réputation. En ce sens, l'exaltation et l'ivresse qui animent les jeunes filles ne sont que les symptômes apparents de l'amour-propre, la passion sous-jacente qui motive réellement ce projet. D'ailleurs, Mme d'Arconville présente cette histoire comme « une preuve de l'exaltation de la tête de Lisette¹⁷¹ », exaltation renvoyant ici à une imagination débridée, à un défaut qui rappelle l'exagération, la démesure¹⁷². Dès lors, les histoires sacrées telles que la vie des Pères du désert, agissant comme une fiction, viennent catalyser l'imagination des lecteurs, afin d'induire une volonté de changement. Selmeçi Castioni rappelle à ce propos que « la vie de saint ne se distingue d'ailleurs en ce sens du roman que par une différence de degré et non de nature¹⁷³ ».

Toutefois, stimuler l'imagination comporte un risque, celui que l'« esprit enfante des chimères que nous voulons réaliser¹⁷⁴ » sous l'égide de l'amour-propre, « ce Prothée incompréhensible¹⁷⁵ ». Voilà, en somme, ce dont témoignent les histoires de Mme de Guyon, du cardinal de Bernis et de la jeune Lisette. Autrement dit, la meilleure leçon de morale que les jeunes peuvent tirer de la lecture de l'histoire

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 455.

¹⁷² Académie française, « exaltation », *Dictionnaire*, 1787-1788, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*

¹⁷³ Barbara Selmeçi Castioni, *op. cit.*, p. 81.

¹⁷⁴ Geneviève Thiroux d'Arconville, *Des passions*, Par l'Auteur du *Traité de l'Amitié*, A Londres, [s. éd.], p. 57.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 66.

sainte, en est une de connaissance de soi, puisqu'ils sont amenés à réfléchir sur les effets produits par cette lecture. Si, dans un premier temps, elle réussit à entraîner une réformation chez le lecteur, qui veut modeler sa vie sur celle du saint dont la vie lui paraît être digne de son imitation, les excès dans lesquels l'engage cette imitation lui enseignent, dans un second temps, qu'il n'est jamais à l'abri de l'aveuglement qu'engendre l'amour-propre.

3. *La fiction comme traité de morale*

Agissant de la même manière que l'histoire profane et l'histoire sacrée, la fiction peut également contribuer à la formation du cœur, ne serait-ce qu'en illustrant les leçons de morale à la faveur d'une pièce de théâtre, par exemple, comme en témoigne ce passage dans lequel Laurent-Pierre Bérenger recommande de solliciter les différentes formes que revêt la fiction, dont le théâtre, pour éduquer les enfants :

Transportez-vous au théâtre ; la morale y sera d'autant plus efficace ; qu'elle y sera mise en action ; d'autant plus pure, que les passions n'y joueront qu'au profit des mœurs, et n'y triompheront que pour faire mieux sentir ces catastrophes funestes où elles aboutissent¹⁷⁶.

Si les vertus pédagogiques du théâtre¹⁷⁷ sont reconnues depuis la Renaissance, que l'on songe par exemple au théâtre des Jésuites¹⁷⁸, ceux du roman se manifestent de

¹⁷⁶ [Laurent-Pierre Bérenger], *La morale en exemples, ou élite d'anecdotes anciennes et modernes, de préceptes et de discours Propres à former la Jeunesse à la Vertu et à l'Art d'écrire* ; Par l'Auteur de la *Morale en action*, et du *Tableau des Vertus du Peuple*, Lyon/Paris, Chez Amable Leroy/Chez Nyon jeune, 1801, vol. 1, p. 387-388.

¹⁷⁷ Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia soulignent qu'avec l'invention de l'imprimerie, il est possible de savoir ce qui était réellement enseigné dans les écoles au tournant du XVI^e siècle et mentionnent que les comédies de Plaute et de Térence l'étaient vraisemblablement. *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976, p. 149.

¹⁷⁸ Il importe toutefois de mentionner que l'usage pédagogique du théâtre a suscité maints débats au sein des communautés religieuses d'enseignement, d'une part en raison du peu de décence de certaines pièces et d'autre part en raison du temps consacré à cet exercice. Ainsi, des réticences se font sentir dès la fin

façon plus tardive et suscitent davantage de débats¹⁷⁹. Au XVIII^e siècle, toutefois, on reconnaît plus généralement que la lecture romanesque permet, elle aussi, de décupler le nombre d'expériences vécues du lecteur, comme l'atteste ce passage révélateur du nouveau statut qu'acquiert le roman, alors que Diderot prône la lecture des œuvres de Richardson :

J'avais parcouru dans l'intervalle de quelques heures un grand nombre de situations, que la vie la plus longue offre à peine dans toute sa durée. J'avais entendu les vrais discours des passions ; j'avais vu les ressorts de l'intérêt et de l'amour-propre jouer en cent façons diverses ; j'étais devenu spectateur d'une multitude d'incidents, je sentais que j'avais acquis de l'expérience¹⁸⁰.

Certains romans, parce qu'ils présentent des tableaux complets et diversifiés du cœur humain, peuvent, à ce titre, être considérés par les pédagogues et gens de lettres du XVIII^e siècle comme des « traités de morale en action¹⁸¹ », ce que confirme Panckoucke lorsqu'il écrit qu'« une suite de fictions conçues & composées dans cette vûe, formeroit un Traité de morale, préférable peut-être à un Traité plus méthodique & plus direct¹⁸² ». Dès lors, on reconnaît que la fiction, peut-être même plus que l'histoire et qu'un traité de morale, peut favoriser, chez les jeunes gens, le développement de la sagesse et de la prudence, deux vertus essentielles dans une société de cour et qui se confondent même à l'occasion chez certains auteurs. De fait, Saint-Pierre écrira que « la prudence est ce que l'on nome Sagesse, bon Esprit, conoissance de son plus grand interèt, c'est de toutes les conoissances la plus

du XVII^e siècle, comme en témoignent, en 1695, un mandement de l'Université de Paris qui interdit les représentations de tragédies profane dans ses collèges et, en 1776, une décision de l'Oratoire qui interdit toutes pièces de théâtre. (Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *op. cit.*, p. 203.)

¹⁷⁹ Voir à sujet l'ouvrage de Georges May, *Le dilemme du roman au XVIII^e siècle : étude sur les rapports du roman et de la critique (1715-1761)*, Paris, Presses universitaires de France, 1963, 294 p.

¹⁸⁰ Denis Diderot, « Éloge de Richardson [1762] », *op. cit.*, p. 30.

¹⁸¹ Marie de Vichy Chamrond du Deffand, *Lettre à Voltaire* [28 octobre 1759], *Œuvres de Voltaire*, Moland, éd., t. XL, p. 205, citée dans Paul Vernière éd., *op. cit.*, p. 29.

¹⁸² [André-Joseph Panckoucke], *op. cit.*, vol. 1, p. xiv.

importante¹⁸³ ». En outre, la prudence consiste, selon lui, à « [...] examiner les biens & les maux, que peuvent produire telles ou telles actions telles paroles, telles ou telles entreprizes, telles ou telles omissions, tels ou tels talents¹⁸⁴ ». En somme, pour acquérir cette vertu chrétienne par excellence, il faut surtout observer et comprendre les conséquences d'une grande diversité d'actions et de situations. Or, ni les collèges classiques, ni les précepteurs particuliers, ne sont à même de fournir aux enfants qu'ils éduquent, un éventail complet des situations qui risquent de survenir au cours de leur vie future en société.

C'est la raison pour laquelle Morelly, dans son *Essai sur le cœur humain*, recommande aux pédagogues de suppléer au défaut d'expérience de la vie en empruntant à l'une des « autres sources où le cœur peut puiser des instructions¹⁸⁵ », à savoir l'histoire vraie ou fabuleuse, la poésie et, bien sûr, le roman. Mais voici en quels termes s'expriment chez lui les avantages pédagogiques de la lecture romanesque :

Voici donc le profit qu'ils peuvent tirer de la lecture de ces fictions : c'est d'être naturellement portés à imiter les vertus qu'ils admirent. Une jeune fille, par exemple, pourra y apprendre à discerner un homme de mérite d'un faquin : elle apprendra à se défier de la séduction. Un jeune homme en tirera le même avantage¹⁸⁶.

Cette idée, chère à Fénelon¹⁸⁷ également, selon laquelle l'enfant, de par son ignorance d'une part, et son manque d'habitude d'autre part, est plus enclin à imiter tout ce qui se présente à lui, deviendra ainsi l'un des principes sur lesquels s'appuie

¹⁸³ Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, *Projet pour perfectionner l'éducation. Avec un discours sur la grandeur & la sainteté des hommes*, À Paris, Chez Briasson, 1728, p. 17.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 15.

¹⁸⁵ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur le cœur humain ou principes naturels de l'éducation*, Paris, Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine, 1745, p. 90.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 97-98.

¹⁸⁷ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 34.

la promotion du roman dans l'éducation morale. Dès lors, il s'instaure un rapport concurrentiel entre le roman et l'histoire qui se révèle chez Diderot notamment et dont témoigne ce passage dans lequel ce dernier s'adresse directement à Richardson, dont il fait cet éloge :

[J]'oserais dire que l'histoire la plus vraie est pleine de mensonges, et que ton roman est plein de vérités. L'histoire peint quelques individus ; tu peins l'espèce humaine : l'histoire attribue à quelques individus ce qu'ils n'ont ni dit, ni fait ; tout ce que tu attribue à l'homme, il l'a dit et fait : l'histoire n'embrasse qu'une portion de la durée, qu'un point de la surface du globe ; tu as embrassé tous les lieux et tous les temps. [...] Sous ce point de vue, j'oserais dire que souvent l'histoire est un mauvais roman ; et que le roman, comme tu l'as fait, est une bonne histoire¹⁸⁸.

Suivant cette idée, certains romanciers de la seconde moitié du XVIII^e siècle, tel Louis Sébastien Mercier, reprennent l'argumentaire de Diderot selon lequel le roman, parce qu'il « embrasse la foule des individus » et pas seulement les grands de ce monde, et qu'il « offre une peinture réelle des faits & des personnes »¹⁸⁹, serait en fait supérieur à l'histoire en regard de la formation morale et du caractère véridique, comme le donne à penser ce passage de *Mon bonnet de nuit* :

Les romans, regardés comme frivoles par quelques personnes graves, mais qui ont la vue courte, sont la plus fidelle histoire des mœurs & des usages d'une nation. Le philosophe dédaignant quelquefois & à juste titre l'historien qui cherche à le tromper, va chercher les traces des vertus d'un peuple chez le romancier qui, tandis qu'il paroît livré tout entier à l'imagination, trace des tableaux plus voisins de la vérité que ces fictions honorées du nom d'histoire¹⁹⁰.

En ce sens, on assiste, au cours du XVIII^e siècle, à un renversement du paradigme sur lequel était fondée la distinction entre roman et histoire, c'est-à-dire entre fictionnalité et vérité, alors qu'émerge une critique de l'historiographie accusant l'historien de tromper ses lecteurs par une écriture relevant davantage d'une « espece

¹⁸⁸ Denis Diderot, *op. cit.*, p. 39-40.

¹⁸⁹ Louis-Sébastien Mercier, « Romans », dans *Mon bonnet de nuit* [1784], A Neuchatel, De l'Imprimerie de la Société Typographique, 1784 t. 2, p. 329.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 328-329.

ostéologie sans mouvement & graces » que d'une véritable peinture du cœur humain. Autrement dit, Mercier reproche à l'écriture de l'histoire de n'être qu'une sèche chronologie des événements alors que le roman, lui, permet de donner vie à l'histoire par une narration dont le caractère est « animé et [...] actif »¹⁹¹ et qui, par le fait même, se rapproche davantage de la vérité, si bien que la figure même du romancier s'en trouve changée. De fait, s'il est parfois considéré comme un « empoisonneur public¹⁹² », Mercier, quant à lui, écrira en revanche qu'il n'a « [...] pas bonne opinion [...] de tout auteur qui dans sa jeunesse n'a pas fait un roman », car cet auteur annoncerait ainsi « une sécheresse d'imagination, & une sorte de stérilité » de l'esprit. Contrairement aux versificateurs et aux « tragédistes », le romancier possède « de l'esprit, de l'usage du monde [et] la connoissance des passions »¹⁹³. Aussi l'écriture d'un roman devient-elle, pour Mercier, un signe annonciateur du génie créateur de l'auteur. En somme, le XVIII^e siècle verra l'écriture de l'histoire attaquée au profit d'une reconnaissance accrue de la vérité du genre romanesque. Dès lors, les pédagogues, sans toutefois délaisser l'étude de l'histoire qui demeure une discipline essentielle pour éduquer convenablement les gentilshommes, accorderont une place plus importante au roman dans la formation morale des jeunes gens.

En outre, les romans procurent l'expérience du monde qui fait cruellement défaut aux jeunes gens sortant du collège, car :

On y remarque, avant que d'entrer dans le monde, tous les caracteres d'esprit avec lesquels on peut avoir un jour à vivre ; [...] on y fait commettre les défauts qui peuvent

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 331.

¹⁹² Pierre Nicole, « Lettre 1 », *Les visionnaires, ou Seconde partie des lettres sur l'herésie imaginaire, contenant les huit dernières* [1667], A Liege, Chez Adolphe Beyers, 1667, p. 51 : « Un faiseur de Romans & un poëte de theatre est un empoisonneur public, non des corps, mais des ames des fidelles, qui se doit regarder comme coupable d'une infinité d'homicides spirituels, ou qu'il a causez en effet, ou qu'il a pû causer par ses écrits pernicieux. »

¹⁹³ Louis-Sébastien Mercier, « Romans », *op. cit.*, p. 332.

troubler la société, les qualités par lesquelles on peut se rendre agréable à ses amis, à ses égaux, à ses supérieurs, & comment on peut sagement s'attirer les respects de ses inférieurs ; on y découvre des gens polis, civils, agréables, fort différens de ceux qu'on a vû dans les Colleges ; on y remarque des hommes sages & raisonnables, tels qu'on ne les trouve pas toujours dans les Académies où l'on fait ses exercices [...] ¹⁹⁴.

Comme le fait remarquer ici Lenglet Dufresnoy, la lecture de romans, en illustrant les multiples facettes de la vie curiale, offre la possibilité aux jeunes gens d'entrer dans le monde avec ce que Romance de Mesmon appelle « l'expérience des vieillards ¹⁹⁵ ». Dans ce contexte, elle agit de manière préventive, en permettant de policer les étudiants sortant du collège et de les instruire sur les usages de la sociabilité, afin de leur éviter de commettre des impairs en société.

Suivant cette perspective, on retrouve, dans le texte *Sur les romans* de Mme d'Arconville, un éloge des romans « utiles » de Lesage qui contiennent, écrit-elle,

[...] le tableau le plus véridique, et le plus instructif en même tems (surtout celui de Gilblas) de tous les défauts, les travers et même les vices, dont les hommes sont susceptibles dans tous les états, car il n'y en a aucun qu'il n'ait parcouru, et dont il fait la peinture la plus fidelle. L'on ne peut lire cet excellent ouvrage sans s'y reconnoître, et plusieurs personnes de sa connoissance. On y trouve donc celle de soimême la plus nécessaire de toutes et qu'on ignore cependant presque toute sa vie, faute de s'étudier ¹⁹⁶.

La lecture romanesque, pour Mme d'Arconville, n'aurait de valeur que lorsqu'elle devient « philosophique » et qu'elle permet de réfléchir sur soi-même, de s'étudier à travers le portrait des personnages. L'abbé Trublet avait déjà décrit, dans un *Essai sur divers sujets de littérature et de morale* publié en 1735, cette manière, philosophique de lire les ouvrages d'abord dédiés au seul plaisir :

¹⁹⁴ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans, Où l'on fait voir leur utilité & leurs différens caracteres : Avec une bibliotheque des romans, Accompagnée de Remarques critiques sur leur choix & leurs Editions*. Par M. le C. Gordon de Percel, À Amsterdam, Chez la Veuve De Poilras ; à la Vérité sans fard, 1734, vol. 1, p. 218-219.

¹⁹⁵ [Germain-Hyacinthe de Romance de Mesmon], *De la Lecture des romans, fragment d'un Manuscrit sur la Sensibilité*, Tiré du Journal de Lecture n°XVI, À Paris, Chez les Libraires qui vendent les Nouveautés, 1776, p. 10. Cet ouvrage est attribué à Romance de Mesmon (1745-1831) par Antoine-Alexandre Barbier, *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes composés*, op. cit., t. 2, p. 213.

¹⁹⁶ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur les romans », dans *Pensées et réflexions morales*, op. cit., vol. 1, p. 246-247.

Ils deviennent des livres philosophiques entre les mains d'un lecteur philosophe ; ils le font & sentir & penser. En réfléchissant sur les sentimens qu'ils excitent en lui, en cherchant les causes de son plaisir, il s'instruit sur la nature de l'art qu'on a employé pour lui plaire ; & ce qui est bien plus important encore, il apprend à se connoître lui-même, à connoître l'homme¹⁹⁷.

Toutefois, il ne s'agit plus ici de simplement lire avec « des yeux de Philosophe & de Censeur » comme le demandait encore Thomassin, à la suite de Plutarque, dans son traité d'éducation. Qu'on en juge d'après ce passage où la lecture est décrite comme un moyen simple pour le lecteur d'exercer son jugement :

Les jeunes gens doivent donc entrer dans la lecture des Poètes avec un esprit de juge & de censeur, pour approuver & desapprouver les actions, les paroles & les personnes selon les regles de la raison & de la justice : de mesme que tout ce monde dont la Poësie est une imitation, fait passer tous les jours devant leurs yeux une infinité de divers objets, principalement dans la conversation des hommes, sur lesquels ils doivent exercer leur jugement & leur sage critique, pour n'approuver que le bien et ne condamner que le mal, mesurant le bien et le mal sur les regles constantes de la Religion, de la pieté & de la justice¹⁹⁸.

Si, pour Thomassin, la lecture devait être soumise aux règles strictes de la religion et conduire le lecteur à porter un jugement moral sur les actions décrites, pour les instituteurs du XVIII^e siècle, en revanche, la lecture des œuvres d'imagination doit également induire une réflexion sur soi-même à la faveur de laquelle le lecteur est amené à s'autocritiquer et à approfondir la connaissance qu'il a de lui-même et de l'homme en général.

C'est ce dernier rôle de la fiction, celui d'apprendre à connaître les hommes, qui deviendra central au XVIII^e siècle, autant dans l'invention littéraire que la réception des textes. Le rôle avoué de l'art, qui est, depuis l'Antiquité, de civiliser les peuples, de policer les mœurs, se trouve plus que jamais au cœur des

¹⁹⁷ Nicolas-Charles-Joseph Trublet, *Essais sur divers sujets de littérature et de morale*, Paris, Briasson, 1735, t. I, p. 102.

¹⁹⁸ Louis Thomassin, *La Methode d'étudier & d'enseigner chrétiennement & solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines & aux écritures, divisée en six parties dont les trois premières regardent l'étude des poètes : et les trois suivantes celle des historiens, des philosophes & des grammairiens*, Paris, Chez François Muguët, 1681, vol. 1, p. 301.

préoccupations esthétiques d'une Mme d'Arconville, par exemple, et c'est la raison pour laquelle les pédagogues du XVIII^e siècle exigent des écrivains une connaissance minutieuse du cœur humain, pour que chaque œuvre puisse devenir un tableau complet de l'humanité et servir ainsi l'entreprise des moralistes.

Or, c'est précisément de cette ambition de procurer aux jeunes gens un moyen amusant et sécuritaire d'acquérir davantage d'expérience et, par le fait même, de développer leur jugement et leur sagesse que participe un roman comme les *Aventures de Télémaque* de Fénelon. Il était alors de coutume, en Europe, que les jeunes gens effectuent, à la fin de leur parcours scolaire, ce que l'on appelait « le grand tour », voyage initiatique qui permet à l'étudiant d'« [...] apprendre des Langues Etrangères ; & [...] se rendre plus sage & plus prudent, en conversant avec des hommes & des Peuples, qui n'ont ni le même temperament ni les mêmes mœurs¹⁹⁹ », bref, de s'ouvrir aux autres nations, afin d'apprendre, entre autres choses, à relativiser les mœurs et les coutumes de son propre pays.

En regard d'un tel objectif, l'on comprend mieux le désir qu'avait Fénelon de faire voyager son jeune élève, le duc de Bourgogne, et qui s'exprime dans l'un de ses *Dialogues des morts*, dans lequel Alcibiade déclare : « [...] vous ne sauriez nier qu'un homme n'apprenne bien des choses quand il voiage, & qu'il étudie sérieusement les mœurs de tant de peuples ». Cette remarque appelle aussitôt une réponse de Socrate, lequel s'empresse d'acquiescer que celui qui voyagerait « sans passion & sans préjugé », en cherchant « [...] tout ce qu'il y auroit de bon en chaque

¹⁹⁹ John Locke, *De l'éducation des enfans*, [*Some Thoughts Concerning Education*, 1693], Pierre Coste, trad., Sur la dernière Edition revue, corrigée & augmentée de plus d'un tiers par l'Auteur, À Amsterdam, Chez Henri Schelte, 1708, p. 412.

peuple, & qui découvreroit ce que les Loix de chaque païs lui ont aporté de bien & de mal » deviendrait un « excellent Législateur »²⁰⁰ pour peu qu'il fût philosophe avant de partir.

L'ambition qu'avait Fénelon pour son jeune élève se heurte cependant aux usages de la cour de France qui n'autorisent pas le pédagogue à faire voyager son élève. Déplorant cette situation, il recourt alors au récit pour résoudre cette impasse. « N'ayant pu mieux faire pour lui et avec lui, disait Fénelon, je l'ai fait du moins voyager, avec Mentor et Télémaque²⁰¹ ». Ne pouvant faire le tour de l'Europe, l'élève de Fénelon fera néanmoins le tour du bassin méditerranéen avec les pérégrinations de son alter ego, Télémaque, qui, de Sparte, voyagera vers la Sicile, l'Égypte, la Phénicie, la Crète (en passant par Chypre), et enfin l'île d'Ogygie, pour retourner en Grèce et puis chez lui, à Ithaque. Fénelon lui brossera notamment le tableau de la Bétique, un pays autarcique où habiteraient des gens à la fois simples et sages, qui ne se soucient ni de l'or ni de l'argent que recèle leur sol. Ils vivent en symbiose avec la nature, cultivant la terre et ne pratiquant que les arts absolument nécessaires. Pacifiques et libres, les habitants de ce pays ont tous de bonnes mœurs et ont horreur du vice. Ils n'éprouvent aucune passion destructrice comme la jalousie ou la crainte. Bref, ils vivent encore dans les délices de l'âge d'or et dans un bonheur tenant de l'ataraxie. Ce tableau exemplaire d'une civilisation heureuse vient agir comme un catalyseur en frappant l'imagination du prince qui peut ensuite rêver à la

²⁰⁰ François de Salignac de La Mothe Fénelon, « Socrate et Alcibiade », *Nouveaux Dialogues des morts, contes & fables. Avec un Abrégé des vies des Anciens Philosophes, & un recueil de leurs plus belles maximes. Composés pour l'éducation d'un prince*, nouv. éd., A Amsterdam, Chez R. & J. Wetstein, & G. Smith, 1737, t. 1, p. 72-73.

²⁰¹ Alembert, Jean Le Rond d', « Éloge de Fénelon », dans *Histoire des membres de l'Académie française morts depuis 1700 jusqu'en 1771*, Paris, 1787, t. 1, p. 285-307, cité dans Robert Grandroute, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Slatkine, 1985, vol. 1, p. 57.

transformation de son propre royaume. Comment, en effet, ne pas comparer la simplicité vertueuse des habitants de la Bétique avec les fastes déliquescents de Versailles ? Comment ne pas admirer ce pays vivant dans une paix absolue, alors que le royaume que l'on est appelé à diriger a connu plus d'années de guerre que de paix ? Comment ne pas apprécier le bonheur de ce peuple, bonheur qui découle nécessairement de leurs bonnes mœurs, mais également d'une forme de gouvernement où l'autorité ne va pas au-delà de celle qu'exerce le chef de famille ?

Ainsi, chez Fénelon, la littérature se propose de relayer l'expérience directe, en faisant appel à la fonction du romanesque capable de provoquer « [...] un transport et ce, tant au plan phénoménal ou expérientiel, qu'ontologique et anthropologique. Sur le plan phénoménal ou expérientiel, le romanesque se vit comme un transport, un ravissement qui se traduit par une plongée dans un espace imaginaire²⁰² ». C'est donc bien la fiction qui, chez Fénelon, initie un voyage, sinon du corps, du moins de l'esprit, lequel, avec les *Aventures de Télémaque*, transporte le lecteur au cœur même de la Grèce antique à l'occasion d'un parcours qui séduit autant par ses attraits que par sa dimension éducative.

Il ne faudrait pas en conclure que la dimension sensible est entièrement écartée de cette expérience, puisque la lecture romanesque agit également sur le lecteur d'un point de vue anthropologique en lui permettant de vivre les mêmes aventures que les personnages et de ressentir les mêmes passions. Le passage par Chypre, notamment, est l'occasion de mettre Télémaque à l'épreuve : lui qui se vante de sa « bonne éducation²⁰³ » succombe bien vite aux charmes délétères de cette île

²⁰² Michel Fournier, *op. cit.*, p. 48.

²⁰³ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Les aventures de Télémaque* [1699], Jeanne-Lydie Goré, éd.,

dédiée au culte de Vénus et s'abandonne aux plaisirs des sens. Il apprécie cette vie déréglée et le poison flatteur des louanges, au point d'avoir honte de sa vertu. Ce n'est qu'après l'intervention de Mentor que Télémaque remarque les défauts qui rendent ce lieu si dangereux pour la vertu. Il constate ainsi que

[...] la campagne, naturellement fertile et agréable, était presque inculte, tant les habitants étaient ennemis du travail. [Il vit] de tous côtés des femmes et des jeunes filles vainement parées, qui allaient, en chantant les louanges de Vénus, se dévouer à son temple. [...] L'air de mollesse, l'art de composer leur visage, leur parure vaine, leur démarche languissante, leurs regards qui semblaient chercher ceux des hommes, leur jalousie entre elles pour allumer de grandes passions, en un mot, tout ce qu'[il voyait] dans ces femmes [lui] semblait vil et méprisable [...] ²⁰⁴.

Par ailleurs, ces aventures vécues par Télémaque sont « l'aliment naturel des Romans ²⁰⁵ », si bien qu'elles

[...] permettent d'illustrer un enseignement individuel et expérimental où l'exemple remplace l'argument, que le héros disciple soit, d'ailleurs, lui-même, acteur ou simplement témoin. Pour multiplier et diversifier les aventures, le romancier est conduit à recourir au mode si usité du voyage qui, par les occasions qu'il offre de s'affronter directement aux réalités, paraît particulièrement approprié à cette forme de pédagogie ²⁰⁶.

C'est ce dessein que poursuit Fénelon lorsqu'il écrit son épopée romanesque dans laquelle les exemples viennent illustrer de façon concrète les nombreux préceptes et les soutenir dans l'imaginaire du prince. Ces démonstrations illustrent, chacune à leur manière, ce que peut devenir le petit-fils de Louis XIV selon les choix qu'il fait. La rééducation d'Idoménée, par exemple, est l'occasion idéale de lui montrer que le travail sur soi doit être continu, et surtout, que ni la sagesse ni la vertu ne sont acquises définitivement ; au contraire, elles sont perpétuellement mises à l'épreuve.

En parcourant les mers, en sillonnant les campagnes, en visitant des villes, en

Paris, Garnier-Flammarion, 1968, p. 129.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 128.

²⁰⁵ Armand-Pierre Jacquin, *Entretiens sur les romans. Ouvrage moral et critique, dans lequel on traite de l'origine des Romans & de leurs différentes espèces, tant par rapport à l'esprit, que par rapport au cœur* [1755], A Paris, Chez Duchesne, 1755, p. 131.

²⁰⁶ Robert Grandroute, *op. cit.*, vol. 1, p. 17.

traversant les Enfers, Télémaque apprend à devenir digne de son trône, puisqu'il peut alors, et c'est là l'objectif du précepteur, comparer les mœurs, les lois et les différentes formes de gouvernement et exercer ainsi son jugement en affinant son sens de la relativité. Le jeune duc de Bourgogne, appelé à régner un jour, apprend à la faveur des exemples mémorables du passé, lesquels lui permettent « [...] d'analyser les situations, de juger les décisions, d'en mesurer les conséquences, de susciter l'émulation, d'apprendre les règles de la prudence en d'autres termes, initient à l'art de gouverner²⁰⁷ ». Le *Télémaque* annonce ainsi un XVIII^e siècle qui se voudra à la fois philosophe et voyageur, ce dont peut témoigner les nombreux romans pédagogiques qui s'inscriront dans la tradition du roman fénelonien, notamment *Les voyages de Cyrus*, écrit par Andrew Michael Ramsay, disciple de Fénelon.

Ayant le projet de former un roi, certes, mais surtout un homme, Fénelon croit qu'il faut d'abord que ses élèves apprennent à connaître les hommes et c'est à ce titre qu'il recommandera au duc de Bourgogne, dans son *Examen de conscience sur les devoirs de la royauté*, de rencontrer ses futurs sujets, de leur parler et de les étudier : « Il faut qu'un roi voie, parle, écoute beaucoup de gens ; qu'il apprenne par l'expérience à étudier les hommes ; qu'il les connaisse par un fréquent commerce et par un accès libre²⁰⁸. » Ce souci de la connaissance d'autrui est étroitement lié à l'importance accordée à la vie en commun et Phillipe Ariès en remarque l'influence sur la manière privilégiée alors pour dispenser l'éducation : « On hésitait à les confier à un précepteur seul : l'extrême sociabilité des mœurs s'y opposait. Il convenait que

²⁰⁷ Chantal Grell, « De l'Antiquité aux temps modernes : l'histoire « utile » aux princes de France au siècle des Lumières », *op. cit.*, p. 81.

²⁰⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Examen de conscience sur les devoirs de la royauté Mémoire pour le duc de Bourgogne*, dans *Lettre à Louis XIV*, Neuchâtel, Ides et Calendes, [1961], p. 114.

l'enfant apprît très tôt à connaître les hommes, à s'entretenir avec eux ; c'était très important, plus nécessaire que le latin²⁰⁹».

Mais, plus importante encore que la connaissance des autres, il y a, pour Fénelon, la connaissance de soi, de ses forces et de ses faiblesses, car « [c]elui qui n'a point senti sa faiblesse et la violence de ses passions [dira Mentor] n'est point encore sage ; car il ne se connaît point encore et ne sait point se défier de soi²¹⁰ ». Au cœur de son projet éducatif, il y a d'abord la volonté de donner à son élève le moyen de reconnaître ses propres passions par une connaissance minutieuse de lui-même et d'apprendre à les maîtriser, afin qu'il puisse, par degré, accéder à la vertu. Encore ici, tout comme chez Rollin, la connaissance de soi est le pilier du gouvernement de soi, car elle permet de résister aux passions néfastes.

La position de Fénelon concernant les passions est qu'il faut avant tout montrer aux enfants « [...] combien on est méprisé & digne de l'estre, combien on est miserable, quand on s'abandonne à ses passions, & qu'on ne cultive point sa raison²¹¹ », idée qu'exprimait déjà Descartes dans son *Traité des passions de l'âme* lorsqu'il affirmait que :

les âmes les plus faibles de toutes sont celles dont la volonté ne se détermine point ainsi à suivre certains jugements, mais se laisse continuellement emporter aux passions présentes, lesquelles, étant souvent contraire les unes aux autres, la tirent tour à tour à leur parti et, l'employant à combattre contre elle-même, mettent l'âme au plus déplorable état qu'elle puisse être [...] [et la rend] esclave et malheureuse²¹².

Descartes affirme ainsi que « l'expérience fait voir que ceux qui sont les plus agités par leurs passions ne sont pas ceux qui les connaissent le mieux²¹³ ». Aussi importe-

²⁰⁹ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, p. 160.

²¹⁰ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Les aventures de Télémaque* [1699], *op. cit.*, p. 183.

²¹¹ *Idem*, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 35.

²¹² René Descartes, *Les passions de l'âme* [1649], Pascale D'Arcy, éd., Paris, GF Flammarion, 1996, p. 131.

²¹³ *Ibid.*, p. 117.

t-il « d'étudier à régler ses passions », surtout qu'il n'existe, selon lui, aucune âme « si faible qu'elle ne puisse, étant bien conduite, acquérir un pouvoir absolu sur ses passions »²¹⁴, idée à laquelle fera écho le *Télémaque*. Cependant, Fénelon nuancera cette idée dans ses *Dialogues sur l'éloquence*²¹⁵, où l'on comprend qu'il ne s'agit pas tant d'éradiquer toutes passions que de bien les orienter afin de les tourner vers la vertu. Suivant cet esprit, il conseille aux précepteurs, dans son traité sur l'*Éducation des filles*, de représenter à leurs élèves

[...] un Cavalier qui est monté sur un cheval & qui le conduit : dites que l'ame est à l'égard du corps, ce que le Cavalier est à l'égard du cheval. Finissez en concluant qu'une ame est bien foible & bien malheureuse, quand elle se laisse emporter par son corps comme par un cheval fougueux qui la jette dans un precipice²¹⁶.

En établissant un parallèle entre l'âme humaine et un cavalier qui doit diriger sa monture sous peine de graves conséquences, Fénelon souhaite avant tout mettre en relief la nature imprévisible et animale du corps qui, sans prévenir, peut conduire l'âme à des dangers moraux. C'est à ce titre qu'il importe de se défier du corps, berceau des passions, et que l'âme doit établir et conserver une emprise sur ce dernier. Il ne s'agit pas pour autant de rejeter les passions, mais plutôt d'en infléchir le cours, afin qu'elles agissent sur l'individu en le portant vers la vertu.

C'est à la combinaison de ces deux idéaux - celui d'une part, de la connaissance

²¹⁴ *Ibid.*, p. 132-133.

²¹⁵ De fait, les *Dialogues sur l'éloquence* insistent sur l'importance pour le prédicateur d'utiliser les arts afin de susciter les bonnes passions, celles qui portent les gens au bien et à la vertu. De fait, il écrira que « [...] la musique, la danse, l'éloquence, la poésie, ne furent inventés que pour exprimer les passions, et pour les inspirer en les exprimant ». François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence en général, et sur celle de la chaire en particulier* [1718], Paris, Jacques Lecoffre et cie, [s. d.], p. 23. En ce sens, il rejoint la pensée de Bernard Lamy sur l'utilisation des passions de l'auditeur pour servir la cause défendue par l'orateur, puisqu'elles « nous ont été données par l'Auteur de la Nature pour nous mouvoir vers le bien, & pour fuir le mal²¹⁵ ». Bernard Lamy, *La rhétorique ou l'art de parler* [1675], 6^e éd. augm. d'un discours preleminaire sur son usage & de ses réflexions sur l'Art Poétique, A la Haye, Chez Pierre Paupie, 1737, p. 114.

²¹⁶ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 129.

de soi, nécessaire, selon les moralistes classiques, afin de ne pas être la dupe de soi-même, et celui, d'autre part, hérité de l'Antiquité, de la maîtrise absolue des passions pouvant agiter déraisonnablement l'âme -, que feront écho la plupart des romans pédagogiques qui, s'inscrivant en cela dans la tradition fénelonienne, mettront tour à tour en scène un jeune prince devant d'abord apprendre à régner sur lui-même avant de régner sur son royaume. Qu'on en juge par ce passage des *Aventures de Periphas, descendant de Cécrops* de Puget de Saint-Pierre, roman qui met en scène un jeune prince effectuant une sorte de Grand Tour, dispositif fictionnel qu'avait déjà employé Fénelon dans ses *Aventures de Télémaque*, afin de lui montrer différents exemples de roi. Alors que Periphas atteint l'Ionie avec son maître, il rencontre Ilius qui règne en tyran sur Claros, la capitale :

Dévoré de la soif des conquêtes, ce prince est peu satisfait d'asservir sous son sceptre de fer les malheureux ioniens. Il lui faut un plus grand nombre d'esclaves ; & pour les multiplier, il court ravageant les terres qu'il peut surprendre par la ruse, ou dompter par la force. Son génie est vaste & profond ; son corps est endurci aux fatigues ; les mouvemens vains d'une fausse gloire embrâsent son cœur ; il est consommé dans l'art militaire : aussi habile à former le plan d'un siège ou d'une bataille, qu'il est brave & attentif à tout dans le fort du combat, quel fléau plus terrible les Dieux ont-ils pu susciter pour châtier les crimes des peuples ! quel ennemi plus cruel de l'humanité, l'enfer peut-il avoir enfanté²¹⁷ !

Ce prince, réunissant à la fois une intelligence militaire et un amour incontrôlé de la gloire et du pouvoir, est l'exemple par excellence du mauvais monarque, puisqu'il n'écoute que ses passions, oubliant jusqu'aux besoins élémentaires de son propre peuple. En montrant ensuite au jeune Periphas les conséquences atroces de la conduite irréfléchie d'Ilius, son maître s'assure que ce dernier comprendra toute l'importance de régler ses passions, surtout lorsque, comme lui, on est appelé à régner un jour et que l'on possède le pouvoir de ses ambitions.

²¹⁷ Puget de Saint-Pierre, *op. cit.*, t. 1, p. 153.

CHAPITRE 3

LA FICTION : UNE RHÉTORIQUE DU TABLEAU

Aux uns il faut de l'éloquence, aux autres de la Poésie, à quelques-uns des caracteres & des portraits ; c'est que tous ces gens-là se prennent par l'imagination. Ceux qui sont sensibles aux mouvemens du cœur se laissent aller aux sentimens, vifs, tendres, passionnés, qui les remuënt & qui les agitent. Il y en a quelquefois de plus faciles à persuader ; une image, un tableau, une figure emblematicque fera plus d'impression sur eux que les preuves les plus fortes & les plus décisives ; ils se conduisent par les yeux. Quelques-uns ne se déterminent que par des autorités étrangères, ils veulent qu'on leur montre des gens qui ayent déjà pensé ce qu'on veut leur persuader ; ils ne peuvent marcher que dans des chemins battus & frayés. Montrez-leur une douzaine d'autorités plus ou moins, vous en venez à bout ; mais bien peu se rendent à la raison pure, simple, toute nue, parce qu'il y a peu de gens chez qui l'on voye agir l'esprit & la raison²¹⁸.

Le raisonnement, appuyé par l'exemple vivant qu'offre le récit, revêt en lui-même une forte charge persuasive. Mais le début du récit de Puget de Saint-Pierre offre de surcroît un questionnement sur l'intériorisation d'une leçon de morale : « les plus sages réflexions d'autrui que sont-elles, à moins qu'adoptées par la persuasion & par le goût, elles ne se transforment en nous-mêmes pour couler dans nos mœurs, pour établir dans notre ame leur trône permanent²¹⁹ ? » Pour que la leçon du maître ait une certaine valeur, il faut avant tout qu'elle *persuade* l'élève, c'est-à-dire qu'elle emporte entièrement son adhésion et qu'elle *se coule* en lui. Dans le cas contraire, la

²¹⁸ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans, Où l'on fait voir leur utilité & leurs differens caracteres : Avec une bibliotheque des romans, Accompagnée de Remarques critiques sur leur choix & leurs Editions* [1734], Par M. le C. Gordon de Percel, À Amsterdam, Chez la Veuve De Poilras ; à la Vérité sans fard, 1734, vol. 1, p. 277-278.

²¹⁹ Puget de Saint-Pierre, *op. cit.*, t. 1, p. 17.

leçon ne reste qu'une leçon, et même si elle convainc l'enfant de sa vérité, elle ne l'en persuade pas. Autrement dit, l'enfant n'adhère pas à la leçon au point de modifier son comportement ou ses pensées. Qu'on en juge par ce passage qui met en évidence le dialogue de sourds qui s'installe entre une gouvernante, qui ne réfléchit pas assez sur les moyens d'illustrer le précepte qu'elle tente d'enseigner, et une jeune fille, dont la nature enfantine, qui lui « rend l'Esprit distrait & volage²²⁰ », commande d'ancrer les leçons abstraites en elle de manière sensible :

Je sais qu'on a rebattu mille fois aux filles les plus mal élevées, certains lieux communs : *On méprise une femme dérégulée. Il faut avoir de la religion. On doit respecter les bienséances. La vertu est la seule chose qui puisse nous rendre estimables & heureuses.* Ces leçons sortent de la bouche de la plus imbécille Gouvernante, qui les répète sans y penser, à un enfant qui les écoute sans les entendre²²¹.

Quoique la leçon de morale soit souvent répétée, elle ne réussit pas toujours à produire son plein effet rhétorique, car elle est soit présentée de manière à rebuter l'enfant à qui elle est destinée, soit d'une abstraction telle que son intelligibilité est nulle ou, dans le meilleur des cas, partielle. Pour éviter cet écueil, Saint-Pierre recommande aux pédagogues de « [faciliter, fixer & soutenir les idées des enfans par diverses choses sensibles », afin « qu'ils retiennent mieux ce qu'ils aprenent »²²², tout en déplorant l'usage ordinaire qui consiste à enseigner des principes abstraits de morale sans trop se soucier de les adapter à la capacité de compréhension de l'enfant. En cela, Saint-Pierre ne fait que reprendre ce que disait Locke, à savoir de toujours illustrer dans l'imaginaire de l'enfant ce dont on veut l'instruire :

Car c'est en vain qu'on parle aux Enfans de ces sorte d'Objets visibles : ils ne sont point touchés de ces discours, & ils n'y prennent aucun plaisir pendant qu'ils n'ont aucune idée des Objets mêmes : & ces idées ne peuvent être excitées dans leur Esprit par le son des paroles, mais par les choses elles-mêmes, ou par leurs images²²³.

²²⁰ John Locke, *op. cit.*, p. 321.

²²¹ Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, *op. cit.*, t. 1, p. xi. (L'auteure souligne).

²²² Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, *op. cit.*, p. 67.

²²³ John Locke, *op. cit.*, p. 300.

Ainsi, si l'on veut apprendre à l'enfant ce qu'est un cheval, une simple description ne suffit pas, il faut lui montrer soit l'animal, soit sa représentation, si bien que Locke insiste fortement pour que les instituteurs utilisent, entre autres, les versions illustrées²²⁴ des livres qu'ils souhaitent faire lire aux enfants. Il en va de même de l'enseignement des matières abstraites, telles que la morale, où il peut être utile d'utiliser, par exemple, un petit ouvrage allégorique comme *Raynard the Fox*²²⁵, que recommande Locke et dans lequel sont représentés les principaux défauts des hommes sous des métaphores animalières.

1. *La valeur sensible de la fiction*

Au lieu des préceptes et des maximes auxquels recourait encore volontiers le XVII^e siècle, le siècle des Lumières, à la faveur d'une réflexion sur la valeur sensible et persuasive de l'exemple, utilise davantage l'histoire, la fable, mais également le roman, afin de faire l'éducation morale du lecteur, entrevoyant les multiples possibilités qu'offre le genre romanesque. En témoigne, par exemple, ce passage dans lequel Diderot invoque l'identification au personnage d'un roman pour justifier la mise en action des leçons de morale.

Une maxime est une règle abstraite et générale de conduite dont on nous laisse l'application à faire. Elle n'imprime par elle-même aucune image sensible dans notre esprit : mais celui qui agit, on le voit, on se met à sa place ou à ses côtés, on se passionne pour ou contre lui ; on s'unit à son rôle, s'il est vertueux ; on s'en écarte avec indignation, s'il est injuste et vicieux²²⁶.

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ Il s'agit d'un ouvrage en vers octosyllabiques à rimes plates, composé principalement par Richard de Lison, Pierre de Saint-Cloud et le prêtre de La Croix-en-Brie vers la fin du XI^e siècle ou le début du XIII^e siècle. Voir à ce sujet le site *Arlima, Archives de littérature du Moyen-Âge*, < <http://www.arlima.net/index.html> > (page consultée le 7 août 2014).

²²⁶ Denis Diderot, *op. cit.*, p. 29-30.

Au contraire d'une maxime sèche et rebutante, un récit touchant et sensible emporte facilement l'adhésion du lecteur, comme en témoigne brièvement Mme Roland dans ses *Mémoires*, lorsqu'elle raconte comment elle a vécu ce procédé d'identification au personnage d'une fiction : « [...] je me croyais transformée dans le personnage du drame qui avoit le plus d'analogie avec moi, ou que j'estimois davantage²²⁷ ». Un peu plus loin, elle affirme également que la lecture de l'histoire, parce qu'elle célèbre « les vertus des héros », suscite également en elle un fort sentiment d'identification, lui-même suivi d'une résolution à imiter le comportement du personnage : « Je ne lisois point le récit d'une belle action que je ne me disse : “c'est ainsi que j'aurois agi”²²⁸ ». Elle donne ainsi raison aux pédagogues qui, comme Fénelon, misent justement sur « cette pente à imiter qui est dans les enfans²²⁹ ». Si cette aptitude naturelle que Dieu a mise en eux peut « produi[re] des maux infinis quand on les livre à des gens sans vertu qui ne se contraignent gueres devant eux », elle permet surtout de les « plier facilement à tout ce qu'on leur montre pour le bien ». C'est ainsi que « sans leur parler on n'auroit qu'à leur faire voir en autrui ce qu'on voudroit qu'ils fissent »²³⁰. Dès lors, l'intérêt de la fiction réside précisément dans l'absence de discours et de sermon. Il suffit alors de bien choisir le texte que l'on veut faire lire à l'enfant en fonction de ce que l'on veut lui enseigner, à l'exemple de Fénelon qui écrivait ses *Aventures de Télémaque* en fonction des défauts de caractère qu'il souhaitait corriger chez son jeune élève.

Cet intérêt marqué pour la transmission efficace des leçons de morale participe

²²⁷ Marie-Jeanne Roland, *op. cit.*, p. 73.

²²⁸ *Ibid.*, p. 74.

²²⁹ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 37.

²³⁰ *Ibid.*, p. 37-38.

d'un questionnement plus large sur la force persuasive du langage, qui se trouve accrue lorsque celui-ci « joint aux préceptes beaucoup d'exemples qui les rendent sensibles²³¹ ». Cette réflexion s'appuie d'abord sur un souci d'intelligibilité. Bernard Lamy, par exemple, considère la représentation de l'objet du discours comme une condition nécessaire à sa compréhensibilité, surtout lorsqu'il s'agit d'imager ce qui appartient au domaine du spirituel, car il croit que « les hommes pour l'ordinaire ne sont capables de comprendre que les choses qui entrent dans l'esprit par les sens », si bien qu'« il se faut servir de comparaisons sensibles, qui sont agréables, parce qu'elles soulagent l'esprit, & l'exemptent de l'application qu'il faut avoir pour découvrir ce qui ne tombe pas sous les sens »²³². Ainsi, plus le sujet est abstrait, plus la nécessité de l'imager est grande. C'est également ce que demande Mme de Limours, pourtant adulte, à sa correspondante, Mme d'Almane, dans *Adèle et Théodore* : « J'ai trop peu l'habitude de m'appliquer pour qu'il vous fût possible de fixer mon attention, en ne m'offrant que des préceptes & des maximes ; il me faut des tableaux & des exemples²³³ ». Elle postule ainsi la nécessité de solliciter la *phantasia*, afin de stimuler suffisamment son esprit pour que même les idées abstraites puissent y être entendues, le tableau n'étant autre chose que « des descriptions de passions, d'événements, de phénomènes naturels qu'un orateur ou un poète répand dans sa composition » dont l'effet « est d'amuser, ou d'étonner, ou de toucher, ou d'effrayer, ou d'imiter, &c. »²³⁴ Autrement dit, c'est en provoquant une

²³¹ *Idem*, *Dialogues sur l'éloquence en général, et sur celle de la chaire en particulier*, *op. cit.*, p. 18.

²³² Bernard Lamy, *La rhétorique ou l'art de parler*, *op. cit.*, p. 134.

²³³ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 32.

²³⁴ [Anonyme], « Tableau », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie*, *op. cit.*, vol. 15 p. 806.

réaction émotive chez un individu (lecteur, spectateur, auditeur) que le tableau réussit à capter son attention suffisamment pour le persuader de la leçon.

Comme la représentation permet de susciter et de maintenir l'intérêt des enfants, Morelly suggère que les instituteurs emploient à cette fin tous les ressorts du langage : « que l'on use de comparaison, souvent aussi de prosopopée : qu'on anime tout : que l'on personifie tout pour le leur faire toucher du doigt²³⁵ ». En ce sens, pour captiver un auditoire, il importe de représenter les idées abstraites sous une forme humaine et d'animer, c'est-à-dire de « donner de la sensibilité & du mouvement²³⁶ » à un objet qui n'en a point, afin de lui donner un ancrage dans son esprit. Fénelon proposait déjà au précepteur, dans son traité de l'*Éducation des filles*, de se faire occasionnellement conteur :

animez vos recits de tons vifs & familiers ; faites parler tous vos [sic] personnages : les enfans qui ont [sic] l'imagination vive, croiront les voir, & les entendre ; par exemple racontez l'histoire de Joseph ; faites parler ses freres comme des brutaux, Jacob comme un père tendre & affligé, que Joseph parle luy-même, qu'il prenne plaisir étant maître en Egypte à se cacher à ses freres, à leur faire peur, & puis à se découvrir²³⁷.

En somme, ce que Fénelon suggère au pédagogue, c'est d'utiliser toutes les ressources du corps éloquent : le ton de la voix, le regard et même la gestuelle, afin de réellement incarner l'histoire.

En outre, certaines réalités sensibles ont besoin du secours des mots, afin de produire une impression durable dans la mémoire, comme si ceux-ci détenaient un pouvoir plus grand que le réel pour atteindre et marquer l'imagination :

L'idée de la réalité n'est que passagère, & le tableau, par les touches vives qu'il reçoit des mots, affecte davantage. Ce pouvoir de combiner rapidement des idées à l'aide de simples figures, a vraiment quelque chose d'étonnant & de surnaturel. Des objets qui ne sont jamais tombés sous les sens, deviennent sensibles, & s'offrent réellement

²³⁵ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur l'esprit humain*, op. cit., p. 158-159.

²³⁶ Académie française, « Animer », *Dictionnaire*, 1762, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, op. cit., (page consultée le 20 mars 2014).

²³⁷ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, op. cit., p. 92-93.

jusqu'à troubler & épouvanter nos esprits. Les mots frappent plus l'imagination que ne le feroit la chose même. Il est assez difficile de concevoir comment les mots, semblables au ton de la voix, prennent un caractère d'attendrissement, de passion, de crainte, de souffrance, de mépris, d'orgueil, de dédain ; comment un caractère mort, inanimé, devient un langage éloquent, expressif, qui fait répandre des larmes, qui anime, qui passionne, qui tue²³⁸.

Alors que la réalité peut parfois laisser un individu indifférent, les mots, en formant des tableaux expressifs et émouvants qui rassemblent des idées rapidement dans son esprit, viennent susciter les passions en les exprimant et rendent l'individu sensible à une réalité qui ne l'affectait pas auparavant. En ce sens, Mercier confère au discours un pouvoir que ne possède pas même la réalité, celui de réveiller en quelque sorte l'imagination et de lui donner ensuite la liberté d'assembler les idées et de les représenter sous forme de tableaux. Dès lors, ce n'est plus tant à la parole que s'oppose le réel, mais à l'imagination.

On retrouve cette même idée de la puissance de l'imagination chez Mme d'Arconville. Qu'on en juge d'après ce passage où elle affirme que ni la réalité ni l'art ne peuvent surpasser cette faculté en regard de la représentation :

L'imagination [...] entretient et foment un penchant que la nature inspire à tous les êtres sensibles, et les tableaux qu'elle sait représenter ont plus de force et d'énergie que ceux des peintres les plus célèbres, elle sait les varier avec une grâce et une élégance capables d'échauffer les âmes les plus froides, son pinceau est d'un genre si supérieur à celui que l'art pourroit employer, qu'il surpasse la vérité, ce serait même vainement qu'on chercheroit à réaliser ces peintures séduisantes, que l'imagination sait tellement orner et embellir, que la nature même ne saurait en approcher²³⁹ ».

Comme le donne à penser cet extrait, chez Mme d'Arconville, l'imagination possède une aptitude à faire naître des images dont l'énergie, l'élégance et la capacité de toucher révèlent une virtuosité que la peinture ne peut approcher et que même la nature ne peut égaler. Alors qu'au XVII^e siècle prévaut toujours la conception de

²³⁸ Louis Sébastien Mercier, « Écriture », dans *Mon bonnet de nuit*, op. cit., t. 1, p. 167-168.

²³⁹ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur l'activité et la paresse », dans *Pensées et réflexions morales*, op. cit., vol. 1, p. 366-367.

l'imagination que défend Longin dans son *Traité du sublime*, où le terme *phantasia* « désigne la quasi-présence de l'objet, de la personne, et du transport passionnel, ressentie par l'auteur et communiquée à l'auditeur²⁴⁰ », ce qui, en quelque sorte, revient à dire que l'imagination renvoie à une image dégradée en regard de la réalité, au cours du XVIII^e siècle, en revanche, survient un renversement de ce paradigme alors que certains philosophes et théoriciens du roman confèrent à l'imagination une capacité d'imager et d'émouvoir supérieure au réel. Aussi ne faut-il pas s'étonner de voir les pédagogues recourir davantage au roman puisque l'on admet progressivement, de manière parallèle à ce changement qui survient dans la reconnaissance du rôle positif que joue l'imagination, que « le don d'émouvoir est la grande puissance des fictions ; on peut rendre sensibles presque toutes les vérités morales, en les mettant en action²⁴¹ ». En outre, la dimension anthropologique du genre romanesque est progressivement reconnue, même s'il faut attendre la cinquième édition du *Dictionnaire de l'Académie* pour lire que le roman est plus qu'un « ouvrage en prose, contenant des aventures fabuleuses, d'amour ou de guerre²⁴² », car il représente de surcroît « le développement entier des passions humaines²⁴³ ». En outre, les préfaces et autres avertissements ont permis aux auteurs de faire l'éloge de la grande utilité morale du roman et d'unir l'esthétique réaliste, notamment, à des bénéfices moraux en affirmant « la valeur curative de tout portrait

²⁴⁰ Jean Starobinski, « Jalons pour une histoire du concept d'imagination », *La relation critique*, Paris, Gallimard, 1970, p. 211.

²⁴¹ Anne-Louise-Germaine de Staël, « Essai sur les fictions [1795] » dans *Zulma et trois nouvelles : precede d'un Essai sur les fictions*, Londres, Chez Colburn Libraire, 1813, p. 44.

²⁴² Académie française, « Roman », *Dictionnaire*, 1694, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*, (page consultée le 26 février 2010).

²⁴³ *Idem*, « Roman », *Dictionnaire*, 1798, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*, (page consultée le 26 février 2010).

fidèle, où le modèle se voit en plein jour comme les autres le voient²⁴⁴ ». Ainsi peut-on dire que c'est en présentant un tableau de la vie humaine que le romancier accomplit cette guérison, puisque le lecteur ne peut, en reconnaissant ses défauts, qu'en être frappé et vouloir s'en corriger. Baculard d'Arnaud, entre autres, s'engagera dans cette voie et affirmera qu'« un bon roman est autant capable de corriger l'esprit humain qu'une comédie de Molière ou le traité de morale le plus métaphysique ». Jamais, ajoutera-t-il, « on n'arrachera les hommes de l'erreur que par la représentation de l'erreur même²⁴⁵ », plaidant ainsi en faveur de la force persuasive et édifiante qu'il octroie à la représentation sous toutes ses formes. Ainsi, la littérature et, avec elle, l'imagination – par ailleurs toujours suspectée de corrompre les cœurs – demeure pourtant la seule force capable d'agir sur les mœurs, puisqu'elle représente un véhicule privilégié pour transmettre un savoir de même qu'un moyen efficace de toucher un public, qu'il soit enfantin ou mondain.

C'est en regard de cette nouvelle fonction attribuée au roman que celui-ci sera mobilisé par les pédagogues, qui en apprécient de surcroît l'aspect diplomatique. En ce sens, la fiction persuaderait d'autant plus l'élève qu'elle permet de transmettre des leçons de morale de façon subtile, c'est-à-dire sans heurter sa susceptibilité :

Ces vérités fondamentales qui constituent la bonté morale de nos actions, reparoîtront partout, et couleront avec d'autant plus de facilité dans votre ame, qu'on y ménage mieux votre orgueil, toujours prompt à s'alarmer d'une leçon trop nue, ou à s'en dégoûter, quand elle lui est proposée avec un air de sécheresse, et sur un ton d'empire²⁴⁶.

En somme, si l'objectif du pédagogue est d'inciter son élève à modifier son

²⁴⁴ Georges May, *Le dilemme du roman au XVIII^e siècle : étude sur les rapports du roman et de la critique (1715-1761)*, Paris, Presses universitaires de France, 1963, p. 110.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 113.

²⁴⁶ [Laurent-Pierre Béranger], *op. cit.*, vol. 1, p. 387.

comportement sur la base d'un principe de morale, il doit au préalable éviter de susciter l'émergence d'un mouvement de résistance par une maladresse venant blesser l'amour-propre de ce dernier. De ce point de vue, la fable, par exemple, devient chez Panckoucke un « voile adroit²⁴⁷ » sous lequel on peut envelopper la critique, car, écrit-il, « l'homme est souvent si foible, & si orgueilleux, qu'il faut le mettre dans une perspective, où il puisse voir la vérité, sans en être choqué. C'est un malade qui a besoin d'une medecine ; mais il faut ôter les dégoûts qu'elle peut lui causer²⁴⁸ ». Aussi est-il judicieux d'illustrer le précepte par un exemple éloquent que rien ne lie de façon trop évidente à l'élève, mais à la faveur duquel ce dernier peut tout de même se reconnaître. Il importe surtout que l'élève soit d'abord convaincu de la vérité du précepte enseigné et que cette conviction génère ensuite le sentiment qu'il doit, pour vivre en accord avec ce principe dont il reconnaît la justesse, modifier son comportement. Dès lors, le pédagogue a atteint son objectif : l'élève est persuadé.

Second avantage que possède la fiction, tout comme l'histoire, c'est qu'en extirpant du temps et de l'espace les leçons de morale, ces deux modes de récit permettent de les placer sous l'égide de personnages historiques ou imaginaires dotés d'une plus grande crédibilité, comme le préconise Charles Rollin :

Il faut leur donner des maîtres qui ne leur soient point suspects, & dont ils ne puissent se défier [.]. Pour les préserver ou les guérir de la contagion du siecle présent, il faut les transporter dans d'autres pays & d'autres tems, & opposer au torrent des fausses maximes & des mauvais exemples qui entraîne presque tout le monde, les maximes & les exemples des grands hommes de l'antiquité, dont les auteurs qu'ils ont entre les mains leur parlent. Ils écoutent volontiers les leçons que leur font un Camille, un Scipion, un Cyrus : & ces sortes d'instructions, cachées & comme déguisées sous le nom d'histoires, font autant plus d'impressions sur eux, qu'elles paroissent moins recherchées, le pur hazard semblant les leur présenter²⁴⁹.

²⁴⁷ [André-Joseph Panckoucke], *op. cit.*, p. xiv.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 431.

²⁴⁹ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, *op. cit.*, vol. 1, p. xxvii-xviii.

Ainsi, ce n'est plus, par exemple, Fénelon, archevêque de Cambrai, qui instruit son jeune élève sur la maîtrise des passions, c'est Mentor (ou Minerve), c'est Ulysse, c'est César, ou encore Alexandre. Dans tous les cas, on remet l'autorité entre les mains de personnes dont l'exemple possède la capacité à la fois de fasciner et d'inspirer les jeunes lecteurs. Ces derniers sont persuadés non seulement par les discours de leurs nouveaux maîtres, mais encore par les vies exemplaires qui se déploient sous leurs yeux. De fait, ce sont les mœurs, le comportement et les réussites militaires ou politiques de ceux-ci qui inspirent la confiance ; leur éthos se construit hors du discours, comme le requiert la tradition cicéronienne. Suivant cet esprit, les pédagogues choisiront des modèles de vertu, ou encore des personnages ayant mené une vie dissolue dans un premier temps avant de se repentir, dans la mesure où leur résipiscence peut également frapper l'imaginaire des jeunes gens. Notons ce même souci de présenter aux enfants une leçon de morale de manière indirecte, afin de ménager leur amour-propre sans doute, mais également parce que l'on considère alors que les meilleures leçons sont celles qui ne paraissent pas en être. Si Fénelon, par exemple, recommande de rendre « l'étude agreable » en la cachant « sous l'apparence de la liberté & du plaisir »²⁵⁰, c'est qu'il croit, tout comme Mme de Lambert, que « nous cédon plus certainement à l'agrément, qu'à la vérité²⁵¹ ».

²⁵⁰ François de Salignac de la Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 64-65.

²⁵¹ Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, « Réflexions nouvelles sur les femmes [1727] », *op. cit.*, p. 166.

2. Parler le langage du cœur ou le spectacle de la vertu

Par ailleurs, au XVIII^e siècle, une importance accrue est accordée à la prééminence au corps ou, plus précisément, à ce que Crébillon appelle les « sentiments du corps²⁵² », ce qui justifie, entre autres, le primat de la formation du cœur sur celle de l'esprit et du goût. De fait, Marcel Grandière remarque justement à ce propos que « le milieu du dix-huitième siècle n'a pas de plus grande préoccupation que le cœur et la vertu » et que c'est même « le sujet favori de l'éducation ». Il ajoute que « le contrôle du cœur, des sentiments, c'est-à-dire des passions, sources du mouvement chez l'homme, est indispensable ». Dès lors, poursuit-il, « il revient à tout instituteur, selon la définition de l'*Encyclopédie*, d'occuper le terrain du cœur pour réussir toute œuvre d'éducation. Il faut conduire les enfants, non par des préceptes et raisons, mais par le cœur et c'est à ses qualités de cœur qu'on juge un enfant ou un maître²⁵³ ».

Si l'éducation doit d'abord s'adresser au cœur, c'est « [...] parce que les mouvements sensitifs, nécessaires et cependant spontanés, d'où découlent les aversions, les inclinations, les craintes et les autres passions qui sont le domaine de l'ame envisagée comme cœur, paraissent jouir de la préexistence, relativement aux sentiments combinés et réfléchis²⁵⁴ ». Pour atteindre ce cœur dont les sentiments s'enracinent dans des mouvements primitifs et irréfléchis, Turben insiste sur la

²⁵² Marc André Bernier, dans son ouvrage *Libertinage et figures du savoir. Rhétorique et romans libertin dans la France des Lumières (1734-1751)*, a bien montré comment chez Crébillon, et plus particulièrement dans *Tanzai et Néadarné*, les personnages ne sont guidés que par le plaisir ou le déplaisir, qui motivent ainsi toutes leurs actions. (Québec, Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 2001, p. 175-194.)

²⁵³ Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au XVIII^e siècle*, Oxford, Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, 1998, p. 147-148.

²⁵⁴ François Turben, *op. cit.*, p. 52.

nécessité d'utiliser un langage propre à interpeller le sentiment : « Ce sera d'abord au sentiment que nous nous adressons et nous parlerons son langage [...] »²⁵⁵. Il fait ainsi écho à Étienne Simon de Gamaches, qui affirmait, presque cinquante ans auparavant, qu'« il y a telle vérité qui ne peut entrer dans l'esprit qu'elle ne gagne auparavant le cœur »²⁵⁶. Suivant cet esprit, des pédagogues du XVIII^e siècle et des théoriciens du genre romanesque, tel Romance de Mesmon, réfléchiront sur la nature du principal destinataire des discours qui relèvent du domaine de la morale, à savoir le cœur ou la raison :

Pourquoi les plus beaux Ouvrages de Morale sont-ils ceux qui négligent l'esprit pour ne parler qu'au cœur ? c'est que dans celui-ci se trouvent véritablement la règle de nos devoirs & la source de nos plaisirs. Il me semble que, dans le moral comme dans le physique, la nature a voulu marcher à son but par le chemin le plus court, & qu'elle exécute dans l'un par le système des *affections*, ce qu'elle exécute dans l'autre par le système des *sensations* ; la raison vient ensuite, elle disserte sur les expériences, elle établit les principes généraux, & forme la science ou le corps de doctrine²⁵⁷.

Ce passage invite à penser que toutes les expériences, qu'elles soient morales ou physiques, fonctionnent à la faveur d'un même mécanisme participant de cette nouvelle manière d'envisager la connaissance qui émerge en Europe à partir de la toute fin du XVII^e siècle, à savoir l'empirisme. Dès lors, le cœur joue à l'égard de la morale le même rôle que les sens à l'égard des impressions du monde physique, c'est par lui que transitent les affects dans un premier temps. Si c'est au cœur que doivent d'abord s'adresser les discours de la morale, c'est qu'on y retrouve à la fois les règles et la source du plaisir. Ce n'est que dans un second temps que la raison intervient pour extraire de ces expériences, des lois plus générales, dans un mouvement inductif

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 73.

²⁵⁶ Étienne Simon de Gamaches, « Préface », *Les agréments du langage réduits à leurs principes* [1718], A Paris, Chez Guillaume Cavelier, Jacques Estienne, Guillaume Cavelier, 1718, [s. p.].

²⁵⁷ [Germain-Hyacinthe de Romance de Mesmon], *op. cit.*, p. 30-31.

qui porte l'individu de l'expérience concrète aux raisonnements abstraits. Morelly ne dit pas autre chose dans son *Essai sur l'esprit humain*, lorsqu'il affirme que l'ordre naturel de l'acquisition de connaissance d'un jeune élève, tout comme la formation de son jugement, exige qu'on « le [fasse] passer de la pratique à la théorie, du sentiment à la réflexion²⁵⁸ ». Cette théorie trouve à s'exprimer également dans certaines fictions pédagogiques du XVIII^e siècle, lesquelles montrent des éducations dans lesquelles les personnages sont conduits par le plaisir et le sentiment et dans lesquelles la réflexion n'intervient qu'en second lieu. Qu'on en juge d'après cet extrait d'*Iphis et Aglaé*, roman épistolaire de Mme de La Guesnerie, alors que Céphise raconte à Aglaé la manière dont elle fut élevée par sa mère :

Eloignées de tous les objets qui peuvent gêner l'esprit, ou corrompre le cœur, n'ayant devant nos yeux que des exemples de vertu ; nous la respirâmes en naissant. Nos cœurs en goûtoient le charme & la douceur, avant que notre raison pût la connaître. C'étoit avec les traits du sentiment, que ma mere nous en traçoit sans cesse l'image sublime & touchante. De la sensibilité de notre âge, du premier feu de nos passions, elle sut faire naître cet enthousiasme heureux, qui ne fait aimer, admirer que ce qui est beau & honnête²⁵⁹.

Ici, l'éducation morale idéale fait intervenir le cœur plutôt que le jugement, le sentir plutôt que la réflexion et l'analyse, comme si l'homme était conçu pour apprécier et aimer spontanément la vertu, comme s'il n'avait nul besoin de discours, de traités de morale ni même d'exercer son jugement en la matière. La Guesnerie semble appliquer à la lettre dans son roman ce qu'énonçait Mme de Lambert, une trentaine d'années auparavant, à savoir que

[n]ous allons aussi sûrement à la vérité par la force et la chaleur des sentimens, que par l'étendue et la justesse des raisonnemens ; et nous arrivons toujours par eux plus vite au but dont il s'agit, que par les connoissances. La persuasion du cœur est au-dessus de celle de l'esprit, puisque souvent notre conduite en dépend : c'est à notre imagination et à notre cœur,

²⁵⁸ Gabriel Étienne Morelly, *Essai sur l'esprit humain*, op. cit., p. 220.

²⁵⁹ Charlotte-Marie-Anne Charbonnier de La Guesnerie, *Iphis et Aglaé*, A Londres/A Paris, Chez Merlin, 1768, vol. 2, p. 13-14.

que la Nature a remis la conduite de nos actions, et de ses mouvemens²⁶⁰ ».

En ce sens, cette morale du sentiment suppose que celui-ci, puisqu'il est antérieur à l'exercice de la raison, « est moins exposé aux déformations de toutes sortes qui menace celle-ci²⁶¹ » qu'une morale rationnelle, qui ne peut être pleinement effective s'il n'y a pas un « plein développement d'une raison parvenue à maturité ». Autrement dit, alors qu'une morale fondée sur la raison appartient à « l'homme adulte et civilisé », celle du sentiment conduit, au contraire, à une certaine idéalisation de « l'humanité primitive »²⁶² ou de l'enfant, chez lesquels les idées morales seraient, en quelque sorte, innées.

Cette réflexion sur le cheminement de l'expérience morale s'inscrit toutefois au sein d'un questionnement plus large qui anime l'espace intellectuel du siècle des Lumières autour de la véritable nature de l'homme. Aux moralistes qui persistent à croire que « c'est par la raison que l'homme est véritablement humain²⁶³ » répondent les philosophes qui considèrent plutôt la nature sensible de l'homme dont l'âme « est naturellement faite pour goûter le Bien comme le Beau²⁶⁴ ».

Suivant cet esprit, plusieurs peintres et romanciers tentent d'illustrer cette morale du sentiment à travers des œuvres picturales ou littéraires. Françoise Barguillet rappelle à ce propos qu' :

[...] on s'autorise de l'exemple de Rousseau pour s'abandonner à un déluge de sensibilité : dans les mœurs, en peinture comme en littérature. On veut que la vertu soit sensible au cœur (et non seulement à la raison) ; on pleure, on s'émeut, on sent en soi un immense plaisir à soulager les malheureux. On demande donc à la morale les mêmes bouleversements qu'on commence à attendre de la passion, dont on goûte maintenant

²⁶⁰ Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, « Réflexions nouvelles sur les femmes [1727] », *op. cit.*, p. 169.

²⁶¹ Jean Ehrard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1994, p. 349.

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ *Ibid.*, p. 335.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 371.

les élans fiévreux et les mélancoliques retombées [...] ²⁶⁵.

De ce point de vue, le sentiment triomphe à la fois dans les arts et dans la morale, alors que la vertu cesse de procéder de la raison en se faisant plus émouvante que réfléchie. Cependant, on s'aperçoit rapidement que les interprétations divergent au cœur de ces récits voulant illustrer cette morale du sentiment. Chez Marivaux, par exemple, la vertu réside dans une naïveté, une simplicité et une bonté naturelle digne de l'âge d'or de l'Antiquité, dans une nature humaine prompte à s'émouvoir, et elle apporte le bonheur en partage. Ainsi voit-on se multiplier, dans ses romans, les scènes d'effusion qui participent de « ce pathétique larmoyant et vertueux qui annonce les tableaux édifiants du théâtre de Diderot ²⁶⁶ ». Chez Prévost, en revanche, il ne suffit pas d'être sensible pour être vertueux ni d'avoir un cœur pur pour s'assurer d'une bonne conduite. Qu'on en juge d'après l'*Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, roman qui montre « un caractère ambigu, un mélange de vertus & de vices, un contraste perpétuel de bons sentiments & d'actions mauvaises ²⁶⁷ ». Ainsi, les héros, malgré leur bonté naturelle qui devrait les porter d'emblée à une vie vertueuse, font l'expérience de tous les vices, du libertinage à l'escroquerie et même au meurtre ²⁶⁸. En ce sens, Prévost rejette le « mythe de la vertu facile » et l'on peut même dire qu'il existe chez lui une incompatibilité entre le plaisir et la vertu, laquelle devient plutôt « le fruit du malheur et de l'adversité » ²⁶⁹. Aussi le chevalier des Grieux s'écrira-t-il : « Prédicateurs qui voulez me ramener à la vertu, dites moi

²⁶⁵ Françoise Barguillet, *Le roman au XVIII^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 1981, p. 16.

²⁶⁶ Jean Ehrard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle*, op. cit., p. 358.

²⁶⁷ Antoine François Prévost, « Avis de l'auteur », dans *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* [1731], A Amsterdam, Aux dépens de la Compagnie, 1733, [n. p.].

²⁶⁸ Jean Ehrard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle*, op. cit., p. 361-364.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 363.

qu'elle est indispensablement nécessaire ; mais ne me déguisez pas qu'elle est sévère & pénible²⁷⁰ ». Autrement dit, pour Prévost, la morale est aux antipodes du plaisir, aussi naturelle soit-elle. En outre, d'autres critiques du genre romanesque prétendent que « la vertu malheureuse et outragée [est] particulièrement pathétique et émouvante » et qu'il convient, « pour inspirer aux lecteurs l'amour et le désir de la vertu, de la représenter persécutée et victime de ses bourreaux »²⁷¹. C'est suivant ce principe que Romance de Mesmon, par exemple, s'exclame à propos d'un roman de Richardson :

Que *Clarisse* me paraît touchante, admirable & heureuse, car la douleur a ses charmes, quand je la vois résolue à mourir pour un crime qui n'est pas le sien, sans murmure, sans reproche, abymée dans une douleur incurable, auprès de ce cercueil qui doit la renfermer, pardonnant si noblement à son persécuteur, à ses ennemis ! comme je voudrais lui ressembler ! comme je me sens capable d'efforts extraordinaires, comme la vertu me paraît belle, & le bonheur indépendant des actions & des opinions d'autrui²⁷² !

Ici, le spectacle du malheur frappant le personnage vertueux, qui devrait normalement entraîner une « répulsion naturelle²⁷³ » de la part du lecteur, se transforme en attraction sous l'effet de l'hypotypose et suscite, du coup, un sentiment d'identification et un désir d'élévation morale.

En définitive, il y aurait autant d'inflexions à la morale du sentiment qu'il y a d'homme de lettres, ces derniers pouvant moduler à leur guise et selon leurs réflexions en cours, les liens entre la vertu et le plaisir, entre la quête de la vertu et la nature et la « vigueur²⁷⁴ » de l'âme, entre la vertu et la nature de l'homme, entre

²⁷⁰ Antoine François Prévost, *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*, *op. cit.*, p. 166, cité dans Jean Ehrard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle*, *op. cit.*, p. 363.

²⁷¹ Georges May, *op. cit.*, p. 137.

²⁷² Germain-Hyacinthe de Romance de Mesmon, *op. cit.*, p. 12-13.

²⁷³ Anne Coudreuse, *op. cit.*, p. 77.

²⁷⁴ Chez Vauvenargues, notamment, la vigueur de l'âme est un critère essentiel : « La véritable vertu [...] celle qui est l'ouvrage de la nature [...] et qui consiste principalement dans la bonté et la vigueur de l'âme [...] subsistera à jamais, avec des caractères ineffaçable », dans *Réflexions et maximes* [1746], cité

la vertu et les notions de désintéret et d'égoïsme, etc. Il faudrait même ajouter qu'il y a autant d'interprétations aux scènes dites morales qu'il y a de lecteurs et l'on en trouve la preuve lorsqu'on lit les traités d'éducation qui sont loin de faire consensus, par exemple, sur le caractère « moral » d'un ouvrage comme *La princesse de Clèves*. Cependant, Georges May rappelle que la plupart des romanciers du XVIII^e siècle ont insisté lourdement sur le triomphe éclatant de la vertu et l'échec du vice, avatar de la justice immanente qu'ont brillamment illustrée les romanciers anglais. C'est même sur cette « philosophie optimiste de la vie morale²⁷⁵ » que serait fondée la plaidoirie de Lenglet-Dufresnoy en faveur du roman qui, contrairement à l'écriture de l'histoire, peut récompenser la sagesse et la vertu. De fait, il explique, dans son traité, les usages que l'on doit faire de la fiction et la manière dont un auteur doit s'y prendre pour écrire un roman pouvant servir à la formation morale :

Répandre des mœurs dans un Roman, c'est y donner des idées favorables de la chasteté et de la pudeur : non pas des discours dogmatiques sur ces vertus, ce seroit le moyen de n'y pas réussir ; mais par des caracteres avantageux, par des portraits vifs et touchans, nobles cependant et modestes [...]. Répandre des mœurs, c'est instruire des foiblesses du cœur, plus cependant par des portraits de la perfection, que de la misere humaine ; il est quelquefois dangereux de faire des Peintures du vice, il faut bien de la délicatesse pour n'en laisser apercevoir que ce qui est nécessaire pour le faire haïr, un caractere sensible et touchant ruinerait l'instruction qu'on voudroit inspirer [...]²⁷⁶.

Caractères, portraits, peintures et narrations représentent autant de moyens pour les pédagogues des Lumières d'éviter d'asséner de rebutants préceptes et, au contraire, de susciter et de maintenir l'intérêt d'un jeune lectorat en s'employant à le toucher, l'instruction se dissimulant à la faveur d'une fiction agréable. C'est même, écrira Rollin, déguisées sous le nom d'*histoires* que ces instructions peuvent faire

dans Jean Ehrard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle*, op. cit., p. 367.

²⁷⁵ Georges May, op. cit., p. 125.

²⁷⁶ Nicolas Lenglet Dufresnoy, op. cit., vol. 1, p. 212-213.

d'« autant plus d'impressions sur eux, qu'elles paroissent moins recherchées, le pur hazard semblant les leur présenter²⁷⁷ ».

Dans le même ordre d'idées, Lenglet Dufresnoy insiste sur la nécessité de présenter une image positive et agréable de la vertu à travers des scènes où, par exemple, les conduites vertueuses des personnages ne leur procurent que du plaisir. Fénelon ne disait pas autre chose dans ses *Dialogues sur l'éloquence*, lorsqu'il affirmait que « [s]i quelque chose peut faciliter la vertu, c'est de la mettre d'accord avec le plaisir », car « au contraire, quand on les sépare, on tente violemment les hommes d'abandonner la vertu »²⁷⁸.

Cette question de la peinture de la vertu est toutefois l'objet d'une discussion animée chez les pédagogues du XVIII^e siècle. Rollin, par exemple, s'appuie sur les Pères de l'Église, et plus particulièrement sur saint Basile, pour montrer, entre autres, l'utilité de la lecture des poètes de l'Antiquité pour la formation morale. Or, saint Basile fait justement

[...] observer que ces beaux vers d'Hésiode²⁷⁹, si connus & si estimés, où il représente le chemin du vice semé de fleurs, plein d'agrémens, ouvert à tout le monde ; & au contraire celui de la vertu âpre, difficile, escarpé ; sont une belle leçon pour les jeunes gens, qui leur apprend à ne se laisser point effraier ni rebuter par les peines & par les difficultés qui environnent ordinairement la vertu²⁸⁰.

Alors que l'exemple choisi par Rollin met en lumière toute la difficulté d'adopter une conduite vertueuse tout au long de la vie, la leçon que doivent en tirer les jeunes

²⁷⁷ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, op. cit., vol. 1, p. xxvii-xviii.

²⁷⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence*, op. cit., p. 24.

²⁷⁹ Hésiode, *Ἔργα καὶ Ἡμέραι [Les travaux et les jours]*, v. 286. « Rien n'est plus aisé que de se précipiter dans le vice : le chemin en est court et nous l'avons près de nous ; mais les dieux immortels ont baigné de sueurs la route de la vertu : cette route est longue, escarpée et d'abord hérissée d'obstacles ; mais quand on touche à son sommet, elle devient facile, quoique toujours pénible. », A. Bignan, trad. p. 21, < <http://remacle.org/bloodwolf/poetes/falc/hesiod/travaux.htm> >.

²⁸⁰ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, op. cit., vol. 1, p. 242.

lecteurs en est cependant une de courage, car si la pratique de la vertu s'accompagne de certaines difficultés, il n'en demeure pas moins nécessaire de persévérer. Crousaz, en revanche, affirmera que la vertu ne doit jamais être présentée aux enfants de manière à les rebuter :

Il ne faut jamais que la Vertu leur fasse la moindre peur par la difficulté, vraie ou exagérée, de l'aquerir & d'y perseverer. En effet les peines qu'on éprouve & les efforts auxquels on est obligé pour y demeurer ferme & pour s'éloigner du Vice, ne viennent point de la Vertu considerée en elle-même, ni de son opposition avec la nature de l'homme, regardée dans le même sens, mais presque uniquement des habitudes, qui sont une seconde nature & auxquelles on se resout presque aussi difficilement à renoncer, qu'à se faire *couper un bras* ou *arracher un œil* ; car au reste la *Loi est aimable, le commandement est bon, les ordres du Seigneur ne sont point des ordres qui nous chargent*, ce ne sont point *de matiere de griefs, son joug est aisé & son fardeau leger*²⁸¹.

Comme en témoigne cet extrait, Crousaz désire surtout que les enfants ne soient pas effrayés par les peintures de la vertu au point de s'en détourner. Si l'on peut décrire les difficultés d'une conduite vertueuse, il importe toutefois de s'assurer de faire la démonstration de notre capacité à les surmonter. À plus forte raison que, si le chemin de la vertu est si ardu, la faute en incomberait non pas au caractère laborieux de la vertu elle-même, ni même à une opposition fondamentale entre celle-ci et la nature de l'homme, mais plutôt à la force de l'habitude qui devient, en quelque sorte, une « seconde nature ». Aussi importe-t-il pour le pédagogue d'agir dès les toutes premières années de l'enfant, afin d'empêcher ce dernier de prendre de mauvaises habitudes qu'il sera difficile de lui faire abandonner.

Par ailleurs, cette idée selon laquelle la vertu doit être récompensée et conduire au bonheur, alors que le vice fait le malheur de l'individu, est toujours présente chez certains pédagogues au tout début du XIX^e siècle, comme le donne à

²⁸¹ Jean-Pierre de Crousaz, *op. cit.*, vol. 1, p. 8-9. (L'auteur souligne).

penser ce passage de *La morale en exemple* de Laurent-Pierre Bérenger dans lequel il recommande fortement d'utiliser la fiction sous toutes ses formes et plus particulièrement le théâtre :

Ici le vice est toujours puni, la vertu toujours récompensée. Elle est vengée du moins par les remords qu'éprouve le coupable qui l'a méconnue. Cette indignation qui vous souleve contre lui ; cette admiration dont vous n'êtes pas le maître, à la vue d'un trait si généreux qui décele une grande âme ; ces larmes délicieuses que vous répandez sur un innocent, devenu la victime du crime et de l'injustice ; ces sentiments, dis-je, fruits ordinaires de la tragédie, ne rappellent-ils pas l'homme à sa première dignité, en lui apprenant qu'il est fait pour la vertu²⁸² ?

Ici, Bérenger confère à la tragédie, une capacité accrue de représenter les choses non pas telles qu'elles sont, mais plutôt telles qu'elles devraient l'être. En outre, le pouvoir que possède la représentation de toucher le spectateur au point de lui tirer des larmes, devient l'instrument moral par excellence pour l'aider à se souvenir à quel point sa nature même le porte à aimer la vertu.

En somme, l'idéal pédagogique, en regard de la représentation de la vertu, consiste à la concilier autant que possible avec le plaisir, et à en procurer une image agréable à l'enfant. Si toutefois le chemin conduisant à celle-ci se révèle parsemé d'embûches, il importe, reprend Mme Leprince de Beaumont, de lui « rendre sensible cette grande vérité : *Qu'il est plus aisé, qu'il y a moins de peine à régler ses passions, qu'à chercher à les satisfaire*²⁸³ ». En ce sens, la condamnation, par Mme de Genlis, de *La Princesse de Clèves*, nouvelle que les contemporains ont pu juger tendre et morale, devient plus cohérente. Elle en proscrit la lecture, justement parce que, d'une part, celle-ci insiste un peu trop sur les tourments qu'apporte une conduite vertueuse et, d'autre part, parce que la passion représentée semble insurmontable :

[U]ne mère croit faire des merveilles en permettant à sa fille de lire ce qu'on appelle

²⁸² [Laurent-Pierre Bérenger], *op. cit.*, vol. 1, p. 388.

²⁸³ Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, *op. cit.*, p. xi-xii. (L'auteure souligne).

des Romans moraux, comme, par exemple, la princesse de Clèves, où l'on trouve, dit-on, de si beaux exemples de vertu, où l'héroïne résiste avec tant de force & de courage à la plus violente passion. En voyant l'excès du sentiment qui la domine, & les combats affreux que le devoir excite en elle, si l'on peut croire que c'est-là une peinture fidele du cœur, il faut croire aussi que l'amour est absolument indépendant de votre volonté, qu'il est inutile de s'opposer à ses progrès, & qu'alors la vertu n'est qu'un tourment de plus²⁸⁴.

L'héroïne de Mme de La Fayette ne succombe jamais à son affection pour M. de Nemours, mais cette conduite exemplaire ne lui procure aucune joie et c'est exactement ce que déplore Mme de Genlis dans *Adèle et Théodore*. De fait, elle réproouve l'alliance entre vertu et malheur au profit d'une nouvelle conception de la moralité qui suppose que le bonheur soit la conséquence logique des beaux sentiments moraux et donc de la vertu.

Pour Mme d'Arconville, étonnamment, c'est dans l'efficacité même de l'exemple vertueux que réside le danger : la peinture de la vertu ne peut que piquer l'amour-propre des lectrices, lesquelles souhaiteraient ensuite vivre une telle situation uniquement pour triompher du vice et s'en enorgueillir. Dans son court texte *Sur les romans*, Mme d'Arconville fait le procès des romans tendres, comme *La princesse de Clèves*, « ou la vertu est peinte, avec ce charme séducteur qui persuade à une jeune personne qu'elle serait capable des efforts sublimes des héroïnes de Romans pour surmonter leurs faiblesses²⁸⁵ ». L'auteure poursuit : « [E]lle s'enthousiasme d'un tableau si flatteur pour son amour propre, (peché mignon des femmes) elle désirerait presque d'avoir un amant pour pouvoir exercer sur elle cet empire si glorieux qui la rendrait supérieure à toutes celles de son sexe²⁸⁶. ». Même si c'est dans le spectacle de la vertu que réside la source du plaisir éprouvé, Mme

²⁸⁴ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 310-311.

²⁸⁵ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur les romans », *op. cit.*, p. 240.

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 240-241.

d'Arconville y voit surtout une autre voie de perdition pour les jeunes filles, parce que ce tableau ne peut que susciter une réaction démesurée de l'amour-propre, lequel entraînerait alors la jeune fille à vouloir imiter ce qu'elle lit à la seule fin de démontrer à ses compagnes que c'est elle, la plus vertueuse.

Si le bonheur doit récompenser les actions vertueuses, le vice quant à lui doit impérativement être puni et illustré de manière à en inspirer du dégoût. Pour certains pédagogues, dont Crousaz, la meilleure arme pour combattre le vice, c'est la crainte qu'ont tous les hommes de paraître ridicule. Il n'y a rien même, selon lui, « [...] que l'on appréhende plus que d'être ridicule, & on a raison de l'appréhender ; les Enfants même sont susceptibles de cette crainte » et c'est la raison pour laquelle il faut. « avoir soin de leur présenter le Vice sous ses faces ridicules [...] »²⁸⁷. De même, Mme de Genlis recommandera, dans *Adèle et Théodore*, de « jeter du ridicule » sur certains vices à la mode, telle la coquetterie, en persuadant les jeunes filles « qu'on s'amuse d'une coquette, qu'on s'en moque, qu'on la méprise en la louant »²⁸⁸. Elle illustre ensuite le succès de cette méthode, par la réponse faite par Mme de Limours après la tirade de Mme d'Almane sur ce sujet :

Oh quelle peinture vous faites de la coquetterie ! Elle me guérit de mes prétentions à cet égard. Non, je ne me vanterai plus d'avoir été coquette, & je me repentirai, toute ma vie, d'en avoir eu quelquefois l'apparence. Vous m'avez réellement fait une profonde impression [...]»²⁸⁹.

Si l'on en croit ce passage, le ridicule représente l'argument par excellence pour le pédagogue voulant persuader son élève de renoncer à l'un de ses vices, car il tire profit de la peur qui habite chaque homme de l'âge classique de susciter des

²⁸⁷ Jean-Pierre de Crousaz, *op. cit.*, vol. 1, p. 10.

²⁸⁸ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 38-39.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 51.

moqueries de la part de ses semblables²⁹⁰. Ce dispositif avait déjà trouvé à s'exprimer dans les nombreuses comédies de Molière, lequel explique, dans sa préface au *Tartuffe*, en quoi le ridicule est si efficace : « [c']est une grande atteinte aux vices, que de les exposer à la risée de tout le monde. On souffre aisément des reprehensions ; mais on ne souffre point la raillerie. On veut bien estre méchant ; mais on ne veut point estre ridicule²⁹¹ ». Toutefois, près d'un siècle plus tard, Jaucourt croit que c'est une erreur d'appliquer le ridicule à ce qui relève du domaine de la morale :

Le ridicule devrait se borner aux choses indifférentes en elles-mêmes, & consacrées par les usages reçus ; la mode, les habits, le langage, les manières, le maintien ; voilà son ressort. Voici son usurpation. Il étend son empire sur le mérite, l'honneur, les talents, la considération, & les vertus ; sa caustique empreinte est ineffaçable ; c'est par elle qu'on attaque dans le fond des cœurs le respect qu'on doit à la vertu ; il éteint enfin l'amour qu'on lui porte : tel rougit d'être modeste, qui devient effronté par la crainte du ridicule ; & cette mauvaise crainte corrompt plus de cœurs honnêtes, que les mauvaises inclinations²⁹².

Pour Jaucourt, le ridicule doit impérativement se limiter aux objets qui sont indifférents en regard de la morale, c'est-à-dire à ce qui ne peut être caractérisé de bien ou de mal, sous peine d'en tirer plus de maux que de bénéfices. De fait, les vices communs ou à la mode ne seraient pas susceptibles ici d'être corrigés par le ridicule qui ne s'attache qu'aux comportements plus extravagants, même s'ils sont vertueux. En ce sens, le ridicule relèverait davantage des codes de la civilité que du domaine de la morale à proprement parler. Quant à savoir si la crainte du ridicule « étouffe

²⁹⁰ Le ridicule est l'objet par excellence de la comédie depuis Aristote, lequel écrivait déjà que « [l]e comique tient en effet à un défaut et à une laideur qui n'entraînent ni douleur ni dommage ». (Aristote, *op. cit.*, p. 91). À l'âge classique, les comédies de Molière en sont de parfaits exemples, que l'on songe, notamment, aux *Précieuses ridicules* (1659). Plus récemment, l'œuvre cinématographique de Patrice Leconte, *Ridicule* (1996), s'attache à montrer comment le ridicule peut entraîner un sentiment de détresse chez un courtisan dans la société d'Ancien Régime.

²⁹¹ Molière, « Préface », dans *L'imposteur, ou le Tartuffe, comédie* [1664], [s. l., s. éd.], Suivant la Copie imprimée A Paris, 1679, [s. p.].

²⁹² Louis de Jaucourt, « Ridicule », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie, op. cit.*, vol. 14, p. 286, dans University of Chicago, *The ARTFL project, op. cit.*

plus de talens & de vertus, qu'elle ne corrige de vices & de défauts²⁹³ », il s'agit là d'un problème dont on discute tout au long du siècle des Lumières et qui détermine même le sujet du prix de l'Académie française de 1753.

Si la représentation des vices permet de les rendre soit ridicules, soit haïssables et d'inciter ainsi un jeune lecteur à y renoncer, il semble plus délicat de l'inciter à renoncer à l'amour qu'à la coquetterie, par exemple.

3. *Les peintures de l'amour*

C'est la raison pour laquelle les représentations de l'amour²⁹⁴ sont encore plus problématiques que celles des vices et des vertus, et tout spécialement dans les ouvrages de fiction écrits à l'intention particulière des enfants et des adolescents. Prenons, par exemple, l'ouvrage de Mme de Genlis, *Adèle et Théodore*, dans lequel Mme d'Almane explique la raison pour laquelle elle se refuse à donner à lire à ses enfants des fictions comme les contes de fées, les *Milles et une nuits* ou encore les contes que Mme d'Aunoy a écrits à l'intention des enfants. De fait, elle déplore, d'une part, que le sujet principal de tous ces livres soit l'amour et, d'autre part, elle souligne la nature immorale de la représentation positive qui en est faite :

il n'y en a presque pas un dont le sujet soit véritablement moral ; l'amour en forme toujours tout l'intérêt, par-tout on y trouve une Princesse aimée & persécutée, parce qu'elle est belle ; un Prince *beau comme le jour* qui meurt d'amour pour elle, & une rivale bien laide & bien méchante consumée d'envie & de jalousie²⁹⁵.

²⁹³ *Ibid.*, p. 287.

²⁹⁴ Par « amour » nous entendons ici l'amour conjugal ou encore l'amour galant. Nous excluons donc l'amour-propre, l'amour de Dieu, l'amour maternel, paternel, filial, fraternel, de même que toutes les ramifications de l'ambition.

²⁹⁵ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 85.

La peinture de l'amour est même l'un des principaux points de l'argumentaire de l'un des plus virulents critiques de Fénelon, Pierre-Valentin Faydit, qui classe le *Télémaque* dans la même catégorie que « [...] tous ces Livres détestables, qui, sous des fictions ingénieuse, & élegamment écrites, ne contiennent que des Histoires de Galanterie & d'amouretes, des descriptions fabuleuses du Temple, & du Palais de Venus [...] »²⁹⁶. Il reproche entre autres choses au précepteur des Enfants de France d'avoir peint l'amour sous une figure trop aimable, notamment lorsque Télémaque séjourne dans la grotte de Calypso. Gueudeville se montre plus virulent encore dans sa *Critique generale des aventures de Telemaque* qu'il publie dès 1700. Il désapprouve complètement le projet pédagogique de Fénelon qu'il trouve à tout le moins curieux : « [...] quelle étrange voye d'enseigner tout exprés le paganisme, pour former une ame chrétienne, de conduire un disciple dans des lieux enchantez, pour lui inspirer l'horreur du plaisir ; de l'exposer à de violentes tentations, pour rendre son innocence invincible²⁹⁷ ! » Encore une fois, ce sont les tentations amoureuses auxquelles sont soumis Ulysse et son fils Télémaque qui fondent l'argumentaire de Gueudeville et de Faydit. Par ailleurs, même un auteur favorable au roman comme l'est Lenglet Dufresnoy, dans son traité *De l'usage des romans*, insiste sur la nature délicate de la peinture de l'amour qu'a réalisée Fénelon dans ses célèbres *Aventures de Télémaque* :

M. de Fenelon, l'un des plus vertueux Prélats de l'Eglise, n'a-t-il pas réussi à faire lire & même à faire admirer de tout l'Univers son incomparable *Telemaque*, dans lequel il expose Ulysse à des tentations extrêmement délicates de la part de Calipso ; peut-être auroit-il été fâché de s'y trouver lui-même [...] »²⁹⁸.

²⁹⁶ Pierre-Valentin Faydit, *La Telemacomanie, ou la censure et critique Du Roman intitulé, Les Aventures de Telemaque Fils d'Ulysse, ou suite du quatrième Livre de l'Odyssée d'Homere*, A Eleuterople, Chez Pierre Philalethe, 1700, p. 4.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 19-20.

²⁹⁸ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *op. cit.*, vol. 1, p. 27.

Comme l'invitent à penser ces critiques du *Télémaque*, ouvrage dont la lecture est par ailleurs largement recommandée par les pédagogues des Lumières, les peintures de l'amour que l'on retrouve dans les fictions demeurent un sujet problématique à l'âge classique, qu'il s'agisse de romans, de fables, de contes ou même de pièces de théâtre.

Cependant, le roman est sans doute le genre littéraire qui subit le plus d'attaques pour cause d'immoralité et auquel on attribue plus volontiers les peintures de l'amour. De fait, il est généralement admis dès le XVII^e siècle que l'objet par excellence du genre romanesque est l'amour. Or, tous n'y voient pas là un motif suffisant d'en interdire la lecture, bien au contraire. Pierre-Daniel Huet, par exemple, dans sa lettre *Sur l'origine des romans* n'affirme-t-il pas que « l'amour doit être le principal sujet du Roman²⁹⁹ » ? C'est même justement, pour lui, ce qui lui confère tout son intérêt, puisqu'il peut ainsi être utilisé principalement par les jeunes gens bien nés pour apprendre non seulement le « langage de la galanterie », mais encore pour y acquérir « la connoissance de l'amour et de ses intrigues³⁰⁰ », afin d'éviter de se couvrir de ridicule lors de leur entrée dans le monde. Dans ce contexte, la peinture de l'amour trouve une justification dans l'usage pédagogique qu'on peut en faire. Suivant cette perspective, Louis-Sébastien Mercier, écrira, dans le derniers tiers du XVIII^e siècle, que si l'amour est le sujet de maints romans, c'est en partie parce qu'il est intimement lié à la nature même de l'homme :

Enfin l'amour, sentiment universel & aussi varié dans son principe & dans ses effets que la foule qui brûle de ses feux, se produit sous toutes les formes dans ces sortes d'ouvrages, & fait naître des événemens de tout genre. L'intérêt qui en résulte est

²⁹⁹ Pierre-Daniel Huet, *Lettre de Monsieur Huet a Monsieur de Segrais de l'origine des romans* [1669], A Paris, Chez Sebastien Mabre-Cramoisy, 2^e éd., 1678, p. 5.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 169.

immortel, parce qu'il est fondé sur la profonde sensibilité de l'homme, sur les combats qu'il éprouve, sur les plaisirs qu'il poursuit, & que cette tendance est indestructible au milieu des sables mouvans que soulevent les orages de la politique³⁰¹.

Ainsi, l'amour, en procurant aux romanciers un matériau sans cesse renouvelable, offre aux lecteurs la chance de découvrir l'homme sous toutes ses facettes. Autrement dit, la représentation de l'amour, plus que toute autre, permet de montrer la nature à la fois sensible et passionnée de l'homme.

Or, depuis la fin du XVII^e siècle jusqu'à celle du XVIII^e siècle, les pédagogues sont unanimes : les peintures de l'amour que procurent les fictions ne peuvent être que dangereuses pour les lecteurs, car si les fictions ont le pouvoir de les porter vers le bien, elles auraient également celui de provoquer la naissance d'une passion, c'est-à-dire d'un « sentiment excessif³⁰² », dont celui de l'amour.

Sur ce point, les jansénistes et les Jésuites semblent même faire front commun contre le genre romanesque. Pierre Arnaud d'Andilly, par exemple, fustige le genre romanesque dans ses *Stances chrétiennes*, notamment parce qu'il lui reproche d'*enchanter* les esprits. Dans ce contexte particulier, cela ne signifie pas tant « ravir en admiration » qu'« engager par des attraits, par des artifices, par de belles paroles »³⁰³ le lecteur, c'est-à-dire d'utiliser « Ruse, deguisement, fraude³⁰⁴ » pour le tromper et susciter en lui des passions néfastes qui mettent en péril la vertu :

Enchanteurs des esprits, qui par les fausses peines
 Que souffrent sans souffrir ces malheureux amans,
 Qui ne furent jamais que dedans vos Romans,
 Allumez un vrai feu dans le fond de vos veines :
 Plus vos discours trompeurs paroissent innocens,
 Plus leur poison pénètre, & leurs traits sont perçans ;
 Et moins l'esprit résiste à l'effort de leurs charmes :

³⁰¹ Louis-Sébastien Mercier, « romans », *op. cit.*, p. 331.

³⁰² Geneviève Thiroux d'Arconville, *Des passions*, *op. cit.*, p. 3.

³⁰³ Académie française, « enchanter », *Dictionnaire*, 1694, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*

³⁰⁴ *Idem*, « artifice », *Dictionnaire*, 1694, *op. cit.*

Vous troublez la raison par de mortels plaisirs.
 Vous flatés nôtre erreur, & lui donnez des armes
 Pour combattre en nos cœurs les plus chastes desirs³⁰⁵.

À cette condamnation du roman qui émane de Port-Royal se joint celle des Jésuites que l'on peut lire dans l'édition de février 1703 du *Journal de Trévoux* :

[...] le soin qu'on y prend d'ôter à l'amour tout ce qui le feroit paroître, une passion honteuse & grossiere, le rend plus propre à s'insinuer dans les ames bien élevées. La morale corrompuë, dont ces livres sont pleins, soutenuë d'exemples illustres, laisse une impression de tendresse, un penchant pour la galanterie, un goût pour l'intrigue, qui dans les jeunes personnes étouffe tout sentiment de pieté & de pudeur austere³⁰⁶.

Comme en témoigne ces passages, ce qui pose problème dans la peinture de l'amour véhiculée par les romans, c'est la crainte que cette passion ne passe directement de l'âme des personnages à celle du lecteur, comme si la représentation avait le pouvoir de rendre cette passion contagieuse, à plus forte raison qu'elle se présente sous une apparence de vertu. De fait, chez Arnaud tout comme dans le *Journal de Trévoux* règne l'idée selon laquelle la peinture de l'amour est d'autant plus vicieuse qu'elle le recouvre du voile de l'innocence, ce qui lui permet de s'insinuer d'autant plus profondément dans les cœurs des lecteurs que ceux-ci ont baissé leur garde.

On retrouve également cet argument chez Fénelon, qui redoute même la peinture, la musique, les ouvrages d'éloquence et de poésie et enjoint les pédagogues à choisir avec prudence les œuvres qu'ils feront lire aux jeunes filles, car, écrit-il, « tout ce qui peut faire sentir l'amour, plus il est adoucy & enveloppé, plus il me paroist dangereux ». Ce qu'il craint surtout, c'est « d'ébranler trop les imaginations

³⁰⁵ Robert Arnaud d'Andilly, « Contre les romans » dans *Stances choisies de M. Arnaud d'Andilly, sur la vie de Jesus-Christ, et sur diverses veritez chrétiennes*, [s. l., s. éd.], Imprimé pour l'usage de leurs A.A.S.S., 1711, p. 179.

³⁰⁶ « Article xxvi », *Memoires pour l'histoire Des Sciences & des beaux Arts, Recueillis par l'Ordre de Son Altesse Serenissime Monseigneur Prince souverain de Dombes*, A Trevoux, De l'imprimerie de S. A. S., Et se vendent à Paris, Chez Jean Boudot, février 1703, p. 312.

vives »³⁰⁷. La faculté d'imaginer, à l'âge classique, est généralement divisée en deux parties distinctes selon la fonction qu'elle remplit. D'une part, l'imagination active, si elle est bien contenue au sein des limites que lui impose la raison, permet, à partir d'images emmagasinées dans la mémoire qu'elle assemble, de composer des idées abstraites ou encore d'inventer ce qui n'existe pas. C'est elle qui « joint la réflexion, la combinaison à la mémoire ; elle rapproche plusieurs objets distans, elle sépare ceux qui se mêlent, les compose & les change ; elle semble créer quand elle ne fait qu'arranger³⁰⁸ ». D'autre part, l'imagination passive se borne à retenir l'impression des objets de manière plus ou moins fidèle et c'est cette imagination qui, « indépendante de la réflexion, est la source de nos passions & de nos erreurs. Loin de dépendre de la volonté, elle la détermine, elle nous pousse vers les objets qu'elle peint, ou nous en détourne, selon la manière dont elle les représente³⁰⁹ ». Ainsi, plus celle-ci est fertile ou *vive*, plus elle est susceptible de basculer dans le grotesque, dans l'extravagant, voire dans le pathologique en provoquant des maladies telles que la mélancolie ou encore la *fureur utérine*³¹⁰. Ce lien étroit entre l'imagination et les maladies de l'âme, rappelle Wenger,

[...] va se répercuter sur la conception de la lecture et de ses effets. La physiologie de la lecture oscille toujours entre le positif et le négatif, entre l'édification et la corruption, et derrière toute tentative pour canaliser les effets de la lecture à des fins pédagogiques et morales se profile le danger de séquelles ou de conséquences non maîtrisées³¹¹.

³⁰⁷ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Education des filles*, *op. cit.*, p. 246.

³⁰⁸ Voltaire, « Imagination, imaginer » dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie*, *op. cit.*, vol 8, p. 561, dans *The ARTFL project*, *op. cit.*, (page consultée le 8 septembre 2008).

³⁰⁹ *Ibid.*

³¹⁰ D. T. de Bienville, *La nymphomanie, ou traité de la fureur utérine, dans lequel on explique, avec autant de clarté que de méthode, les commencemens & les progrès de cette cruelle maladie, dont on développe les différentes causes, Ensuite on propose les moyens de conduite dans les divers périodes, & les spécifiques les plus éprouvés pour la curation*, Par M. D. T. de Bienville, Amsterdam, Chez Marc-Michel Rey, 1771, 168 p.

³¹¹ Alexandre Wenger, *La fibre littéraire. Le discours médical sur la lecture au XVIII^e siècle*, Genève, Droz, 2007, coll. « Bibliothèque des Lumières », p. 104.

Dans ce contexte, certains médecins du XVIII^e siècle³¹² considèrent que la lecture n'est en rien un acte innocent - Christoph Wilhelm Hufeland la qualifie même d'« onanisme moral³¹³ » -, puisqu'en corrompant l'imagination, elle risque de générer « des maladies vaporeuses hystériques³¹⁴ » chez les jeunes filles, dont la nymphomanie. En ce sens, la lecture peut affecter à la fois le cœur, l'esprit et le corps ou, pour mieux dire, tous les moyens de connaître. D'où l'extrême prudence avec laquelle les pédagogues abordent les phénomènes littéraires. De fait, leur première préoccupation devrait être, si l'on en croit Mme de Miremont, de préserver l'innocence des enfants, car c'est l'« [...] un des dons le plus précieux à conserver ; ce n'est que par elle que vous maintiendrez l'imagination dans ces bornes désirables qu'on ne prescrit point, parce que de toutes nos facultés c'est la plus indépendante, celle qui laisse le moins de prise à la raison [...]»³¹⁵.

Or, cette idée nouvelle selon laquelle l'innocence de l'enfant doit à tout prix être préservée n'est pas encore systématiquement appliquée au XVIII^e siècle, bien qu'elle devienne de plus en plus importante pour la plupart des pédagogues. Philippe Ariès rappelle à ce propos qu'à l'âge de cinq ans, l'éducation sexuelle de Louis XIII était déjà terminée³¹⁶, car, au début du XVII^e siècle, « le sentiment n'existait pas encore que les références aux choses sexuelles même dépouillées pratiquement d'arrière-pensées

³¹² Songeons, par exemple, au médecin allemand Christoph Wilhelm Hufeland, à Samuel Auguste Tissot, médecin suisse, ou encore au médecin français D. T. de Bienville.

³¹³ Christoph Wilhelm Hufeland, *La Macrobiotique ou l'Art de Prolonger la Vie de l'Homme* [1796], Bruxelles, Librairie de Deprez-Parent, 1841, p. 191, cité dans Alexandre Wenger, *op. cit.*, p. 173.

³¹⁴ Edme-Pierre Chauvot de Beauchêne, *De l'influence des affections de l'âme dans les maladies nerveuses des femmes, avec le traitement qui convient à ces maladies* [1781], Amsterdam/Paris, Chez Méquignon l'aîné, 1783, p. 99, cité dans Alexandre Wenger, *op. cit.*, p. 174.

³¹⁵ Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont, *op. cit.*, vol. 1, p. 31.

³¹⁶ Voir à ce sujet l'ouvrage de Philippe Ariès que nous avons déjà cité et plus particulièrement le chapitre « De l'impudeur à l'innocence ».

équivoques, pouvaient souiller l'innocence enfantine, en fait ou dans l'opinion qu'on s'en faisait : on n'avait pas l'idée que cette innocence existât vraiment³¹⁷ ».

Cependant, plus on progresse dans le siècle des Lumières, plus on s'attache à cette idée selon laquelle la pureté de l'enfant doit être protégée. C'est la raison pour laquelle Mme d'Arconville déplore, dans son traité *Des passions*, que l'on mette tout en usage pour interdire l'accès aux livres licencieux, mais qu'on oublie, du coup, les dangers plus insidieux de la lecture des romans tendres :

On écarte avec soin des jeunes filles, tous les tableaux & tous les livres qui pourroient les instruire du véritable but de l'amour ; mais on leur laisse souvent entre les mains ceux qui peuvent séduire leur cœur, d'autant plus sûrement que l'image du vice y est voilée, & qu'elles ne peuvent y appercevoir aucun danger. Tout ce qu'elles lisent dans ce genre, ne peut qu'exciter leur vanité (sentiment inné dans les femmes) ; elles y voyent partout les hommes esclaves de leur sexe. Ce tableau flatte leur amour-propre & leur fait désirer d'être de même l'objet de leurs hommages ; l'amour ne se peint à leurs yeux que sous la forme de la galanterie, & c'est ordinairement ce qui les perd [...]³¹⁸.

En se présentant généralement sous l'apparence d'un divertissement inoffensif, le roman tendre offre une peinture séduisante de l'amour qui flatte si bien l'amour-propre des jeunes filles, que celles-ci ne rêvent ensuite que d'être courtisées à leur tour par les hommes les plus galants. En outre, comme l'amour est une passion que l'on considère alors comme « physique³¹⁹ », et que l'on admet généralement que « [d]ans la jeunesse, le physique [a] beaucoup plus de pouvoir sur nous que le moral », les jeunes adolescents des deux sexes seraient d'autant plus susceptibles d'être emportés par une passion telle que l'amour. C'est la raison pour laquelle Mme d'Arconville assure qu'il faut craindre « les lectures voluptueuses sur-tout », car elles « ont le plus grand empire sur les sens, & portent de veine en veine le feu séditieux

³¹⁷ Philippe Ariès, *op. cit.*, p. 148.

³¹⁸ Geneviève Thiroux d'Arconville, *Des passions, op. cit.*, p. 30-31.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 9. Mme d'Arconville distingue les passions physiques telles que l'amour et les passions morales telles que l'ambition.

qui doit les embraser. L'image des plaisirs qu'on y trouve tracée avec cette ardeur brûlante qui les caractérise, fait naître le desir le plus vif de les goûter en réalité »³²⁰.

C'est pour ce même motif qu'elle fustige l'auteur de l'*Émile* dans son *Examen des ouvrages de J. J. Rousseau* : « [M]algré le charme de son stile, et le plaisir qu'on a à les lire, on ne peut s'empêcher, non seulement de les critiquer ; mais de blamer leur indécence³²¹ ». Malgré tout le plaisir qu'elle ressent, par exemple, à la lecture de *Julie ou la nouvelle Héloïse*, elle dira que « rien n'est plus immoral assurément³²² » que ce roman. Son sentiment à l'égard de la lecture semble osciller entre l'enthousiasme absolu et la crainte des passages « d'une chaleur qui brule le papier³²³ », lesquels sont dangereux, parce que susceptibles de corrompre et les cœurs et les esprits. À propos de la scène où Saint-Preux baise les vêtements de Julie, par exemple, elle écrira qu'« qu'on ne peut pas s'empêcher de partager son enthousiasme en le lisant quoi qu'en le blamant cependant d'avoir fait un usage aussi voluptueux qu'indécet d'un talent qu'il possède au suprême degré³²⁴ ». C'est, en effet, par sa puissance même que l'éloquence de Rousseau constitue une menace et c'est peut-être la raison pour laquelle elle ne lui pardonne pas son talent. Elle critique non seulement le discours, mais également l'homme qui a pris la plume et en a fait un usage condamnable, alors qu'il aurait dû mettre son éloquence au service de la moralité. En outre, elle reconnaît sa propre faiblesse, puisqu'elle a été d'abord conquise par la lecture avant de la condamner. C'est dire combien le récit pourrait

³²⁰ *Ibid.*, p. 20-21.

³²¹ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Examen des ouvrages de J. J. Rousseau », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 8, p. 31.

³²² *Ibid.*

³²³ *Ibid.*, p. 33.

³²⁴ *Ibid.*

entraîner le dérèglement des passions chez une jeune personne, si elle-même n'a pu y résister à l'âge adulte.

La représentation qu'on y fait des hommes est également problématique pour Mme d'Arconville qui, dans son texte *Sur les romans*, montre à quel point tout l'attrait de la galanterie tient au fait que « [...] les hommes, dans les ouvrages de ce genre, sont toujours d'une soumission sans borne à leur maîtresse ». Ainsi, une jeune fille peut se représenter à loisir « un jeune homme charmant à tous égards prosterné à ses genoux » qui lui paraît d'autant plus « persuasif dans cette posture »³²⁵ qu'elle n'est habituée qu'à la soumission et la dépendance. Les charmes de la nouveauté, joints à ceux peints par l'amour-propre, ne peuvent que séduire une jeune personne, laquelle sera ensuite forcément déçue par la nature plus prosaïque de la vie réelle.

C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles Fénelon mettait en garde les instituteurs contre les dangers de l'oisiveté dans laquelle on tient ordinairement les jeunes filles. Celles qui ont de l'esprit, écrit-il ainsi dans son traité de *l'Éducation des filles*, si elles n'ont pas l'opportunité de satisfaire leur curiosité intellectuelle en étudiant sérieusement des matières convenables à leur future condition (histoire, religion, mathématique, économie, droit) tourneront leur intérêt vers des objets moins recommandables ; elles « [...] se [passionneront] pour des romans, pour des comedies, pour des recits d'avantures chimeriques où l'amour profane est mêlé [...] »³²⁶. Plus généralement, Fénelon déplore que les histoires présentées dans les romans, parce qu'elles sont remplies de « beaux sentimens en l'air » et

³²⁵ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur les romans », *op. cit.*, p. 241-242.

³²⁶ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 14.

d'« aventures »³²⁷, n'aient rien à voir avec la vie réelle qui les attend et c'est la raison pour laquelle ces récits sont considérés comme dangereux par le prélat. De fait, ils risquent de faire naître des chimères, c'est-à-dire des envies qui ne pourront se réaliser dans le monde réel :

Une pauvre fille pleine du tendre & du merveilleux qui l'ont charmée dans ses lectures, est étonnée de ne trouver point dans le monde de vrais personnages qui ressemblent à ces Heros : elle voudroit vivre comme ces Princesses imaginaires qui sont dans les romans toûjours charmantes, toûjours adorées, toûjours au dessus de tous les besoins. Quel dégoût pour elle de descendre de l'Heroïsme jusqu'au plus bas détail du ménage !³²⁸

Les romans ne peuvent ainsi que faire naître des songes qui seront ensuite pour elle une source de dégoût et de mécontentement à l'égard de la vie qui l'attend.

En somme, des romans licencieux aux romans tendres qui « traitent d'un amour sage & modéré, conduit avec toutes les bienséances qu'exige la politesse des mœurs », deux discours s'établissent de manière parallèle. D'une part, les romanciers ou théoriciens du roman, tels que Huet, Lenglet Dufresnoy ou encore Mercier vantent la valeur pédagogique de la représentation amoureuse qui permet aux jeunes gens « d'en tirer même des instructions salutaires »³²⁹, notamment sur le langage et les usages de l'amour. D'autre part, les pédagogues se refusent à utiliser ces sortes de fictions, parce qu'elles offrent des tableaux séduisants de l'amour qui suscitent une réaction démesurée de l'amour-propre, lequel enfante ensuite des chimères. En outre, la crainte que la passion amoureuse mise en scène par la fiction ne se transmette au lecteur par un effet de contagion demeure présente tout au long du siècle des Lumières. Michel Fournier rappelle d'ailleurs à ce propos que la « [...] pédagogie,

³²⁷ *Ibid.*

³²⁸ *Ibid.*, p. 15.

³²⁹ Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans*, *op. cit.*, p. 7-8.

qui place au centre de ses préoccupations la formation des lecteurs, critique abondamment la force contagieuse du roman. L'identification fusionnelle, que met de l'avant la lecture sensible, est déjà présentée par le discours critique du XVII^e siècle comme étant au fondement de l'expérience fictionnelle³³⁰ ».

Si l'on en croit le témoignage de certains mémoires, cette crainte semblerait fondée. Ainsi, Mme Roland, par exemple, raconte comment la lecture des *Aventures de Télémaque* ou encore celle de la *Jérusalem délivrée* fait naître des sentiments amoureux en elle :

Le tendre Fénelon émut mon cœur, et le Tasse alluma mon imagination. Quelquefois je lisois haut à la demande de ma mère [...] mais j'aurois plutôt avalé ma langue que de lire ainsi l'épisode de l'île de Calypso, et nombre de passages du Tasse. Ma respiration s'élevoit, je sentois un feu subit couvrir mon visage, et ma voix altérée eût trahi mes agitations. J'étois Eucharis pour Télémaque, et Herminie pour Tancrede³³¹.

Comme l'invite à penser cet extrait des *Mémoires* de Mme Roland, la lecture de scènes amoureuses entre Télémaque et la nymphe Eucharis ou entre Tancrede et Herminie, provoque des manifestations physiologiques attribuables à la passion amoureuse, preuve de l'efficacité contagieuse de la représentation de la passion. Ainsi, Mme de Roland s'identifie fortement aux personnages féminins vivant ces passions. Cependant, là où les pédagogues auraient tort, c'est dans l'idée selon laquelle ces représentations de l'amour provoqueraient chez les lecteurs le désir de les vivre dans la réalité. Qu'on en juge d'après ce passage des *Mémoires*, dans lequel Mme Roland réfléchit sur les conséquences de ces lectures :

Cependant, toute transformée en elles, je ne songeois pas encore à être moi-même quelque chose pour personne ; je ne faisais point de retour sur moi, je ne cherchois rien

³³⁰ Michel Fournier, « La « révolution » de la lecture romanesque au XVIII^e siècle en France : institutionnalisation de la lecture et émergence d'une nouvelle sensibilité », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Paris, Belin, 2007/2 n° 54-2, p. 58.

³³¹ Jeanne-Marie Roland de La Platière, *Mémoires de Madame Roland, seule édition entièrement conforme au manuscrit autographe transmis en 1856 par un legs à la Bibliothèque impériale, publiée avec des notes, par C. A. Dauban* [1820], Paris, Henri Plon, 1864, p. 16.

autour de moi ; j'étois elles, et je ne voyois que les objets qui existoient pour elles ; c'étoit un rêve sans réveil³³².

Quoique la lecture induise certaines manifestations physiques, telles que la rougeur du visage ou l'accélération de la respiration, Mme Roland écrit toutefois n'avoir manifesté aucune envie de vivre une passion similaire dans la vraie vie ; elle demeure, au contraire, dans l'illusion produite par le récit, comme si elle vivait dans un songe.

Par ailleurs, Mme d'Arconville évoque, dans son *Histoire de mon enfance*, une expérience de lecture similaire à celle de Mme Roland. De fait, elle relate avoir développé une passion amoureuse pour Dom Carlos, le héros d'une nouvelle historique et galante du XVII^e siècle écrite par l'abbé de Saint-Réal³³³. Mais voici en quels termes elle raconte cette histoire :

[...] j'étais tellement occupée des personnages de ce Roman, que l'idée de Dom Carlos me suivait partout, je m'en faisais un tableau charmant, et j'avais conçu pour lui une véritable passion, telle que j'aurais pû l'avoir pour un homme avec lequel j'aurais vécu en société ; je me resouviens que lorsque l'Emile de Rousseau parut, on se récria beaucoup sur les sentimens tendres que Sophie avait pour le télémaque de Fénelon, prétendant que c'était un de ces êtres de raison qu'il aimait à former, pour se distinguer des autres, j'osai dire que je pouvais prouver par moi même que cette partie du Roman d'Emile n'était pas hors de la nature, et que j'avais devancée d'effet ce que Rousseau n'avait fait qu'inventer. quoi qu'il en soit, comme je sentais que ma conscience me reprochais ce sentiment permanent, qui ne me quittait jamais, et que j'entretenais par la lecture presque journalière de l'ouvrage qui me l'avait inspiré, je me crus obligée de m'en accuser ; mon confesseur m'en fit un grand scrupule, et m'ordonna de bruler le livre qui avait fait naître en moi un sentiment aussi coupable que déraisonnable, puisqu'il ne portait que sur une idée chimérique, qui ne pouvait jamais être réalisée ; je lui dis que ce livre n'étant pas à moi, je ne pouvais en disposer ; mais lui ayant avoué que je l'avais copié, il me dit aussitôt que je ne devais pas garder un instant cet imprudent manuscrit, qui avait causé tant de trouble dans ma tête et encore plus dans mon cœur ; il m'ordonna en conséquence très expressément de le jeter au feu et de remettre son original dans l'endroit, où je l'avais pris, et me défendit de jamais le relire. Je le lui promis en soupirant mais avec la ferme résolution de lui obéir. Je rentrai chez moi le cœur bien serré, je fis cependant allumer aussitôt du feu, dans la pièce où était mon clavecin, sous prétexte d'étudier, j'allai ensuite toute tremblante chercher cette copie qui m'était si chère, je la baisai plusieurs fois, en l'arrosant de mes larmes, je m'approchai ensuite de la cheminée, me sentant le cœur déchiré ; je m'armai cependant de courage pour achever un sacrifice qui me coutait tant ; [...] je baisai de

³³² *Ibid.*

³³³ [César de Saint-Réal], *Dom Carlos : nouvelle historique*, A Amsterdam, Chez Gaspar Commelin, 1672, 224 p.

nouveau ce manuscrit en fondant en pleurs ; je l'approchai du feu, le retirai à plusieurs reprises, et l'y jettant enfin les yeux fermés, pour n'être pas au moins témoin de sa destruction [...]³³⁴.

S'il faut en croire Mme d'Arconville, ce n'est pas tant la représentation de l'amour entre Dom Carlos et Élisabeth de France qui, par un mécanisme de contagion, inspire un sentiment amoureux à la jeune Geneviève. De fait, elle ne semble pas expérimenter, à l'instar de Mme Roland, une forte identification au personnage féminin. Au contraire, elle n'est occupée que du personnage masculin, Dom Carlos, qu'elle fréquente régulièrement, pour ainsi dire, à la faveur de la lecture quotidienne qu'elle fait de l'ouvrage de Saint-Réal. À n'en pas douter, sa passion lui apparaît bien réelle, au point qu'elle prend même la défense de Rousseau qui, rappelons-le brièvement, avait décrit dans l'*Émile* ce phénomène au cours duquel une lectrice – dans ce cas-ci Sophie – s'éprend d'un personnage, c'est-à-dire Télémaque. Cet amour lui fait repousser tous les prétendants qui se présentent à elle et la rend malheureuse, car elle croit qu'elle ne trouvera jamais, dans le monde réel, un homme aussi digne de son estime que ne l'est le héros de Fénelon³³⁵. Le témoignage de Mme d'Arconville sur l'amour qu'elle ressent pour un personnage de fiction, vient alors assurer à ses lecteurs que l'expérience de lecture que décrit Rousseau est finalement possible.

La jeune fille reconnaît toutefois que ce sentiment qui l'habite et qu'elle considère par ailleurs comme naturel, n'est pas souhaitable à son âge, ce qui engendre une certaine culpabilité et l'incite à se confesser. Ce qui est le plus étonnant, c'est que le confesseur ne semble pas mettre en doute la valeur morale du

³³⁴ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 476-481.

³³⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, vol. 4, *op. cit.*, p. 171-182.

récit. Ce qu'il redoute, ce n'est pas tant le texte lui-même que ce qu'il déclenche plus particulièrement chez Geneviève, c'est-à-dire un éloignement d'avec la réalité. Il condamne l'expérience de la lecture, le « transport romanesque » qui sollicite l'imagination dans ce qu'elle a de plus chimérique. Puisque la lecture éloigne la jeune fille du monde réel, elle devient nécessairement une source de corruption du jugement ; la fiction, même en ayant pour objet la vertu, n'atteint jamais la vérité et demeure toujours dans l'illusion et l'opinion³³⁶. Comme cette passion ne peut s'accomplir dans la vie de Geneviève, elle est nécessairement une dérive de l'imagination et doit, à ce titre, être anéantie. C'est la raison pour laquelle il lui ordonne de brûler le livre ayant entraîné ce désordre à la fois intellectuel et affectif et de ne plus jamais le relire, de peur que cette passion enfouie ne ressurgisse, comme une braise sous les cendres.

Si la lecture de romans entraîne, chez Mme Roland et Mme d'Arconville, la naissance d'un sentiment amoureux, elle exacerbe, en revanche, chez Mme de Staal, un sentiment déjà présent. De fait, dans ses *Mémoires*, celle-ci raconte qu'elle ressent un léger béguin pour un certain chevalier qui visite l'abbaye où elle réside :

Elle [mademoiselle de Silly] m'avoua qu'elle s'en était aperçue avant moi, me conseilla de ne m'en point alarmer, et de ne me pas examiner trop curieusement, persuadée que souvent le mal s'augmente par l'attention qu'on y donne. En effet, j'ajoutais des sentiments imaginaires puisés dans les romans, à ce que pouvait avoir de réel cette première inclination, qui véritablement n'était pas forte, puisqu'elle ne put tenir contre

³³⁶ C'est là le reproche que Platon nourrissait envers la fiction : « Nous avons donc à considérer maintenant la tragédie et Homère qui en est le père, puisque nous entendons certaines personnes que les poètes tragiques sont versés dans tous les arts, dans toutes les choses humaines relatives à la vertu et aux vices, et même dans les choses divines ; il est en effet nécessaire, disent-elles, que le bon poète, s'il veut créer une belle œuvre, connaisse les sujets qu'il traite, qu'autrement il ne serait pas capable de créer. Il faut donc examiner si ces personnes, étant tombées sur des imitateurs de ce genre, n'ont pas été trompées par la vue de leurs ouvrages, ne se rendant pas compte qu'ils sont éloignées au troisième degré du réel, et que, sans connaître la vérité, il est facile de les réussir (car les poètes créent des fantômes et non des réalités) [...] » (« Livre x », *La république*, Robert Baccou, éd., Paris, Flammarion, 1966, p. 363, 598c-599c).

l'idée d'une union indissoluble³³⁷.

Ici, la lecture de romans semble fournir un *magasin* de sentiments dans lequel la jeune fille peut ensuite puiser pour embellir à ses yeux l'idée qu'elle se fait de son inclination pour ce chevalier. Toutefois, il ne semble pas y avoir de lien de causalité entre la lecture de romans et le sentiment amoureux qu'elle ressent.

En d'autres termes, lorsqu'il s'agit de représenter l'amour, les pédagogues se montrent extrêmement suspicieux, notamment en raison de la croyance selon laquelle les passions représentées à la faveur d'une fiction possèderaient le pouvoir de se couler dans le cœur des lecteurs ou des spectateurs, engendrant des désordres affectant aussi bien la tête que le cœur. Il convient alors de redoubler de prudence, notamment en ce qui concerne le genre romanesque dont les aventures amoureuses sont au cœur de l'invention. En outre, si les pédagogues des Lumières divergent sur la manière de représenter la vertu, du moins s'entendent-ils tous sur le principe suivant lequel la vertu doit toujours être récompensée et le vice puni.

³³⁷ Marguerite-Jeanne de Staal, *Mémoires de Madame de Staal (mademoiselle Delaunay)* [1755], Paris, Librairie L. Conquet, 1891, p. 13.

CHAPITRE 4

LES USAGES PÉDAGOGIQUES DE LA FICTION : LÉGITIMATION ET MISES EN GARDE

Certainement on ne pourroit pas trouver un meilleur moyen pour faire connoître tout ce qui meut le cœur humain ni de plus sages instructions pour l'homme : si on ne s'en étoit pas souvent servi pour le corrompre³³⁸.

À cette réflexion sur la puissance persuasive du langage, et plus particulièrement de la fiction, correspond une transformation des méthodes d'enseignement qui préconiseront, à partir du dernier tiers du XVII^e siècle, de recourir davantage aux exemples sensibles et à l'illustration des leçons de morale grâce à la fiction, comme en fait foi, par exemple, ce passage où s'expriment non seulement une certaine désapprobation à l'égard des instituteurs qui persistent à n'utiliser que des préceptes sans tâcher de les rendre sensibles à leurs élèves, mais encore une valorisation, jusque-là inégalée, d'un usage pédagogique du roman :

Au lieu de faire lire aux Ecoliers des preceptes, des listes seches de vices & de vertus qu'ils liroient avec dégoût, il faut mètre en Roman les actions vertueuses, les discours d'un jeune home vertueux & cela en contraste avec les discours d'un Ecolier vicieux [...] ³³⁹.

Saint-Pierre invite les précepteurs du siècle des Lumières à considérer le roman comme l'un des principaux instruments de l'éducation morale, d'où la demande qu'il fait aux « [...] bons Citoyens Philosophes moraux, qui auront le talent de bien conter & de bien peindre », d'offrir aux enfants « des recueils de petits Romans

³³⁸ Gabriel Étienne Morelly, *Essai sur l'esprit humain ou principes naturels de l'éducation*, *op. cit.*, p. 209-210.

³³⁹ Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, *op. cit.*, p. 181.

vertueux³⁴⁰ ».

1. Les prémisses d'une littérature pour la jeunesse

Si Saint-Pierre sollicite les pédagogues et philosophes, afin de créer une littérature destinée à l'enfance, c'est notamment parce qu'il croit que les romans publiés jusqu'alors (exception faite, bien évidemment, du *Télémaque*) ne conviennent pas aux enfants : « La plûpart des histoires ne sont pas acomodées ni proportionées à l'esprit des enfans, & si on vouloit les y acomoder & en faire de petites scènes, de petits dialogues, n'en feroit-on pas de petits Romans³⁴¹ ? » Cette préoccupation quant à l'intelligibilité des discours que l'on fait communément lire aux enfants n'est pas étrangère aux autres pédagogues des Lumières.

Déjà, dans *De l'éducation des enfans*, Locke déplorait l'usage de faire lire la *Bible* aux enfants³⁴², que ce soit pour qu'ils y apprennent les principes de la religion chrétienne ou encore pour qu'ils développent leur habileté de lecture, car il s'agit, à son avis, d'un livre « fort au dessus de l'intelligence des enfans³⁴³ ». Dans ce contexte, l'intelligibilité de l'ouvrage semble être une condition nécessaire au plaisir de la lecture et à la motivation d'apprendre à lire, ce qui incite Locke à se demander « quel plaisir peut prendre un Enfant à lire dans un Livre je ne sai combien d'endroits

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 168.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 243-244.

³⁴² Locke ne précise pas l'âge de cet enfant, mais il aborde ce sujet dans un passage qui concerne plus précisément l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour certains pédagogues, tels que Polycarpe Poncelet, apprendre à lire est chose faite dès l'âge de cinq ans « [...] à moins qu'il n'ait la conception fort dure, ou qu'il n'est été extraordinairement négligé. » (*Principes généraux pour servir à l'éducation des enfans, particulièrement de la noblesse françoise*, A Paris, Chez P. G. Le Mercier, 1763, vol. 1, p. 213.)

³⁴³ John Locke, *op. cit.*, p. 303.

où il n'entend rien³⁴⁴ ». Selon lui, les instituteurs doivent choisir les histoires bibliques qui conviennent à l'enfant. Ainsi, Locke approuve, à la suite de Fénelon, la lecture de « l'Histoire de Joseph & de ses Frères, celle de David & de Goliath, de David & de Jonathan &c.³⁴⁵ ». En somme, il leur faut choisir des histoires susceptibles de captiver les jeunes lecteurs, ce qui suppose à la fois une simplicité favorisant la compréhension et un merveilleux venant frapper l'imaginaire.

En outre, Locke insiste à plusieurs reprises dans son ouvrage sur l'idée suivant laquelle le plaisir favorise l'apprentissage. C'est pourquoi il est nécessaire, selon lui, que les instituteurs procurent à l'enfant

un joli Livre, proportionné à sa capacité, dans lequel il trouve des choses qui puissent l'attacher, & le récompenser de la peine qu'il prend de le lire, mais qui ne soient pourtant pas de telle nature qu'elles lui remplissent la tête d'idées tout-à-fait creuses, de principes corrompus, ou de pures bagatelles³⁴⁶.

Tout le problème des pédagogues des Lumières réside dans ce passage de Locke, à savoir celui de trouver parmi les livres existants ceux qui sont susceptibles à la fois d'intéresser l'enfant, d'être compris par lui et qui lui transmettront uniquement les connaissances et les valeurs morales qui font consensus. De fait, l'abbé Poncelet se demande également « quelle espèce de livre³⁴⁷ » mettre entre les mains d'un enfant d'un cinq ans.

Or, excepté les quelques histoires tirées de la *Bible*, les *Fables* d'Ésope et *Raynard the Fox*, Locke ne connaît aucun autre ouvrage susceptible de correspondre à ces critères pour inspirer « à l'Enfant une plus forte passion pour la lecture³⁴⁸ ». Il

³⁴⁴ *Ibid.*

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 304.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 299.

³⁴⁷ Polycarpe Poncelet, *op. cit.*, vol. 1, p. 213.

³⁴⁸ John Locke, *op. cit.*, p. 301.

note toutefois que celui qui est responsable de l'éducation d'un enfant peut mobiliser les contes à des fins pédagogiques, afin de lui procurer une éducation où s'allient « utilité & [...] plaisir, deux choses que les Ecoliers n'y rencontrent [...] que fort tard suivant la methode ordinaire [...] »³⁴⁹. Il se garde bien, toutefois, de mentionner certains ouvrages de contes en particulier, laissant le choix aux pédagogues. Pierre Coste, qui traduit l'ouvrage de Locke au début du XVIII^e siècle, note toutefois en bas de page que, « si l'on prend la peine d'expliquer aux Enfants les Fables de La Fontaine, qu'on peut leur faire entendre bientôt après qu'ils savent lire, [...] voilà le Livre qu'on doit leur mettre entre les mains³⁵⁰ », puisqu'il charmera les enfants au point qu'ils reviendront à cette même lecture tout au long de leur vie, y trouvant toujours une morale qu'ils pourront ensuite appliquer à leur vie. Cependant, Coste admet que les instituteurs devront expliquer le sens des fables à leurs élèves, reconnaissant du coup que l'ouvrage, ne leur étant pas destiné, peut présenter des difficultés de compréhension.

Fénelon, était confronté à ce même écueil, soit celui de trouver des fables qui sont à la fois « ingénieuses & innocentes », ce qui exclut d'emblée les fables païennes qu' « une fille sera heureuse [d'] ignorer toute sa vie, à cause qu'elles sont impures & pleines d'absurditez impies »³⁵¹. Il lance toutefois, le premier, l'idée de profiter de l'intérêt marqué de l'enfant pour les contes en s'appuyant, pour légitimer le recours à la fiction, sur l'argument selon lequel elle permettrait d'éveiller chez l'enfant l'amour des belles-lettres et des études en général :

Les enfans aiment avec passion les contes ridicules ; on les voit tous les jours

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 301.

³⁵⁰ Pierre Coste, « note 1 », dans John Locke, *op. cit.*, p. 300.

³⁵¹ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Education des filles*, *op. cit.*, p. 91-92.

transportez de joye, ou versant des larmes au recit des aventures qu'on leur raconte ; ne manquez pas de profiter de ce penchant ; quand vous les voyez disposez à vous entendre ; racontez-leur quelque fable, courte & jolie ; [...] Quand vous aurez raconté une fable, attendez que l'enfant vous demande d'en dire d'autres ; ainsi laissez-le toujours dans une espece de faim d'en apprendre davantage ; en suite la curiosité étant excitée, racontez certaines histoires choisies, mais en peu de mots ; liez-les ensemble, & remettez d'un jour à l'autre à dire la suite, pour tenir les enfans en suspens, & leur donner de l'impatience de voir la fin [...] pourvû qu'on ne le charge pas trop de semblables recits, qu'on les luy laisse desirer, qu'on les luy promette même pour recompense, quand il sera sage, qu'on ne leur donne point l'air d'étude, qu'on n'oblige point l'enfant de les repeter : ces repetitions, à moins qu'ils ne s'y portent d'eux-mêmes, gênent les enfans, & leur ôtent tout l'agrément de ces sortes d'histoires³⁵².

Comme l'invite à penser ce passage, les fables et les contes, si ridicules qu'ils puissent paraître aux yeux des adultes, n'en demeurent pas moins un puissant attrait pour les enfants. Aussi les pédagogues doivent-il en profiter pour faire naître un désir d'apprendre chez l'enfant, ce qui commence par l'envie de savoir la fin de l'histoire, sans cesse remise au lendemain. Lorsque l'enfant aime les histoires racontées au point d'en redemander, le pédagogue a atteint son objectif et peut lui présenter cet exercice pédagogique comme une récompense. Ainsi, sous le couvert de l'amusement, les histoires deviennent de plus en plus sérieuses, passant bientôt de la fable animalière à l'histoire sainte, du simple divertissement à l'apprentissage des préceptes de la religion catholique. Si l'objet du discours change, la manière de raconter doit, quant à elle, demeurer la même et le précepteur doit continuer de faire parler les personnages et de rendre le récit vivant.

À la suite de Fénelon, la plupart des pédagogues recommanderont d'inclure les fables dans l'éducation des enfants, du moins pour les amuser, si ce n'est pour les instruire. Saint-Pierre, par exemple, suggère également d'utiliser les contes comme récompense, puisque la « providence a doné aux enfans un grand plaisir à

³⁵² François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Education des filles*, op. cit., p. 91-94.

entendre conter³⁵³ ». Avant de raconter une histoire, toutefois, le pédagogue doit la composer, puisqu'il n'existe, à son avis, aucun conte susceptible d'intéresser les enfants. En outre, il doit également s'émerveiller « avec exclamation de la beauté des actions vertueuses³⁵⁴ » et se montrer horrifié des actions criminelles, afin de les inciter, sans discourir, à aimer le bien et détester le mal. C'est par ses expressions corporelles et son ton de voix, plus que par des discours ou des raisonnements, que le pédagogue peut persuader ces jeunes élèves d'aimer la vertu.

Poncelet, pour sa part, note que l'usage est de donner « [...] l'Histoire, [...] les Pensées détachées, comme Maximes, Sentences, bons Mots, &c. ou bien [...] la Fable³⁵⁵ ». Mais tous ces choix ne sont pas satisfaisants, étant donné que

[...] les Pensées détachées forment une lecture trop aride, trop décharnée, trop peu intéressante pour fixer l'esprit des Enfants ; l'Histoire, par ses faits compliqués, les embarasse ; ce qui en constitue l'intérêt, leur échappe ; rien ne les affecte assez pour qu'ils s'y plaisent & s'y attachent.

Parmi cette sélection, la fable semble seule capable de susciter l'intérêt des enfants, qui risquent toutefois d'être induits en erreur, parce qu'ils sont dans l'incapacité, croit-il, « d'en saisir les allégories fines & ingénieuses³⁵⁶ ». En conséquence, ils supposeront « qu'il y a eu un temps où les Animaux parloient, & où les Dieux s'amusoient à faire la débauche avec les Hommes³⁵⁷ ». Au terme de ses réflexions sur le choix des lectures, Poncelet ne prescrit sans réserve qu'un seul livre, soit la *Genèse*, pour les mêmes raisons qu'avançaient déjà Fénelon et Locke avant lui.

La Condamine, quant à lui, se prononce contre l'usage de tous les textes qui sont

³⁵³ Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, *op. cit.*, p. 168.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 169.

³⁵⁵ Polycarpe Poncelet, *op. cit.*, vol. 1, p. 213.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 214.

³⁵⁷ *Ibid.*

incompréhensibles pour les enfants, que ce soient des prières, le catéchisme ou encore « [...] les fables de La Fontaine, qu'on s'imagine être plus à sa portée, en quoi l'on se trompe lourdement³⁵⁸ ». Si l'enfant peut réciter les fables avec grâce, il ne peut, toutefois, en comprendre le sens : « interrogez-le ; à peine y a-t-il un mot de tous ceux qu'il vient de prononcer, qui ne soit une énigme pour lui³⁵⁹ ». Ainsi, la fable *La Mort et le Buscheron*³⁶⁰, qu'il cite en exemple, aborde un sujet grave, soit celui de la peur qui habite tout homme – même celui dont la souffrance est grande – face à la mort et le vocabulaire et les expressions qu'elle emploie (ramée, le faix, fagot, machine ronde, impôts, corvée, créancier), ne participent en rien, selon lui, d'un univers enfantin. De la même manière, les rudiments³⁶¹ que l'on donne aux enfants ne seraient pour eux que des « grimoires³⁶² », c'est-à-dire « des discours obscurs³⁶³ » auxquels ils sont étrangers et dont le seul effet est de leur rendre l'étude insupportable.

C'est suivant ce même esprit que Rousseau fustige, dans l'*Émile*, l'habitude de donner à lire des fables - même celles de La Fontaine - aux enfants, parce qu'elles n'ont pas été écrites à leur l'intention particulière et que, de ce fait, elles utilisent un langage trop abstrait pour représenter des idées qui, de toute façon, échappent encore à l'esprit de ces derniers. De fait, il affirme

[...] qu'un enfant n'entend point les fables qu'on lui fait apprendre ; parce que quelque effort qu'on fasse pour les rendre simples, l'instruction qu'on en veut tirer force d'y

³⁵⁸ Charles Marie de La Condamine, *Lettre critique sur l'éducation*, Paris, Chez Prault père, 1751, p. 30.

³⁵⁹ *Ibid.*

³⁶⁰ Jean de La Fontaine, « La Mort & le Buscheron », dans *Fables choisies mises en vers*, A Paris, Chez Denys Thierry, 1668, p. 35-36.

³⁶¹ On entend alors par le terme de rudiment « un petit livre qui contient les premiers principes de la Langue Latine ». Académie française, « rudiment », *Dictionnaire*, 1762, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*

³⁶² Charles Marie de La Condamine, *op. cit.*, p. 30.

³⁶³ Académie française, « grimoire », *Dictionnaire*, 1762, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, *op. cit.*

faire entrer des idées qu'il ne peut saisir, & que le tour même de la poésie en les lui rendant plus faciles à retenir, les lui rend plus difficiles à concevoir ; en sorte qu'on achète l'agrément aux dépens de la clarté³⁶⁴.

Pour Rousseau, on s'en aperçoit ici, le langage imagé des fables semble représenter un obstacle supplémentaire à la compréhension de celles-ci. Pourquoi, par exemple, un corbeau parlerait-il le même langage qu'un renard ou qu'un humain ? Pourquoi tiendrait-il de surcroît un fromage dans son bec ? L'enfant, selon Rousseau, ne serait donc pas en mesure de comprendre la raison pour laquelle la fable ne représente pas exactement le monde réel. Autrement dit, il serait incapable de comprendre le second degré de la fable, même s'il peut en apprécier l'aspect ludique et facilement la mémoriser.

Par ailleurs, Saint-Pierre, tout comme Rousseau, déplore l'usage de son temps de faire lire des récits composés pour les adultes aux enfants, notamment en raison du manque d'intelligibilité de ceux-ci. Outre des fictions destinées à l'origine aux adultes, les auteurs de traités d'éducation conseillent souvent de faire lire aux enfants d'autres traités d'éducation³⁶⁵. Mme de Miremont, par exemple, suggère, en matière de sciences et d'art, de faire lire aux enfants les traités de Fénelon, Locke et Rollin, ainsi qu'un ouvrage intitulé *L'éducation de la noblesse française*³⁶⁶, duquel elle ne précise pas l'auteur. Mme Roland incarne le parfait exemple de cette pratique, comme en témoignent ses *Mémoires* :

Mon père se plaisoit à me faire de temps en temps le cadeau de quelques livres, puisque

³⁶⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation* [1762], livre II, *op. cit.*, vol. 1, p. 276-277.

³⁶⁵ Denise Dupont-Escarpit rappelle les principales formes de littérature lues par les enfants au XVII^e siècle, soient les almanachs, les miroirs, les livres de bonne conduite et les livres d'instruction, les abécédaires, le théâtre classique et celui des jésuites, la poésie, les fables et les contes. De tous ces exemples, notons que la seule littérature composée à l'intention des enfants est le théâtre des jésuites. (« De la littérature populaire à la littérature d'enfance et de jeunesse au XVII^e siècle », dans Andrée Manseau, dir., *Enfance et littérature au XVII^e siècle*, Paris, Klincksieck, coll. « Littératures classiques », p. 9.

³⁶⁶ Il pourrait s'agir de l'ouvrage de Polycarpe Poncelet, *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfants, particulièrement de la noblesse française*, A Paris, Chez P. G. Le Mercier, 1763, 3 vol.

je les préférois à tout ; mais, comme il se piquoit de seconder mes goûts sérieux, il me faisoit des choix fort plaisans, quant aux convenances ; par exemple, il me donna le traité de Fénelon sur l'éducation des filles, et l'ouvrage de Locke sur celle des enfans ; de manière qu'on donnoit à l'élève ce qui est destiné à diriger les instituteurs³⁶⁷.

Cette pratique n'est pas spécifique au XVIII^e siècle, puisqu'au siècle précédent, il était commun de faire lire aux enfants des traités de civilité ou encore des livres d'instruction (ce qui équivaut, pour nous, aux manuels scolaires). Si les parents et instituteurs offrent des traités d'éducation aux enfants, c'est qu'ils croient que les enfants y puiseront des connaissances et des principes de morale sûrs. Il s'agit, en outre, d'un symptôme de l'absence d'une littérature de fiction écrite exclusivement pour la jeunesse, ce que dénoncent plusieurs pédagogues.

Suivant cet esprit, Mme de Genlis déplore à son tour, dans le dernier tiers du XVIII^e siècle, l'absence d'une littérature française vraiment appropriée pour un lectorat enfantin, d'autant plus que, selon elle, « notre caractère & la tournure de notre esprit dépendent en grande partie des premières idées & des premières impressions que nous avons reçues dans notre enfance³⁶⁸ », ce qui justifie l'importance que prend le simple fait de donner un livre à un enfant. En ce sens, ni les contes de fées, ni les *Milles et une nuits*³⁶⁹, ni même les contes que Madame d'Aunoy compose, selon Mme de Genlis, à l'intention particulière des enfants³⁷⁰ ne conviennent. De fait, ces écrits sont tantôt trop immoraux, l'amour en étant le

³⁶⁷ Marie-Jeanne Roland, *op. cit.*, p. 17.

³⁶⁸ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 86.

³⁶⁹ L'orientaliste Antoine Galland fait paraître sa traduction des *Milles et une nuits* à partir de 1701 jusqu'à son décès, en 1715.

³⁷⁰ La critique a montré depuis que les contes de Mme d'Aunoy, tout comme ceux de Perrault, participaient davantage d'un divertissement mondain que de la naissance d'une littérature pour la jeunesse. Voir à ce sujet les travaux de Raymonde Robert, et plus particulièrement *Le conte de fées littéraire en France de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1982, 509 p. (Champion : 2002) et « L'infantilisation du conte merveilleux au XVII^e siècle » dans Andrée Mansau, dir., *op. cit.*, p. 33-46. Voir également l'ouvrage de Jean-Paul Sermain, *Le conte de fées du classicisme aux Lumières*, Paris, Desjonquères, 2005, 281 p.

principal sujet, tantôt trop empreint de merveilleux et de fantastique, ce qui détournerait les jeunes lecteurs de la vérité en ne leur faisant conserver le « souvenir que des jardins enchantés & des palais de diamans », retardant, du coup, « les progrès de leur raison », tout en leur inspirant « du dégoût pour des lectures véritablement instructives »³⁷¹. On retrouve exactement cette même critique une trentaine d'années auparavant chez La Condamine, par exemple :

Mais au lieu de repaître l'imagination de l'enfant de fables absurdes ou grossières, de contes de fées, de trésors, de revenans, de monstres, de sorciers, de coupe-gorges, qui ne sont propres qu'à laisser dans un cerveau foible des impressions ineffaçables d'avarice, de fraïeur, de haine, de vengeance ; songez à former son cœur & son esprit à la fois, en captivant son attention par des récits véritables, d'actions d'humanité, de justice, de courage, de reconnoissance, de désintéressement, de générosité³⁷².

Pour La Condamine, la fiction est définitivement bannie de l'éducation de l'enfant au profit de l'histoire sainte et de l'histoire profane, qui sont utiles en ce qu'elles montrent la création du monde et les fondements des sociétés modernes. Il insiste sur le caractère moral et véridique de la lecture de l'histoire, de même que sur les effets bénéfiques qu'en retire l'enfant, alors qu'il dénie tout impact positif à la fiction, notamment parce qu'elle mobilise l'imagination grâce au merveilleux dont les mécanismes pervertissent les esprits et les cœurs. Autrement dit, ce qu'il rejette, c'est surtout l'in vraisemblance et la fausseté de ces histoires. À la suite d'une telle critique, bon nombre de pédagogues auraient nuancé leur propos en vantant, par exemple, le roman contemporain et plus particulièrement ceux de Lesage ou de Richardson qui, s'ils présentent des histoires qui ne sont pas véridiques, n'en demeurent pas moins, selon eux, vraisemblables. On ne retrouve rien de tel chez La Condamine qui offre finalement, au milieu du siècle des Lumières, un discours des

³⁷¹ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 85.

³⁷² Charles Marie de La Condamine, *op. cit.*, p. 37-38.

plus conservateurs.

Mme de Genlis se montre définitivement plus ouverte à l'essor d'une littérature de fiction destinée aux enfants. Ce qu'elle désire pour eux, c'est un ouvrage français, un livre « écrit avec une extrême simplicité », qui serait tout à la fois « touchant, instructif & varié » et qui se présenterait sous « la forme de petits contes détachés », la seule forme qui lui « paroisse convenable ». Un tel livre, écrit Mme d'Almane à sa correspondante, « si les sujets étoient bien choisis » et qu'il présentait « les charmes du naturel & de la naïveté », aurait « un degré d'intérêt dont vous n'avez peut-être pas d'idée »³⁷³. De tous les livres écrits pour les enfants³⁷⁴, Mme d'Almane ne retient pour Adèle que *Les veillées du château*³⁷⁵, ouvrage écrit par Mme de Genlis, et les *Conversations d'Émilie*³⁷⁶, qu'Adèle lira jusqu'à l'âge de huit ans.

En regard de la création d'une littérature pour la jeunesse, le personnage de Mme de Genlis se révèle être une institutrice accomplie, puisqu'elle compose pour ses enfants toutes les fictions nécessaires à leur éducation et qu'elle ne retrouve pas

³⁷³ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, op. cit., vol. 1, p. 86.

³⁷⁴ Outre les *Aventures de Télémaque* (1699), les *Dialogues des morts* (1700) et des *Fables* (1718) de Fénelon, Mme de Genlis aurait pu mentionner les ouvrages de Mme Le Prince de Beaumont dont *Le magasin des enfans* (1756), *Le magasin des adolescentes* (1760) ou encore les *Instruction pour les jeunes dames* (1764), qui se présentent sous la forme de petits dialogues et de contes ; songeons également à sa version de *La Belle et la bête*. Notons encore *Les jeux de la petite Thalie ou nouveau petits drames dialogués sur des proverbes, propres à former les mœurs des enfans et des jeunes personnes depuis l'âge de cinq ans jusqu'à vingt*, d'Alexandre-Guillaume Mouslier de Moissy, ouvrage qui paraît en 1764 (À Paris, Chez Bailly) ou encore les *Demi-drames, ou Petites pièces propres à l'éducation des Enfans* de Jean Paul André de Razins de Saint-Marc qui paraissent en 1778 (À Paris, Chez Monory). Cette même année, Madame de La Fite publie ses *Entretiens, drames et contes moraux à l'usage des enfans* (La Haye, Detune). Il ne s'agit pas ici d'établir une liste exhaustive de la littérature française adressée à la jeunesse, mais simplement de montrer que Mme de Genlis ne tient pas compte, dans *Adèle et Théodore*, de ces premières tentatives.

³⁷⁵ Stéphanie Félicité de Genlis, *Les veillées du château, ou Cours de morale à l'usage des enfans*, Paris, M. Lambert et F. J. Beaudouin, 1782, 4 vol.

³⁷⁶ Louise Tardieu d'Esclavelles d'Épinay, *Les conversations d'Émilie*, A Leipzig, Chez Siegfried Lebrecht Crusius, 1774, 430 p. Cet ouvrage, composé pour l'éducation de sa petite-fille Émilie de Belzunce, a remporté, en 1783, le prix Montyon que décerne l'Académie française pour récompenser l'ouvrage le plus utile. Rappelons à ce propos qu'il était en compétition avec *Adèle et Théodore* de Mme de Genlis.

en librairie. Comme les enfants, écrit-elle ainsi à sa correspondante, ont besoin de « tableaux, des images vives & naturelles qui puissent frapper leur imagination, toucher leur cœur, & se graver dans leur mémoire³⁷⁷ », elle compose tout un *Théâtre à l'usage des enfans & des jeunes personnes*³⁷⁸, afin qu'Adèle puisse jouer la comédie sans courir aucun risque. De fait, les pièces de la baronne d'Almane illustrent les défauts, les ridicules et les vices et abordent tous les points de la morale exception faite de l'amour et des autres passions violentes. On n'y retrouve même aucun protagoniste masculin, ni aucun personnage vraiment odieux, car « ce sont des rôles dangereux à faire jouer, les enfans peuvent oublier le dénouement & la morale qu'on en tire; & les traits de malignité restent dans leurs têtes : ils s'approprient, pour ainsi dire, ce qu'ils apprennent par cœur & ce qu'ils représentent³⁷⁹ ». Autrement dit, la mère d'Adèle semble avoir écrit le parfait ouvrage de fiction à l'intention des jeunes filles, à la fois attrayant et sécuritaire, permettant à Adèle d'améliorer sa prononciation, sa mémoire et son maintien. En outre, Mme d'Almane confère au théâtre une vertu supplémentaire par rapport au roman ou au conte, car elle affirme qu'un enfant, « après avoir joué un rôle rempli de bonté, de délicatesse, de générosité, il rougiroit d'être indocile ou insensible ; enfin, il chériroit la vertu qu'il verroit aimable & applaudie³⁸⁰ ».

Alors que plusieurs d'entre les pédagogues appellent de leurs vœux la naissance

³⁷⁷ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, op. cit., vol. 1, p. 210-211.

³⁷⁸ À travers son personnage, c'est elle-même que Mme de Genlis met en scène dans *Adèle et Théodore*, puisqu'elle est réellement l'auteure de ce *Théâtre d'éducation*. Stéphanie Félicité de Genlis, *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, A Paris, Chez Panckoucke/ Chez M. Lambert & F. J. Beaudouin, 1779-1780, 4 vol.

³⁷⁹ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, op. cit., vol. 1, p. 210-211.

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 212.

d'une littérature enfantine d'expression française³⁸¹ et recommandent à ceux qui s'intéressent à l'éducation de rédiger quelques ouvrages de fiction à l'intention des enfants, Rousseau, en revanche, assure que non seulement son *Émile* n'aura lu aucun livre durant sa première éducation, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de douze ans, mais encore qu'il n'en aura qu'une vague idée, car, pour lui, ne l'oublions pas, « la lecture est le fléau de l'enfance³⁸² ».

2. *Les enjeux moraux de la lecture fictionnelle*

À ce souci d'intelligibilité des écrits proposés aux enfants s'ajoute celui de leur moralité. De fait, Saint-Pierre déplore que

[...] la plupart de [leurs] papiers bleus, de [leurs] contes de fées, de [leurs] contes ou Arabes ou Persans sont plus propres à donner de fausses idées, soit des vices, soit des vertus, soit même de ce qui est vraiment méprisable & vraiment ridicule qu'à en donner des idées justes dans ces écrits, le vrai, le bon y sont trop mêlés de faux & de mauvais³⁸³.

Ce qu'il semble reprocher à la littérature souvent utilisée aux fins d'éducation, c'est d'illustrer les vices d'une façon séduisante, propre à créer une confusion chez les jeunes lecteurs qui pourraient hésiter entre condamner un comportement indigne ou l'admirer. Outre ce problème de nature morale, Saint Pierre redoute le mélange entre ce qui est vrai (les sentiments suscités par la lecture, notamment) et ce qui ne l'est pas (les situations merveilleuses, les aventures rocambolesques, les sentiments des personnages). Cette critique du faux suppose, d'une part, comme le rappelle Esmein-

³⁸¹ Rappelons que, sur ce point, la France accuse un retard sur l'Angleterre qui voit s'ouvrir, dès 1750, une librairie tenue par John Newbery dont la spécialité est la littérature pour la jeunesse. Celui-ci fait paraître, en 1744, l'ouvrage *A Little Pretty Pocket-Book* et, en 1765, *The History of Little Goody Two-Shoes*.

³⁸² Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation*, livre II, *op. cit.*, vol. 1, p. 289.

³⁸³ Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, *op. cit.*, p. 168.

Sarrazin, un déplacement de la critique du théâtre à celle du roman qui entraîne « [...] un rejet du factice et du vain sous toutes ses formes, au nom de la pleine véritable et unique Réalité³⁸⁴ », et, d'autre part, la pensée selon laquelle le jugement moral de l'enfant n'est pas suffisamment développé pour lui présenter des récits dans lesquels le vrai et faux, le bon et le mauvais sont présentés sur un pied d'égalité.

Déjà, dans le dernier tiers du siècle précédent, Bernard Lamy insistait dans sa rhétorique sur les périls qu'entraîne, notamment, la lecture de livres appartenant au genre romanesque. Il en donne même un exemple lorsqu'il se figure un homme qui, « étant plein de ce qu'il auroit lû dans les Romans, s'imagineroit être un Héros lui-même, & s'occueroit toute sa vie, dans des intrigues, dans des entreprises, & dans des conquêtes imaginaires, comme le Dom Quichot des Espagnols³⁸⁵ ». Plus généralement, Esmein-Sarrazin rappelle que la condamnation du genre romanesque par les pédagogues, qu'ils soient catholiques ou protestants, est un lieu commun à partir du XVI^e siècle : « Vivès fustige les héros que sont Amadis, Florissand, Tristan, Lancelot, Mélusine etc., et à sa suite Du Bosc, Varet, Hay du Chastelet, Gobinet ou Jurieu s'en prennent aux romans ou à leurs personnages³⁸⁶ ». À vrai dire, la majorité, des pédagogues du XVII^e siècle, sinon la totalité, croit alors que « les dangers que représente une telle lecture l'emportent en général sur les avantages du roman³⁸⁷ ».

Cette crainte que l'illusion procurée par l'expérience romanesque envahisse la vie réelle des lecteurs est très répandue au XVII^e siècle³⁸⁸ et au tournant des

³⁸⁴ Laurent Thirouin, *L'aveuglement salutaire, le réquisitoire contre le théâtre dans la France classique*, Paris, Honoré Champion, 1997, p. 22, cité dans Camille Esmein-Sarrazin, *op. cit.*, p. 70.

³⁸⁵ Bernard Lamy, *La rhétorique ou l'art de parler* [1675], *op. cit.*, p. 570.

³⁸⁶ Camille Esmein-Sarrazin, *op. cit.*, p. 68.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 69.

³⁸⁸ Songeon, par exemple, au *Berger extravagant* (1627-1628) de Charles Sorel ou encore à *La Fausse Clélie, histoire française galante et comique* (1671) d'Adrien-Thomas Perdou de Subigny. Ces œuvres

Lumières. Elle s'exemplifie à merveilles dans le *Télémaque travesti* de Marivaux, ouvrage burlesque mettant en scène des personnages qui sont, à leur manière, victimes de leurs lectures, au même titre que Don Quichotte, et qui veulent vivre les mêmes aventures que les héros du roman fénelonien. À cette inquiétude qui accompagne l'essor du genre romanesque répondent, toutefois, au XVIII^e siècle, les discours en sa faveur, comme celui de Lenglet Dufresnoy. De fait, dans son traité *De l'usage des romans*, celui-ci met en opposition l'argument généralement utilisé par les historiens pour vanter les mérites de la lecture de l'histoire, soit celui des bénéfices que le lecteur retire d'un texte qui ne relate que des faits et qui ne traite que de la vérité – ce qui parfois s'avère faux – et la fausseté assumée du genre romanesque qui ne trompe personne :

Je suis au desespoir d'être la dupe d'un homme qui veut que je l'en croye sur sa parole, parce qu'il me parle d'un ton grave & magistral. Mais quand je prens la Clelie, je me dis à moi-même, entrons dans le País des rêveries & des fables, égayons notre esprit, réjouissons notre imagination ; mais en même tems prenons des mœurs & de la politesse, voyons comme il faut éviter les pièges qui me seront tendus [...] ³⁸⁹.

Si cette crainte des débordements de l'imagination tend à disparaître au cours du siècle des Lumières, elle est encore présente, au tournant du siècle, alors que Fénelon rédige des œuvres de fiction pour ses élèves. Pour lui, ce qui détermine la valeur positive ou négative de la fiction repose sur l'usage qu'on en fait. Sa posture face aux arts d'imagination en général montre bien, en effet, qu'il est en leur faveur, à condition, bien sûr, d'en faire un usage vertueux. Selon lui, l'éloquence et la poésie doivent servir à « [...] imprimer de grands sentiments dans l'ame des hommes, et leur faire des peintures vives et touchantes de la beauté de la vertu et de la difformité

mettent en scène des personnages qui s'identifient si fortement aux personnages des romans dont ils font la lecture, qu'ils veulent ensuite revivre les mêmes aventures et ressentir les mêmes sentiments.

³⁸⁹ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans*, *op. cit.*, p. 59-60.

du vice³⁹⁰ ». En outre, il écrira, dans sa *Lettre à l'Académie*, que c'est la poésie qui a

donné au monde les premières lois : c'est elle qui a adouci les hommes farouches et sauvages, qui les a rassemblés des forêts où ils étaient épars et errants, qui les a policés, qui a réglé les mœurs, qui a formé les familles et les nations, qui a fait sentir les douceurs de la société, qui a rappelé l'usage de la raison, cultivé la vertu et inventé les beaux-arts ; c'est elle qui a élevé les courages pour la guerre, et qui les a modérés pour la paix³⁹¹.

Il fait ainsi écho à Horace qui, dans son *Art poétique*, vante la mission civilisatrice de la poésie ainsi que le caractère divin de poètes légendaires tels Orphée et Amphion³⁹². Il ne fait aucun doute que, pour l'archevêque de Cambrai tout comme pour Horace, la poésie a entraîné une évolution éminemment souhaitable : l'homme primitif peut ainsi, grâce à un usage approprié de la poésie, se civiliser et s'adoucir afin de vivre en harmonie avec ses semblables.

Dans ce passage, Fénelon énonce la règle qui sera la sienne lors de la rédaction des *Aventures de Télémaque*, à savoir : toujours penser l'écriture en fonction d'un objectif pédagogique, dans lequel le plaisir de la lecture est soumis à un impératif moral visant à « [...] faire le contrepois des mauvaises passions, et [...] rendre la vertu aimable³⁹³ ».

Mais cet éloge de la littérature ne s'étend pas à toutes ses expressions. Ainsi, dans son traité sur *l'Éducation des filles*, Fénelon conseille une lecture à la fois utile et agréable, qualités qu'il n'attribue pas au roman moderne. Il écrira, au contraire,

³⁹⁰ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence en général, et sur celle de la chaire en particulier*, op. cit., p. 23.

³⁹¹ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Lettre à l'Académie française*, op. cit., p. 53.

³⁹² Horace, « Art poétique », dans : *Œuvres complètes*, François Richard, trad., Paris, Garnier Frères, 1994, p. 287 : « Distinguer l'intérêt général des intérêts privés, le sacré du profane, interdire les unions vagabondes, [...] fonder les villes, graver les lois [...] telle fut l'origine des honneurs et du caractère divin attribué au poète. »

³⁹³ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Lettre à l'Académie*, op. cit., p. 42.

« [...] qu'il n'est pas inutile de laisser aux filles, selon leur loisir & la portée de leurs esprits, la lecture des livres profanes qui n'ont rien de dangereux pour les passions. C'est même le moyen de les déguster des comedies & des romans³⁹⁴ ». Si, d'une part, il encourage les demoiselles à lire des livres, lesquels ne doivent cependant présenter aucun risque d'exciter les passions, c'est pour mieux mettre en évidence, d'autre part, le rôle de repoussoir que ces livres auront sur des lectures plus frivoles. Loin d'encourager la lecture de toutes les fictions, sa stratégie vise plutôt à déguster subtilement les jeunes filles de ces « livres qui peuvent nourrir leur vanité³⁹⁵ ».

Si, chez Fénelon, les arts et la poésie ont policé les hommes et les ont rendus meilleurs en les faisant émerger de la barbarie, chez Rousseau, en revanche, ce sont les arts et les sciences qui sont la cause de la corruption morale des hommes, puisque, d'une part, ils les ont arrachés à un état de nature où ils étaient certes ignorants, mais bienheureux et que, d'autre part, le goût pour l'étude provient de l'oisiveté, laquelle entraîne un déclin des facultés du corps et de l'âme, et de l'amour-propre, duquel naît le désir de se distinguer des autres. Dans la préface de *Narcisse*, il écrira qu'« après avoir fait éclore les vices », les arts et les sciences

[...] sont nécessaires pour les empêcher de se tourner en crimes ; elles les couvrent au moins d'un vernis qui ne permet pas au poison de s'exhaler aussi librement. Elles détruisent la vertu, mais elle en laisse le simulacre public qui est toujours une belle chose. Elles introduisent à sa place la politesse et les bienséances, & à la crainte de paroître méchant, elles substituent celle de paroître ridicule³⁹⁶.

Ainsi, pour lui, à la source du mal se trouve donc la connaissance, de même que ses manifestations, c'est-à-dire les arts et les sciences, ce qui comprend, bien

³⁹⁴ *Idem*, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 243.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 14.

³⁹⁶ Jean-Jacques Rousseau, « Préface », dans *Narcisse, ou l'amant de lui-même* [1753], A Paris, chez Duchesne, 1764, p. 29-30.

évidemment, la littérature et, par conséquent, le roman. Tout en déplorant l'effet pernicieux du genre romanesque, car celui-ci ne peut que rendre l'homme étranger à la vie réelle, Rousseau reconnaît toutefois, dans *Julie ou la Nouvelle Éloïse*, qu'un livre peut détenir une valeur morale. Julie, par exemple, saura quelles lectures sont bonnes pour elle en sondant « les dispositions où elles laissent [son] âme ». Il admet et justifie ainsi la lecture d'un ouvrage qui « porte [...] ses lecteurs au bien »³⁹⁷. Il renchérit sur cette idée dans l'*Émile* où, selon « [...] les dispositions naturelles de l'élève, pour peu que le maître apporte de prudence & de choix dans ses lectures, pour peu qu'il le mette sur la voie des réflexions qu'il en doit tirer, cet exercice sera pour lui un cours de philosophie-pratique³⁹⁸ ».

Après avoir doté la lecture d'une vocation morale, Rousseau doit également expliquer sa propre pratique littéraire aux yeux de ses contemporains, qui savent bien en quelle estime ce dernier tient « ces livres efféminés qui [respirent] l'amour et la mollesse³⁹⁹ ». À cet effet, il écrira, dans la première préface de *Julie ou la Nouvelle Éloïse*, qu'« [i]l faut des spectacles dans les grandes villes, & des Romans aux peuples corrompus ». Ce à quoi il ajoute : « J'ai vû les mœurs de mon tems, & j'ai publié ces lettres. Que n'ai-je vécu dans un siecle où je dusse les jeter au feu !⁴⁰⁰ » Rousseau déplore l'état de la société de son temps, état qui lui commande de publier ce roman épistolaire, car la littérature peut également se révéler utile, non pour vaincre ces mêmes vices qu'elle a contribué à faire naître, puisqu'elle en est

³⁹⁷ *Idem*, *Lettres de deux amans, Habitans d'une petite ville au pied des Alpes*, [*Julie ou la Nouvelle Héloïse*, 1761], première partie, A Amsterdam, Chez Marc Michel Rey, 1761, p. 194.

³⁹⁸ *Idem*, *Émile, ou de l'éducation* [1762], Livre IV, *op. cit.*, t. II, p. 290.

³⁹⁹ *Idem*, *Les Confessions* [1782-1789], Paris, Gallimard, 1973, p. 525.

⁴⁰⁰ *Idem*, « Préface », dans *Lettres de deux amans*, *op. cit.*, [n. p.].

incapable, mais pour les dissimuler afin qu'ils ne soient plus aussi visibles. La littérature agit donc comme un « un soin palliatif⁴⁰¹ » à apporter au mal introduit par les belles-lettres et les sciences, qui ronge désormais la société. Comme la musique, qui peut tour à tour plaire, toucher et persuader, la littérature, pour Rousseau, est un « plaisir d'intérêt et de sentiment qui parle au cœur⁴⁰² », et c'est en s'adressant à celui du lecteur que le roman peut agir sur lui et l'amener à plus de vertu. Suivant cette idée, il écrira encore, dans ses *Observations*, qu'il faut laisser « les sciences & les arts adoucir en quelque sorte la férocité des hommes qu'ils ont corrompus », ce qui n'est rien de plus que de « faire une diversion sage » afin de « donner le change à leurs passions »⁴⁰³.

Or, les passions, chez Rousseau, tout comme chez Fénelon, ne sont pas toutes mauvaises, loin de là. Dans le quatrième livre de l'*Émile*, alors que le jeune protagoniste découvre, à l'adolescence, les premiers élans de son cœur, Rousseau annonce quelle sera sa philosophie concernant ces passions. D'emblée, il réhabilite l'homme naturel, car pour lui

[n]os passions sont les principaux instrumens de notre conservation ; c'est donc une entreprise aussi vaine que ridicule de vouloir les détruire ; c'est contrôler la nature, c'est réformer l'ouvrage de Dieu. Si Dieu disoit à l'homme d'anéantir les passions qu'il lui donne, Dieu voudroit et ne voudroit pas, il se contrediroit lui-même⁴⁰⁴.

Certains élans du cœur, comme l'amour de soi – duquel naît notre instinct de conservation – et la pitié, sont innés et doivent être encouragés, au même titre que, chez Fénelon, les bonnes passions devaient être exaltées. Et, tout comme

⁴⁰¹ Philippe Lefebvre, *L'esthétique de Rousseau*, Paris, Sedes, 1997, p. 42.

⁴⁰² Jean-Jacques Rousseau, « Unité de mélodie », dans *Dictionnaire de musique* [1767], cité dans Philippe Lefebvre, *op. cit.*, p. 130.

⁴⁰³ *Idem*, *Observations de Jean-Jacques Rousseau, de Genève. Sur la Réponse qui a été faite à son Discours* [1751], [s. l., s. éd.], 1751, p. 59-60.

⁴⁰⁴ *Idem*, *Émile, ou de l'éducation*, Livre IV, *op. cit.*, t. II, p. 175-176.

l'archevêque de Cambrai, Rousseau admet qu'on « n'a de prise sur les passions, que par les passions ; c'est par leur empire qu'il faut combattre leur tyrannie⁴⁰⁵ ». C'est pourquoi il faut tâcher, par le biais du roman, d'exciter chez le jeune élève « la bonté, l'humanité, la commisération, la bienfaisance, toutes les passions attirantes & douces qui plaisent naturellement aux hommes, & d'empêcher de naître l'envie, la convoitise, la haine, toutes les passions repoussantes & cruelles⁴⁰⁶ », qui découlent nécessairement de la vie en société et de la prise de conscience des passions d'autrui. L'*Émile*, à ce titre, est donc avant tout un traité d'éducation romanesque, où, à l'exemple du *Télémaque*, la formation du cœur prime sur celle de l'esprit et même sur celle du jugement moral. En ce sens, la littérature répond, chez Rousseau, à cette double exigence d'instruire et de plaire, car elle comporte le moyen de détourner l'homme du vice en le distrayant, tout en diffusant une instruction grâce à laquelle l'homme apprend à redevenir un homme naturel et à développer ce qu'il nomme « une intelligence [...] sur les passions⁴⁰⁷ », c'est-à-dire qu'il devient apte à reconnaître en lui-même les passions inspirées par la nature ; celles qui doivent être encouragées afin de permettre à l'homme de reconquérir sa liberté.

Outre le genre du roman pédagogique, Rousseau reprend de Fénelon un grand principe : celui de contribuer à l'« éducation de l'esprit [...], mais aussi et surtout [à la] formation du cœur et du caractère, [à l'] élévation de l'âme et de la conscience⁴⁰⁸ ». Ainsi, il s'agit, chez ces deux hommes de lettres, d'écrire un roman de perfectionnement : un perfectionnement qui se réalise d'abord par la connaissance

⁴⁰⁵ *Ibid.*, t. III, p. 254.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, t. II, p. 217-218.

⁴⁰⁷ *Idem*, *Les Confessions*, *op. cit.*, p. 37.

⁴⁰⁸ Robert Grandroute, *op. cit.*, vol. 1, p. 60.

de soi-même et des autres par le truchement des passions, universellement ressenties et qu'il importe de savoir identifier et analyser, afin de les maîtriser chez Fénelon et de leur donner de l'essor chez Rousseau. Tant dans *Les aventures de Télémaque* que dans *Julie ou la Nouvelle Éloïse*, ou encore dans *l'Émile*, cet enseignement se réalise à la faveur du genre romanesque, qui prouve ainsi à tous ses détracteurs qu'il peut à la fois instruire et amuser, comme en témoigne la vogue immense qu'il connaît à partir du XVIII^e siècle. C'est ce qui autorisera l'usage pédagogique de la littérature, chez Fénelon comme chez Rousseau d'ailleurs, qui sera lui aussi romancier malgré la véhémence de ses attaques contre le roman. En dépit de l'opinion qu'il dit en avoir, il ne pourra s'empêcher d'en écrire, car, en ce qui concerne les belles-lettres, « le remède est dans le mal⁴⁰⁹ ». Selon l'expression de Rousseau, c'est « le fer qu'il faut laisser dans la plaie, de peur que le blessé n'expire en l'arrachant⁴¹⁰ ».

Cette opinion au sujet de la fiction n'est d'ailleurs pas sans rappeler la manière dont il évoque l'influence de la lecture sur la jeunesse dans ses *Confessions*, alors qu'il se remémore cet enfant que « les romans attachent, intéressent, transportent, au point d'en pleurer à chaudes larmes⁴¹¹ ». Ce transport poétique ne peut être que dangereux pour le lecteur, affirme Rousseau, qui se reconnaît d'autant plus dans cette image du lecteur transporté par la fiction qu'il s'est lui-même complu, dans sa jeunesse, à devenir l'un des personnages romanesques et à vivre ses aventures, afin « que l'état fictif où [il] venai[t] à bout de [se] mettre [lui] fit oublier [son] état réel

⁴⁰⁹ Jean Starobinski, *Le remède dans le mal : critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, 286 p.

⁴¹⁰ Jean-Jacques Rousseau, « Lettre à Voltaire », [10 septembre 1755] dans *Œuvres complètes*, cité par Jean Starobinski, *Le remède dans le mal*, op. cit., p. 172.

⁴¹¹ *Idem*, *Les Confessions*, op. cit., p. 99.

dont [il était] si mécontent⁴¹² ». C'est cette expérience personnelle de la lecture romanesque qui le fait réfléchir sur les effets néfastes qu'ont eus sur lui les œuvres d'imagination. Aussi dira-t-il que les romans lui ont donné « de la vie humaine des notions bizarres et romanesques dont l'expérience et la réflexion n'ont jamais bien pu [le] guérir⁴¹³ ».

Toutefois, ce n'est pas la vision que développe Mme d'Arconville dans *Sur les romans*, où elle envisage surtout les dangers de la lecture romanesque : « [P]our les romans c'est, à mon gré, la lecture la plus dangereuse qu'on puisse faire surtout, dans cet âge où la nature commence à déployer tout son pouvoir créateur, en exerçant sur les sens, cet empire absolu, si difficile à dompter⁴¹⁴ ». Cette question de l'âge des enfants en regard de celle de la lecture des romans est également problématique chez Mme de Genlis qui « ne condamne donc que la méthode de les permettre précisément à l'âge où ils peuvent faire le plus d'impression, c'est-à-dire, à seize ou dix-sept ans⁴¹⁵ ». Ce n'est pas tant la fiction en elle-même qui est néfaste, mais plutôt la façon de la donner à lire à l'enfant, sans en faire un suivi rigoureux. Mme de Genlis préconisera, bien sûr, de porter une attention particulière au choix des ouvrages, mais surtout d'effectuer ces lectures en commun. Donner des romans à lire sans placer la lecture sous l'autorité d'un lecteur plus expérimenté, ce serait même, renchérit Mme d'Arconville, aller contre la visée par excellence de l'éducation de la jeunesse – telle qu'elle en fait la description dans *Sur l'éducation*⁴¹⁶ –, puisque celle-ci devrait

⁴¹² *Ibid.*, p. 75.

⁴¹³ *Ibid.*, p. 37.

⁴¹⁴ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur les romans », *op. cit.*, p. 237.

⁴¹⁵ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 316.

⁴¹⁶ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur l'éducation », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 1, p. 209-223.

aspirer principalement

[...] à former son cœur à la vertu, de travailler à étudier assez l'organisation de sa tête, pour découvrir ce qui l'occupe principalement, la calmer si elle est trop vive, et son imagination trop exaltée, éviter tout ce qui pourrait lui donner de l'aliment lequel ferait germer avec l'âge ces passions tumultueuses qui font le malheur de la vie et engendrent même souvent des vices⁴¹⁷.

De fait, pour elle, les passions induites par la lecture romanesque sont nécessairement dérégées et produisent, par conséquent, des effets véritablement néfastes, tant sur le corps du lecteur que sur son âme. La lecture devient alors « pernicieuse non seulement à leurs mœurs mais encore à leur santé⁴¹⁸ ». Cette critique, rappelons-le, participe d'un courant médical dont Tissot est le plus célèbre représentant et qui, durant le second XVIII^e siècle, s'est beaucoup intéressé au mouvement organique que provoque la lecture. Les jeunes filles étaient particulièrement visées par les recommandations des médecins, puisqu'elles y risquaient la nymphomanie. De fait, dans l'ouvrage qui l'a rendu célèbre, *De la santé des gens de lettres*, Tissot écrira : « Une fille qui à l'âge de dix ans lit au lieu de courir, doit être à vingt une femme à vapeur, & non point une bonne nourrice⁴¹⁹ ». En ce sens, dans l'imaginaire de l'époque, les plaisirs de l'imagination portent à conséquence ; ils ne sont jamais anodins et c'est ce qui justifie l'étroite surveillance qu'en font les instituteurs.

⁴¹⁷ *Ibid.*, p. 214-215.

⁴¹⁸ *Idem*, « Sur les romans », *op. cit.*, p. 238.

⁴¹⁹ Samuel Auguste Tissot, *De la santé des gens de lettres* [1766], Lausanne, Franç[ois] Grasset, 1769, p. 200.

3. *Les vertus de l'utilité contre le roman*

Ce que redoutent le plus les pédagogues des Lumières dans l'usage du roman, c'est que cette étude n'en vienne à remplacer des matières plus sérieuses, plus laborieuses et surtout plus utiles à leurs yeux, telles que l'histoire, la fable, la géométrie, les mathématiques, etc. De fait, cette idée selon laquelle la lecture des romans dégoûterait les lecteurs de leurs études est bien ancrée dans l'imaginaire collectif depuis les tout premiers traités consacrés au genre romanesque. Ainsi, Huet écrira que

Les Dames ont esté les premières prises à cet appas : elles ont fait toute leur étude des Romans, & ont tellement méprisé celle de l'ancienne Fable & de l'Histoire, qu'elles n'ont plus entendu des ouvrages qui tiroient de là autrefois leur plus grand ornement. [...] Les hommes ont suivi l'exemple des femmes pour leur plaire [...] Ainsi une bonne cause a produit un très-mauvais effet, & la beauté de nos Romans a attiré le mépris des belles Lettres ; & comme l'ignorance les avoit fait naître, ils ont aussi fait renaître l'ignorance⁴²⁰.

Comme en témoigne ce passage, le problème, selon Huet, réside non pas dans la lecture de romans, mais dans une pratique de lecture qui ne s'attache qu'au roman, aux dépens de tous les autres genres littéraires, qui ont également leur utilité. Si le roman permet au lecteur de mieux comprendre les mœurs de son époque et de la société dans laquelle il vit, par exemple, la lecture de fable demeure, quant à elle, essentielle pour bien comprendre l'art depuis l'Antiquité jusqu'à l'âge classique alors que celle de l'histoire contribue à la connaissance de soi tout en procurant des connaissances factuelles.

Bruzen de La Martinière, quant à lui, prend bien garde de séparer la lecture romanesque de l'étude des belles-lettres en général. De fait, s'il défend la pratique

⁴²⁰ Pierre-Daniel Huet, *op. cit.*, p. 162-163.

de se divertir à la faveur d'un roman moderne dans son *Introduction generale a l'etude des sciences et des belles lettres*, il refuse cependant que les romans deviennent un objet d'étude au même titre que la langue, la philosophie, l'histoire ou la physique. De fait, il les regarde plutôt « [...] comme un amusement innocent, lorsqu'on ne leur donne que quelques heures où l'on veut se délasser. Mais ce seroient des heures véritablement perdues que celles qu'on leur donneroit de plus au préjudice des études plus solides⁴²¹ ». Autrement dit, la lecture d'un roman représente pour lui un « délassement honnête⁴²² », dans la mesure où elle est cantonnée à des périodes de temps restreintes et qu'elle ne se substitue pas aux études légitimes qui destinent à la profession choisie.

Pour Linguet, le principal écueil de la lecture romanesque semble être d'y prendre goût au point d'avoir envie d'en écrire et d'embrasser la carrière d'homme de lettres, ce qui représente, à son avis, le pire état que l'on puisse choisir, car il n'est d'aucune utilité et n'apporte aucune gratification. Qu'on en juge d'après ce passage de sa *Lettre a une mere Sur les dangers que court la Jeunesse en se livrant à un goût trop vif pour la Littérature*, dont le titre résume bien le programme :

On la voit [la jeunesse] se précipiter avec fureur vers ces amusements dangereux qui l'éloignent des occupations sérieuses. L'amour du raisonnement lui vient avant l'âge de la raison, & la démangeaison d'écrire précède en elle la force de tracer des caractères. Les colleges font des pépinières d'auteurs enfans, qui brochent à la hâte des tragédies, des romans, des histoires, des œuvres mêlées. Ils travaillent en vers & en prose. Ils prennent l'abondance de leur âge pour de la facilité, & l'effervescence de leur imagination pour du talent⁴²³.

⁴²¹ [Antoine Augustin Bruzen de La Martinière], *Introduction generale a l'etude des sciences et des belles lettres, en faveur des personnes qui ne savent que le François* [1731], A la Haye, Chez Isaac Beauregard, 1731, p. 189-190.

⁴²² *Ibid.*, p. 117.

⁴²³ Simon-Nicolas-Henri Linguet, *L'aveu sincere ou Lettre a une mere Sur les dangers que court la Jeunesse en se livrant à un goût trop vif pour la Littérature*, A Londres, & se trouve a Paris, Chez Louis Cellot, 1768, p. v.

Ce que déplore Linguet, c'est que les collèges encouragent la lecture des belles-lettres chez les enfants alors que, selon, lui, ils devraient plutôt insister sur des matières plus utiles et plus convenables. En ce sens, les collèges, au XVIII^e siècle, participeraient de cet enthousiasme qui anime les enfants en faveur de la fiction et contribueraient ainsi à écarter les jeunes gens de leurs devoirs. Outre la pensée selon laquelle la lecture de fictions rend les étudiants frivoles et inconséquents, ce qui semble être le cœur du problème pour Linguet, c'est qu'elle provoque de surcroît un sentiment d'accoutumance, tels le « tabac & [...] l'opium, dont on ne peut plus se passer, quand une fois on a commencé à en prendre⁴²⁴ ». Dès lors, les jeunes gens dont l'éducation autorise ces frivolités passeraient de la lecture à l'envie d'écrire, comme si la dépendance aux belles-lettres venait de franchir un nouveau palier. Cette envie d'écrire deviendrait, au fil du temps, de plus en plus affirmée, si bien qu'une fois adulte, ils seraient plus enclins à envisager une carrière dans les lettres. Or, c'est précisément ce contre quoi Linguet veut mettre en garde ses lecteurs, car cette carrière est pour lui l'ultime conséquence de cette déchéance qui guette la jeunesse française. Ainsi, pour lui, les gens de lettres vivent dans un monde à part, semblable à « [...] la forêt enchantée du Tasse. Les Tancredes & les Renauds y rencontrent de tous côtés des géans terribles, ou des murailles de feu : & les simples soldats mêmes n'y sauroient faire un pas sans se voir entourés de monstres plus effrayants les uns que les autres⁴²⁵ ». Si l'envie de gloire pousse un jeune homme à devenir écrivain, cet état lui coûtera des efforts incommensurables qui n'en valent pas la peine, lui semble-t-il.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. xviii.

⁴²⁵ *Ibid.*, p. 33.

C'est également au nom des vertus de l'utilité que Mme d'Arconville critique la lecture romanesque. Même si celle-ci est agréable, il n'en demeure pas moins, qu'à son avis, elle détourne l'enfant d'une étude plus sérieuse et plus utile. De fait, elle réproouve, dans *Sur les Romans*, le plaisir que les jeunes lecteurs « éprouvent en les lisant [car ils] les détournent de toute occupation sérieuse⁴²⁶ » ; « il en résulte que le travail et l'étude leur deviennent insupportables⁴²⁷ ». Cette critique de la lecture romanesque trouve un écho et peut-être une origine dans son *Histoire de mon enfance*, alors qu'elle confie les effets de ses premières lectures romanesques :

Quelqu'amusement que m'eut procuré les ouvrages que je viens de citer, je sentais que ceux dont Lisette m'entretenait avaient encore bien plus de charmes pour moi, et me faisaient désirer ardemment d'en avoir en ma possession, comme elle. Avec une imagination très vive et un cœur fort tendre, elle préférait les romans à toute autre lecture, et tachait de s'en procurer le plus qu'elle pouvait, elle m'en prêta quelques uns, qui m'enchantèrent, et toute autre lecture me devint bientôt insipide ~~insipide~~, aussi ne demandais je plus de livres à mon père, pensant qu'il ne m'en donnerait que de très sérieux⁴²⁸.

Grâce à son amie Lisette, Geneviève d'Arconville passe de la lecture de l'Histoire de Théodose et de l'histoire ancienne de Rollin, à celle des romans. Dès lors, les lectures sérieuses l'ennuient au point où elle évite même de demander de nouveaux livres à son père, redoutant des lectures plus ardues que celles des romans, lesquels ont d'autant plus de charmes que leur lecture est interdite. Bien que l'on ne puisse pas affirmer hors de tout doute que de cette expérience découle son aversion pour le genre romanesque, on peut toutefois souligner les similitudes existant entre l'histoire personnelle qu'elle raconte et la critique qu'elle élabore ensuite sur le roman.

Par ailleurs, cette critique à l'encontre des romans trouve bon nombre d'appuis

⁴²⁶ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur les romans », *op. cit.*, p. 239.

⁴²⁷ *Ibid.*

⁴²⁸ *Idem*, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 472-473.

au XVIII^e siècle. Déjà, Mme de Guyon reprochait à ses parents de l'avoir laissé lire des romans, ce qu'elle considère comme une perte de temps :

J'aimois si éperdûment la lecture, que j'y emploiois le jour & la nuit : quelquefois le jour recommençoit, & je lisois encore ; ensorte que je fus plusieurs mois que j'avois entierment perdu l'habitude de dormir. Les livres que je lisois le plus ordinairement, étoient les Romans. Je les aimois à la folie : j'étois afamée d'en trouver la fin, croiant y découvrir quelque chose ; mais je n'y trouvois rien qu'une faim de lire. Ces livres sont d'étranges inventions pour perdre la jeunesse, car quand on n'y feroit point d'autre mal que de perdre le tems, n'est-ce pas trop ? Je croi que c'étoit là la plus grande faute que j'y faisois. On ne m'en empêchoit pas ; au contraire, on a cette manie, que l'on s' imagine qu'ils apprennent à bien parler⁴²⁹.

Cet intérêt pour la lecture qui s'était intensifié chez elle, notamment par la lecture de la *Bible*, des œuvres de saint François de Sales et de la *Vie de Madame de Chantal*, culmine ici avec la lecture des romans pour lesquels elle développe une véritable passion. De fait, entre l'âge de douze et quinze ans, lire devient bientôt un besoin incontrôlable, voire compulsif, qui l'entraîne à délaisser toute autre occupation et à adopter des habitudes pouvant avoir des conséquences néfastes pour sa santé. Par ailleurs, cette soif pour les romans semble correspondre à une période de sa vie plutôt sombre au cours de laquelle la découverte de l'amour d'elle-même aurait éteint en elle l'amour de Dieu⁴³⁰. Dès lors, elle se décrit comme une jeune fille vaniteuse, aveuglée par l'amour-propre qui l'empêche de voir ses propres défauts alors qu'au contraire, elle remarque et critique sans pitié ceux des autres. Mariée à quinze ans, elle entreprend de réformer sa vie par la pénitence et la confession, de même que par l'abandon du roman :

Je quittai d'abord tous les Romans, quoique ce fût autrefois ma passion : elle avoit été amortie quelque tems avant mon mariage par la lecture de l'Evangile. Je le trouvai si beau, & j'y découvris un caractère de vérité qui me dégouta de tous les autres livres, qui me paroissoient pleins de mensonges. Je me défis même des livres indifferens pour n'en plus lire que de profitables. Je repris l'oraison, & je tâchai de ne vous plus offenser, ô mon Dieu. Je sentoie que peu à peu votre amour reprenoit le dessus dans mon cœur

⁴²⁹ Jeanne Marie Bouvier de La Motte Guyon, *op. cit.*, p. 45-46.

⁴³⁰ *Ibid.*, p. 41.

& en banissoit tout autre amour⁴³¹.

Pour Mme de Guyon, la lecture curative de l'*Évangile* lui permet de renoncer plus facilement à sa dépendance envers les romans. Grâce à ce sacrifice, l'amour de Dieu redevient possible, comme s'il ne pouvait exister sans occuper tout le terrain du cœur. En outre, en se tournant vers des occupations qu'elle juge plus utiles, comme les lectures saintes, elle semble prendre conscience du temps qu'elle a gaspillé à lire des récits dans le seul but de se divertir et le regretter. Dès lors, elle recommande que les occupations des enfants soient mieux contrôlées par les parents, lesquels devraient s'appuyer sur les critères de l'utilité et de la véracité.

Le philosophe allemand Johann Adam Bergk, contemporain de Mme d'Arconville, considère, pour sa part, que la lecture de divertissement représente un crime : « lire un livre uniquement pour tuer le temps est un acte de haute trahison envers l'humanité parce que l'on rabaisse un moyen destiné à atteindre des buts supérieurs⁴³² ». Pour lui, comme pour Mme d'Arconville, en tout temps, dans l'art, l'agréable doit se subordonner à l'utile. Annie Becq rappelle à ce sujet que « les artistes classiques, si conscients qu'ils fussent que la fin de l'art était de plaire, lui ont cependant assigné une fin morale ou philosophique, pour l'asseoir sur des fondements sérieux⁴³³ ».

C'est suivant cet esprit que, chez Mme d'Arconville, même la lecture de romans historiques, pourtant encouragée par d'autres pédagogues, ne trouve grâce à

⁴³¹ *Ibid.*, p. 56-57.

⁴³² Johann Adam Bergk, *Die Kunst, Bücher zu lesen*. Nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller, Jena [1799], p. 190 cité par Reinhard Wittmann, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? » dans Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 351.

⁴³³ Annie Becq, *Genèse de l'esthétique française moderne. De la raison classique à l'imagination créatrice, 1680-1814* [1984], Paris, Albin Michel, 1994, p. 65.

ses yeux :

[...] ce sont les romans prétendus historiques qu'on peut nommer *amphibies*, comme les faits qui y sont rapportés se trouvent liés à des Descriptions enchanteresses, qui font la baze des Romans ils plaisent infiniment aux jeunes gens, parcequ'ils se qu'ils se [sic] persuadent qu'ils apprennent l'histoire en les lisant, comme ils la trouvent sous cette forme beaucoup plus agréable que dans les historiens, qui n'ont en vue que d'instruire des événements importants qui ont occupé tout l'univers, ils en négligent l'étude, ils se contentent en conséquence de ses récits fabuleux qu'ils trouvent dans des ouvrages, qui réunissent d'après leurs opinions l'amusement à l'instruction, qu'ils croient suffisante, cette erreur grossiere qui flatte d'ailleurs la paresse des jeunes gens les détourne d'une occupation sérieuse, qui leur ferait acquérir des connaissances utiles, et meme indispensables⁴³⁴.

Comme le montre ce passage, Mme d'Arconville est convaincue que les jeunes gens peuvent confondre, dans le roman historique plus que dans les romans tendres ou encore les romans utiles de Lesage dont elle recommande par ailleurs la lecture, ce qui est vrai sur le plan historique de ce qui ne l'est pas. En outre, le plus grand écueil de cette lecture pour les jeunes gens réside ici dans l'illusion dont ils se persuadent que la lecture d'un roman historique peut suppléer à la lecture de l'histoire, comme si les romans avaient l'obligation de respecter les faits, la chronologie et la géographie. Croyant apprendre l'histoire d'une manière agréable, les lecteurs dédaignent les moyens plus arides d'y parvenir. En conséquence, leur connaissance de l'histoire est au mieux partielle, et, dans le pire des cas, complètement faussée. Cet extrait montre au surplus le malaise qui existe encore en regard des genres hybrides ou nouveau. Ici, le roman historique se présente comme un alliage susceptible de provoquer une certaine confusion entre l'écriture de l'histoire, d'une part, qui repose sur les faits attestés, sur une chronologie et une géographie les plus exactes possibles et l'écriture romanesque, d'autre part, qui s'inspire librement de l'histoire et ne prétend pas offrir un discours dont l'exactitude historique serait

⁴³⁴ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur les romans », *op. cit.*, p. 243-244. (L'auteure souligne).

vérifiable.

Par ailleurs, tout comme la majorité des romans, la poésie est, pour Mme d'Arconville, un genre littéraire propre à exciter les passions et à entraîner le cœur et la raison par des tableaux certes enchanteurs, mais dont l'utilité est nulle. Il semble qu'elle ne reconnaisse ce goût déraisonnable qu'à l'enfance, comme si elle chargeait le processus de maturation de l'individu de l'en guérir. La raison en est peut-être que c'est en vieillissant qu'elle-même fut en mesure d'apprécier les études plus utiles, comme elle l'écrit dans *Histoire de ma littérature* :

Mon jugement s'étant enfin formé avec l'âge [...] je renonçai absolument à la Poésie sentans quelle ne pouvait avoir d'autre mérite, que celui de présenter des tableaux enchanteurs qui n'apprennent rien ; aussi ce goût n'appartient il qu'à la jeunesse, l'âge mur en guérit et l'on aime plus que les *faits* qui nous instruisent soit de la saine moral, soit de l'histoire ou des sciences⁴³⁵.

Mme d'Arconville admet également, dans *Sur l'enthousiasme*, que « dans la première jeunesse, il est rare que l'histoire ait de l'attrait⁴³⁶ », comme si le genre historique ne possédait pas la capacité de susciter le même plaisir que le roman. Pourtant, si l'on songe aux larmes qu'elle dit avoir versées à la lecture de l'*Histoire ancienne* de Rollin, et l'intérêt constant que cette lecture suscite chez elle, nous ne pouvons que souligner l'apparente contradiction entre ce témoignage de lecture émotive et le discours plus rationnel qu'elle élabore ensuite sur la lecture de l'histoire.

En outre, pour instruire sans dangers, la lecture par excellence serait, sans aucun doute, celle de l'histoire ; à cet effet, elle mentionne dans *Sur l'histoire* qu'il s'agit, pour les jeunes, d'« une occupation sérieuse, qui leur ferait acquérir des

⁴³⁵ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de ma littérature », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 5, p. 178-179. (L'auteure souligne)

⁴³⁶ *Idem*, « Sur l'enthousiasme », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 1, p. 233-234.

connaissances utiles, et meme indispensables⁴³⁷ », répétant ainsi ce qu'elle avait déjà énoncé dans son texte *Sur les romans*. Pour Mme d'Arconville, rappelons-le, seuls les faits « sont dignes d'occuper une teste raisonnable⁴³⁸ ».

La pensée de Mme d'Arconville semble s'enrayer dans ce dilemme. D'une part, l'histoire ne touche que lorsqu'elle emprunte les armes de son adversaire en produisant des tableaux pathétiques ; d'autre part, le roman tendre est d'une efficacité terrifiante. Même les ouvrages religieux, par leur grande facilité à provoquer l'enthousiasme du lecteur, constituent une menace pour la jeunesse. Souvenons-nous du récit que fait Mme d'Arconville de son amie d'enfance Lisette, laquelle, après avoir lu la *Vie des Pères du désert*, tente de convaincre les jeunes demoiselles de son couvent de suivre l'exemple décrit et de s'enfuir avec elle. Ce n'est donc jamais l'efficacité du romanesque ni même l'ambition morale de l'œuvre qui se trouvent mises en cause ; le récit romanesque ne faillit pas. Afin de comprendre pourquoi l'œuvre ne remplit pas sa mission éducative, il faut chercher du côté du lecteur qui, dans la perspective moraliste qui est celle de Mme d'Arconville, se laisse toujours aveugler par son amour-propre, ou par « l'exaltation de [sa] tête⁴³⁹ », d'autant plus s'il est jeune. Quant au roman « utile », c'est bien le seul qui trouve grâce à ses yeux, puisqu'en présentant le tableau de l'humanité, il permet d'acquérir cette connaissance de soi qui fait si cruellement défaut à la jeunesse. Le plaisir que l'on peut y prendre n'est pas même mentionné par Mme d'Arconville, comme s'il devait entièrement s'effacer au profit de l'éducation morale. Autrement dit, pour elle, tout

⁴³⁷ *Idem*, « Sur l'histoire », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 1, p. 235.

⁴³⁸ *Ibid.*

⁴³⁹ *Idem*, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 455.

comme pour les pédagogues des Lumières, l'utilité morale de l'écriture romanesque devient ainsi le critère sans lequel la lecture n'est en aucun cas justifiable.

En somme, ceux qui ont réfléchi à l'éducation des enfants depuis le dernier tiers du XVII^e siècle accordent une importance toute particulière à la formation du cœur qui conserve, tout au long du XVIII^e siècle, la première place de leurs préoccupations. Essentielle au bonheur de l'individu, la connaissance de soi et de l'homme se trouvent au centre de cette formation du cœur, puisqu'elles permettent de maintenir les passions à l'intérieur d'un cadre que domine la raison. De fait, on croit que l'enfant doit avant tout apprendre à maîtriser ses passions, afin de pouvoir, dans certains cas, leur donner de l'essor. En outre, celui-ci doit apprendre à vivre au sein d'une société curiale dont l'idéal de sociabilité exige d'acquérir au plus tôt une certaine prudence, afin de se prémunir contre les passions d'autrui.

Dans ce contexte, l'éducation morale doit procurer à l'élève le plus d'expériences sensibles possibles, tout en veillant à ne pas le corrompre en l'exposant inutilement à des situations dangereuses physiquement, moralement ou encore spirituellement. Aussi les instituteurs sont-ils invités à créer les situations d'apprentissage et à susciter des tentations, par exemple, afin de mettre à l'épreuve leur élève. Là où l'expérience directe et sensible serait trop risquée, en regard des mœurs notamment, la fiction devient, au même titre que l'histoire sacrée et l'histoire profane, un instrument privilégié pour enseigner une leçon autrement inaccessible, car elle permet d'éviter le danger encouru par l'élève dans la réalité.

Dès lors s'élaborera toute une réflexion sur la valeur pédagogique de la fiction (fables, contes, romans, théâtre) à laquelle participeront moralistes, pédagogues et philosophes, lesquels lui reconnaîtront progressivement, au cours du XVIII^e siècle, le

pouvoir de transmettre des leçons de morales. Suivant cet esprit, ils lui confèrent une puissance persuasive d'autant plus grande qu'elle s'adresse directement au cœur, présentant un tableau vivant, réaliste et diversifié de la nature humaine. En outre, ils en apprécient la délicatesse, puisque c'est en ménageant l'amour-propre que la leçon de morale peut réussir à faire naître chez le lecteur une volonté de réformer son comportement. Autrement dit, la majorité des pédagogues croiront, avec Laurent-Pierre Bérenger, « [...] que si l'amour des lettres n'est pas encore l'amour de la vertu, l'un du moins conduit à l'autre⁴⁴⁰ ».

En guise de pendant à cette réflexion plutôt positive sur l'usage pédagogique et rhétorique de la fiction se constitue cependant une démarche critique à son égard - du genre romanesque en passant par les fables - qui en détaille les dangers moraux et prévient les lecteurs de fiction des suites funestes auxquelles ils s'exposent. Georges May rappelle à ce sujet que les principales accusations portées à l'endroit du genre romanesque concernent essentiellement la crainte que la lecture des romans gâte le goût des jeunes lecteurs et corrompe leurs mœurs, deux accusations qui seront ensuite reprises dans les nombreux traités d'éducation du siècle des Lumières et appliquées à tous les genres littéraires.

Souvent les deux pôles de cette réflexion sur l'usage de la fiction, qui peut, tour à tour, corrompre les cœurs innocents ou transmettre des valeurs et induire une réflexion morale, se retrouvent chez le même pédagogue. Ainsi, aussi bien Fénelon que Rousseau et Mme d'Arconville ont tour à tour décrié le roman, en raison d'une méfiance à l'égard de l'illusion produite par les belles-lettres, et écrit des fictions :

⁴⁴⁰ [Laurent-Pierre Bérenger], *op. cit.*, vol. 1, p. 380.

fables, contes, théâtre et romans ! Si la fiction est toujours susceptible de susciter un sentiment de méfiance chez les pédagogues, ceux-ci reconnaissent généralement, avec Perneti, que si « [...] les romans [sont] dangereux pour le plus grand nombre, ils ont quelquefois produit dans ceux qui les ont lûs, des sentiments d'honneur & de vertu qu'on ne trouve pas ailleurs avec tant d'attraits [...]»⁴⁴¹ ».

En regard de cette problématique, un compromis consiste à autoriser la lecture de fictions chez l'enfant sous certaines conditions qui incluent notamment une lecture choisie, partagée et surveillée par un lecteur expérimenté, qu'il s'agisse d'un parent ou encore d'un instituteur. Dès lors, le rôle de ce dernier consiste à apprendre à l'enfant à repousser le transport romanesque afin de lire les œuvres d'une manière philosophique, c'est-à-dire en portant un jugement moral sur les actions vertueuses ou vicieuses qui y sont décrites et en réfléchissant sur son comportement et ses pensées. C'est au cœur de cette polémique que s'invente la littérature fictionnelle destinée à la jeunesse, que l'on songe notamment au théâtre d'éducation des Jésuites, ou bien au célèbre roman épique de Fénelon, les *Aventures de Télémaque*, qui constitue, pour bien des spécialistes de la littérature pour la jeunesse, la date de naissance de celle-ci.

Par ailleurs, les Mémoires des hommes et femmes des XVII^e et XVIII^e siècles viennent apporter un éclairage nouveau sur les effets réels de la lecture fictionnelle, notamment lorsqu'on s'y livre durant l'enfance. Les Mémoires d'Ancien Régime abordent peu l'enfance, car cette période, qui concernent davantage la vie privée et domestique, est jugée peu intéressante. Souvent, quelques pages seulement

⁴⁴¹ [Jacques Perneti], *op. cit.*, p. 249.

s'attardent à retracer l'histoire familiale et l'éducation reçue, ce qui rend les témoignages d'expériences de lecture que nous avons trouvés d'autant plus précieux. Ces œuvres singulières peuvent toutefois, en étant adossées aux traités d'éducation des Lumières, revêtir un caractère d'exemplarité, notamment parce qu'elles semblent refléter les craintes que concevaient les pédagogues en ce qui concerne la lecture des œuvres d'imagination, à savoir que cette lecture suscite un débordement de l'imaginaire qui conduit parfois à une identification complète avec un personnage, parfois à ressentir des sentiments amoureux envers un « être de raison », parfois une volonté de réformer sa vie prenant d'étranges proportions.

DEUXIÈME PARTIE

FICTION ET FORMATION DE L'ESPRIT

*Nemo adeò ferus est ut
non mitescere possit, Si
modò culturae patientem
commodet aurem¹*

¹ Horace, I. ep. 1. v. 39, [On peut adoucir l'esprit le plus féroce, pourvû qu'il ait la docilité de se prêter à l'instruction], cité dans Dumarsais, « Éducation », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, vol. 5, p. 398, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedia.uchicago.edu/> >.

CHAPITRE I

L'EMPIRISME AUX SOURCES DE LA PÉDAGOGIE DES LUMIÈRES

L'homme n'est que trop souvent inconnu à celui qui le gouverne. Cependant pour diriger les mouvemens de la poupée humaine, il faudroit connoître les fils qui la meuvent. Privé de cette connoissance, qu'on ne s'étonne point si les mouvemens sont souvent si contraires à ceux que le législateur en attend².

Alors que la formation du cœur vise à construire un homme vertueux, la seconde « mission » de l'éducation au XVIII^e siècle consiste à former son esprit. Ici, c'est plutôt le citoyen ou l'homme du monde que l'on souhaite mettre en état

de juger sainement des ouvrages qui paroissent ; de lier société avec les gens d'esprit ; d'entrer dans les meilleures compagnies ; de prendre part aux entretiens les plus savans ; de fournir de son côté à la conversation [...] ; de la rendre plus utile et plus agréable, en mêlant les faits aux réflexions, et relevant les uns par les autres³.

Former l'esprit, on le voit ici, revêt trois dimensions bien distinctes, puisqu'il s'agit à la fois de former le jugement, c'est-à-dire la faculté de penser, afin que la personne puisse ainsi se prononcer sur les productions de l'esprit, de permettre à l'élève d'acquérir des connaissances relativement variées et étendues, tout en l'initiant à un mode de sociabilité lettrée que gouvernent les arts de la conversation. Ce sont ces mêmes objectifs qui figurent aux rangs quatre et cinq du plan d'éducation de Saint-Pierre (les trois premiers objectifs concernent l'éducation morale), soit ceux de rendre l'enfant « plus circonspect dans les jugemens, plus attentif à raisonner juste » et « [d]e le rendre plus appliqué à cultiver sa mémoire, & à la remplir des faits & des

² Claude-Adrien Helvétius, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* [1773], Londres, Chez la société typographique, 1773, vol. 1, p. 4.

³ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit & au cœur* [1726-1728], Paris, Chez Jacques Estienne, 1728, vol. 1, p. xvi-xvii.

maximes les plus utiles dans la société »⁴. Or, les pédagogues du siècle des Lumières ne peuvent réfléchir à la formation de l'esprit sans tenir compte du mouvement empiriste qui s'épanouit en Europe aux XVII^e et XVIII^e siècles. De fait, plus l'on avance dans le siècle, plus cette théorie de la connaissance, qui confère un rôle essentiel à l'expérience sensible, rejetant du coup la thèse cartésienne des idées innées, tend à s'affirmer et à devenir prépondérante dans les traités d'éducation.

1. Généalogie des idées : les influences des pédagogues

Toute la théorie empiriste repose sur un questionnement concernant l'origine des connaissances humaines, comme en témoignent les ouvrages précurseurs de Francis Bacon, scientifique et philosophe anglais⁵. De fait, il expose les faiblesses des sciences de son époque⁶ dans le *De dignitate et augmentis scientiarum* (1605) et, dans son *Novum organum scientiarum* (1620), montre une nouvelle méthode fondée sur l'induction pour guider l'esprit dans sa quête de connaissances, par opposition au syllogisme et au recours à l'autorité propres à la philosophie scolastique. Pour Bacon, les sciences positives doivent se fonder, non pas sur la tradition, mais sur l'observation empirique ; l'esprit doit ensuite classer, comparer et faire dialoguer les informations recueillies afin d'en tirer des lois générales. Sa méthode ne se réduit

⁴ Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, « Préface », *Projet pour perfectionner l'éducation. Avec un discours sur la grandeur & la sainteté des hommes*, À Paris, Chez Briasson, 1728, [n. p.].

⁵ Outre Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679) et Pierre Gassendi (1592-1655) sont également considérés comme des précurseurs de ce courant philosophique.

⁶ Rappelons que la physique mathématique galiléenne ou cartésienne était établie sur des principes abstraits et sur l'idée suivant laquelle les spéculations rationnelles n'ont pas besoin d'être mises à l'épreuve des faits ou d'une vérification empirique, ce que refusent d'abord Newton et Locke et, à leur suite, Fontenelle et Diderot. (Sylvain Auroux, « Empirisme », dans Michel Delon, dir., *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2007, p. 449.)

donc pas à une simple accumulation d'expériences, mais à une combinaison entre l'expérience et la réflexion :

Les sciences ont été traitées ; ou par les empiriques ; ou par les dogmatiques. Les empiriques, semblables aux fourmis ; ne savent qu'amasser et user : les rationalistes, semblables aux araignées, font des toiles qu'ils tirent d'eux-mêmes ; le procédé de l'abeille tient le milieu entre ces deux : elle recueille ses matériaux sur les fleurs des jardins et des champs ; mais elle les transforme et les distille par une vertu qui lui est propre : c'est l'image du véritable travail de la philosophie, qui ne se fie pas aux seules forces de l'esprit humain et n'y prend même pas son principal appui ; qui ne se contente pas non plus de déposer dans la mémoire ; sans y rien changer, des matériaux recueillis dans l'histoire naturelle et les arts mécaniques ; mais les porte jusque dans l'esprit modifiés et transformés : C'est pourquoi il y a tout à espérer d'une alliance intime et sacrée de ces deux facultés expérimentale et rationnelle ; alliance qui ne s'est pas encore rencontrée⁷.

Selon Bacon, le philosophe ou le savant idéal s'inspire de l'abeille qui emprunte à la nature son matériau premier pour en faire par la suite sa propre production : le miel. De la même manière, le savant doit d'abord recueillir des observations par l'expérimentation pour ensuite les soumettre à l'esprit, lequel agit en classifiant, comparant, jugeant, afin de contribuer à l'avancement des sciences.

Suivant cet esprit, John Locke, dont le célèbre *Essay concerning Human Understanding* (1690) fonde réellement la philosophie empiriste, établit la valeur de l'expérience sensible dans le processus de connaissance, voire dans toute méthode scientifique, et rejette formellement la thèse des idées innées formulées par Descartes, pour qui certaines idées, telles que les vérités mathématiques ou encore l'existence de Dieu, naissent avec l'individu, sont même mises en lui « par une nature qui fût véritablement plus parfaite⁸ ». En revanche, selon Locke, les idées ne peuvent exister *a priori*, elles sont au contraire le résultat d'un processus dont l'origine est sensitive :

The senses at first let in particular *Ideas*, and furnish the yet empty Cabinet : And the

⁷ Francis Bacon, *Novum organum*, Lorquet, éd. et trad., Paris, Librairie Hachette et Cie, 1857, p. 51.

⁸ René Descartes, *Discours de la méthode*, Laurence Renault, éd., Paris, Ganier Flammarion, 2000, p. 69.

Mind by degrees growing familiar with some of them, they are lodged in the Memory, and Names got to them. Afterwards the Mind proceeding farther, abstracts them, and by degrees learns the use of general Names. In this manner the Mind comes to be furnish'd with *Ideas* and Language, the Materials about which to exercise its discursive Faculty : And the use of Reason becomes daily more visible, these Materials, that give it Employment, increase⁹.

À l'origine, le « cabinet », que l'on peut traduire par l'esprit, est vide de toute idée. Ce sont les sens, c'est-à-dire l'expérience sensible, qui fournissent à l'esprit les idées simples. L'esprit est alors passif et emmagasine cette représentation auquel il attribue un nom. Par exemple, l'enfant voit une pomme, il la prend dans ses mains, la sent et la goûte. Celui qui l'éduque lui apprend que cette chose a un nom, que cela s'appelle une pomme. Ensuite, par une opération de l'entendement qui manipule les idées simples, se forment par degré, des idées abstraites, dont l'idée générale de fruit qui peut s'appliquer autant à la pomme qu'à l'orange.

Ce courant de pensée dominera largement en France durant tout le siècle des Lumières qui, du sensualisme au matérialisme, voit naître autant de ramifications qu'il y a de philosophes s'intéressant à l'épistémologie. Condillac, par exemple, dans son *Traité des sensations* qui met en scène une statue s'éveillant à la conscience, guidée en tout par le plaisir ou le déplaisir qu'elle ressent, enquête sur la généalogie des idées depuis leurs origines jusqu'aux limites de la connaissance :

Il faut donc nous observer dès les premières sensations que nous éprouvons ; il faut démêler la raison de nos premières opérations, remonter à l'origine de nos idées, en développer la génération, les suivre jusqu'aux limites que la nature nous a prescrites : en un mot, il faut, comme le dit Bacon, renouveler tout l'entendement humain¹⁰.

Pour lui, la connaissance est coextensive aux sensations, c'est-à-dire qu'elle débute et se termine avec ces dernières, d'où la critique qu'il adresse à Locke d'avoir

⁹ John Locke, *An Essay concerning Humane Understanding* [1690], London, Printed for Awnsham, John Churchill and Samuel Manship, 1706, p. 14.

¹⁰ Etienne Bonnot de Condillac, *Traité des sensations*, [1754], dans *Œuvres complètes de Condillac*, A Paris/A Strasbourg, Chez Gratiot, Houel, Guillaume, Pougin, Gide/Chez Levrault, 1798, t. III, p. 4.

méconnu, dans toute son étendue, le rôle fondamental des sensations dans la connaissance. Autrement dit, il lui reproche de n'avoir pas compris « combien nous avons besoin d'apprendre à toucher, à voir, à entendre, etc. », si bien « que toutes les facultés de l'ame lui ont paru des qualités innées, et qu'il n'a pas soupçonné qu'elles pourroient tirer leur origine de la sensation même »¹¹. En ce sens, pour Condillac, « le jugement, la réflexion, les passions, toutes les opérations de l'ame, en un mot, ne sont que la sensation même qui se transforme différemment¹² ». La réflexion, par exemple, ne serait qu'une attention particulière avec laquelle on combine les différentes sensations et qui « les compare sous différens rapports¹³ ». C'est en joignant l'imagination à la réflexion, dans un second temps, que la statue arrive à « se représenter dans un objet, les qualités qu'elle aura remarquées dans d'autres¹⁴ ».

C'est suivant cet esprit qu'Helvétius affirmera que « toutes les opérations de l'esprit se réduisent à sentir¹⁵ ». En regard de cet axiome, son traité *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* s'attache à montrer que les meilleurs instituteurs de l'homme sont ses sens :

C'est à l'instant même où l'enfant reçoit le mouvement & la vie qu'il reçoit ses premières instructions. C'est quelquefois dans les flancs où il est conçu qu'il apprend à connoître l'état de maladie & de santé. Cependant la mere accouche ; l'enfant s'agite [...] Quelques mois s'écoulent, ses yeux se dessillent, ses organes se fortifient : ils deviennent peu-à-peu susceptibles de toutes les impressions. Alors le sens de la vue, de l'ouïe, du goût, du toucher, de l'odorat, enfin toutes les portes de son ame sont ouvertes. Alors tous les objets de la nature s'y précipitent en foule & gravent une infinité d'idées dans sa mémoire. Dans ces premiers momens quels peuvent être les vrais instituteurs de l'enfance ? Les diverses sensations qu'elle éprouve. Ce sont autant d'instructions qu'elle reçoit¹⁶.

¹¹ *Ibid.*, p. 6-7.

¹² *Ibid.*, p. 14.

¹³ *Ibid.*, p. 216.

¹⁴ *Ibid.*, p. 246.

¹⁵ Claude-Adrien Helvétius, *op. cit.*, vol. 1, p. 98.

¹⁶ *Ibid.*, vol. 1, p. 14-15.

En d'autres mots, dès le moment de la conception, le fœtus reçoit des sensations qui sont pour lui autant d'instructions. Après la naissance, les sensations provenant de tous les objets du monde extérieur avec lesquels l'enfant est en contact sont reçues par les cinq sens et se gravent sous la forme d'idée, dans la mémoire. C'est pourquoi, pour Helvétius, les premiers instituteurs d'un enfant sont ses propres sens, lesquels lui transmettent ses premières idées. Il s'ensuit, selon Helvétius, qu'il est impossible que deux individus reçoivent exactement la même éducation, même dans le cas où ceux-ci partageraient le même précepteur, d'une part en raison de la perception des objets qui est propre à chaque personne et, d'autre part, parce que ces « mêmes objets excitent en nous des impressions différentes, selon le moment où ils nous sont présentés¹⁷ ». Autrement dit, le degré d'attention que l'individu porte à l'objet de même que le contexte précis de l'expérience sensible affectent la qualité de ses sensations. En conséquence, les idées qui en résultent varient d'une personne à une autre, ce qui explique la diversité des personnalités intellectuelles dans une même société partageant un certain nombre de coutumes et de valeurs.

2. Instruire au siècle des Lumières : les principes fondateurs

Ces idées sur la manière dont l'homme apprend influencent les théoriciens de l'éducation qui critiqueront les pratiques de leur temps et proposeront de nouvelles méthodes aux instituteurs.

Il y a d'abord, l'idée d'une *tabula rasa*, qui s'exprime timidement chez

¹⁷ *Ibid.*, vol. 1, p. 19.

Fénelon, pour lequel l'esprit des enfants, « dans le cerveau desquels rien n'est encore imprimé¹⁸ », « ne sçait rien, tout luy est nouveau¹⁹ ». Toutefois, à la suite des écrits de Locke, il devient de plus en plus commun de rencontrer cette idée suivant laquelle l'esprit d'un nouveau-né ne possède aucune connaissance et que c'est par l'expérience qu'il acquiert ses premières idées. Le rejet de l'innéisme platonicien et du rationalisme de Descartes devient, au fil des traités, de plus en plus manifeste, comme en témoigne, par exemple, l'*Essai sur l'esprit humain*, dans lequel Morelly explique qu'il « [...] suppose donc l'ame comme une table d'Attente sur laquelle le pinceau n'a encore tracé aucuns traits, ou comme un miroir que l'on tire de derriere un rideau, pour l'exposer au milieu d'une infinité d'objets différens²⁰ ». Dans ce contexte, comme l'enfant ne dispose d'aucune idée *a priori* ou de structures mentales déjà établies, il doit les acquérir à la faveur de l'expérience sensible. Mais voyons comment les objets du monde extérieur viennent frapper nos sens et entrent dans l'âme :

Les qualités sensibles des corps, comme les couleurs, les sons, l'espace, la figure, le mouvement, le repos, le nombre, le tems, &c. excitent en nous quelques impressions qui nous laissent les images des objets qui les ont produites : la mémoire nous les conserve, ou elles passent pour ne plus revenir, à moins que les mêmes objets ne se présentent encore, ou que par hazard, il n'arrive en nous les mêmes mouvemens que ceux que ces objets causent par leur présence²¹.

Ici, Morelly attribue à la mémoire la fonction d'emmagasiner les images, les sensations et les idées, et celle de se les représenter ensuite, deux fonctions que Condillac préfère distinguer entre la mémoire, qui « ne se rappelle les choses que

¹⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles* [1687], À Paris, Chez Pierre Aubouin /Pierre Emery /Charles Clousier, 1687, p. 34.

¹⁹ *Ibid.*, p. 25-26.

²⁰ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur l'esprit humain ou principes naturels de l'éducation* [1743], Paris, Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine, 1743, p. 3.

²¹ *Ibid.*, p. 9.

comme passées », et l'imagination, qui « retrace avec tant de force qu'elles paroissent présentes »²². Il y aurait, selon Condillac, une différence de degré ou encore de vivacité entre la mémoire et l'imagination qui n'apparaît pas encore chez Morelly dont l'ouvrage est antérieur.

Ensuite, pour transmettre des connaissances à un enfant et l'aider à développer son jugement, les pédagogues reconnaissent que la curiosité constitue un adjuvant dont doit tirer parti l'instruction. Aussi Fénelon ne manquait-il pas de recommander aux instituteurs de profiter de ce « penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction²³ ». À sa suite, l'abbé Pluche expliquera que,

[d]e tous les moyens qu'on peut employer avec succès pour ouvrir l'intelligence aux jeunes gens, & pour les mettre de bonne heure dans l'usage de penser, il n'y en a point dont les effets soient plus sûrs & plus durables que la curiosité. Le désir de savoir nous est aussi naturel que la raison. Il est vif & si agissant à tout âge : mais il ne l'est jamais plus que dans la jeunesse, où l'esprit vuide de connoissances saisit avec avidité ce qu'on lui présente, se livre volontiers à l'attrait de la nouveauté, & contracte tout naturellement l'habitude de réfléchir & de s'occuper²⁴.

Perçue comme un don de la nature offert à l'homme, la curiosité devient le moteur de tout apprentissage. De même, elle représente, pour la statue de Condillac, rappelons-le, « le principal ressort des progrès de son esprit²⁵ », c'est-à-dire le ferment qui lui fait désirer la connaissance. Ce désir est d'autant plus fort chez les enfants que ceux-ci ne possèdent encore que très peu de connaissances. Aussi, ce « charme » qui « appartient particulièrement aux objets qui nous sont absolument nouveaux » est-il forcément plus soutenu chez les enfants, si bien que « [t]out les frappe, tout les intéresse, tout les passionne ». C'est la raison pour laquelle Jacques-

²² Etienne Bonnot de Condillac, *op. cit.*, p. 78.

²³ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 32.

²⁴ Noël Antoine Pluche, *Le spectacle de la nature, ou entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle, Qui ont paru les plus propres à rendre les Jeunes-Gens Curieux, et à leur former l'esprit* [1732-], 8^e éd., À Paris, Chez la Veuve Estienne, 1741, vol. 1, p. iii.

²⁵ Etienne Bonnot de Condillac, *op. cit.*, 208.

Henri Meister recommande aux pédagogues de profiter chez l'enfant de cette période allant jusqu'à l'âge de vingt ans pour acquérir une multitude de connaissances constituant ainsi l'essentiel de son « fond d'instruction »²⁶.

Afin de maintenir cette curiosité, il importe de toujours varier les instructions, « en leur présentant des objets qui puissent les instruire, & les divertir davantage que leurs jeux ordinaires²⁷ ». Il suffit donc de renouveler quotidiennement la présentation des objets soumis à leur attention, pour constamment susciter leur intérêt. Par ailleurs, il est essentiel de bien diriger cette curiosité vers des objets dignes de leur attention et de leur intérêt, sous peine de les voir employer cette soif qu'ils ont d'apprendre vers des connaissances moins convenables ou moins utiles. Ce conseil vaut doublement pour l'éducation des jeunes filles dont l'esprit serait, si l'on en croit Fénelon, naturellement plus curieux que celui des garçons. Aussi faut-il prendre bien garde d'en faire « des sçavantes ridicules » ou encore des « precieuses »²⁸.

Si les pédagogues sont convaincus que les filles peuvent acquérir les mêmes connaissances que les garçons, ils ne le recommandent pas, et ce, pour la même raison qu'un futur ébéniste ne devrait pas recevoir une instruction identique à celle d'un futur roi. De fait, il est généralement admis à l'âge classique que les enfants doivent être éduqués selon la fonction à laquelle ils sont destinés. Déjà, Vives, « partisan d'une éducation féminine assez poussée²⁹ », prônait l'importance d'une formation pour les femmes distincte de celle des hommes, qui tiendrait compte de la

²⁶ Jacques-Henri Meister, *Lettres sur l'imagination* [1799], A Londres, Chez Bell, 1799, p. 36-37.

²⁷ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur l'esprit humain*, *op. cit.*, p. 55.

²⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 2-3.

²⁹ Chantal Grell, « France et Angleterre, l'héritage du Grand Siècle », dans Chantal Grell et Arnaud Ramière de Fortanier, dir., *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2004, p. 14.

fonction que chaque sexe doit remplir dans la société. Ainsi, l'histoire, la grammaire, la logique et l'éloquence représentaient autant de disciplines réservées aux jeunes hommes dont l'esprit critique devait être développé. En revanche, les femmes devaient étudier la philosophie, laquelle englobait, pour lui, la vertu, la piété et la civilité, disciplines propres à former « un art de vivre au féminin³⁰ ».

Fénelon, vers la fin du XVII^e siècle, prescrit qu'en matière d'instruction, « [l]a science des femmes comme celles des hommes doit se borner à s'instruire par rapport à leurs fonctions, la différence de leurs emplois doit faire celles de leurs [sic] études³¹ ». Ce principe sera entendu et repris tout au long du siècle des Lumières, comme l'attestent notamment les *Idées d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse*, de François Turben, traité dans lequel il explique que

l'âme considérée relativement à la variété des états que comporte la constitution du corps politique, est susceptible d'errements différents en fait d'éducation ; autre doit être celle des Rois ; autre, celle des sujets ; autre, celle d'un magistrat, d'un militaire, d'un laboureur, &c. Mais ces plans particuliers doivent tous renfermer ce qui convient à l'homme en général³².

Selon lui, la variété des métiers utiles au bon fonctionnement de la société justifie la diversité de la formation offerte, bien que, semble-t-il, cette éducation propre à chaque état doive également s'accompagner d'un tronc commun, c'est-à-dire une sorte de formation générale nécessaire à chaque homme. Dans le dernier tiers du siècle, Mme de Genlis reprendra également cette idée selon laquelle, « dans toute éducation », il importe d'abord de songer « à quel genre de vie est destiné l'enfant

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*, p 213.

³² François Turben, *Idées d'un citoyen sur l'institution de la jeunesse, ou projet d'éducation générale et particulière*, [s. l., s. éd.], 1762, p. 67.

que nous élevons »³³. Ainsi, une jeune fille n'a pas nécessairement besoin de la même instruction qu'un jeune homme. Comme elles ne feront ni la guerre ni ne gouverneront un État, il ne leur est pas utile d'avoir une connaissance étendue de l'art militaire et de la politique ; ne pouvant faire carrière dans les ordres, il n'est pas nécessaire qu'elles étudient la théologie. Autrement dit, comme la plupart des jeunes demoiselles se destinent à devenir mères, elles doivent borner leurs connaissances à ce qui concerne la gestion de la maisonnée (ce qui suppose tout de même de posséder certaines notions élémentaires dans les domaines de l'économie, du droit et de l'arithmétique) de même qu'à celles qui seront indispensables pour éduquer leurs propres enfants, c'est-à-dire la grammaire, les principes de la religion, un peu d'histoire et, bien sûr, la fable. Par ailleurs, une demoiselle qui possède une grande fortune ou un domaine doit « estre instruites des devoirs des Seigneurs dans leurs terres³⁴ », au même titre qu'un jeune homme.

En somme, la formation de l'esprit doit procurer aux jeunes filles des connaissances variées, mais peu approfondies, « afin qu'elles puissent se mêler avec agrément à toute espèce de conversation³⁵ ». Il ne s'agit donc pas tant d'en faire des femmes savantes ou des « platon en jupons³⁶ » que de bonnes épouses, mères et femmes du monde, aptes à participer pleinement à la vie mondaine.

En outre, la manière dont les jeunes filles doivent être instruites est différente de celle dont on en use avec les garçons, car les filles, selon Fénelon, apprennent

³³ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* [1782] Paris, Chez M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, vol. 2, p. 96.

³⁴ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, *op. cit.*, p. 241.

³⁵ Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 1, p. 40.

³⁶ Chantal Grell, *op. cit.*, p. 15.

différemment, d'une façon plus naturelle, voire instinctive :

Il faudroit aussi qu'une fille sçut la grammaire pour sa langue naturelle ; il n'est pas question de la luy apprendre par regle comme les écoliers apprennent le latin en classe ; acoûtumez-les seulement sans affectation à ne prendre point un temps pour un autre, à se servir des termes propres, à expliquer nettement leurs pensées avec ordre, & d'une manière courte & précise ; vous les mettez en état d'apprendre un jour à leurs enfans à bien parler sans aucune étude. On sçait que dans l'ancienne Rome la mere des Gracches contribua beaucoup par une bonne éducation à former l'éloquence de ses enfans qui devinrent de si grands hommes³⁷.

Comme en témoigne ce passage, dans l'éducation des filles, les règles de grammaire doivent céder leur place à l'imitation des exemples éloquents, parce que ces dernières seraient ainsi capables d'assimiler la structure de la langue, de la reproduire et de l'enseigner à leur tour. Il suffit alors simplement de leur présenter les bons modèles à imiter. C'est sur cette pensée que repose un ouvrage comme celui de Gabriel-Henri Gaillard qui, dans sa *Rhétorique françoise à l'usage des jeunes demoiselles*, insiste sur ce qui distingue les hommes et les femmes en regard de la parole éloquente :

Il y auroit de la témérité & même de l'extravagance à prétendre instruire les Dames dans le bel art de parler. Les hommes qui ont un peu d'équité, conviennent de bonne grace, que la délicatesse des pensées, le choix heureux des expressions, les vifs & légers agrémens du discours, sont l'appanage de ce Sexe charmant, & que la nature lui a libéralement accordé, de ce côté-là, ce qui n'est souvent dans les hommes que le fruit d'une étude assidue & d'un travail opiniâtre³⁸.

À la suite des principes fondateurs de la rhétorique qu'il explique rapidement, Gaillard présente plusieurs morceaux choisis d'éloquence d'auteurs contemporains comme Boileau, Jean-Baptiste Rousseau, Rollin, Mme de Sévigné ou encore La Fontaine qui doivent suffire à former les jeunes filles à l'éloquence de même qu'à les détourner des romans, ces « [...] modèles dangereux capables de gâter le cœur & l'esprit, d'étouffer les étincelles de génie, ou de plonger l'imagination séduite dans

³⁷ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, op. cit., p. 235-236.

³⁸ Gabriel-Henri Gaillard, « Préface », *Essai de rhétorique françoise à l'usage des jeunes demoiselles. Avec des exemples tirés pour la plûpart de nos meilleurs Orateurs & Poètes modernes* [1746], Paris, Ganeau, 1746, [n. p.].

un abysme d'erreurs insensées³⁹ ». Autrement dit, apprendre à écrire et à parler avec éloquence constituerait un talent inné chez les femmes, qu'il faut simplement perfectionner par l'imitation des grands auteurs anciens et modernes, alors qu'il s'agit, chez les hommes, d'une compétence acquise par l'étude et le travail acharné.

Suivant en cela Fénelon, Mme de Lambert affirme à son tour que les femmes conçoivent différemment les idées. Chez les deux sexes, écrit-elle,

[l']attention est nécessaire : elle fait naître la lumière, pour ainsi dire, approche les idées de l'esprit, et les met à sa portée : mais chez les Femmes, les idées s'offrent d'elles-mêmes, et s'arrangent plutôt par sentiment que par réflexions : la nature raisonne pour elles, et leur en épargne tous les frais. Je ne crois donc pas que le sentiment nuise à l'entendement : il fournit de nouveaux esprits, qui illuminent de manière que les idées se présentent plus vives, plus nettes et plus démêlées ; et pour preuve de ce que je dis, toutes les passions sont éloquentes⁴⁰.

Selon elle, si le principe de la réflexion, soit l'attention, est primordial chez les hommes comme chez les femmes pour assimiler des connaissances et combiner des idées, ces dernières disposeraient d'un avantage en regard de la formation et de l'arrangement des idées, lesquelles dépendraient davantage de la nature et du sentiment que de l'effort de réflexion, comme si le sexe de la personne déterminait le mécanisme prépondérant dans la production d'idées. Ainsi, la femme est reconnue comme un être soumis à l'imagination et à la sensibilité, tandis que le domaine de la raison appartient fondamentalement à l'homme. Alors que cette situation aurait tourné au désavantage de la femme au XVII^e siècle, dont on aurait critiqué la faiblesse morale et intellectuelle, Mme de Lambert y voit surtout une force. Le sentiment qu'inspire la nature devient le levain nécessaire pour que de nouvelles idées

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, « Réflexions nouvelles sur les femmes [1727] », dans *Œuvres complètes de Madame la marquise de Lambert, suivies de ses lettres à plusieurs personnages célèbres*, A Paris, Chez Léopold Collin, 1808, p. 169.

s'élèvent, dont l'expression sera plus claire et plus touchante, signe d'une parole éloquente d'une plus grande force persuasive.

Une seconde précaution à prendre dans la formation de l'esprit de l'un et l'autre sexe consiste à s'adapter au rythme d'apprentissage de l'élève. Si Fénelon évoque brièvement ce principe selon lequel le pédagogue doit « se contenter de suivre & d'aider la nature⁴¹ », Morelly, pour sa part, développe plus longuement cette idée et y revient sans cesse tout au long de son *Essai sur l'esprit humain* dans lequel il pose les principes fondamentaux de l'éducation.

Sur les huit principes qu'il avance, trois concernent finalement cette même idée. D'abord, il affirme que l'éducation « ne doit point avoir d'autre règle, ni suivre d'autre méthode que celle de la nature même », qui conduit du sensible à l'insensible, du physique au métaphysique. Ensuite, qu'elle « doit aider & accélérer ses mouvemens, & non pas les forcer », ce qui revient à dire qu'il faut en tout suivre le rythme propre de l'élève, l'inciter à acquérir de nouvelles connaissances, sans toutefois le heurter. Finalement, il insiste sur l'idée que « les objets doivent être proportionnés, ou par eux-mêmes, ou par la manière dont on les présente, aux parties de l'ame qu'on veut mouvoir, & à ce qu'on veut y faire naître »⁴². En somme, à chaque âge, selon l'esprit de l'enfant qui peut être lent, modéré ou vif, correspond un type de connaissances bien précis.

Ainsi, dans un premier temps, il faut favoriser les connaissances qui entrent en l'enfant par les sens, l'imagination ou le sentiment. Il s'agit globalement d'une connaissance plus approfondie de son milieu qui ne nécessite aucune réflexion. Il

⁴¹ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, op. cit., p. 29.

⁴² Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur l'esprit humain*, op. cit., p. 31-32.

apprend ainsi les bases de l'arithmétique, du dessin, de l'architecture, de la mécanique et de la cosmographie. Ensuite, l'enfant peut élargir cette première forme de savoir à des milieux qui lui sont un peu moins familiers (la mer, le ciel, la terre) et acquérir des connaissances sur des choses

qui ont été & ne sont plus, & que nous ne pouvons connoître que par le raport d'autrui & par la peinture ; c'est de ces images que l'imagination doit faire provision dans l'enfance, elles lui plaisent & n'ont pas besoin d'une grande application ; parce qu'il est aisé de les rappeler par la suite si elles viennent à s'oublier, & qu'enfin on peut s'assurer de leur possession⁴³.

Ici apparaissent donc des connaissances qui exigent certains supports autres que les sens, comme les livres, les tableaux ou estampes, mais toujours avec l'objectif d'emmagasiner le plus d'images possibles, sans y joindre la réflexion. Il apprend l'histoire des hommes, celle des productions de l'esprit et les langues étrangères comme le latin et peut commencer à exercer son jugement en comparant les diverses images entre elles. Dans un troisième temps s'ajoute aux images l'idée des signes pour les nommer, « qui sont comme les étiquettes des êtres auxquels on les attache⁴⁴ ». C'est au cours de cette étape qu'il apprend la grammaire, la logique et la rhétorique. Il s'établit alors, selon Morelly, une circularité entre l'apprentissage des langues étrangères et maternelles et l'étude de l'histoire dans laquelle chaque type de connaissance contribue au développement de l'autre. Finalement, le sentiment intérieur entraîne l'élève à réfléchir sur « tout ce que produisent en nous les différens objets qui nous environnent dans cet univers⁴⁵ », afin de lui montrer le fonctionnement de son âme et de l'aider à découvrir les premiers principes qui la gouvernent. Cette connaissance suppose une raison mature et autonome, capable de

⁴³ *Ibid.*, p. 48.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 49.

⁴⁵ *Ibid.*

réfléchir sur ce qui anime l'esprit humain. Si l'on veut parvenir à ce résultat, il importe de ne pas bousculer l'esprit de l'enfant. À cet égard, Morelly accuse surtout les parents qui souhaitent procurer de l'instruction à leur enfant uniquement dans le but de le faire briller en société, tel un singe savant, et il les met en garde contre cette pratique : « [d]ans un fils de famille, que l'on veut avancer dans le monde, on précipite tout : on fait jouer quantité de ressorts & de machines pour remplir son esprit ; on le plie tellement, que souvent il se fausse, & quelquefois il ne se redresse jamais⁴⁶ ».

À la suite de Morelly, Rousseau reprendra cette idée selon laquelle l'éducation doit être appropriée à ce que peut comprendre l'enfant et en fera le socle de toute sa pédagogie :

On ne connoit point l'enfance ; sur les fausses idées qu'on en a : plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfans sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme⁴⁷.

Il énonce ainsi l'une des plus grandes idées pédagogiques modernes, à savoir de toujours connaître les principales caractéristiques des personnes qui doivent être instruites, afin de déterminer non pas ce qu'elles doivent savoir au terme de l'apprentissage, mais ce qu'il est possible de leur montrer selon les connaissances qu'elles possèdent au moment où débute leur instruction. Cette connaissance de l'apprenant, qui n'avait pas trouvé à s'affirmer chez Morelly, est essentielle pour Rousseau, afin d'établir un plan d'éducation efficace, car « la nature veut que les enfans soient enfans avant que d'être hommes. [...] L'enfance a des manieres de voir,

⁴⁶ *Ibid.*, p. 146.

⁴⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation* [1762], livre I, A la Haye, Chez Jean Néaulme, 1762, vol. 1, p. iii.

de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres [...]»⁴⁸ ». C'est sur ce principe qu'il s'appuie pour affirmer que, dans la première enfance, les discours ou « leçon verbale⁴⁹ » sont inutiles ; l'enfant n'ayant point une raison semblable à celle des hommes, il ne doit apprendre que par l'expérience.

À ceux qui pourraient lui objecter l'extrême facilité avec laquelle un enfant apprend ce qu'on lui enseigne, Rousseau rétorque que cette facilité n'est qu'apparente, puisqu'au contraire, « [l]e cerveau lisse & poli, rend comme un miroir les objets qu'on lui présente ; mais rien ne reste, rien ne pénètre. L'enfant retient les mots, les idées se réfléchissent ; ceux qui l'écoutent les entendent, lui seul ne les entend point⁵⁰ ». C'est la raison pour laquelle l'étude de l'histoire ne figure pas au programme éducatif de la première enfance chez Rousseau, alors qu'elle l'est chez tous les autres pédagogues. Ce dernier justifie son choix par la complexité sous-jacente aux faits historiques, car si l'enfant est amplement apte à apprendre par cœur la chronologie, il n'est pas capable, toutefois, de saisir « les rapports qui déterminent les faits historiques⁵¹ », c'est-à-dire leurs causes et leurs effets. Autrement dit, pour Rousseau, la connaissance de l'histoire suppose une capacité de réfléchir et de comparer des idées entre elles qui échappe encore à l'enfant, puisque « [a]vant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées, mais des images ». En ce sens, l'enfant peut recevoir des images dans son imagination par le truchement des sens, mais il demeure passif devant elles, alors que la réflexion suppose, en revanche, « un

⁴⁸ *Ibid.*, livre II, vol. 1, p. 191.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 198.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 256.

⁵¹ *Ibid.*, p. 265.

principe actif qui juge »⁵² pouvant s'appuyer à la fois sur la mémoire et sur le raisonnement.

S'inspirant des théories rousseauistes, sans toutefois aller aussi loin dans l'application, Mme de Genlis plaint le sort de ces « malheureux enfans », « accablés, dès l'âge de six ans, de leçons de grammaire, de géométrie, d'astronomie ». Il s'agit là, à son avis, d'une pratique nuisible, puisqu'elle provoque l'ennui et un dégoût pour les études. De fait, elle remarque qu'« [o]n prend bien de la peine pour leur enseigner ce qu'ils ne peuvent comprendre, & l'on ne parvient qu'à détruire leur santé & à leur donner un invincible dégoût pour l'étude⁵³ ». Non seulement cette étude est inutile, puisque l'enfant n'est pas en mesure de comprendre ce qu'on tente de lui enseigner, mais elle est susceptible de faire naître chez lui une répulsion pour les études en général. De la même manière, si l'on fait « [...] lire à une jeune personne des Livres au-dessus de son intelligence, [...] elle n'aimera jamais la lecture », si on lui fait « écouter souvent des entretiens de gens raisonnables qui causeront pour leur propre plaisir, & non pour elle, [...] jamais elle n'aimera la conversation [...] »⁵⁴. Selon elle, c'est un défaut commun aux instituteurs que de surcharger la mémoire de l'enfant de connaissances qui n'ont aucun sens pour lui, car ces connaissances ne permettent que de faire briller l'enfant, tout comme le fait la récitation des fables de La Fontaine ou des quatrains de Pibrac.

Par ailleurs, Mme de Miremont, dans la seconde partie de son traité sur l'éducation des femmes intitulée *Recherches sur le développement de notre être*

⁵² *Ibid.*, p. 256-257.

⁵³ Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 1, p. 73.

⁵⁴ *Ibid.*, vol. 2, p. 243.

animal & sensible, reprend pour l'essentiel les thèses développées par Condillac dans son *Traité des sensations*. Elle affirme, par exemple, que

[L]es sens n'arrivent que par degré au point de s'exercer. La progression des idées, suit le développement des sens [...] Dès que l'enfant témoigne de la joie, du plaisir, ou des préférences, il distingue les choses ; nécessairement il faut qu'il prenne des notions de comparaison ; qu'il établisse des différences ; pour savoir qu'un objet n'est pas un autre, que toutes les femmes ne sont pas sa nourrice⁵⁵.

Comme l'invite à penser ce passage, l'éducation de l'enfant doit se faire au même rythme qu'impose la nature dans le développement des outils dont celui-ci se servira pour acquérir toutes ses connaissances, à savoir ses sens. La vue, le toucher et le goût constituent « les premières fonctions de notre intelligence⁵⁶ », bientôt suivies de l'ouïe et de l'odorat. Dans ce contexte, les premières idées qui se gravent en l'enfant sont tributaires du sentiment de plaisir ou de déplaisir qui leur est associé et qui devient le premier critère de distinction entre les choses. C'est ainsi que débute, pour Mme de Miremont, la formation de l'esprit, auquel on associe certaines opérations de l'âme, comme « [v]oir, appercevoir, concevoir, retenir, comparer, juger, imaginer, créer » de même que des facultés telles que : « mémoire, jugement, perception, imagination & génie »⁵⁷. À terme, la formation de l'esprit permet, selon elle, d'

embrasser du même coup d'œil les rapports des choses les plus dissemblables ; saisir les dissemblances, des choses les plus analogues. Joindre ensuite, à cette facilité de concevoir & de comparer, le talent, de rendre ses idées avec précision ; s'exprimer avec grace, gaité, ou enjouement ; c'est être à la fois homme de beaucoup d'esprit, spirituel, fin, & aimable : mais toutes ces qualités peuvent se trouver séparées, & c'est ce qui forme les différens caracteres de l'esprit⁵⁸.

Il s'agit, en somme, de raffiner progressivement cette faculté de comparer, qui survient tôt dans l'apprentissage, pour en arriver à trouver les plus infimes

⁵⁵ Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont, *op. cit.*, p. 330.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 323.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 352.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 352-353.

différences entre deux objets ou deux idées qui paraissent, dans un premier temps, tout à fait semblables. Après avoir compris une idée et l'avoir comparée avec d'autres idées de même nature, l'enfant doit apprendre à rendre son jugement avec clarté, ce à quoi Mme de Miremont ajoute le souci de plaire et d'être agréable à ceux qui écoutent l'enfant ou lisent ses productions écrites.

Finalement, la philosophie empiriste influence également la manière dont on envisage l'apprentissage des langues mortes ou vivantes. De fait, Locke, par exemple, recommandera que l'enfant apprenne une langue étrangère par l'usage seulement⁵⁹. Il n'est pas utile, selon lui, de lui faire étudier des règles de grammaire ni d'apprendre des passages d'auteurs latins par cœur. Morelly reprendra également cette idée, insistant surtout sur l'habitude et l'imitation. Selon lui, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait comme celle de la langue maternelle, c'est-à-dire en nommant les objets qui nous environnent d'abord, avant de poursuivre en conversant avec les gens qui savent cette langue. Il faut pour apprendre une langue, écrit-il, « beaucoup plus de pratiques & de routine, que de spéculation dont l'enfance est absolument incapable⁶⁰ ».

Suivant cet esprit, dans *Adèle et Théodore*, Mme d'Almane procurera un professeur d'anglais à Adèle alors que celle-ci n'est âgée que de six mois, adoptant, du coup, « cette manière d'enseigner aux enfans les Langues vivantes [qui] est universellement établie en Europe, excepté en France⁶¹ », à savoir la conversation et

⁵⁹ John Locke, *De l'éducation des enfans*, [*Some Thoughts Concerning Education*, 1693], Pierre Coste, trad., Sur la dernière Edition revue, corrigée & augmentée de plus d'un tiers par l'Auteur, A Amsterdam, Chez Henri Schelte, 1708, p. 326-328.

⁶⁰ Étienne Gabriel Morelly, *Essai sur l'esprit humain*, op. cit., p. 77.

⁶¹ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, op. cit., vol. 1, p. 26.

l'habitude.

Chez Mme de Genlis, le rôle des sens dans l'éducation est primordial. De fait, elle s'inspire fortement du traité *De l'éducation d'un prince* de Pierre Nicole⁶² selon lequel « les lumières des enfants [sont] toujours très-dépendantes des sens⁶³ », ce qui oblige le précepteur à

attacher aux sens les instructions qu'on leur donne, & [à] les faire entrer non-seulement par l'ouïe, mais aussi par la vûe ; n'y ayant point de sens qui fasse une plus vive impression sur l'Esprit, & qui forme des idées plus nettes & plus distinctes⁶⁴.

Ainsi, dans *Adèle et Théodore*, la baronne d'Almane explique à sa correspondante la manière dont son mari et elle s'y sont pris afin de prodiguer une éducation dans laquelle les sens sont partout sollicités, si bien que la maison entière a été pensée en fonction des connaissances qu'ils souhaitent faire acquérir à leurs enfants :

Nous habitons le rez-de-chaussée : on entre d'abord dans un vestibule qui conduit à une salle à manger éclairée par le plafond, & dont les peintures à fresque représentent les métamorphoses d'Ovide : après cette pièce on trouve un très-beau salon de forme carrée donnant sur le jardin, ce salon a pour tapisserie la Chronologie de l'Histoire Romaine peinte à l'huile sur de grandes toiles montées sur des châssis ; on y voit d'abord les médaillons des sept Rois de Rome, ensuite les plus grands hommes qui ayent illustré la République, & tous les Empereurs jusqu'à Constantin. Le côté qui fait face à celui-ci, contient les Dames Romaines les plus célèbres du temps des Rois & de la Républiques, Lucrece, Clélie, Cornélie, Porcie, &c. & toutes les Impératrices jusqu'à Constantin. Les deux autres façades du salon représentent quelques traits choisis de l'histoire Romaine. Le fond de la tapisserie est peint en bleu, les médaillons le sont en grisaille imitant le bas-relief ; ce qui produit à la vue l'effet le plus agréable : on ne voit de chaque figure que le profil ; presque tous ont la ressemblance de l'Empereur ou de l'impératrice qu'ils représentent, car ils ont été dessinés d'après les médailles qui nous restent d'eux, autour de chaque profil est écrit en grosses lettres le nom du personnage & l'année dans laquelle il mourut. Vous conviendrez que cette tapisserie est plus instructive que du damas, & j'ajouterai avec vérité qu'elle est cent fois plus agréable, qu'elle ne coûte pas plus cher & qu'elle durera éternellement [...]⁶⁵.

De plus, dans sa chambre est peinte l'histoire sainte, dans celle d'Adèle, c'est

⁶² Pierre Nicole [pseudonyme : Chanterresne], *De l'éducation d'un prince divisée en trois parties, dont la dernière contient divers traittez utiles à tout le monde* [1670], A Paris, Chez la veuve Charles Savreux, 1670, 426 p.

⁶³ Pierre Nicole, *De l'éducation d'un prince*, *op. cit.*, p. 37, cité dans Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, p. 42.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, *op. cit.*, vol. 1, p. 42-43.

l'histoire de France, et la chambre de Théodore est remplie d'objets relatifs à l'art militaire, comme des desseins de fortification. Pour terminer, des paravents montrent les histoires des différents pays d'Europe. Ainsi, dans le dispositif éducatif qu'a imaginé Mme de Genlis, la fable, l'histoire sacrée et l'histoire profane ancienne et moderne se découvrent par des peintures qui viennent solliciter la vue des enfants et se gravent d'autant plus dans leurs mémoires qu'ils les voient continuellement. Il suffit alors de faire le tour de la maison en commençant par la salle à manger, qui présente les temps fabuleux, pour apprendre la chronologie, sans étudier une suite de noms et de dates, le roman réinventant ainsi, à partir des principes de la philosophie nouvelle, ceux qui présidaient à la construction des palais de mémoire de la Renaissance qu'a déjà étudiés Frances Yates⁶⁶.

En somme, la réflexion pédagogique qui s'élabore au siècle des Lumières se révèle intimement liée au triomphe de la philosophie empiriste, dont elle retient, par exemple, l'idée de la *tabula rasa*, qui suppose que toutes les connaissances, structures mentales, aptitudes particulières de l'homme sont des acquisitions, ce qui justifie l'intérêt grandissant et sans cesse renouvelé que l'on porte à l'éducation. Au demeurant, les pédagogues adoptent également l'idée selon laquelle toutes les connaissances de l'homme, « jusqu'aux opérations de pur raisonnement, jusqu'aux idées les plus intellectuelles, comme sont les opérations de l'Arithmétique ou de l'Algèbre » sont fixées dans l'esprit et « dirigées par des signes sensibles »⁶⁷. Suivant cette perspective, ils tenteront d'élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement,

⁶⁶ Voir Frances Amelia Yates, *L'art de la mémoire* [1966], Daniel Arasse, trad., Paris, Gallimard, coll. « NRF », 1975, 432 p.

⁶⁷ Noël Antoine Pluche, *op. cit.*, vol. 5, p. 146-147.

notamment dans l'étude des sciences naturelles et des langues étrangères. Par ailleurs, comme l'homme acquiert ses idées grâce aux multiples sensations qu'il ressent, l'éducation devient dépendante des sens qui, selon la philosophie empiriste, se développent selon un rythme imposé par la nature. En conséquence, l'éducation prodiguée doit s'efforcer non seulement de respecter le rythme propre à chaque élève, mais également de réfléchir à l'ordre naturel de l'acquisition des connaissances, ce qui suppose de surcroît un questionnement sur le développement des différentes facultés comme la mémoire, l'imagination et la raison ou l'entendement.

CHAPITRE 2

DE LA CONSCIENCE DE SOI À L'IMAGINATION DÉBRIDÉE

Le cœur s'enrichit des dons de l'esprit ; l'esprit tire sa plus grande force des vertus du cœur ; & l'imagination, cette reine dispensatrice des graces, verse ses bienfaits sur l'un, tandis qu'elle répand des fleurs sur l'autre⁶⁸.

Dans une éducation où les préceptes, l'autorité et la tradition sont remplacés par l'expérience sensible, où les sens constituent « les vrais ministres de nos connoissances⁶⁹ », il y a lieu de se questionner sur la place du livre et celle de la fiction dans la formation de la jeunesse. On a déjà vu que, pour la formation du cœur, les fictions étaient surtout utilisées, afin de relayer l'expérience sensible dans les cas où celle-ci comportait un risque trop important en regard de la morale ou encore de l'intégrité physique de l'enfant à éduquer. Il importe maintenant d'examiner les différents usages que les pédagogues feront de la fiction en regard de la formation de l'esprit.

1. Le rôle de l'imagination dans la pédagogie des Lumières

Selon Rousseau, comme nous l'avons brièvement signalé dans le chapitre précédent, la première éducation de l'enfant ne doit faire usage d'aucun livre ni d'aucune fiction. « Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les

⁶⁸ Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, A Paris, De l'Imprimerie de Ph.-D. Pierres, 1779, vol. 1, p. 230.

⁶⁹ Noël Antoine Pluche, *op. cit.*, vol. 5, p. 95.

faits⁷⁰ », tel sera sa devise. Ainsi, jusqu'à l'âge de douze ans, l'idée même du livre est étrangère à Émile, d'une part, parce que la vérité doit être présentée de manière directe à l'enfant, et non pas recouverte du voile de la fiction, et, d'autre part, parce que Rousseau croit que « l'enfant qui lit ne pense pas⁷¹ », il ne ferait qu'apprendre des mots et n'apprendrait pas l'essentiel qui est de savoir réfléchir par soi-même. En outre, selon Rousseau, l'enfant est distrait de ce qu'il devrait apprendre par le moyen d'y parvenir, c'est-à-dire le livre. Aussi recommande-t-il, de manière générale, de ne jamais « substituez [...] le signe à la chose, que quand il vous est impossible de la montrer. Car le signe absorbe l'attention de l'enfant, & lui fait oublier la chose représentée⁷² ». Si l'enfant apprend la géographie, par exemple, il faut commencer par lui montrer la terre sous ses pieds et les diverses inflexions que peuvent adopter les éléments, au lieu de lui présenter des cartes ou encore des globes terrestres.

C'est également la raison pour laquelle le pédagogue doit éviter de fournir les réponses aux questionnements qui peuvent surgir chez l'élève :

Qu'il ne sache rien, parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même : qu'il n'apprenne pas la science ; qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres⁷³.

Pour Rousseau, l'instruction idéale consiste à laisser l'élève découvrir les phénomènes naturels par lui-même et de le laisser trouver une explication à ces phénomènes par ses propres expérimentations.

Cette méthode d'apprentissage, entièrement fondée sur l'expérience de l'élève et par laquelle celui-ci progresse définitivement plus lentement que dans les

⁷⁰ Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, *op. cit.*, livre III, vol. 2, p. 13.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*, p. 23.

⁷³ *Ibid.*, p. 14.

collèges, où les enfants accumulent les connaissances dès le moment où ils savent lire, est censée permettre à l'enfant d'ancrer ses connaissances dans son esprit de manière plus profonde et plus durable. Autrement dit, si Émile sait très peu de choses, du moins, les connaissances qu'il a acquises sont-elles exactes et approfondies, notamment parce qu'elles reposent sur les sensations éprouvées qui ne trompent jamais, contrairement aux raisonnements qui peuvent être faussés par différents facteurs. En ce sens, Rousseau préfère qu'Émile ignore certaines choses plutôt que de le savoir dans l'erreur ; l'ignorance étant, selon lui, « le seul moyen d'éviter l'erreur⁷⁴ ».

Dans l'éducation telle que la conçoit Rousseau, un livre se distingue de tous les autres et sa lecture sera même recommandée à Émile, lorsque celui-ci atteindra l'âge de douze ou treize ans. Il s'agit du roman de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, qui paraît en 1719, et à travers lequel l'auteur a su décrire « [...] une situation où tous les besoins naturels de l'homme se montrent d'une manière sensible à l'esprit d'un enfant, & où les moyens de pourvoir à ces mêmes besoins se développent successivement avec la même facilité [...] »⁷⁵. C'est, en somme, un récit d'éducation naturelle qui sert de « premier exercice à son imagination⁷⁶ ».

L'histoire de Robinson qui, seul sur son île, doit réapprendre à vivre et à assurer sa subsistance, sans aucun instrument ni assistance, constitue, selon Rousseau, un récit exemplaire, à la fois fascinant et inspirant qui doit susciter chez Émile un fort désir d'imitation :

Je veux que la tête lui en tourne, qu'il s'occupe sans cesse de son château, de ses

⁷⁴ *Ibid.*, p. 156.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 77.

⁷⁶ *Ibid.*

chevres, de ses plantations ; qu'il apprenne en détail, non dans des livres, mais sur les choses, tout ce qu'il faut savoir en pareil cas ; qu'il pense être Robinson lui-même ; qu'il se voye habillé de peaux, portant un grand bonnet, un grand sabre, tout le grotesque équipage de la figure, au parasol près dont il n'aura pas besoin. Je veux qu'il s'inquiette des mesures à prendre, si ceci ou cela venoit à lui manquer, qu'il examine la conduite de son heros ; qu'il cherche s'il n'a rien omis, s'il n'y a rien de mieux à faire ; qu'il marque attentivement ses fautes, & qu'il en profite pour n'y pas tomber lui-même en pareil cas : car ne doutez point qu'il ne projette d'aller faire un établissement semblable ; c'est le vrai château en Espagne de cet heureux âge, où l'on ne connoît d'autre bonheur que le nécessaire & la liberté⁷⁷.

Ici, le sentiment d'identification qui, selon Rousseau, entraînerait Émile à se croire un nouveau Robinson, participe de la formation de l'esprit du jeune élève en l'incitant à connaître davantage le monde qui l'entoure. *Robinson Crusoé* sera, écrit encore Rousseau, « le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire⁷⁸ », comme s'il y avait une circularité entre les connaissances antérieures d'Émile sur le monde et le récit qui se fait le reflet exact de ces connaissances tout en suscitant le désir de les approfondir. Dès lors, Émile voudra apprendre, par exemple, les fondements de l'agriculture, de l'élevage et expérimenter diverses situations dans une perspective axée sur la survie.

Ainsi, le livre ouvre sur le monde réel, il inspire le désir d'en découvrir tous les mécanismes susceptibles d'être utiles, d'anticiper des situations extrêmes et d'en prévoir les solutions concrètes. C'est uniquement de cette manière – en se mettant dans la peau d'un personnage isolé et démuné de tout ce qui peut rendre la vie confortable et agréable – qu'Émile peut réussir à s'affranchir des préjugés et à « ordonner ses jugemens sur les vrais rapports des choses⁷⁹ ». Autrement dit, c'est grâce à la lecture d'une fiction à la faveur de laquelle Émile s'imagine autrement, qu'il réussit à apprécier l'utilité des rapports sociaux et des différents objets qui

⁷⁷ *Ibid.*, p. 79-80.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 78.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 79.

l'entourent.

Par ailleurs, l'article « Imagination » de l'*Encyclopédie* peut fournir une autre piste de réponse à la question de la place de la fiction dans l'apprentissage, puisque Voltaire y établit un lien direct entre la faculté d'imaginer et l'acquisition des connaissances. De fait, pour Voltaire, nos sens, et plus particulièrement la vue, fournissent l'imagination en idées. En outre, l'imagination est même « [...] le seul instrument avec lequel nous composons des idées, et même les plus métaphysiques⁸⁰ », ce qui établit, de manière convaincante, la valeur épistémologique de cette faculté.

Alors que la majorité des philosophes du XVII^e siècle, et plus particulièrement ceux qui inscrivent leur réflexion au sein du rationalisme classique⁸¹, considérait l'image comme un mode inférieur de la connaissance et contribuait ainsi à la dévaluation de l'imagination, les penseurs du XVIII^e siècle, dont la plupart fondent leur théorie de la connaissance sur l'empirisme, c'est-à-dire sur une doctrine qui affirme qu'idées et sentiments procèdent tous de l'expérience sensible, considéreront l'imagination comme une sensation diminuée, absolument fondamentale dans le processus d'apprentissage.

C'est ce dont témoigne un texte comme la *Phantasiologie, ou lettres philosophiques à Madame de*** sur la faculté imaginative*, attribué au marquis de

⁸⁰ Voltaire, « Imagination », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, vol. 8, p. 560, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedia.uchicago.edu/> >.

⁸¹ Laurent Cournarie rappelle que, « pour le rationalisme, les idées sont innées et sont source de certitudes, l'imagination est donc une idée, mais confuse » (*L'imagination ; analyse de la notion, étude de textes : Aristote, Malebranche, Bachelard*, Paris, Armand Colin, coll. « Vocation philosophe », 2006, p. 58).

Feuquières⁸², à savoir que c'est l'imagination qui permet à l'humanité de progresser, par l'accroissement des connaissances. De fait, l'auteur assure que « [...] c'est l'imagination seule qui nous fait avancer, & que c'est à elle que sont dues les grandes pensées, les projets élevés, les raisonnemens nerveux, les abstractions fortes, les découvertes sublimes⁸³ », car c'est par elle que l'on parvient au savoir : « elle [le] produit ; c'est un commencement de connaissance, c'est un crépuscule, c'est une aurore qui précède le jour⁸⁴ ». Avec l'idée de progrès qu'il associe à l'imagination, Feuquières se détache visiblement d'une conception cyclique du temps où les expériences du passé peuvent certes permettre de mieux comprendre le présent et de prévoir un événement futur, mais où elles n'initient aucun perfectionnement dans les sciences ou dans les arts, ni ne transforment les hommes. Pour cela, il faut, selon lui, de nouvelles découvertes, l'apport de nouvelles techniques et de nouvelles connaissances.

En outre, pour Feuquières, c'est par l'image que l'on passe de l'inconnu au connu. En ce sens, elle revêt pour lui une valeur extrêmement positive, et il insiste sur le fait qu'

il faut toujours des images pour arriver à la connaissance des choses. Or il n'y a que l'imagination qui puisse en fournir dans l'absence absolue des objets, & il n'y a qu'elle qui puisse servir de milieu, & de passage pour y arriver⁸⁵.

Puisqu'il soutient que l'image est la condition essentielle, sans être suffisante, à toute

⁸² Traité attribué au marquis de Feuquières, d'après Antoine-Alexandre Barbier, *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes composés, traduits ou publiés en français et en latin avec les noms des auteurs, traducteurs et éditeurs, accompagné de notes historiques et critiques*, 2^e éd., A Paris, Chez Barrois l'ainé, vol. 3, p. 31

⁸³ Feuquières, *Phantasiologie, ou lettres philosophiques à Madame de*** sur la faculté imaginative*, A Oxford et Paris, Chez Cuissart, 1760, p. 116.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 198.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 199.

opération intellectuelle, il préférera adosser sa conception de l'imagination à une théorie de la connaissance qui exalte le rôle de l'image et de l'expérience sensible dans la constitution des idées, s'inspirant ainsi des thèses de la philosophie empirique.

Selon lui, « les sens reçoivent l'impression des objets, & les déposent dans la mémoire⁸⁶ ». Dès la perception des choses par les sens, l'imagination intervient, car elle « rend les yeux plus perçans, & tous les organes plus sensibles, plus actif, plus intelligens, & cela uniquement en les rendant plus attentifs⁸⁷ ». C'est donc à l'imagination, à laquelle il associe la capacité de se concentrer, que l'on doit les principales découvertes scientifiques, telles que celle des taches sur le soleil que fit Scheiner⁸⁸ grâce à des yeux « appliqués, conduits, éclairés par l'esprit, & sur-tout par une bonne & forte imagination⁸⁹ ». En d'autres termes, l'homme doué d'imagination ne demeure pas passif dans le processus de connaissance, il n'attend pas, dans un état végétatif, qu'une idée frappe son esprit ; au contraire, son esprit est dynamique, il court au-devant des idées, « en les appellant, en les introduisant, en leur assignant, pour ainsi dire, leur logement⁹⁰ ». Il a non seulement l'esprit vif, mais, plus important encore, il est en recherche, c'est-à-dire qu'il possède la volonté de trouver quelque chose, d'être imaginaire. Le texte de Feuquières rappelle ainsi

⁸⁶ *Ibid.*, p. 60-61.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 141.

⁸⁸ Jésuite de nationalité allemande et professeur de mathématique à Ingolstadt, Christoph Scheiner (1575-1650) prétend avoir découvert, avec son élève Jean-Baptiste Cysat, les taches solaires. Son ouvrage, intitulé *Tres epistolae de Maculis Solaribus scriptae ad Marcum Velsorum* est daté du 11 novembre 1611 et fut publié en janvier 1612. Il y décrit son hypothèse selon laquelle les taches noires que l'on peut apercevoir sur le soleil ne sont que les ombres de petites planètes en orbite autour du Soleil, thèse que réfutera par ailleurs Galilée qui revendique également cette découverte importante en regard de la doctrine géocentrique qu'elle remet en question.

⁸⁹ Feuquières, *op. cit.*, p. 147.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 156.

« l'imagination active » que décrit Voltaire dans l'*Encyclopédie*, et qui est la faculté qui « joint la réflexion, la combinaison à la mémoire », qui « rapproche plusieurs objets distans, [...] sépare ceux qui se mêlent, les compose & les change »⁹¹. Chez l'un comme chez l'autre, l'imagination suppose d'abord un effort de réflexion du sujet et une forte capacité de concentration, idée que l'on retrouve également dans les *Lettres sur l'imagination* de Jacques Henri Meister, publié à la fin du siècle :

Mon expérience me prouve que les seules impressions qui laissent après elles de longs souvenirs, sont celles que notre sens intérieur a saisies avec une attention déterminée ; celles qui l'ont frappé de surprise, d'étonnement, d'admiration ; celles qu'il a recueillies par la seule habitude de remarquer toutes les impressions du même genre ; enfin, celles qui se sont présentées à son attention avec quelque suite, dans l'ordre le plus propre à les faire remarquer, et par-là même à les faire retenir. [...] Pour avoir des idées et des impressions, il faut donc le plus souvent commencer par le vouloir [...]⁹².

Autrement dit, en cette seconde moitié du XVIII^e siècle, l'imagination possède également la même fonction pour Feuquières et Meister que pour Kant, puisque chez chacun, elle « précède et rend possible la perception⁹³ ».

Après avoir aiguisé les sens et même la mémoire, l'imagination intervient enfin sur les idées elles-mêmes et « les métamorphose, les renouvelle, les quintessencie, les épure, les spiritualise, [et] les divise [...]»⁹⁴. L'imagination est alors comparable, pour Feuquières, à un estomac où se produisent la « digestion et la fermentation⁹⁵ » d'idées nouvelles. Du coup, il met en évidence l'implication de la faculté imaginative à la fois dans le processus d'acquisition des idées et dans le procédé de gestation qui mène à la création, puisqu'elle altère ensuite les idées, c'est-à-dire qu'elle « [...] les arrange, les perfectionne, les étend, les embellit [et surtout]

⁹¹ Voltaire, « Imagination, imaginer », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie op. cit.*, p. 561.

⁹² Jacques-Henri Meister, *op. cit.*, p. 35-36

⁹³ Laurent Cournarie, *op. cit.*, p. 90.

⁹⁴ Feuquières, *op. cit.*, p. 64.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 60-61.

les rend fécondes [...]»⁹⁶ ». En somme, pour Feuquières, la faculté imaginative est nécessaire non seulement à l'acquisition des idées, à laquelle elle contribue en rendant les différents organes plus attentifs aux diverses sensations et en produisant des images qui sont autant d'idées, mais également par les différentes opérations qu'elle réalise sur ces idées emmagasinées dans la mémoire, afin qu'émergent de nouvelles idées.

C'est sans doute du côté de la tradition néo-platonicienne, souvent marginalisée dans la France du XVIII^e siècle, qu'il faut chercher les prémisses de la philosophie de l'imagination créatrice de Feuquières. Pour des philosophes qui, à la Renaissance, s'en sont inspirés, comme Giordano Bruno par exemple, l'imagination n'est pas, en effet, un sens intérieur parmi les autres, mais subsume bel et bien l'ensemble des sens intérieurs. Faculté vivante et féconde, l'imagination s'affirme à ce titre, et pour la première fois chez le philosophe italien, comme l'essence même de l'art. À son tour, Feuquières récupère cette idée de fécondité et affirme que, si « la pensée est claire, la mémoire [...] fidele, l'imagination seule est féconde [...]»⁹⁷ ». C'est cette faculté qui distingue le savant du génie, qui est « l'unique artisan de toutes les découvertes»⁹⁸ », un copiste d'un auteur original, qui transmet au public des « pensées profondes»⁹⁹ ». Passant outre le rationalisme classique, l'auteur de la *Phantasiologie* renoue ainsi les liens rompus entre la Renaissance et le XIX^e siècle, où imaginer c'est « tout ensemble créer et connaître»¹⁰⁰ ». En effet, le rôle de

⁹⁶ *Ibid.*, p. 63.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 201.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 196.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰⁰ Jean Starobinski, *L'œil vivant II ; la relation critique* [1970], éd. rev. et augm., Paris, Gallimard, 2001, p. 220.

l'imagination chez Feuquières ne s'arrête pas au savoir. De fait, pour lui, « l'imagination va plus loin, elle fournit des objets tout nouveaux¹⁰¹ ». Elle équivaut à l'idée que se font Voltaire et Marmontel de l'enthousiasme, dans la mesure où « imaginer & inventer [...] lui paraissent deux termes tout-à-fait synonymes¹⁰² ».

C'est dans ce contexte que paraissent plusieurs ouvrages dont l'objectif avoué consiste à *illustrer et défendre* le genre romanesque qui, de toutes les sortes de fictions lues à l'âge classique, est sans aucun doute celui qui suscite les attaques les plus virulentes en regard de la formation du cœur, de l'esprit et du goût. Ainsi, Lenglet Dufresnoy fait paraître son célèbre traité *De l'usage des romans, Où l'on fait voir leur utilité & leurs differens caracteres* (1734), Romance de Mesmon publiée *De la Lecture des romans, fragment D'un Manuscrit sur la Sensibilité* (1776) et Mistelet son traité *De la Sensibilité, par rapport aux drames, aux romans, et à l'éducation* (1777), autant d'ouvrages qui font l'éloge du roman, comme d'un genre qui multiplie les petites perceptions à la faveur desquelles *voir* suppose que l'on *apprenne*, pour ainsi dire, sans s'en apercevoir.

Lenglet Dufresnoy affirme ainsi que le principal apport du genre romanesque, en regard de la formation de l'esprit, est que le futur homme du monde « [...] y apprend à penser noblement de chaque chose ». De même, il « y apprend à parler poliment, sagement & en termes propres à chaque chose ; car s'il y a des Livres où le stile doive être parfait & accompli, ce sont ceux-là ; ils périssent en naissant dès

¹⁰¹ Feuquières, *op. cit.*, p. 57.

¹⁰² *Ibid.*, p. 195.

qu'ils sont écrits d'une manière dure, peu exacte & peu enjouée »¹⁰³. En ce sens, les romans sont, pour les gens du monde, « ce que seroit sur les Sçavans, qui se voudroient moriginer¹⁰⁴, la lecture d'Homere, d'Hesiodé, de Virgile & d'Horace¹⁰⁵ ». Ici, former les mœurs participe plutôt de l'éducation à la civilité que de l'apprentissage de la vertu. Or le roman moderne, parce qu'il se fait le reflet des mœurs de l'âge classique, permet précisément au lecteur de s'approprier les codes de la galanterie, afin qu'il puisse s'intégrer plus facilement à l'univers auquel il est destiné. À la faveur des dialogues entre les personnages, le lecteur se forme, sans en avoir l'air, aux arts de la conversation, loisir lettré par excellence.

Cette idée, toutefois, n'est pas une invention du XVIII^e siècle et Lenglet Dufresnoy ne fait que paraphraser dans son ouvrage ce qu'avait déjà écrit Pierre-Daniel Huet dans sa *Lettre sur l'origine des romans*, une cinquantaine d'années auparavant. De fait, on peut lire dans l'ouvrage de Huet que les romans, ces « précepteurs muets qui succèdent à ceux du College », doivent être employés pour apprendre aux jeunes gens dont le destin est d'évoluer dans le monde à bien parler et à bien vivre, achevant ainsi « d'abatre la poussiere de l'école dont ils sont encore couverts¹⁰⁶ ».

Par ailleurs, c'est également par la lecture de romans que l'on peut développer

¹⁰³ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans où l'on fait voir leur utilité & leurs differens caracteres, Avec une bibliotheque des romans, Accompagnée de Remarques critiques sur leur choix & leurs Editions* [1734], Amsterdam, Chez la Veuve de Poilras, 1734, vol. 1, p. 219.

¹⁰⁴ Dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (1694) on retrouve plutôt le terme « morigener », qui signifie « Former les mœurs, instruire aux bonnes mœurs ». La définition précise toutefois « quelques-uns disent moriginer ». Académie française, « morigener », *Dictionnaire*, 1694, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautresfois> >.

¹⁰⁵ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *op. cit.*, vol. 1, p. 219.

¹⁰⁶ Pierre-Daniel Huet, *Lettre de Monsieur Huet a Monsieur de Segrais de l'origine des romans* [1669], A Paris, Chez Sebastien Mabre-Cramoisy, 2^e éd., 1678, p. 167.

son jugement et sa sensibilité, si l'on en croit le *Fragment D'un Manuscrit sur la Sensibilité* de Romance de Mesmon, qui paraît dans le dernier quart du XVIII^e siècle :

Parmi les lectures dont l'effet est de nourrir & de développer la sensibilité, je n'en vois pas qui puissent mieux que les Romans bien choisis, remplir cet objet de rendre une ame douce, ferme, juste & indépendante de l'opinion & de la fortune. Un esprit préparé par l'étude de l'Histoire, de la Philosophie, des Voyages & toutes les parties des Belles-Lettres, trouvera dans ces sortes d'Ouvrages un moyen simple & naturel d'exalter & d'annoblir sa sensibilité, d'épurer son *sens-moral*, d'élever & de diriger son amour-propre, de rendre son esprit juste par la multitude & la comparaison des exemples ; de se former cette existence abstraite séparée des préjugés, des erreurs & des passions d'autrui¹⁰⁷.

Comme l'invite à penser ce passage, les principaux arguments de Romance de Mesmon en faveur du roman concernent surtout la formation du cœur. Élévation de l'âme, anoblissement de la sensibilité et contrôle de l'amour-propre relèvent en effet du domaine de la morale. Toutefois, il précise que l'on peut également former l'esprit grâce au roman, parce qu'il permet d'exercer cette activité de l'esprit qui consiste à comparer des choses entre elles. De ce point de vue, tout l'intérêt du roman vient de ce qu'il procure une infinité de situations, c'est-à-dire des matériaux offerts au raisonnement. En outre, l'existence abstraite que le lecteur s'invente grâce à la lecture de fiction lui permet de s'extirper des préjugés et des erreurs de son époque. En ce sens, ils sont même, selon Mistelet, « [...] pour la majeure partie des hommes, d'une plus grande utilité que l'Histoire ; ils nous font penser, & tant de gens ont besoin de ce secours¹⁰⁸ ». Sur ce point, la nécessité de recourir à la fiction pour développer ces capacités de l'esprit exemplifie à merveille la conception nouvelle que le XVIII^e siècle s'est faite de l'éducation, car la fiction romanesque a l'immense mérite

¹⁰⁷ Germain-Hyacinthe de Romance de Mesmon, *De la Lecture des romans, fragment D'un Manuscrit sur la Sensibilité* [1776], À Paris, Chez les Libraires qui vendent les Nouveautés, 1776, p. 7. (L'auteur souligne).

¹⁰⁸ Mistelet, *De la Sensibilité, par rapport aux drames, aux romans, et à l'éducation* [1777], Amsterdam/Paris, Chez Mérigot jeune, 1777, p. 33.

d'instruire l'esprit sans dire, en attirant simplement l'attention : mieux, en offrant le monde en spectacle à l'imagination.

Chez les pédagogues dont les écrits paraissent au début du siècle des Lumières, l'idée selon laquelle le jugement se développe surtout avec la lecture de l'histoire est la plus répandue et le rôle de la fiction dans la formation de l'esprit est, somme toute, occulté au profit de la formation du cœur et du goût. Chez Crousaz, par exemple, l'enfant doit commencer par lire l'histoire fabuleuse avant de passer à l'histoire sacrée et terminer avec l'histoire profane moderne et, finalement, l'histoire profane ancienne. L'histoire permet alors, selon lui, d'apprendre à « [...] remonter aux sources des événements & à démêler l'apparence d'avec le vrai, & les causes d'avec les prétexte¹⁰⁹ ». En ce sens, la lecture de l'histoire permet d'entraîner et de mettre à l'épreuve les différentes activités de l'esprit, telles que la compréhension, la comparaison et le jugement :

Après avoir donné des leçons à un jeune Eleve en lisant un Auteur de la manière dont je viens de le conseiller, on lui en fera lire un autre, & on l'invitera à faire essai de ses forces & à lire avec des reflexions que l'on examinera avec lui, en le formant toujours à la circonspection quand il remontera des effets aux causes, & en lui apprenant à distinguer le merveilleux du vraisemblable, & à ne se laisser pas même éblouir par celui-ci¹¹⁰.

Ainsi, la lecture, toujours faite en commun avec le maître, poursuit l'objectif de développer la sagacité de l'esprit, la prudence en matière de jugement, et surtout la capacité à distinguer le vrai du faux, afin de ne pas devenir une victime des préjugés. Bref, il s'agit avant tout d'utiliser la lecture de l'histoire pour donner à l'enfant « de la finesse & de la pénétration¹¹¹ ». Le traité de Rollin, qui paraît dans la même

¹⁰⁹ Jean-Pierre de Crousaz, *Traité de l'éducation des enfans* [1722], A la Haye, Chez les Fr. Vaillant & Prevost, 1722, vol. 1, p. 466.

¹¹⁰ *Ibid.*, vol. 1, p. 468-469.

¹¹¹ *Ibid.*, vol. 1, p. 464.

décennie que celui de Crousaz, reprend ces mêmes idées sur le développement de l'esprit. Pour Rollin, un esprit bien formé doit être en mesure de reconnaître le juste et le vrai. De même

il prononce & juge sur les qualités & les propriétés de chaque chose : il compare ensemble plusieurs objets, tire les conséquences des principes, se sert d'une vérité pour passer & s'élever à une autre : enfin [...] il met dans ses connoissances & dans ses raisonnemens un ordre & une suite, qui y répandent la lumière & la grace, qui les rendent tout autrement intelligibles, & qui en font bien mieux sentir toute la force & toute la vérité¹¹².

Selon Rollin, ce perfectionnement de l'esprit relève principalement de l'étude de l'histoire et de la philosophie. Toutefois, la fable héroïque est à même d'y contribuer, puisque en « découvrant les cérémonies absurdes & les maximes impies du paganisme », elle montre l'évolution morale de l'humanité et contribue à « inspirer un nouveau respect pour l'auguste majesté de la religion chrétienne, & pour la sainteté de sa morale »¹¹³. Ici encore, la fable sert de prétexte à un exercice de comparaison entre les cultes anciens et la religion catholique, à la faveur duquel l'enfant doit rendre un jugement favorable à sa religion, en appuyant son argumentation sur des faits et des exemples. Panckoucke, dans son traité sur *Les études convenables aux demoiselles*, qui paraît en 1755, fait sienne cette idée selon laquelle la fable héroïque¹¹⁴ « nous apprend jusqu'à quel point d'extravagance peut aller l'esprit de l'homme obscurci par l'Esprit de mensonge¹¹⁵ ». En ce sens, elle permettrait à l'enfant de commencer à distinguer le vrai du faux, ce qui constitue, selon lui, le point de

¹¹² Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur, dit traité des études* [1726-1728], À Paris, Chez Jacques Estienne, 1726-1728, Rollin, p. 334.

¹¹³ *Ibid.*, p. 272.

¹¹⁴ André-Joseph Panckoucke prend bien soin de distinguer la Fable héroïque, soit « l'Histoire des fausses Divinités du Paganisme », des fables morales, c'est-à-dire « ces fictions ingénieuses inventées pour instruire les hommes », comme les fables d'Ésope. (*Les études convenables aux demoiselles* [1749], Paris, Chez la Veuve Bordelet et Savoie, 1755, vol. 1, p. 303-304.)

¹¹⁵ [André-Joseph Panckoucke], *op. cit.*, vol. 1, p. 307.

départ de tout jugement.

Le fonds Philippe V permet, quant à lui, d'aborder le rôle de la fable et de l'histoire dans la pédagogie fénelonienne. D'une part, le cursus scolaire des princes propose une étude approfondie de l'histoire. Chantal Grell rappelle à ce propos qu'

[à] treize ans, Bourgogne avait achevé son cours d'histoire ancienne de France et aborda l'étude des États européens. Fénelon suivait un plan progressif. En 1700, il estimait que l'histoire de France depuis deux cents ans devait être étudiée en détail et en liaison avec le droit public et la politique, et complétée par une histoire des villes et des provinces, ainsi que des familles nobles. In fine, Bourgogne devait acquérir une parfaite connaissance de l'état présent du royaume, grâce aux mémoires des intendants dont Beauvilliers avait passé commande entre 1697 et 1700¹¹⁶.

Outre l'histoire profane, les élèves de Fénelon devaient connaître l'histoire sacrée et même l'histoire mythologique. D'autre part, les princes doivent également s'exercer à l'écriture de l'histoire. Ainsi, le fonds Philippe V¹¹⁷ contient, en plus d'une traduction française de la guerre de Hollande écrite en latin par le père des jeunes élèves de Fénelon, des versions et des thèmes dont le sujet est mythologique ou bien tiré des *Fables* d'Ésope ou des *Métamorphoses* d'Ovide, des fragments de l'*Énéide* traduite en français et un texte probablement composé par le jeune duc d'Anjou intitulé « Les quatre âges du monde », composé d'après *Les travaux et les jours* d'Hésiode. Loin de bannir ces types de récits païens racontant l'origine de l'humanité, Fénelon en use et montre ainsi que les temps merveilleux sont propices, eux aussi, à l'instruction, malgré l'absence avouée de valeur de vérité. Faisant état d'une déchéance de la nature humaine, le récit débute avec l'âge d'or, au cours duquel

[...] les nations estoient tranquilles et on n'avoit point besoin de soldats. La terre sans

¹¹⁶ Chantal Grell, « De l'Antiquité aux temps modernes : l'histoire « utile » aux princes de France au siècle des Lumières », dans Marc André Bernier, dir., *Parallèle des Anciens et des Modernes : rhétorique, histoire et esthétique au siècle des Lumières*, [Québec], Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2006, p. 89-90.

¹¹⁷ Ces informations sont tirées de l'inventaire commenté du fonds Philippe V, effectué par Chantal Grell.

estre touchée ni blessée par la charrüe ou par le rateau donnoit les fruits d'elle mesme tres abondamment. Les hommes contents de la nourriture qui naissoit d'elle mesme ceüilloient des fraises de montaigne [...] et des glands qui estoient tombés de l'arbre de Jupiter. Ils alloient nuds n'estant embarassez d'aucuns habits, les lits estoient de gazons et des herbes [...] Ce premier aage fut sous le roy Saturne¹¹⁸.

Il se termine par l'âge de fer, celui qui, écrit le jeune élève, « demeure maintenant¹¹⁹ ». S'en suit une description de cet âge où

[l]a pudeur la vérité et la foy s'enfuirent : a leur place succederent la fraude l'artifice la violence et le desir criminel d'avoir. [...] [O]n ne demande pas seulement a la terre les moissons et les aliments mais on va dans ses entrailles et on deterre les richesses qu'elle avoit cachées profondement aupres des ombres du Styx. Deja ont paru le fer nuisible et l'or encore plus pernicieux : la guerre s'eleve et secoüe d'une main ensanglantée les armes bruyantes. [...] La pieté est méprisée, la vierge Astrée déesse de la justice, la derniere des dieux laissa la terre arrasée de meurtres¹²⁰.

À travers ce court récit qui s'invente aux confins de l'histoire et de la fable, l'auteur ébauche un portrait pessimiste de la société qui lui est contemporaine, portrait que l'on retrouvera également dans les *Aventures de Télémaque*. Mais ce récit des origines exemplifie à merveille ce que représente la fable pour Fénelon, c'est-à-dire un discours où s'entremêlent histoire et fiction, capable de stimuler l'intérêt du lecteur, de solliciter son imagination et de favoriser la réflexion sur la société moderne. Ici, la fable permet justement de s'exercer à comparer différents états de l'humanité, de comprendre et d'analyser les conséquences des inventions dans les domaines du commerce, de l'agriculture, de la science ; celles de l'évolution du droit et de la politique intérieure ou étrangère, tout cela dans le but de porter un jugement éclairé et d'en tirer des leçons.

Par ailleurs, Panckoucke, comme la plupart des pédagogues, recommande l'étude de la fable héroïque, car c'est elle qui procure « [...] la clef de toutes les

¹¹⁸ Philippe d'Anjou, *Les quatre aages du monde*, Fonds Philippe V, Bibliothèque Nationale de Madrid, ms. 331, f. 174-177.

¹¹⁹ *Ibid.*, f. 180.

¹²⁰ *Ibid.*, f. 180-184.

connoissances profanes, l'intelligence des meilleurs Ecrivains de l'antiquité & des Poètes modernes les plus estimés, elle nous met au fait des ouvrages de peinture, de sculpture, des sujets de tapisserie, &c.¹²¹ ». Parce qu'« [...] elle est un répertoire de généalogies, d'aventures, de métamorphoses, de corrélations allégoriques¹²² », dans lequel puisent allègrement les peintres, sculpteurs, hommes de lettres, compositeurs et architectes, la fable est essentielle à l'éducation de tout honnête homme de l'âge classique, ne serait-ce que pour qu'il comprenne l'univers intellectuel et culturel dans lequel il vit. Dès lors, comme le notait Starobinski, s'instaure une circularité entre la fable, source d'invention littéraire et artistique, et l'étude de la fable qui perpétue ce modèle :

il faut connaître la fable pour comprendre les œuvres proposées par la culture ancienne et récente ; et, parce qu'on a appris la fable, et que le modèle antique reste vivant, les œuvres nouvelles que l'on composera recourront à la fable soit pour leur emprunter leur sujet lui-même, soit pour n'en retenir que des accessoires ornementaux - figures, emblèmes, locutions¹²³.

Bien sûr, il existe, dans l'esprit de tout pédagogue des Lumières, la conscience du risque que comporte la lecture au sens large, que celle-ci soit historique, romanesque ou encore fabuleuse¹²⁴. Dans les *Études convenables aux Demoiselles*, l'auteur affirme que la fable contient, elle aussi, « [...] des dangers pour la jeunesse dont l'esprit est naturellement susceptible d'idées fausses¹²⁵ ». C'est pourquoi il propose, avec Plutarque et Thomassin, un mode de lecture différent, qui n'est pas seulement fondé sur la perception des informations, mais également sur leur analyse.

¹²¹ *Ibid.*, p. 307.

¹²² Jean Starobinski, *Le remède dans le mal ; critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, p. 233.

¹²³ *Ibid.*, p. 233-234.

¹²⁴ Voir sur ce sujet l'ouvrage fondateur de Georges May, *Le dilemme du roman au XVIII^e siècle : étude sur les rapports du roman et de la critique (1715-1761)*, Paris, Presses universitaires de France, 1963, 293 p.

¹²⁵ [André-Joseph Panckoucke], *Les études convenables aux demoiselles*, Paris, Chez la Veuve Bordelet et Savoie, 1755, vol. 2, p. 308.

De fait, il souhaite que l'on lise la fable « avec des yeux de Philosophe et de Censeur ». Ce qu'il suggère, en somme, c'est une lecture qui oblige le lecteur à réfléchir sur la valeur de vérité à accorder à chaque assertion, afin de ne pas « se rendre [...] l'esprit Payen »¹²⁶.

Morelly, quant à lui, prend bien soin de préciser que si l'instruction de l'esprit est importante, jamais elle ne doit s'accomplir en corrompant le cœur.

Mais il faut bien prendre garde que l'esprit ne se forme au dépens du cœur. Il faut donc faire choix des livres qu'on donne à lire aux jeunes gens sur cette matière ; & ne s'en servir que lorsqu'on a sagement prévenu la raison contre tout ce qui pourroit la troubler ou la surprendre, en lui faisant apercevoir les Sophisme spécieux des passions & lui apprenant à distinguer les apparences de la réalité¹²⁷.

La lecture de fiction ne doit pas se faire au hasard, du moins si l'on suit le raisonnement de Morelly. L'instituteur doit d'abord lire le roman ou la fable et ensuite seulement, si le texte correspond aux objectifs pédagogiques en ce qui concerne la formation du cœur et de l'esprit, il pourra être lu par l'élève, sous surveillance étroite d'un adulte et après des recommandations générales sur les écueils qu'il risque possiblement de rencontrer lors de cette activité.

C'est ce mode de lecture que privilégiera également Mme de Genlis, en repoussant le transport romanesque ainsi que tout sentiment d'identification du lecteur envers l'histoire ou le héros d'une histoire, afin d'établir une distance critique envers le texte qui peut alors être jugé et même condamné. Ainsi, dans *Adèle et Théodore*, la baronne d'Almane, mère d'Adèle, apprend à sa correspondante comment elle compte introduire le roman dans l'éducation de sa fille qui n'a pour l'instant que huit ans. Il s'agit pour elle d'un moment crucial, où elle doit

¹²⁶ [André-Joseph Panckoucke], *op. cit.*, p. 308.

¹²⁷ Gabriel Étienne Morelly, *Essai sur l'esprit humain*, *op. cit.*, p. 210-211.

impérativement tenir compte de son évolution psychologique et intellectuelle. Il est hors de question de faire lire à une enfant des romans qu'elle n'est pas en mesure de comprendre, ou encore de lui faire lire, dans l'âge où les passions sont le plus exacerbées, des romans où l'on retrouve des scènes d'amour enflammées. C'est elle-même, la baronne, qui fera connaître à sa fille les romans qui conviennent et seulement, écrit-elle à sa correspondante, lorsque celle-ci

commencera à sortir de l'enfance ; à treize ans, elle lira le très-petit nombre d'ouvrages véritablement distingués dans ce genre, et cette lecture, à cette époque, et faite avec moi, non-seulement ne sera point dangereuse pour elle, mais au contraire lui formera l'esprit et le jugement, *en lui faisant sentir* les défauts, les inconséquences l'exagération et le peu de vérité qui se trouvent dans le Roman qui a le plus de réputation¹²⁸.

Encore là, instruire l'esprit signifie que l'on fasse d'abord *sentir* et *ressentir* afin de former le jugement, d'une façon presque intuitive. Valeria De Gregorio Cirillo soulignait d'ailleurs que, chez Mme de Genlis, « la lecture fait partie d'un dispositif éducatif complexe où la capacité d'interprétation de la lectrice doit être affinée pour éviter que le texte n'entraîne des interprétations fallacieuses¹²⁹ », d'où l'importance de la présence continue de la mère qui supervise les lectures et les interprétations qui en découlent, afin que jamais l'enfant ne puisse confondre le vrai et le faux.

Cette formation de l'esprit critique est complémentaire à celle du cœur et vient, en quelque sorte, consolider cette dernière. Autrement dit, on passe dès lors du sentir à l'esprit critique et, tandis que l'imagination permettait de découvrir une vérité dans le sentiment, il s'agit maintenant d'assurer la qualité du raisonnement qui en procède et qui deviendra par la suite essentiel à la formation du goût.

¹²⁸ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore*, ouvr. cité, p. 275.

¹²⁹ Valeria De Gregorio Cirillo, « Statut des lectrices et pratique de lecture dans le projet pédagogique de Madame de Genlis », dans Isabelle Brouard-Arends et Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, dir., *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2007, p. 168.

Parmi les nombreux traités d'éducation du siècle des Lumières, rares sont ceux qui font la part belle à la fiction lorsqu'il s'agit de la formation de l'esprit. Quant à la fable, son usage se limite souvent à faciliter l'apprentissage du latin, quoiqu'elle permette également, selon Fénelon ou Panckoucke, d'exercer l'esprit à discerner la vérité du mensonge. Dans ce contexte, il n'est guère surprenant de constater que le roman demeure le genre le plus marginalisé. Or, certains Mémoires d'Ancien Régime laissent à penser que ce genre, plus que tout autre, influence le développement d'une personnalité intellectuelle.

Que l'on songe, par exemple, à Rousseau dont les toutes premières lectures furent les romans de sa mère. C'est même à ce moment précis, où il commence à lire, qu'il associe la continuité du souvenir de lui-même : « J'ignore ce que je fis jusqu'à cinq ou six ans ; je ne sais comment j'appris à lire ; je ne me souviens que de mes premières lectures et de leur effet sur moi : c'est le temps d'où je date sans interruption la conscience de moi-même¹³⁰ ». Ainsi peut-on dire que c'est par les sensations que fait naître en lui la lecture des romans, que Rousseau comprend qu'il existe. Chez lui plus que chez tout autre, les lectures de jeunesse façonnent un être intellectuel et moral. Son goût pour la solitude ne provient-il pas justement de son « amour des objets imaginaire¹³¹ », comme il se plaît à le croire ? Sans compter que le premier livre des *Confessions*, qui retrace surtout ses lectures jusqu'à l'âge de seize ans, se termine par ce constat : « Il me suffit, quant à présent, d'avoir marqué

¹³⁰ Jean-Jacques Rousseau, *Confessions* [1782-1789], Paris, Gallimard, 1973, p. 36.

¹³¹ *Ibid.*, p. 75.

l'origine et la première cause d'un penchant qui a modifié toutes mes passions [...] ¹³² ».

Mme d'Arconville, quant à elle, dans son *Histoire de mon enfance*, confesse que la lecture romanesque lui plaisait au point où « toute autre lecture [lui] devint bientôt insipide ¹³³ ». Ce plaisir de la lecture, qui croît bientôt jusqu'au ravissement, s'accompagne d'une activité intellectuelle, si bien qu'elle écrit : « la lecture des Romans [...] me ravissaient ; ils créèrent en moi de nouvelles idées, de nouveaux sentimens et une nouvelle existence ¹³⁴ ». Le transport romanesque, qu'elle vit dès ses premières expériences du roman, lui procure un nouvel espace à l'intérieur duquel une autre vie s'offre à elle, une vie secrète qui lui appartient en propre, une vie intellectuelle faite de nouvelles idées que nul ne peut censurer et de nouveaux sentiments qu'aucune autorité n'est en mesure de juger. En outre caractère inédit de l'expérience esthétique et surtout la capacité de celle-ci à susciter des idées neuves deviennent une source supplémentaire d'émerveillement pour la jeune fille. Dans un son essai sur « Les plaisirs de l'imagination » publié dans le *Spectateur, ou le Socrate moderne*, Joseph Addison avait bien décrit les effets de « tout ce qui est nouveau ou extraordinaire », en expliquant notamment que cela « excite un Plaisir dans l'Imagination, parce qu'il remplit l'Ame d'une agréable surprise, qu'il satisfait sa curiosité, & qu'il l'enrichit d'une Idée qu'elle n'avoit pas ¹³⁵ ». Au demeurant, cette sorte de plaisir peut provenir d'un texte portant aussi bien sur la morale, la critique

¹³² *Ibid.*

¹³³ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », dans *Pensées et réflexions morales* [1801-1805], vol. 3, p. 473, Université d'Ottawa, Archives and special collection, PQ 2067 .T28 A6 1800.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 474.

¹³⁵ Joseph Addison, « Discours 43 » dans Joseph Addison et Richard Steele, *Le Spectateur, ou le Socrate moderne, où l'on voit un portrait naïf des mœurs de ce siècle*, A Amsterdam, Chez les Freres Wetstein, 1720, vol. 4, p. 254.

et « d'autres Speculations détachées de la Matière¹³⁶ » qui tirent leurs comparaisons et allégories de la nature, puisqu'« [a] la faveur de ces Allusions, une Vérité, qui est dans l'Entendement, est réfléchié, pour ainsi dire, par l'Imagination ; elles nous disposent à voir dans une Idée quelque sorte de couleur & de figure, & à découvrir un tissu de pensées tracé sur la Matière¹³⁷ ». Dans ce contexte, les deux facultés de l'esprit (l'entendement et l'imagination) s'exercent ensemble pour procurer un « plaisir incroyable », parce que l'imagination vient transporter dans le monde matériel les idées du monde intellectuel. Autrement dit, elle les rend sensibles, associant le *docere*, c'est-à-dire l'instruction du lecteur sur une vérité (morale ou scientifique) au *delectare*, qui est plaisir que l'on tire de la forme que prend cette vérité (une fable, un dialogue, la poésie, etc.).

En somme, les écrits autobiographiques offrent des pistes intéressantes pour explorer la question de l'apport de la fiction dans la généalogie d'une personnalité intellectuelle, notamment lorsqu'ils découvrent l'origine d'une idée, d'une passion ou d'une habitude ou encore qu'ils mettent en scène le plaisir d'apprendre grâce à la fiction.

2. *Les dangers de la fiction en regard de l'esprit et du jugement*

La réflexion des pédagogues de l'âge classique sur l'importance des premières années de la vie de l'enfant dans la constitution d'une personnalité intellectuelle et

¹³⁶ *Idem*, « Discours 52 », p. 312.

¹³⁷ *Ibid.*

morale entraîne un changement dans la manière de percevoir les fictions que les parents, nourrices ou instituteurs peuvent raconter aux enfants. De fait, l'idée selon laquelle les impressions de l'enfance laissent dans le cerveau les traces les plus profondes, en raison de la délicatesse de ses fibres, commande d'agir avec précaution afin de ne pas y graver d'idées fausses ou de craintes infondées. Il s'ensuit une critique d'un certain type de fictions souvent utilisées dans le but d'effrayer les enfants afin de les obliger à obéir à certaines règles. Fénelon, par exemple, invoquera justement cette raison, c'est-à-dire que l'homme est le produit des idées qu'il a acquises pendant l'enfance, pour dénoncer ces histoires extravagantes que racontent généralement les nourrices et qui laissent sinon des peurs vaines, du moins des préjugés difficiles à combattre :

Si on doute encore du pouvoir que ces premiers préjugés de l'enfance ont sur les hommes, on n'a qu'à voir combien le souvenir des choses qu'on a aimées dans l'enfance, est encore vif & touchant dans un âge avancé. Si au lieu de donner aux enfans de vaines craintes, des fantômes, & des esprits, qui ne font qu'affoiblir par de trop grands ébranlemens leur cerveau encore tendre : si au lieu de les laisser suivre toutes les imaginations de leurs nourrices pour les choses qu'ils doivent aimer ou fuir, on s'attachoit à leur donner toujours une idée agreable du bien, & une idée affreuse du mal, cette prevention leur faciliteroit beaucoup dans la suite la pratique de toutes les vertus¹³⁸ ».

Comme en témoigne ce passage, Fénelon condamne d'autant plus cette pratique qu'elle survient dans l'enfance et que cette période serait la plus propice à l'apprentissage. Dès lors, il importe de la mettre à profit pour instruire l'enfant sur le bien, la vertu et ses devoirs. En ce sens, lui raconter des histoires de revenants est non seulement une perte de temps, mais c'est également interférer avec l'éducation morale que l'enfant doit recevoir. Suivant cet esprit, Saint-Pierre affirme à son tour qu'

¹³⁸ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, op. cit., p. 21-22.

[i]l faut sur tout que les domestiques évitent de leur faire des contes d'esprits, de revenans, de sorciers, de Magiciens ; en fait de fables, il ne leur en faut conter que de vertueuzes & d'utiles [...] il ne leur faut jamais rien conter qui puisse leur faire craindre les fantomes ou les autres imaginations qui ont, durant le calme de la nuit, une force sufizante pour les éfrayer¹³⁹.

La peur qu'occasionnent ces histoires est problématique en regard de la morale classique. Si elle peut constituer une « Prudence naturelle qui nous délivre souvent d'un peril par l'appréhension qu'elle nous en donne¹⁴⁰ », utile non seulement à la religion, mais également à l'État, il ne faut toutefois pas qu'elle devienne hors de tout contrôle et qu'elle domine le cœur de l'homme. Les conséquences d'un tel empire pourraient relever soit du domaine de la morale, si la peur dégénère en « Hayne, en Desespoir, ou en Paresse¹⁴¹ », ou encore de celui de la santé physique. De fait, Mme d'Arconville assure que s'il faut éviter de faire peur aux enfants, par des « récits de revenans, qui certainement n'ont jamais existé, et qui pourtant sont presque toujours le sujet le plus intéressant des conversations de leurs bonnes¹⁴² », c'est parce que ce serait les exposer « à devenir Epileptiques, sur tout lorsqu'ils ont une imagination trop vive¹⁴³ ». La peur, exacerbée par l'imagination vive que l'on attribue alors aux enfants, se manifeste par des effets physiologiques et dès lors la raison n'est plus en mesure d'intervenir : la peur devient une passion physique qui échappe au contrôle de la volonté et de la raison.

C'est pourquoi les pédagogues, à la suite de Fénelon, critiqueront généralement les contes de fées et les histoires de revenans, si bien qu'il s'agit, au

¹³⁹ Charles Irénée Castel de Saint-Pierre, *op. cit.*, p. 169.

¹⁴⁰ Jean-François Senault, *De l'usage des passions* [1641], 2^e éd., A Paris, Chez la Veuve Jean Camusat, 1642, p. 415.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 426.

¹⁴² Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur la peur », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 7, p. 323.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 322.

XVIII^e siècle, d'un véritable lieu commun non seulement dans les traités d'éducation français, mais également dans la pensée des Lumières, à preuve l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie* dans lequel Dumarsais affirme qu'un enfant en âge de raisonner ne devrait pas être exposé à ce type de récit :

Ainsi loin de lui toutes les histoires fabuleuses, tous ces contes puérides de Fées, de loup-garou, de juif errant, d'esprits folets, de revenans, de sorciers, & de sortilèges, tous ces faiseurs d'horoscopes, ces diseurs & diseuses de bonne aventure, ces interpretes de songes, & tant d'autres pratiques superstitieuses qui ne servent qu'à égarer la raison des enfans, à effrayer leur imagination, & souvent même à leur faire regretter d'être venus au monde¹⁴⁴.

Comme on s'en aperçoit ici, ce que Dumarsais redoute, c'est de troubler l'imagination et la raison des enfants, d'autant plus que leurs organes sont encore faibles, leur jugement est encore dans un processus de développement et leur connaissance du monde qui les entoure est partielle. Dans ce contexte, il importe de présenter aux enfants que des idées vraies sous peine de déranger les organes du cerveau de manière permanente et de remplir leur esprit de « préjugés ridicules » et d'« idées chimériques »¹⁴⁵. En outre, comme ces récits sont faits par des adultes dont les enfants ne se méfient pas, ils sont plus facilement persuadés de leur véracité. Ainsi, « toutes ces idées fausses deviennent autant d'idées exemplaires¹⁴⁶ » et la confusion entre vérité et mensonge qui en résulte ne peut qu'égarer leur raison.

Mme de Miremont, dans le dernier tiers du siècle des Lumières, reprendra également cette critique envers les adultes (parents, instituteurs) qui usent de tels contes. Chez elle, toutefois, ce n'est pas dans le but de discipliner les enfants

¹⁴⁴ Dumarsais, « Éducation », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, vol. 5, p. 399, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedie.uchicago.edu/> >.

¹⁴⁵ *Ibid.*

¹⁴⁶ *Ibid.*

désobéissants que les parents recourent aux contes, mais afin d'affermir le courage de l'enfant. Ce nouveau motif ne justifie pas, pour Mme de Miremont, le recours à ce type de fiction, car le cœur ne doit pas être formé aux dépens de l'esprit :

Rien n'est si souvent en contradiction que ce que l'on cherche à détruire ou à édifier dans les Enfants : bercés avec des histoires de Revenans ; les Parens, pour les enhardir, s'amuse à leur faire des peurs dangereuses, & ils restent non-seulement peureux, mais superstitieux. [...] La crainte est de toutes les sensations celle qui rétrécit le plus l'esprit : la peur suspend les facultés de l'ame, altere l'imagination, ôte toute ressource dans le danger : néanmoins, victimes dévouées à ces deux fléaux, loin de travailler à nous en affranchir, on a généralement trop d'indulgence pour ces foiblesses *annexées* aux Femmes¹⁴⁷.

Comme on le voit, les conséquences montrent l'inutilité, voire la dangerosité de cette méthode, puisque non seulement l'enfant n'acquiert pas plus de courage, mais son esprit est perverti et conserve un penchant pour la superstition. En outre, Mme de Miremont dénonce la clémence des parents et instituteurs envers les jeunes filles dont les peurs sont beaucoup mieux tolérées que celles des garçons, ce qui, en regard de son idéal d'éducation inspiré de Lacédémone, est, bien sûr, inadmissible.

Cette critique de la superstition ne se limite pas aux pédagogues français, bien au contraire. De fait, Locke recommande également que, durant tout le temps de la jeunesse, les instituteurs veillent à

empêcher que son Ame, si susceptible en ce temps-là de toutes sortes d'impressions, ne soit frappée par des idées d'Esprit, de Fantômes, ou de quelque autre chose de terrible paroissant dans l'obscurité. C'est à quoi il risque d'être exposé par l'imprudence des Domestiques qui pour tenir les Enfants en crainte & et sujettion, ont accoutumé de leur parler du Lutin, du Moine-bourru & de tels autres noms qui emportent l'idée de certains Etres terribles & mal-faisans, & de leur persuader qu'ils ont grand' raison de les redouter lorsqu'ils sont seuls, & particulièrement dans les ténèbres¹⁴⁸.

Ce passage montre bien que Locke refuse l'habitude qu'ont les domestiques de se faire obéir en ayant recours à la peur de l'enfant de tout ce qui relève du surnaturel,

¹⁴⁷ Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont, *op. cit.*, p. 11-12.

¹⁴⁸ John Locke, *op. cit.*, p. 263.

notamment en raison du profond enracinement de « ces pensées fantastiques¹⁴⁹ » dans l'âme des enfants. En outre, les histoires surnaturelles se gravent d'autant plus facilement qu'elles sont accompagnées par d'un sentiment de terreur. Dès lors, elles sont susceptibles de provoquer des « visions étranges » et il devient extrêmement difficile, voire impossible, d'effacer ces craintes « qu'ils ont [...] de leur Ombre & des Ténèbres pendant tout le reste de leur vie »¹⁵⁰. Même lorsque l'enfant est devenu adulte et que sa raison est suffisamment développée pour le convaincre que ses peurs sont sans fondement, il subsisterait sinon une faiblesse de l'esprit, du moins une tendance à se laisser emporter par ces idées fantastiques, comme l'affirme à nouveau Locke :

J'ai connu des hommes faits, qui ayant été frappez de ces Idées effrayantes dans leur première jeunesse, m'ont avoué, que, quoique leur Raison corrigeât ce qu'il y avoit de faux dans ces sortes d'idées, & qu'ils fussent assûrez qu'on avoit aucun sujet d'apprehender des Etres invisibles dans les Ténèbres plutôt que dans la Lumière, néanmoins à chaque occasion qui s'en présenteoit, ces mêmes Idées étoient toujours prêtes à s'emparer d'abord de leur imagination prévenue ; de sorte qu'ils ne les pouvoient éloigner qu'avec peine¹⁵¹.

Mme de Genlis, mettant en pratique dans sa fiction d'expérimentation pédagogique *Adèle et Théodore* les conseils des pédagogues des Lumières, montre comment la baronne d'Almane s'assure que jamais Adèle n'entretienne de crainte envers les revenants ou n'ait même « l'idée de ces vaines terreurs¹⁵² ». Lorsque la fille de son jardinier décède à l'âge de vingt ans, la baronne d'Almane y voit l'occasion idéale de familiariser ses enfants avec la mort, notamment parce c'était une jolie femme dont le visage ne porte aucune trace de maladie. Elle conduit donc ses enfants chez

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 264.

¹⁵¹ *Ibid.*

¹⁵² Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 2, p. 133.

le jardinier et les encourage à s'approcher du cadavre, à le regarder et à s'attendrir sur son sort. Elle se réjouit alors de constater que si Adèle, avant de voir la jeune femme, « étoit émue & tremblante », elle l'a toutefois regardée et l'a « considérée sans frayeur, parce qu'elle l'a trouvée infiniment moins effrayante qu'elle ne l'avoit imaginé¹⁵³ ». Ainsi, la réalité offre l'avantage de confronter les peurs et de les éliminer par l'expérience sensible. La baronne d'Almane explique ce qui motive son choix à sa correspondante en ces termes :

Je me souviens que dans mon enfance, ayant entendu conter beaucoup d'histoires de revenans, j'avois la tête absolument tournée par cette espèce de frayeur la plus absurde de toutes, mais celle qui a le plus de pouvoir sur l'imagination. [...] l'âge & la raison ont su me guérir enfin de ces extravagantes frayeurs qui m'ont causé des maux de nerfs dont je me ressens encore¹⁵⁴.

C'est donc par son expérience personnelle qu'elle justifie le fait de montrer un cadavre à ses enfants, croyant que cette expérience leur sera bénéfique en regard de la formation de l'esprit, puisque cela leur évite d'être comme elle le fut, victime de son imagination au point d'en avoir le jugement troublé, entraînant, du coup, des manifestations physiologiques des plus fâcheuses, perdurant tout au long de son existence.

De même, il n'est pas rare de trouver dans les Mémoires d'Ancien Régime des témoignages des vestiges de ces peurs dont l'origine se situe souvent dans l'enfance et dont l'objectif souvent avoué est d'insister sur le rôle crucial des premières impressions de l'enfance dans la généalogie d'une personnalité morale et intellectuelle. Le cardinal de Bernis, par exemple, confie avoir longtemps été sous l'emprise d'une peur irraisonnée des êtres surnaturels :

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 132-133.

Je finirai le détail de mon enfance par deux réflexions que mille gens ont faites, mais qui n'en sont pas moins importantes. Je suis né avec beaucoup de courage, d'esprit et de force de corps, et cependant les contes puérils des nourrices et des femmes de chambre m'avaient inspiré une frayeur ridicule des revenants et des sorciers. J'ai plus craint, pendant vingt ans de ma vie, les morts que les vivants. La raison ni l'instruction n'auraient pas seules calmé cette frayeur ridicule, mais machinale¹⁵⁵.

Notons que le cardinal de Bernis prend bien soin de mentionner qu'il était un enfant normalement constitué en regard de la morale, de l'esprit et du physique. Cela ne l'a toutefois pas empêché de concevoir, à la suite de récits faits par les nourrices et femmes de chambre, une crainte qu'il qualifie lui-même *a posteriori* de ridicule. En outre, il a conservé cette peur malgré l'instruction reçue, ce qui signifie que, même lorsque sa raison a été complètement formée, celle-ci s'est révélée incapable de déconstruire cette peur sans fondement par des arguments logiques. Ce n'est que bien plus tard, à l'âge adulte, qu'il dit avoir réussi à se défaire non seulement de cette peur, mais également de la croyance en l'existence de ces revenants, laquelle est également bien ancrée en lui comme en témoigne ce passage dans lequel il confesse avoir tenté d'ensorceler l'un de ses professeurs :

Sans être plus espiègle qu'un autre, j'ai passé trois ans sous les verges. La colère, enfin, me transporta, et après avoir méditer vainement plusieurs projets de vengeance, la tête pleine du *Comte de Gabalis*¹⁵⁶, livre que je croyais contenir tous les mystères de la cabale, je résolus enfin de me vouer aux puissances de l'enfer, de devenir un grand magicien et de transformer mon indigne précepteur en pierre ou en arbre ; dans cette résolution, je me levai un jour à quatre heures du matin, j'allai dans un lieu solitaire au point du jour ; je fis toutes mes invocations et conjurations, mais inutilement. Rien ne parut. Alors croyant que l'ange des ténèbres m'apparaîtrait plus aisément dans l'obscurité, je descendis au fond d'une cave, non sans quelque frayeur. Mon

¹⁵⁵ François-Joachim de Pierre de Bernis, *Mémoires et lettres de François-Joachim de Pierre, Cardinal de Bernis (1715-1758)*[1878], Frédéric Masson, éd., Paris, E. Plon et C^{ie}, 1878, vol. 1, p. 9.

¹⁵⁶ Il s'agit du roman de Nicolas de Montfaucon de Villars, *Le Comte de Gabalis, ou Entretiens sur les sciences secrètes*, Paris, C. Barbin, 1670, 327 p. Dans *L'histoire des imaginations extravagantes de Monsieur Oufle, causées par la lecture des livres qui traitent de la magie* de Laurent Bordelon (Paris, Nicolas Gosselin et Charles Le Clerc, 1710), le héros se plaît à lire des ouvrages de magie, lecture qui conduit toujours à la superstition, dispositif qui sert de prétexte à une critique de celle-ci. La bibliothèque bien fournie de M. Oufle compte 118 ouvrages, dont *Le Comte de Gabalis*. Voir sur la critique de la superstition dans l'œuvre de Bordelon l'article de Lucie Desjardins (« Laurent Bordelon face à la croyance. Lecture et influence du passé dans le discours contre la superstition (1680-1730) », *Lumen : travaux choisis de la Société canadienne d'étude du dix-huitième siècle*, vol. 29, 2010, p. 117-128.

saisissement devint bien plus fort lorsque, ayant commencé à haute voix mon invocation, il sortit de dessous les tonneaux, avec un grand bruit, un chat noir qui passa en miaulant entre mes jambes, et que je pris pour le diable. [...] Cette aventure me rendit rêveur. Les remords suivirent la réflexion ; je me confessai d'abord à ma mère, qui ne manqua point de me faire grand'peur de l'énormité de mon crime ; elle était trop instruite cependant pour ne pas savoir l'apprécier. Je n'avais que sept ans, on me fit confesser à un grand vicaire, et je fus absous. Je n'ai pas eu depuis cette époque beaucoup de goût pour les enchantements¹⁵⁷.

Il faut d'abord souligner l'étrangeté de cette lecture que le cardinal de Bernis dit avoir faite vers l'âge de sept ans, puisqu'il s'agit d'un ouvrage qui développe des thèses plutôt libertines en regard de la religion et qui n'aurait assurément pas été recommandé par les pédagogues. Par ailleurs, le jeune Bernis semble réellement croire que ce qui est expliqué dans *Le Comte de Gabalis* est véridique, ce qui n'est pas si étonnant lorsque l'on songe à l'histoire de la critique des superstitions à l'âge classique.

De fait, en remontant au XVI^e siècle, on constate que ces croyances sont alors très répandues, tant dans les couches populaires que chez les élites aristocratiques, savantes, voire cléricales, notamment parce qu'ils partagent une grande proximité, comme l'a montré François Lebrun dans son ouvrage *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*¹⁵⁸. Jean Marie Goulemot rappelle également qu'

[...] avant les dernières décennies du siècle, tout laisse croire à une unité culturelle importante au-delà des différences sociales. La croyance aux sorcières, à la magie est commune aux inquisiteurs, aux officiers de justice et aux inculpés paysans. Et le sorcier de village a son pendant dans le mage de cour. Si l'on excepte quelques esprits particulièrement éclairés, et encore faudrait-il nuancer, rien qui ne sépare vraiment dans leur conception du monde et des forces qui le régissent, le gentilhomme et le bourgeois, les hommes des villes et ceux des campagnes¹⁵⁹.

C'est la raison pour laquelle un érudit comme Jean Bodin peut écrire, à la fin du XVI^e

¹⁵⁷ François-Joachim de Pierre de Bernis, *op. cit.*, p. 12.

¹⁵⁸ François Lebrun, *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, 304 p.

¹⁵⁹ Jean-Marie Goulemot, « Démon, merveilles et philosophie à l'Âge classique », dans *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, Paris, École des hautes études en sciences sociales, 35^e année, n° 6, 1980, p. 1225-1226.

siècle, un ouvrage intitulé *De la démonomanie des sorciers*¹⁶⁰ dans lequel il condamne fermement les sorcières pour avoir entretenu un commerce avec le diable. À partir des premières années du XVII^e siècle, toutefois, s'instaure une brèche culturelle entre les différentes élites et le peuple, allant de pair avec l'essor, d'une part, d'une nouvelle pratique de la civilité et du modèle de la galanterie dont les manifestations touchent autant la littérature que la sociabilité et, d'autre part, des milieux libertins rationalistes qui méprisent le peuple auquel ils associent l'ignorance et la superstition. Cette scission trouve à s'exprimer notamment lors du passage des comètes de 1654 et 1680 qui provoquent des mouvements de panique dans la ville de Paris, si bien que le pouvoir royal, aidé en cela de l'Église, doit mettre en place une « stratégie scientifique¹⁶¹ » afin de rassurer la foule.

C'est à cette même époque, donc, qu'émerge en France une critique des superstitions¹⁶², visant autant le domaine de la croyance que celui de la science, soutenue à la fois par des hommes d'Église¹⁶³ qui luttent contre les pratiques

¹⁶⁰ Jean Bodin, *De la démonomanie des sorciers*, Paris, Chez J. Dupuis, 1580, 252 p.

¹⁶¹ Jean-Marie Goulemot, « Démons, merveilles et philosophie à l'Âge classique », *op. cit.*, p. 1226-1227.

¹⁶² Notons que les premières critiques françaises s'élevant contre la superstition remontent au moins jusqu'au XIII^e siècle, alors que Thomas d'Aquin, par exemple, dénonce, dans *De Doctrina christiana*, des pratiques chrétiennes déviantes comme les idoles, la consultation des démons ou encore l'usage de remèdes répudiés par la science médicale. (Jean Delumeau, « Les réformateurs et la superstition », *Un chemin d'histoire. Chrétienté et christianisation*, Paris, Fayard, 1981, p. 52.). Par ailleurs, la critique des superstitions est également l'une des pierres d'assises de la Réforme protestante. Pour Martin Luther et Jean Calvin, plusieurs pratiques catholiques, telles que la messe et l'invocation des saints, relèvent de la superstition. Suite au Concile de Trente, de 1545 à 1563, la Contre-Réforme s'efforcera de préciser les limites du culte catholique et d'affirmer ce qui est partie prenante de celui-ci, comme la messe et les sacrements et s'attachera à mieux former les membres du clergé afin que ceux-ci jouent plus efficacement leur rôle de médiateurs entre Dieu et l'homme.

¹⁶³ Nous pensons ici au *Traité des superstitions selon l'Écriture sainte, les décrets de concile et les sentiments des saint Pères et des théologiens* (1679) de Jean-Baptiste Thiers, à l'*Histoire critique des pratiques superstitieuses qui ont séduit les peuples et embarrassé les sçavants* (1702) de Pierre Lebrun ou encore au *Traité sur les apparitions des esprits et sur les vampires et les revenants* (1746) de Dom Calmet, autant de témoignages de ce que Émilie Bouvier appelle le « rationalisme ecclésiastique ». (Émilie Bouvier, « la croyance au merveilleux à l'époque classique », *Mélanges d'histoire littéraire offert à Daniel Mornet*, Paris, Nizet, 1951, p. 107.

païennes, par des scientifiques qui rejettent « les résidus culturels de l'Antiquité¹⁶⁴ », des philosophes comme Pierre Bayle qui publie, en 1682, ses *Pensées diverses sur la Comète*, et par des historiens, comme Lenglet Dufresnoy, qui fait paraître, en 1751, un *Recueil de dissertations anciennes et nouvelles sur les apparitions, les visions et les songes*.

En somme, cette période qui va du dernier tiers du XVII^e siècle au milieu du XVIII^e siècle se révèle très féconde en regard des écrits consacrés à la critique des superstitions, ce qui tend à indiquer que les pratiques relevant du paganisme ou de la croyance populaire étaient encore très courantes. De fait, on peut trouver, dans les *Mémoires* de la jeune Hélène Massalska de Ligne, rédigés vraisemblablement entre 1772 et 1779, les portraits des maîtresses de la classe bleue¹⁶⁵. Voici celui qu'elle peint de Madame de Montboucher : « Madame de Montboucher, dite Sainte-Macaire, bonne, bête, fort laide, croyant aux revenants¹⁶⁶ ». Ici, pour la jeune Hélène, croire aux revenants semble être sinon un signe de la bêtise de sa professeure du moins une particularité susceptible de provoquer la moquerie. Par ailleurs, l'une de ses professeures, Madame Sainte-Bathilde, se fait un plaisir de raconter des histoires peuplées d'êtres surnaturels aux jeunes pensionnaires qui en deviennent « crédules et peureuses ». Toutefois, cette pratique ne manque pas de susciter de sévères avertissements de la part de Madame de Rochechouart, au point où elle risque même de se « faire retirer de la classe » à la suite du récit qu'elle fait aux jeunes filles,

¹⁶⁴ Jean-Marie Goulemot, « Démons, merveilles et philosophie à l'Âge classique », *op. cit.*, p. 1228.

¹⁶⁵ Cette classe est composée des enfants de sept à dix ans.

¹⁶⁶ Hélène Massalska de Ligne, *Mémoires*, cité en extraits dans Lucien Perey, pseud. de Clara Adèle Luce Herpin, *Histoire d'une grande dame au XVIII^e siècle, la princesse Hélène de Ligne*, 14^e éd., Paris, Calmann Lévy, 1889, p. 25.

« [a]près [les] avoir assuré que ce qu'elle allait dire était la vérité même »¹⁶⁷, à propos du curé de Saint-Eustache et du sorcier Etteilla¹⁶⁸ qui auraient invoqué les esprits afin de trouver 15 000 livres pour rebâtir le portail de son église. Ces récits, inventés sur commande afin de distraire les jeunes pensionnaires (Madame Sainte-Bathilde, semble-t-il, invente cette histoire à la suite du commentaire d'une élève sur le vicaire de Saint-Eustache dont la cambrure du cou se devait d'être expliquée et forme donc le prétexte de cette histoire), ne sont ni encouragés, ni même tolérés dans l'Abbaye-aux-Bois et pourtant, la jeune Hélène inscrit dans son journal en parlant de Madame Sainte-Bathilde : « C'était plus fort qu'elle, tous les jours elle recommençait ; tantôt elle avait vu, tantôt c'était quelqu'un de ses amis [...] »¹⁶⁹, comme s'il y avait un écart insurmontable entre les discours des pédagogues des Lumières, qui fustigent ce genre de pratique, et la réalité concrète de l'instruction dispensée à la même époque, même dans une institution aussi prestigieuse que l'Abbaye-Aux-Bois, couvent dans lequel enseignaient des religieuses appartenant à la plus haute noblesse.

Aussi n'est-il pas si étonnant de voir un jeune garçon de sept ans, comme l'était François-Joachim de Pierre de Bernis, croire aux mystères de la cabale, dans le premier tiers du XVIII^e siècle, à la suite d'une lecture, et tenter de jeter un sort à un professeur. Par ailleurs, comme le raconte encore Bernis dans ses *Mémoires*, sa croyance en un univers surnaturel n'est pas disparue malgré l'éducation reçue, comme l'illustre cette aventure qui survient, semble-t-il, vers l'année 1734 :

Une nuit que mon imagination plus échauffée que de coutume me tenait éveillé, je fus

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 50.

¹⁶⁸ Selon Herpin, Etteilla serait en fait l'anagramme de Jean-Baptiste Alliette, (1738-1791) un marchand d'estampes et cartomancien. Il est également l'auteur de plusieurs manuels de divination publiés entre 1770 et 1791, notamment *Etteilla, ou manière de se récréer avec un jeu de cartes*, Paris, Lesclapart, 1770 et *Le Zodiaque mystérieux, ou les oracles d'Etteilla*, Amsterdam/Paris, 1772.

¹⁶⁹ Hélène Massalska de Ligne, *op. cit.*, p. 50.

me promener sur une terrasse qui régnait au-dessus d'un jardin potager. [...] La lumière de la lune qui se jouait dans les arbres semblait former mille figures différentes. Je pensai en moi-même que c'était là l'origine d'une infinité de prétendues apparitions. Mon imagination, me rappelant alors toutes les histoires de mon enfance, commença à s'échauffer. Je jetai les yeux dans le jardin, et je crus voir distinctement une figure fort pâle, de grandeur naturelle, adossée contre un arbre, les mains croisées sur sa poitrine, et couverte de la tête aux pieds d'un voile blanc. La frayeur me saisit, malgré tous les raisonnements que je pus faire pour la dissiper. J'avais beau me dire que si c'était un esprit, il ne serait pas visible ; que si c'était un corps, je n'avais rien à en craindre par l'éloignement où nous étions l'un de l'autre [...] toutes les raisons n'empêchaient pas mes cheveux de se dresser et la sueur de m'inonder. Je m'efforçai cependant à contempler attentivement cette figure ; plus je la regardais, plus les traits devenaient distincts ; elle grandissait même à vue d'œil, ce que j'attribuais avec raison au trouble de mon imagination. [...] Je retournai dans ma chambre chercher un fusil, croyant toujours avoir le spectre derrière moi. Je revins sur le balcon avec mes armes ; elles m'avaient donné de l'assurance, car je trouvai la figure diminuée de plusieurs pieds, et au même point où je l'avais vue en commençant d'avoir peur. Je l'interpellai encore plusieurs fois, la menaçant de tirer sur elle. Point de réponse. Alors, appuyant le bout de mon fusil sur la balustrade du balcon, parce que ma main était tremblante, je visai longtemps le fantôme, et je lâchai mon coup qui porta tout entier sur l'arbre contre lequel le spectre était appuyé. Sa gravité n'en fut pas dérangée ; alors, saisi d'une espèce de fureur mêlée de crainte, et résolu de pousser à bout cette aventure, je traversai dans l'obscurité tout le château, je descendis dans le jardin, j'aperçus ce prétendu esprit [...] je m'élançai sur lui et serrai très-étroitement l'arbre entre mes bras. Dès lors l'illusion se dissipa, je ne vis plus de fantôme. Mes sens se calmèrent [...]¹⁷⁰.

S'il faut en croire ce récit, Bernis, âgé de dix-neuf ans tout au plus, craint encore les fantômes et lorsqu'il tente de se raisonner, l'argument qu'il invoque est que les esprits sont invisibles. Or, il y a une forme blanche devant lui, ce ne peut donc pas être un esprit. À aucun moment il ne remet en doute l'existence même des esprits ou fantômes.

Au demeurant, ce récit exemplifie à merveille la crainte qu'exprimait Locke sur les conséquences qu'entraînent les contes de revenants dans la première enfance, puisque, selon lui, il en résulterait une faiblesse de l'esprit ainsi troublé qui perdurerait à l'âge adulte, provoquant des épisodes de réminiscence de ces idées fantastiques. De fait, pour Bernis, c'est ce qui semble se passer. Sa balade au clair de lune jointe aux souvenirs de ses lectures d'enfance, telles que *Le comte de*

¹⁷⁰ François-Joachim de Pierre de Bernis, *op. cit.*, p. 28-30.

Gabalís, provoque une exaltation de son imagination qui vient ensuite déformer ce qu'il voit, c'est-à-dire une simple forme humaine blanche. Celle-ci devient alors plus grande, plus précise et bientôt, ce n'est plus une forme, c'est un spectre. Autrement dit, ce n'est qu'après avoir confronté ce que son imagination lui faisait redouter, par une expérience sensible jumelant à la fois la vue et le toucher, que Bernis réussira à se convaincre qu'il est victime d'une illusion.

En d'autres termes, si les pédagogues des Lumières s'attachent autant à dénoncer l'habitude des parents, des nourrices et des instituteurs à utiliser des fictions mettant en scène des revenants, des sorciers, des loups-garous, bref, des créatures surnaturelles en tout genre, soit pour s'assurer de l'obéissance des enfants, soit pour élever leur courage, c'est surtout en raison des conséquences à long terme que risque de subir l'esprit des enfants. D'une part, l'idée selon laquelle les premières impressions de l'enfance se gravent facilement et profondément dans le cerveau en raison de la délicatesse des fibres, de la chaleur et l'humidité de cet organe, et jouent un rôle crucial tout au long de la vie adulte commande que l'on procède avec précaution tout au long de la formation du cœur et de l'esprit. En ce sens, c'est corrompre un moyen donné par la nature pour apprendre des choses utiles et vraies que d'inscrire des idées fausses dans un jeune cerveau qui, en matière de vérité et de mensonge, n'est pas suffisamment développé pour bien en juger. D'autre part, les frayeurs que causent ces récits, décuplées par l'imagination débridée des enfants, n'ont plus rien à voir avec le sentiment de peur légitime découlant de l'instinct de conservation de soi ; il s'agit, au contraire, d'une passion entièrement indépendante de la volonté, susceptible d'entraîner des dommages permanents tant sur le plan moral, en anéantissant tout germe de courage, que sur la santé physique, puisque les

enfants risquent même, du moins selon Mme d'Arconville, d'en devenir épileptiques. En outre, si ces frayeurs dues à l'exaltation de l'imagination peuvent être contenues grâce à la maturation de la raison et l'apport de l'expérience sensible, il subsisterait toujours chez la personne affectée, une faiblesse de l'esprit favorisant de la récurrence de ces épisodes de terreur.

TROISIÈME PARTIE

FICTION ET FORMATION DU GOÛT

Un bon esprit cultivé est, pour ainsi dire, composé de tous les esprits des siècles précédents¹.

¹ Bernard le Bovier de Fontenelle, « Digression sur les Anciens et les Modernes », dans Anne-Marie Lecoq, éd., *La Querelle des Anciens et des Modernes XVII^e – XVIII^e siècles*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 2001, p. 307.

CHAPITRE 1

DEVENIR HOMME DU MONDE OU LA FORMATION DU GOÛT PAR LES LETTRES

Qu'est-ce donc que le goût, sinon l'énergie & l'activité des facultés de l'ame disposées à sentir chaque impression agréable ? Un sentiment propre à distinguer le décent, le beau, le sublime, accompagné d'un prompt dégoût des objets difformes, desordonnés, grossiers dans chaque espèce d'êtres².

À la fin du XVII^e siècle, le *Dictionnaire* de l'Académie française met en évidence deux acceptions principales au terme « goust ». Au sens propre, celui-ci renvoie à « [l]'un des cinq sens de nature par lequel on discerne les saveurs » et est étroitement lié à la saveur des aliments et à l'appétit de l'homme envers certains d'entre eux. Au sens figuré³, toutefois, il signifie « le discernement, la finesse du jugement ». De ce point de vue, il est étroitement lié avec la sensibilité et « le sentiment agréable ou avantageux qu'on a de quelque chose »⁴, par exemple, un livre. Par extension, le mot « goust » peut référer au style particulier d'un peintre ou d'un auteur. Ainsi, peut-on dire qu'une œuvre est composée dans le goût d'un auteur bien précis.

Au cours du XVIII^e siècle, en revanche, des hommes de lettres, tels qu'Addison, Dubos et Marmontel et des philosophes tels que Hume, Burke et Diderot, réfléchirent sur les modalités de l'expérience esthétique et la légitimité de la théorie normative du goût qui prédominait alors. Dès lors, le concept de

² Mark Akenside, *Les plaisirs de l'imagination, pœme en trois chants*, Holbach, trad., Amsterdam/Paris, Chez Arkstée et Merkus/Pissot, 1759, p. 154.

³ Ce sens figuré est attesté dès le XVI^e siècle, quoiqu'il commence à s'appliquer aux belles-lettres que dans le premier tiers du XVII^e siècle, vers les années 1620-1630, si bien qu'on en trouve des occurrences dans *l'Astrée*. Il se répand dans les années 1660, mais n'est vraiment théorisé que pendant la querelle d'Homère (1714-1716). Voir à ce propos l'introduction de l'ouvrage de Carine Barbafieri et Jean-Christophe Abramovici, *L'invention du mauvais goût à l'âge classique (XVII^e-XVIII^e siècle)*, Louvain/Paris, Éditions Peeters, 2013.

⁴ Académie française, « Goust », *Dictionnaire*, 1694, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautrefois> >.

« goût » sera au cœur de leurs préoccupations et le sens figuré original que l'on retrouvait précédemment évoluera, passant du goût au sens large, c'est-à-dire « [...] la prédilection ou la répugnance de l'âme pour tels ou tels objets du sentiment ou de la pensée⁵ », à un second sens, plus étroit, dans lequel le goût consiste en un « [...] sentiment vif et prompt des finesses de l'art, de ses délicatesses, de ses beautés les plus exquis, et même de ses défauts les plus imperceptibles et les plus séduisants⁶ ». Il est alors synonyme d'avoir du goût et sert à juger et se prononcer sur les qualités et propriétés d'un objet, comme une toile ou une œuvre romanesque, en faisant appel à la fois au sentiment et au jugement, c'est-à-dire au cœur et à l'esprit.

Le sens propre et le sens figuré demeurent toutefois étroitement liés, si bien qu'entre le sens permettant d'apprécier la saveur des aliments et la faculté de juger une œuvre de fiction, par exemple, il n'y a pas tant une différence de nature qu'une simple distinction quant à l'objet sur lequel se porte ce jugement, comme en témoigne l'article « Gout » de l'*Encyclopédie* :

Il ne suffit pas pour le *goût*, de voir, de connoître la beauté d'un ouvrage ; il faut la sentir, en être touché. Il ne suffit pas de sentir, d'être touché d'une manière confuse, il faut démêler les différentes nuances ; rien ne doit échapper à la promptitude du discernement ; & c'est encore une ressemblance de ce *goût* intellectuel, de ce *goût* des Arts, avec le *goût* sensuel : car si le gourmet sent & reconnoît promptement le mélange de deux liqueurs, l'homme de goût, le connoisseur, verra d'un coup-d'œil prompt le mélange de deux styles ; il verra un défaut à côté d'un agrément ; il sera saisi d'enthousiasme à ce vers des Horaces : *Que vouliez-vous qu'il fit contre trois ? Qu'il mourût*⁷.

C'est cette dimension du goût, qui allie à la fois les connaissances, le sentiment, l'imagination et le jugement, qui intéressera plus particulièrement les pédagogues du siècle des Lumières, dont la préoccupation est de former un

⁵ Jean-François Marmontel, « Essai sur le goût », dans *Éléments de littérature*, Paris, Desjonquères, coll. « Dix-huitième siècle », 2005, p. 35.

⁶ Jean-François Marmontel, « Essai sur le goût », *op. cit.*, p. 35.

⁷ Voltaire, Montesquieu, Diderot, d'Alembert, « Gout », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, vol. 7, p. 761, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedia.uchicago.edu/> >.

homme vertueux, un citoyen, mais également un homme du monde, capable de juger des productions artistiques et littéraires et d'en converser en bonne compagnie. C'est ce qu'exprime Rollin, par exemple, dans son *Traité des études*, en faisant de la formation du goût l'un des trois objectifs de l'éducation :

le goût, tel que nous le considérons ici, c'est-à-dire par rapport à la lecture des auteurs et à la composition, est un discernement délicat, vif, net, et précis de toute la beauté, la vérité, et la justesse des pensées et des expressions qui entrent dans un discours. Il distingue ce qu'il y a de conforme aux plus exactes bienséances, de propre à chaque caractère, de convenable aux différentes circonstances. Et pendant qu'il remarque par un sentiment fin et exquis les graces, les tours, les manières, les expressions les plus capables de plaire ; il aperçoit aussi tous les défauts qui produisent un effet contraire, et il démêle en quoi précisément consistent ces défauts, et jusqu'où ils s'écartent des règles sévères de l'art, et des vraies beautés de la nature⁸.

C'est dans la mesure où le goût suppose à la fois un *sentiment fin et exquis* et un *discernement délicat*, deux facultés que contribuent à développer les arts d'imagination, que la fable et surtout le roman sont à même de contribuer à sa formation du goût.

1. *Émergence d'une pensée esthétique et jugement de goût*

Les théoriciens de la littérature du XVII^e siècle, tels que Boileau, se sont plu à déterminer la valeur des œuvres modernes à la faveur d'une comparaison avec les ouvrages de l'Antiquité grecque et latine, dont ils faisaient une lecture assidue, s'efforçant d'y puiser les règles du bon goût sensées permettre de produire des œuvres atteignant le même degré de perfection. Sous ce rapport, l'art est perçu comme une technique, précise et codifiée, qui vise l'atteinte d'une beauté absolue, à la fois universelle et intemporelle, dont les contours

⁸ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur, dit traité des études* [1726-1728], À Paris, Chez Jacques Estienne, 1726-1728, vol. 1, p. lxxix-lxxx.

sont bien délimités.

Au XVIII^e siècle, en revanche, bien que l'apport des Anciens en regard du sentiment de la beauté soit reconnu –Fontenelle écrira en effet que c'est « la lecture des Anciens a dissipé l'ignorance et la barbarie des siècles précédents », apportant avec elle « les idées du vrai et du beau »⁹ - émerge une esthétique du beau relatif, dépendant à la fois du contexte géographique et historique de même que de l'effet produit sur le lecteur ou spectateur. Dès lors, l'objet des théoriciens de la littérature ou de l'art pictural se déplace, passant de la fabrique des œuvres, préoccupation centrale au XVII^e siècle, comme le montrent les deux querelles successives entre les partisans des Anciens et ceux des Modernes, à leur réception esthétique, en réfléchissant notamment aux effets émotionnels que produit, par exemple, le pathétique.

C'est au début du XVIII^e siècle, en Angleterre, qu'émerge la pensée esthétique avec Joseph Addison, dont les *Plaisirs de l'imagination* paraissent en 1712 dans un numéro du *Spectator*¹⁰. Rédigé en collaboration avec Richard Steele, ce quotidien présente une série de fines analyses morales et sociales de la société anglaise, à la faveur desquelles Mr Spectator, entouré d'un groupe de gentlemen, projette « l'image d'une société où règnent le “bon ton”, le plaisir de l'échange et des dialogues en bonne compagnie¹¹ ». Au contraire des traités de morale rébarbatifs, lus dans les cabinets et les collèges, les auteurs du *Spectator* font le pari de rendre leurs écrits aussi agréables que peut l'être une

⁹ Bernard le Bovier de Fontenelle, « Digression sur les Anciens et les Modernes », dans Anne-Marie Lecoq, éd., *La Querelle des Anciens et des Modernes XVII^e – XVIII^e siècles*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 2001, p. 307.

¹⁰ Le *Spectator* est un quotidien anglais qui paraît du 1^{er} mars 1711 au 6 décembre 1712 et à nouveau du 18 juin 1714 au 20 décembre 1714, à raison de 6 numéros par semaine. (Voir à ce sujet le Mémoire de maîtrise de Marie-Lise Laquerre, *Ingenium et représentation : une rhétorique du regard dans Le Spectateur français de Marivaux*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2002, 114 p.)

¹¹ Marie-Lise Laquerre, *op. cit.*, p. 20.

conversation polie, introduisant, du coup, la philosophie au cœur des milieux de sociabilité lettrée que représentent les salons, les cafés ou maisons de thé, promettant au lecteur « des pensées qui sauront, à point nommé, le captiver ou le surprendre¹² ». Traduit en France dès 1716 sous le titre *Le Spectateur, ou le Socrate moderne, Où l'on voit un Portrait naïf des Mœurs de ce Siècle*, il devient aussitôt un modèle pour les écrivains français, comme l'atteste l'imitation qu'en fait Marivaux, qui reprend, dans son *Spectateur français*, qu'il publie de juin 1721 à octobre 1724, non seulement la forme de la « feuille volante », mais également la posture d'Addison à l'égard de la question esthétique¹³.

Dans son *Discours 41*, Addison définit le goût comme « la faculté de l'Ame, qui discerne les beautés d'un Auteur avec plaisir, & ses imperfections avec quelque rebut¹⁴ », définition qu'il fait immédiatement suivre d'une méthode pour évaluer le développement de cette faculté chez un individu. Il s'agit simplement, pour lui, de quantifier le plaisir ressenti à la lecture des ouvrages consacrés par une longue tradition, tels que ceux des auteurs de l'Antiquité grecque et latine, par exemple, ou encore les œuvres modernes « que les plus polis de nos Contemporains estiment¹⁵ ». Un « plaisir extraordinaire¹⁶ » à cette lecture deviendrait ici l'expression du bon goût d'une personne, car, pour Addison, « un Homme poli & bien élevé reçoit une infinité de Plaisirs, que le

¹² *Ibid.*, p. 24.

¹³ Songeons, par exemple, à la réflexion de Marivaux sur les problèmes d'expression de la pensée, la nécessité de créer des nouveaux mots reflétant davantage les sentiments et les pensées, sur la beauté qui n'existe que comme conception humaine et ce qui la distingue du « je ne sais quoi » en regard de l'effet produit sur l'homme. (Voir à ce sujet l'ouvrage de Frédéric Deloffre, *Une préciosité nouvelle : Marivaux et le marivaudage*, Paris, Armand Colin, 1967).

¹⁴ Joseph Addison, « Discours 41 », dans Joseph Addison et Richard Steele, *Le Spectateur, ou le Socrate moderne, Où l'on voit un Portrait naïf des Mœurs de ce Siècle*, A Amsterdam, Chez les Freres Wetstein, 1720, vol. 4, p. 242.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

Vulgaire ne sauroit goûter¹⁷ ».

En ce sens, le « goût » s'appuie sur des connaissances approfondies et fait appel à la fois au discernement et à l'analyse, afin d'identifier, par exemple, ce qui distingue un écrivain d'un autre, ou encore de reconnaître le style de narration propre à Tite-Live, l'exactitude de Tacite ou la pénétration de Salluste. Autrement dit, le goût fait appel aux « mêmes degrez de finesse¹⁸ » dans le jugement des œuvres littéraires et artistiques que dans l'identification, par un fin connaisseur au palais délicat, d'une sorte précise de thé parmi une sélection variée. Si les connaissances, qui peuvent être acquises, sont essentielles dans le jugement de goût, Addison précise, en revanche, le caractère inné de la délicatesse de goût, qu'il considère, à la suite de Gracián¹⁹, comme « la plus haute perfection d'un Homme accompli²⁰ » :

Il est très-difficile de donner des Règles pour aquerir cette délicatesse de Goût dont je parle. Il faut qu'elle naisse en quelque manière avec nous ; & il arrive souvent que ceux qui possèdent d'autres qualitez en perfection n'ont pas la moindre teinture de celle-ci²¹.

En outre, la différence de jugement, selon Addison, vient surtout de ce qu'un individu possède une imagination plus ou moins heureuse qu'un autre :

L'un est charmé d'un Passage, que l'autre lit avec froideur ; ou bien l'un trouve un Portrait fort naturel, où l'autre ne voit aucune ressemblance. Un goût si opposé ne peut venir que de ce que l'Imagination de l'un est plus juste que celle de l'autre, ou de ce qu'ils attachent différentes idées aux mêmes Mots²².

En somme, la délicatesse du goût, faculté dont l'origine est naturelle, semble étroitement liée à l'imagination qui, comme la vue, peut-être défectueuse chez

¹⁷ *Idem*, « Discours 42 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 250.

¹⁸ *Idem*, « Discours 41 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 241.

¹⁹ Baltasar Gracián (1601-1658) est un jésuite espagnol auquel on doit notamment l'ouvrage *L'homme de cour* (1646), qui est traduit en français dès 1684 et dont le succès et l'influence seront considérable pendant tout l'âge classique. Il y explique notamment que « l'homme au comble de sa perfection » ou « consommé » se reconnaît à son « goût-fin, au discernement, à la solidité du jugement, à la docilité de la volonté, à la circonspection des paroles & des actions ». (Baltasar Gracián, *L'homme de cour* [1646], Amelot de la Houssaie, trad., 4^e éd., A Paris, Chez la Veuve Martin, Jean Boudot, Etienne Martin, 1687, p. 5.)

²⁰ Joseph Addison, « Discours 41 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 241.

²¹ *Ibid.*, p. 243.

²² *Idem*, « Discours 47 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 284.

un individu :

C'est ainsi qu'une Personne qui a la vûe foible peut bien se former une idée confuse d'un excellent Tableau qu'elle a devant les yeux ; mais elle n'en observera pas les differens traits, & n'y discernera point la beauté du Coloris, ni la délicatesse du Pinceau²³.

Or, si l'essentiel du jugement de goût repose sur la finesse de goût et l'imagination, dont l'origine est naturelle, il peut cependant être perfectionné ou cultivé par différents moyens.

D'abord, il importe de fréquenter assidûment les auteurs appartenant à la culture lettrée. Addison réfère plus particulièrement aux Anciens (Homère, bien sûr, Virgile et Ovide) de même qu'aux auteurs du XVII^e siècle les plus connus et appréciés tels que Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, mais surtout Milton, afin de « contracte[r] insensiblement leur manière de penser & de s'exprimer²⁴ ». Ensuite, il est essentiel de pratiquer l'art de « la conversation avec des gens polis et spirituels²⁵ » sur des sujets littéraires, car cela permet à la fois de partager ses observations et ses impressions sur les productions artistiques et littéraires et d'enrichir sa pensée par celles des autres, puisqu'il est impossible qu'une personne, aussi cultivée soit-elle, soit en mesure, selon Addison, de saisir la totalité des multiples facettes d'une œuvre. Finalement, il conseille de lire les critiques anciennes et modernes, comme l'*Art poétique* de Boileau, qui établissent les règles de l'art tout en pénétrant « jusques à l'ame & à l'essence des Ouvrages d'Esprit » pour « nous indiquer les différentes sources du plaisir que l'on goûte à la lecture d'un Ouvrage exquis »²⁶. Il prend soin de préciser, cependant, que les œuvres ne peuvent être expliquées et jugées uniquement à l'aune de la règle des trois unités. De fait, selon lui, le critère

²³ *Ibid.*, p. 285.

²⁴ *Idem*, « Discours 41 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 244.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*, p. 245.

essentiel dans le jugement de goût est ce « qui frappe l'Imagination [et] qui donne des sentimens nobles à l'Esprit du Lecteur²⁷ ». De ce point de vue, la théorie du jugement de goût qu'élabore Addison semble s'inspirer des théories de Longin sur le sublime.

Très classique, la théorie d'Addison n'introduit pas encore la subjectivité sensible du lecteur dans le processus de jugement de goût, préférant plutôt s'en remettre à la tradition et à l'autorité pour déterminer la valeur des œuvres et le plaisir esthétique que le lecteur doit ressentir. En revanche, sa conception des plaisirs de l'imagination est novatrice, dans la mesure où, pour lui, ce sont des plaisirs innocents, si bien que l'on

devroit [...] travailler à donner toute l'étendue possible à ses Plaisirs innocens, pour s'y pouvoir renfermer en sûreté, & y trouver une satisfaction dont un honnête-Homme ne rougiroit pas. Les plaisirs de l'Imagination sont de cet ordre ; ils ne demandent pas une si grande contention que nos affaires plus serieuses, & ne souffrent pas d'ailleurs que l'Esprit tombe dans cette négligence & ce relâchement, qui accompagnent nos Plaisirs grossiers, ou plus sensuels ; mais ils tiennent les Facultez en exercice, & les empêchent de s'abandonner à la paresse ou à l'oisiveté, sans qu'elles en reçoivent aucun embarras ou la moindre fatigue²⁸.

Comme l'atteste ce passage, les plaisirs de l'imagination, pour Addison, ne sont en rien nuisibles à l'esprit ou au cœur. Au contraire, il serait même possible d'en tirer des bénéfices en regard de la santé, auxquels ils contribuent davantage que les plaisirs de l'entendement, « qu'on n'obtient que par une longue méditation & par des efforts redoublez du Cerveau ». Ainsi,

les agréables Scènes, que l'Univers, la Peinture, ou la Poësie nous fournissent, ont une douce influence sur le Corps, aussi bien que sur l'Esprit ; elles ne servent pas seulement à épurer l'Imagination, mais à bannir le Chagrin & la Mélancholie, & à donner aux esprits animaux un mouvement régulier & salubre²⁹.

Sur ce point, Addison avoue s'inspirer des écrits de Francis Bacon sur la santé, qui prescrivaient, en guise de remède, la lecture d'un poème ou encore la contemplation d'un tableau ou d'un paysage. Ce faisant, il occulte tout le débat

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Idem*, « Discours 42 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 251.

²⁹ *Ibid.*

autour du rôle de l'imagination, par exemple, dans les plaisirs coupables et l'éveil des passions, notamment chez les jeunes gens.

Par ailleurs, la réflexion qu'élabore Addison sur les plaisirs paradoxaux est également intéressante en regard de l'histoire de l'esthétique. Il affirme, par exemple, que ce qui « est désagréable à voir, nous plaît lors qu'il est décrit d'une manière exacte³⁰ ». Ainsi, le plaisir ne provient pas tant de la chose qui est décrite, que de la manière dont elle est décrite, c'est-à-dire de « l'exactitude & et la propriété des Mots qui servent à la dépeindre³¹ ». En ce sens, le plaisir procède ici de l'action de l'esprit qui compare les idées que les mots font naître et les idées que les objets mêmes inspirent.

Bien sûr, pour Addison, le plaisir est plus grand si la chose décrite est agréable. Par exemple, si l'on compare la description du paradis que fait John Milton dans *Le paradis perdu* (1667) avec celle de l'enfer, c'est celle du paradis qui procurerait au lecteur le plus grand plaisir, parce que l'idée même du paradis est plus agréable que celle de l'enfer. Au surplus, le plaisir augmente également si les objets représentés sont capables de susciter une « secrète émotion³² » chez le sujet. Ainsi, celui-ci peut ressentir un certain plaisir s'il contemple la représentation d'un visage qui est conforme à l'original. Le plaisir augmente si le visage correspond aux normes de la beauté en vigueur et, finalement, si le visage représente en plus une émotion comme la tristesse ou la mélancolie, le plaisir atteint des sommets, devenant même « universel³³ ». C'est en ce sens qu'Addison rejoint Jean-Baptiste Dubos, pour qui le plaisir esthétique d'un lecteur, par exemple, dépend de la capacité de l'œuvre à l'émouvoir.

³⁰ *Idem*, « Discours 49 », dans *Le Spectateur*, *op. cit.*, p. 293.

³¹ *Ibid.*, p. 294.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, p. 295.

Voilà, du moins, la thèse que ce dernier développe dans ses *Reflexions critiques sur la poesie et sur la peinture*³⁴, qui paraissent pour la première fois en 1719, et dont la première partie s'attache à définir l'expérience esthétique, décrivant les causes et la nature de « ce plaisir qui ressemble souvent à l'affliction » si bien que les « simptoms sont quelquefois les mêmes que ceux de la plus vive douleur »³⁵. La suite de l'ouvrage élabore une théorie normative du sentiment, qui établit le « goût » en tant que principe du jugement artistique et tente d'expliquer, de manière scientifique, les différences de goût, tant dans la réception des œuvres que dans leur production.

Dubos confère à la fiction le pouvoir de toucher, parce qu'il pense le langage en fonction de l'*ut pictura pœsis*, axiome qui suppose que la poésie possède la même puissance imageante qu'un tableau. En ce sens, l'émotion ressentie par le lecteur provient davantage de ce qui est représenté par l'œuvre que de l'assemblage de mots ou de l'imitation qui en est faite. En outre, pour Dubos, si l'émotion suscitée chez un lecteur, dans un premier temps, est aussi vivace que s'il vivait réellement la situation décrite, elle décroît rapidement lorsqu'il comprend, par un effort de réflexion, que ce qui l'affecte n'est qu'une imitation. Dès lors, l'illusion est dissipée et la passion devient superficielle :

Les Peintres & les Poètes excitent en nous ces passions artificielles, en nous présentant les imitations des objets qui sont capables d'exciter en nous des passions véritables, car l'impression que ces imitations font sur nous est du même genre que l'impression que l'objet même qui a été imité par le Peintre ou par le Poète feroit sur nous. Mais comme l'impression que l'imitation fait n'est différente de l'impression que l'objet imité feroit qu'en ce qu'elle est moins forte, elle doit exciter dans notre ame une passion qui ressemble à celle que l'objet imité y auroit pû exciter. [...] Mais comme l'impression que l'imitation fait, n'est pas aussi profonde que l'impression que l'objet même auroit faite; comme l'impression faite par l'imitation n'est pas sérieuse, d'autant qu'elle ne va point jusqu'à l'ame pour laquelle il n'y a pas d'illusion dans ces sensations, [...] enfin comme l'impression faite par l'imitation n'affecte que l'ame sensitive, elle s'efface bientôt. Cette impression superficielle faite par une imitation, disparoît

³⁴ Jean-Baptiste Dubos, *Reflexions critiques sur la poesie et sur la peinture* [1719], Nouv. éd. rev. & corr., A Utrecht, Chez Etienne Neaulme, 1732, 2 vol.

³⁵ *Ibid.*, vol. 1, p. 1.

sans avoir des suites durables, comme en auroit une impression faite par l'objet même que le Peintre ou le Poëte ont imité³⁶.

Dans ce contexte, où la passion provoquée par la fiction n'est que passagère, Dubos affirme que les risques que courent le cœur et de l'esprit sont nuls. Le lecteur peut ainsi se laisser affliger par le récit, se livrer tout entier à sa passion le temps qu'elle dure, il n'y aura pas de suites funestes. Suivant cette perspective, la fiction est un « plaisir pur³⁷ ». Par exemple, si une personne assiste à un massacre, tel celui des Innocents - scène extraite de l'Évangile selon Mathieu qui raconte comment, peu de temps après la naissance de Jésus, Hérode fit tuer tous les enfants de Bethléem âgés de moins de deux ans - ce spectacle affreux lui laissera nécessairement « des idées bien funestes dans l'imagination³⁸ ». En revanche, si cette même personne contemple la toile peinte par Charles Le Brun, dans les années 1640, représentant cette même scène, elle sera certainement émue, attendrie, remplie de compassion, mais elle ne sera pas réellement affligée et ne sera pas habitée par la suite d'idées « importunes³⁹ ».

Au demeurant, ce qui fonde le jugement de goût, chez Dubos, relève moins de la raison ou de l'accumulation de connaissances que du sentiment, si bien que « vouloir juger d'un poëme ou d'un tableau en général par voye de discussion, c'est vouloir mesurer un cercle avec une règle. Qu'on prenne donc un compas, qui est l'instrument propre à le faire⁴⁰ ». Or, l'instrument propre à juger d'une œuvre, c'est, pour Dubos, le sentiment, car il « enseigne bien mieux si l'ouvrage touche & s'il fait sur nous l'impression que doit faire un ouvrage, que toutes les dissertations composées par les Critiques pour en expliquer le

³⁶ *Ibid.*, vol. 1, p. 15.

³⁷ *Ibid.*, vol. 1, p. 16.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*, vol. 2 p. 202.

mérite & pour en calculer les perfections & les défauts⁴¹ ». En outre, le sentiment, contrairement aux raisonnements, ne trompe personne, car il dépend de l'expérience sensible, au même titre que les sens qui reçoivent les informations du monde extérieur :

Plus les hommes avancent en âge & plus leur raison se perfectionne, moins ils ont de foi pour tous les raisonnements Philosophiques, & plus ils ont de confiance dans le sentiment & dans la pratique. L'expérience leur a fait connoître qu'on est trompé rarement par le rapport distinct de ses sens, & que l'habitude de raisonner & de juger sur ce rapport, conduit à une pratique simple & sûre, au lieu qu'on se méprend tous les jours en opérant en Philosophie, c'est-à-dire, en posant des principes généraux & en tirant de ces principes une chaîne de conclusion. Dans les arts, les principes sont en grand nombre, & rien n'est plus facile que de se tromper dans le choix de celui qu'on veut poser comme le plus important. [...] Or s'il est quelque matière où il faille que le raisonnement se taise devant l'expérience, c'est assurément dans les questions qu'on peut faire sur le mérite d'un Poëme. [...] Ce que l'analyse ne sauroit trouver, le sentiment le saisit d'abord⁴².

Les idées de Dubos sur la réception esthétique de l'œuvre s'accompagnent, au surplus, d'une poétique où se déploie une réflexion sur les conditions essentielles à une fiction ou un tableau pour parvenir à une imitation capable de susciter l'émotion d'un lecteur ou d'un spectateur. Le sujet de l'œuvre, par exemple, doit comporter un potentiel d'émotion. De plus, le critère de vraisemblance doit être respecté pour assurer la crédibilité et, finalement, Dubos inclut une exigence de lisibilité⁴³, afin que le public comprenne l'œuvre d'emblée, c'est-à-dire que les informations nécessaires à sa compréhension doivent y être incluses. Autrement dit, les œuvres littéraires ou artistiques ne doivent pas exiger du lecteur ou du spectateur une trop grande érudition. Toutefois, des connaissances sont indispensables pour bien juger des œuvres dites « mixtes », qui débordent du seul domaine littéraire. De ce point de vue, « le sentiment seul ne suffit point pour connoître si l'Auteur d'un poëme de

⁴¹ *Ibid.*, vol. 2, p. 197.

⁴² *Ibid.*, vol. 2, p. 186-192.

⁴³ *Ibid.*, vol. 2, p. 196.

philosophie raisonne avec justesse, & s'il appuie bien son système »⁴⁴. Aussi le lecteur doit-il valider son sentiment en le comparant aux avis d'autres lecteurs, et, si possible, de lecteurs issus d'autres disciplines, tels que les philosophes et historiens, capable d'éclairer par leur savoir les différentes facettes d'une œuvre.

En bref, en proposant d'asseoir le jugement de goût sur le sentiment, Dubos fait siennes les propositions empiristes défendues par Locke à la fin du XVII^e siècle, selon lesquelles l'expérience sensible comporte une plus petite marge d'erreur que les théories et les systèmes philosophiques. Aux règles de l'art ou, pour mieux dire, à « la règle et au compas⁴⁵ », il substitue le sentiment intérieur, qui devient le premier juge du mérite d'une œuvre. En outre, en proposant une lecture interpellant les différents champs du savoir, il inscrit la critique de goût dans une perspective interdisciplinaire.

2. Former le goût de la jeunesse : raisonner, imaginer et sentir

Dans *La Methode d'étudier & d'enseigner chrétiennement & solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines & aux écritures* qui paraît dans le dernier tiers du XVII^e siècle, Louis Thomassin affirme que

[I]e devoir d'un sage introducteur de la jeunesse dans l'étude des Poètes, est de la piquer d'une loüable jalousie, pour luy faire rechercher toutes les règles de vertu, de force, de temperance & de justice, avec plus d'ardeur & plus d'empressement que tous les autres n'en ont, ou pour les faits historiques, ou pour les ornements du discours⁴⁶.

La lecture des auteurs de l'Antiquité y est alors simplement réduite à une sorte

⁴⁴ *Ibid.*, vol. 2, p. 198.

⁴⁵ *Ibid.*, vol. 2, p. 202.

⁴⁶ Louis Thomassin, *La Methode d'étudier & d'enseigner chrétiennement & solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines & aux écritures, divisée en six parties dont les trois premières regardent l'étude des poetes : et les trois suivantes celle des historiens, des philosophes & des grammairiens*, Paris, Chez François Muguet, 1681, vol. 1, p. 303.

de condensé ou catalogue de morale visant à édifier une jeunesse qui se doit d'adopter un regard critique lors de la lecture. La fonction pédagogique des belles-lettres semble ainsi réduite à l'exercice du jugement moral, occultant la formation du goût qui se limiterait, si l'on en croit Thomassin, aux ornements du discours, dont Charles Perrault établit une division entre, d'une part, ceux qui plaisent et sont naturels, à savoir « la vie, le sentiment, les passions, la parole et ce sentiment qu'on attribue aux choses qui n'en ont point », et, d'autre part, « ceux qui relèvent de l'artifice et de convention, comme les divinités de la fable, les anges ou les démons, les allégories morales⁴⁷ ».

Près de quarante ans plus tard, en revanche, on peut lire, dans le *Traité sur l'éducation des enfants* de Crousaz qu'« il faut s'appliquer à établir dans les Enfants le goût du Beau, le goût de la bienséance, le goût en un mot de ce qui convient⁴⁸ », sans plus d'instruction, toutefois, sur la manière de mener à bien cette tâche essentielle.

Quelques années plus tard, cependant, Rollin affirme que l'un des objectifs principaux d'une bonne éducation est de mettre « en état de juger sainement des ouvrages qui paroissent⁴⁹ ». Il s'agit, précise-t-il un peu plus loin, d'acquérir « [...] un discernement délicat, vif, net, & précis de toute la beauté, la vérité, & la justesse des pensées & des expressions qui entrent dans un discours », de distinguer « ce qu'il y a de conforme aux plus exactes bienséances, de propre à chaque caractère, de convenable aux différentes circonstances », de remarquer « par un sentiment fin & exquis les graces, les

⁴⁷ Annie Becq, *Genèse de l'esthétique française moderne : de la raison classique à l'imagination créatrice : 1680-1814*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité », 1994, p. 65.

⁴⁸ Jean-Pierre de Crousaz, *Traité de l'éducation des enfans*, À la Haye, Chez les Fr. Vaillant & Prevost, 1722, vol. 2, p. 2-3.

⁴⁹ Charles Rollin, *op. cit.*, vol. 1, p. xvi-xvii.

tours, les manières, les expressions les plus capables de plaire » et finalement d'apercevoir « aussi tous les défauts qui produisent un effet contraire » et de démêler « en quoi précisément consistent ces défauts, & jusqu'où ils s'écartent des règles sévères de l'art, & des vraies beautés de la nature »⁵⁰. La méthode décrite par Rollin pour se prononcer sur les œuvres anciennes ou nouvellement parues commande de discerner, distinguer, remarquer, apercevoir et démêler : autant de verbes qui supposent d'emblée une action de la raison plus que du sentiment, puisqu'il s'agit souvent de comparer des objets (littéraires ou artistiques) entre eux, d'en apprécier les qualités et les défauts, d'évaluer en quoi ces objets sont semblables ou différents, de les classer ou encore de les hiérarchiser, ce qui suppose à la fois réflexion et connaissances, mais également imagination et mémoire⁵¹. Également sollicité, le sentiment, quant à lui, s'il est *fin et exquis*, semble permettre d'évaluer le style, les grâces, ce qui plaît et ce qui déplaît dans l'œuvre, ce qui, en somme, relève davantage du plaisir esthétique. Dès lors, il importe de comprendre dans quelle mesure sont mobilisées les différentes facultés (imagination, raison et sentiment) dans la formation du jugement de goût chez les théoriciens de l'éducation au XVIII^e siècle.

D'abord, pour Rollin, cette éducation au jugement de goût s'accompagne tout naturellement d'une éducation morale, voire religieuse, puisque la beauté et la grâce marchent de concert avec la vérité et la grandeur d'âme dans les productions artistiques depuis l'Antiquité jusqu'à l'époque moderne. De fait, depuis les tout premiers siècles de la chrétienté, l'art se doit d'être au service de

⁵⁰ Charles Rollin, *op.cit.*, vol. 1, p. lxxix-lxxx.

⁵¹ On retrouve également cette idée dans l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* [1746] de Condillac, pour qui « les opérations de distinguer, comparer, composer, juger, raisonner [...] naissent les unes des autres et sont les effets immédiats de l'imagination et de la mémoire ». (J. Derrida, éd., Paris, Éditions Galilée, 1973, p. 155, cité dans Annie Becq, *op. cit.*, p. 456.

l'éthique, ce qui requiert de juger « des productions de celui-là au nom des valeurs de celle-ci⁵² ». Dans ce contexte, comment déterminer la valeur de l'œuvre sans avoir au préalable une idée juste de la vérité, de la grandeur et de la vertu ?

C'est la raison pour laquelle il est essentiel de former d'abord le cœur des jeunes gens. Or, en matière de vertu, d'élévation de la pensée et de grandeur d'âme, l'Antiquité⁵³ demeure une référence incontournable pour les pédagogues des Lumières depuis Fénelon, qui en apprécie tout particulièrement la simplicité et le naturel :

Je voudrois même faire voir aux jeunes filles la noble simplicité qui paroît dans les statuës, & dans les autres figures qui nous restent des femmes Grecques & Romaines, elles y verroient, combien des cheveux noüez negligemment par derriere & des draperies pleines & flotantes à longs plis sont agreables, & majestueuses. Il seroit bon même qu'elles entendissent parler les Peintres & les autres gens qui ont ce goût exquis de l'antiquité⁵⁴.

À vrai dire, Fénelon ne souhaite pas réellement que les jeunes filles s'habillent à la manière des femmes de l'Antiquité, mais plutôt qu'elles adoptent « le goût de cette simplicité d'habits si noble, si gracieuse & d'ailleurs si convenable aux mœurs Chrétiennes ». En ce sens, chez Fénelon, la formation du goût renvoie davantage aux codes de la civilité et aux convenances à respecter qu'au développement du jugement de goût des jeunes filles.

Mme de Miremont, pour sa part, préconise dans son *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction* l'étude de l'histoire ancienne en raison des nombreux exemples « de vertu mâle, que l'on rencontre plus rarement dans les Histoires modernes⁵⁵ ». Quant à Rollin, rappelons

⁵² Carole Talon-Hugon, *Morales de l'art*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, p. 8.

⁵³ Les traités mentionnent plus spécifiquement Homère (*Odyssée*, *Iliade*), Virgile (*Énéide*), Horace, et Ovide (*Métamorphoses*) qui doivent être lus, selon Mme de Miremont, entre sept et quatorze ans.

⁵⁴ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, À Paris, Chez Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier, 1687, p. 203.

⁵⁵ [Mme de Miremont], *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, A Paris, De

simplement, à la suite de Chantal Grell, qu'il croyait que seule la connaissance des auteurs de l'Antiquité permettait « d'élever les aspirations de la jeunesse en lui donnant pour exemple la grandeur, la gloire et la vertu [...]. Il ne fait aucun doute, à ses yeux, que les écrits religieux et profanes travaillent de concert à façonner l' 'honnête homme' chrétien⁵⁶ ». Ce dispositif n'est toutefois pas accepté de tous. Pierre-Valentin Faydit, par exemple, se questionne sur le bien-fondé d'un programme pédagogique qui offre à la jeunesse française des récits païens, alors qu'il faut surtout leur apprendre les principes de la doctrine chrétienne : « Je voudrois bien sçavoir à quoy peuvent servir de pareilles lectures, qu'à corrompre l'esprit des jeunes gens qui les font, & qu'à exciter en eux des images que la Religion nous oblige au contraire d'écarter & d'étouffer⁵⁷ ».

Pour contrer ces éventuelles critiques⁵⁸ quant au choix de donner à lire des ouvrages païens à de jeunes chrétiens, Rollin prend bien garde d'inscrire sa démarche au sein d'une longue tradition remontant aux pères de l'Église, et plus particulièrement à saint Basile⁵⁹, auteur d'un *Discours sur l'utilité que les jeunes gens peuvent retirer de la lecture des auteurs profanes* qui montre à quel point la lecture des poètes de l'Antiquité peut être utile pour former et régler les mœurs des jeunes gens, autant par les préceptes de morale que les exemples de vertu.

l'Imprimerie de Ph.-D. Pierres, 1779, vol. 1, p. 70-71.

⁵⁶ Chantal Grell, *Le dix-huitième siècle et l'Antiquité en France ; 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, coll. « Studies on Voltaire and the eighteenth century », 1995, vol. 1, p. 15.

⁵⁷ Pierre-Valentin Faydit, *La Telemacomanie, ou la censure et critique Du Roman intitulé, Les Aventures de Telemaque Fils d'Ulysse, ou suite du quatrième Livre de l'Odyssée d'Homere*, A Eleuterople, Chez Pierre Philalethe, 1700, p. 6.

⁵⁸ Rappelons également que André-Joseph Panckoucke estime que la lecture des fables héroïques s'accompagne du risque de « se rendre l'esprit Payen », (*Les études convenables aux demoiselles*, Paris, Chez la Veuve Bordelet et Savoie, 1755, vol. 2, p. 308.)

⁵⁹ Basile de Césarée (329-379) est l'un des principaux Pères de l'Église et évêque de Césarée à partir de 370. Il est l'auteur d'un *Discours adressé aux jeunes gens, sur l'utilité qu'ils peuvent retirer de la lecture des livres profanes*.

C'est, en outre, autant l'élévation des pensées que la beauté des images et la perfection du style qui autoriseraient les jeunes chrétiens à se délecter des ouvrages païens. Il paraît même évident, pour Rollin, « que seules les lettres classiques permettent de développer le sens critique [et] de former le goût [...]»⁶⁰ ». C'est donc toujours dans la littérature antique, une littérature d'abord destinée aux adultes, que puisent les pédagogues pour former le goût de leurs jeunes élèves et pour s'assurer ainsi d'une continuité culturelle intergénérationnelle. Toutefois, il n'est pas envisageable, pour les pédagogues, de donner à lire à un enfant l'*Odyssée* ou l'*Énéide* dans leur version originale. C'est pourquoi la plupart des pédagogues⁶¹, dont Rollin et Mme de Genlis, préféreront offrir à leurs élèves des versions expurgées, afin « de former le goût et d'accoutumer l'esprit à l'élégance des formes et à la beauté des images⁶² » sans risquer de corrompre les jeunes esprits. Chartier, Compère et Julia rappellent à ce propos que, si l'on a reproché aux Jésuites leurs éditions expurgées *ad usum delphini*, « l'usage en est pourtant courant dès la Renaissance : Vivès⁶³ propose de retrancher tout ce qui est dangereux dans un auteur ; les règlements [du Collège] de Montaigu jettent l'interdit sur les auteurs jugés lascifs tels Martial, Juvénal et même Térence⁶⁴ ». Encore dans le dernier tiers du XVIII^e siècle, Mme de Genlis⁶⁵ préconisera, dans son traité d'éducation

⁶⁰ Chantal Grell, *Le dix-huitième siècle et l'Antiquité en France*, op. cit., p. 15.

⁶¹ Pierre-Daniel Huet, par exemple, sera responsable de l'édition *ad usum delphini* des classiques latins (64 volumes paraîtront entre 1674 et 1691), délestant Homère, Aristophane, Plaute et Terence des passages considérés comme trop licencieux. Voir à ce sujet l'ouvrage de Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976, p. 176.

⁶² Chantal Grell, *Le dix-huitième siècle et l'Antiquité en France* ; op. cit., vol. 1, p. 14.

⁶³ Jean Louis Vivès (1492-1540) est un pédagogue catholique, auteur d'un *De ratione studii puerilis* (1523). Le collège de Montaigu (originellement le Collège des Aicels) est fondé en 1314 par Gilles l'Aycelin de Montaigut, archevêque de Rouen.

⁶⁴ Roger Chartier, Compère, Marie-Madeleine, Julia, Dominique, op. cit., p. 157.

⁶⁵ Mme de Genlis est également l'auteure d'une édition expurgée de l'*Émile* de Rousseau, *Émile, ou l'éducation. Nouvelle édition à l'usage de la jeunesse avec des retranchemens, des notes, et une préface*, Paris, [Lecointe et Durey ?], 1820.

Adèle et Théodore, l'usage d'éditions expurgées. Ainsi, la baronne d'Almane, mère entièrement dévouée à l'éducation de ses deux enfants écrit à son amie : « Je suis forcée, ma chère amie, *de vous avouer* encore un nouvel Ouvrage d'éducation. Il est sur la Mythologie ; c'est une Histoire Poétique, mais que j'ai tâché de rendre plus agréable, & surtout plus décente que celles qui existent⁶⁶ ». En somme, si les pédagogues des Lumières consentent à tirer des auteurs païens « la beauté & la délicatesse des expressions & des pensées⁶⁷ », leur premier objectif demeure néanmoins la formation du cœur d'une jeunesse chrétienne ; il convient donc de christianiser et moderniser cette Antiquité parfois un peu trop licencieuse, violente et quelquefois même vulgaire, afin de ne pas corrompre l'esprit de ceux que l'on prétend éduquer. Placé sous ce jour, le plaisir de la fiction demeure, bien sûr, subordonné à l'apprentissage de la vertu, de la grandeur et de la vérité, processus au cours duquel la mémoire et l'imagination, qui combine les sentiments, les sensations et les idées, sont mises à profit puisqu'il s'agit d'enraciner, dans la mémoire et dans le cœur, des exemples susceptibles de perfectionner et d'élever l'âme.

Au reste, cette perfection du style que reconnaissent aux Anciens de façon quasi unanime les pédagogues de l'époque moderne serait étroitement liée à la pureté de leurs mœurs simples et près de la nature. La poésie, prenant « sa source dans le fond même de la nature humaine », n'est finalement rien de plus que « le cri & l'expression du cœur de l'homme »⁶⁸. De même que l'âme d'un individu se dévoile dans son œuvre, l'art propre à une nation ou encore le goût dominant d'une époque reflète la pureté morale de cette nation. Par exemple,

⁶⁶ Stéphanie Félicité de Genlis, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* [1782], À Paris, Chez M. Lambert et F. J. Baudouin, vol. 2, p. 400.

⁶⁷ Charles Rollin, *op. cit.*, vol. 1, p. lii.

⁶⁸ Charles Rollin, *op. cit.*, vol. 1, p. 214-215.

Rollin critiquera sévèrement l'architecture du Moyen-Âge, voyant en elle à la fois l'indice et la conséquence de la dépravation du goût dans la littérature, comme s'il y avait une contamination entre les différents arts : « les ornemens chargés, confus, grossiers des anciens édifices Gothiques, & placés pour l'ordinaire sans choix, contre les bonnes règles, & hors des belles proportions, étoient l'image des écrits des auteurs du même siècle [...]»⁶⁹ ». En outre, pour Rollin, le goût d'une époque, ou d'une civilisation, pour la littérature et les arts se « comunique même aux mœurs publique, & à la manière de vivre⁷⁰ » ; « le stile dominant est quelquefois une image des mœurs publiques. Le cœur entraîne l'esprit, & lui communique ses vices aussi bien que ses vertus⁷¹ ». L'effet inverse peut également se produire, si bien que le dérèglement des mœurs entraîne alors celui de l'esprit et du goût :

L'esprit accoutumé à ne plus suivre de règles dans les mœurs, n'en suit plus dans le stile. On ne veut plus rien que de nouveau, de brillant, d'extraordinaire, de hazardé. On ne s'attache qu'à des pensées minces & pueriles, ou hardies & outrées jusqu'à l'excès. On affecte un stile peigné & fleuri, & une élocution éclatante qui n'a que du son, & rien de plus⁷².

Derrière cette critique du « bel esprit » transparait celle de la société qui l'a vu naître, la corruption du style figurant celle des cœurs. De ce point de vue, ce serait à l'aune de l'esprit d'une nation, lequel est rendu visible par les mœurs, que l'on peut juger les productions artistiques, les beautés et les grâces ne suffisant pas à décider de la valeur d'une œuvre. C'est donc à la raison des jeunes gens que les pédagogues s'adressent d'abord lorsqu'il s'agit de juger des perfections d'un livre ou d'une toile, puisqu'il leur faut en déterminer l'origine et les causes. C'est d'ailleurs ce que tend à confirmer la lecture du traité de Crousaz qui explique, quoique très brièvement, la méthode à suivre pour initier

⁶⁹ *Ibid.*, p. lxxxvii-lxxxviii.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, p. xc-xci.

⁷² *Ibid.*, p. xci-xcii.

les enfants à la littérature ou aux arts. Premièrement, il faut commencer par donner à voir ou à lire une œuvre qui frappe les sens. Ensuite, il faut leur faire comprendre que ce « qui frappe agréablement les Sens ne doit produire cet effet, que parce qu'il est conforme à la Raison », car c'est à elle seule, poursuit-il, de « régler ce qui a droit de plaire aux Sens ». La raison est essentielle, notamment parce qu'elle « a de plus des objets, elle a des beautés qui lui sont propres & auxquelles les Sens n'atteignent pas »⁷³. L'appréciation esthétique doit donc être entièrement soumise à l'examen de la raison qui autoriserait ensuite la personne à éprouver ou non du plaisir. Rollin, quant à lui, développe plus longuement cette idée dans le quatrième volume de son *Traité*, alors qu'il écrit que c'est par la raison que l'homme

[...] a l'idée du beau, du grand, du juste, du vrai [que c'est grâce à elle qu'] il prononce & juge sur les qualités & les propriétés de chaque chose : [qu'] il compare ensemble plusieurs objets, tire les conséquences des principes, se sert d'une vérité pour passer & s'élever à une autre : enfin par elle il met dans ses connaissances & dans ses raisonnemens un ordre & une suite, qui y répandent la lumière & la grace, qui les rendent tout autrement intelligibles, & qui en font bien mieux sentir toute la force & toute la vérité⁷⁴.

Le socle du jugement de goût serait donc la raison ou le jugement lequel, comme le souligne Annie Becq, « fait office de frein aux facultés de la sphère inférieure, relevant du corps : sensibilité, passions, imagination⁷⁵ ». Au reste, la raison est, selon Rollin, une faculté innée en l'homme : « tous les hommes apportent avec eux en naissant les premiers principes du goût⁷⁶ ». Cela suppose à la fois la pérennité de ces principes sur lesquels s'appuie le bon goût et l'existence d'un beau absolu traversant les époques et les civilisations, caractérisé notamment par « l'ordre, la symétrie, la proportion, l'harmonie ou la conformité à des règles qu'étaye la raison, [...] ; autant de rapports saisis par

⁷³ Jean-Pierre de Crousaz, *Traité de l'éducation des enfants*, op. cit., vol. 2, p. 3.

⁷⁴ Charles Rollin, op. cit., vol. 4, p. 334.

⁷⁵ Annie Becq, op. cit., p. 51.

⁷⁶ Charles Rollin, op. cit., vol. 1, p. lxxxii.

l'entendement : [...]»⁷⁷ ». C'est là une raison supplémentaire pour Rollin de recourir à la fréquentation assidue des Anciens pour former le goût de la jeunesse, car ce sont, écrit-il, « les maîtres, les dépositaires, les gardiens de la saine éloquence & du bon goût⁷⁸ ». Il ne s'agirait plus ensuite que de perfectionner cette raison naturelle et instinctive par l'étude des Anciens pour obtenir cette capacité de *discerner* en quoi une œuvre mérite ou pas notre estime. En outre, rappelons à la suite de Mme de Miremont, que l'étude approfondie de l'Antiquité grecque et latine est alors indispensable à la compréhension même de la peinture et de la sculpture⁷⁹ dont les sujets sont très souvent tirés de la mythologie ou encore de l'histoire ancienne, point de vue que partagent généralement les pédagogues des Lumières. Mme de Genlis, par exemple, écrira que, « pour l'intelligence des tableaux & des monumens dont l'Italie est remplie, il est nécessaire de [savoir la Fable] aussi parfaitement que l'Histoire Romaine⁸⁰ ». D'ailleurs, *Adèle et Théodore* met en scène une maison où chaque centimètre carré des murs revêt une fonction pédagogique.

Alors que l'objectif premier de cette formation du jugement de goût ou d'appréciation du beau qui affleure jusqu'ici semble être de donner aux jeunes gens les moyens de dégager le sens à donner aux productions artistiques en mettant en lumière certaines qualités ou propriétés stylistiques dont le principe relève toutefois du domaine de la morale, un second objectif pourrait être simplement de les initier aux plaisirs de la lecture et solliciterait davantage le sentiment que la raison. Chez Mme de Genlis, la seule pédagogue à notre connaissance qui s'y intéresse de façon significative, cette intention

⁷⁷ Annie Becq, *op. cit.*, p. 53.

⁷⁸ Charles Rollin, *op. cit.*, p. xcvi-xcviii.

⁷⁹ [Mme de Miremont], *op. cit.*, vol. 1, p. 70-71.

⁸⁰ Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 2, p. 400.

s'accompagne de nombreuses mises en garde et d'une méthode rigoureuse qui repose sur l'idée que la lecture des classiques de la littérature doit se faire de façon graduelle et supervisée, afin que le pédagogue ou le parent soit assuré que l'enfant est apte à sentir *avec transport* l'œuvre placée entre ses mains. Par exemple, si un enfant

lit Virgile à douze ans, il est impossible qu'il en puisse saisir les beautés ; cependant il l'apprend par cœur ; & quand il aura dix-huit ans, il comprendra bien que l'*Énéide* est un chef-d'œuvre, mais il ne le sentira que foiblement, ou du moins il le sentira sans transport [car il se trouve] hors d'état d'en sentir le mérite⁸¹.

L'exemple du cheminement littéraire d'Adèle est, à ce titre, très éclairant. D'abord, jusqu'à onze ou douze ans, Adèle ne lit que très peu, de petits ouvrages que sa mère compose pour elle. Ensuite, elle est autorisée à lire des ouvrages plus instructifs et plus longs comme

l'Histoire ancienne de Rollin, à laquelle succédera l'Histoire Romaine & celle de France ; ensuite elle lira le Siècle de Louis XIV & quelques Historiens Anglois [...]. En Ouvrages d'agrémens, [elle lit] [...] quelques Théâtres, & dans trois ans [elle aura] Ju Campistron, Lagrange-Chancel, Lachaussée, Destouches, Marivaux, les Poésies de Fontenelle, de Pavillon, de Desmahis⁸², &c. Tous ces Auteurs agréables, mais du second ordre, l'amuseront jusqu'à l'âge où son goût sera assez formé pour qu'elle puisse lire avec transport des Ouvrages de génie⁸³.

Le corpus qu'elle lui donne à lire, en premier lieu, est constitué essentiellement d'ouvrages modernes, ce qui est surprenant puisque généralement les pédagogues recommandent de commencer par les classiques de l'Antiquité, et plus particulièrement par Homère, qui aurait atteint la perfection tant dans le domaine de la morale que de son expression. On assiste donc, chez Mme de Genlis, à un renversement de l'ordre de lecture, qui passe des ouvrages « du second ordre » aux « ouvrages de génie », nouvel ordre qui semble témoigner

⁸¹ *Ibid.*, p. 107-108.

⁸² Jean Galbert de Campistron (1656-1723) ; Charles-François-Joseph Victor de Chancel, dit Lagrange-Chancel (1677-1758) ; Pierre-Claude Nivelles de La Chaussée (1692-1754) ; Philippe Néricault, dit Destouches (1680-1754) ; Étienne Pavillon (1632-1705) ; Joseph-François-Édouard de Corsembleu Sieur de Desmahis (1723-1761).

⁸³ Stéphanie Félicité de Genlis, *op cit.*, vol. 2, p. 139.

d'un recul de la culture grecque et latine en regard de la formation du goût. Mme de Genlis juge de surcroît que la connaissance de la langue latine est certes « très-utile, mais non pas indispensable, comme elle l'étoit il y a cent cinquante ans⁸⁴ », car il y a autant, sinon plus, d'ouvrages modernes susceptibles de devenir des modèles et de donner à la jeunesse « une idée du *beau* dans tous les genres⁸⁵ ». Aussi recommande-t-elle plutôt l'apprentissage de l'anglais et de l'italien, puisque ces langues permettent une lecture des nouveaux chefs-d'œuvre :

aujourd'hui, celui qui sait parfaitement le François, l'Anglois & l'Italien, a certainement la connoissance d'une quantité d'Ouvrages supérieurs, au moins égale à celle que l'antiquité peut offrir. Milton, le Tasse & l'Arioste réunis, valent peut-être Homère & Virgile ; mais sûrement Corneille, Racine, Voltaire, Crebillon, Shakespear, &c. ont produit autant de Chef-d'œuvres que Sophocle & Euripide ; & Molière a surpassé Plaute & Térence. Les Fables de Phèdre sont-elles meilleures que celles de la Fontaine ? Les Poésies de Boileau, de Jean-Baptiste Rousseau, de Gresset, de Voltaire, de Madame Deshoulières, de Pope, de Swift, de Prior, de Tompson, sont-elles inférieures à celles d'Horace, de Tibulle, de Catulle & d'Ovide ? Les Ouvrages Philosophiques de Cicéron, de Sénèque, de Marc-Aurèle, d'Epictète, contiennent en général des principes d'une sublimité qu'on ne sauroit trop admirer ; mais les Ecrits de Fénelon, de Montesquieu, d'Adisson, &c. sont-ils moins éloquens, ont-ils moins de profondeur⁸⁶ ?

Si les ouvrages modernes occupent la première place dans le dispositif éducatif de Mme de Genlis, les classiques de l'Antiquité ne sont pas complètement évacués, mais ils interviennent plus tardivement, c'est-à-dire une fois que le goût de l'enfant est déjà formé. L'un des indices qui laissent croire à la baronne d'Almane que sa fille n'est pas prête à lire des chefs-d'œuvre est l'expérience qu'elles font de la lecture de la tragédie d'*Andronic*⁸⁷ qui tire des larmes à Adèle, malgré les critiques de sa mère envers l'ouvrage. Son émotion est normale, pour Mme de Genlis, car les enfants sont facilement éblouis, écrit-elle, « par tout ce qui a quelque air de grandeur & l'injustice ne peut leur

⁸⁴ *Ibid.*, vol. 1, p. 106.

⁸⁵ *Ibid.* (L'auteure souligne).

⁸⁶ *Ibid.*, p. 106-107.

⁸⁷ Jean Galbert de Campistron, *Andronic* (février 1685).

paroître odieuse quand il en résulte une action brillante, & quand elle est couronnée par le succès⁸⁸ », d'où l'importance de la lecture faite en commun avec un adulte qui peut alors aider l'enfant à réfléchir sur la lecture qu'il vient de faire. La jeune Adèle ne pourra lire les grands auteurs grecs, latins ou modernes⁸⁹ que lorsqu'elle sera assez formée pour remarquer d'elle-même les défauts des ouvrages qu'on lui fait lire et que son ravissement sera proportionnel à la valeur de l'œuvre. À sa fille qui lui demande à quel moment elle pourra lire *Cinna*, la baronne d'Almane répond que

[c]'est précisément l'admiration, les transports que vous inspire Andronic, qui me prouvent que vous n'êtes pas digne de lire *Cinna*. Si vous pouviez sentir les défauts d'Andronic, vous seriez à peine attendrie par tout ce qui vous a fait répandre tant de pleurs ; & de même *Cinna* ne vous toucheroit point, parce que vous n'en sentiriez pas les beautés sublimes⁹⁰.

Si Mme de Genlis insiste tant sur le fait de respecter le rythme naturel de l'enfant lors de toute instruction, c'est qu'elle craint par-dessus tout de dégoûter à jamais l'enfant de ce qu'on tente de lui enseigner et ce qu'elle souhaite, en matière de formation au jugement de goût, c'est de préserver la capacité du jeune lecteur de s'immerger dans la fiction, d'être ravi et transporté par les grandes œuvres modernes ou antiques au lieu de simplement savoir que ce sont de grandes œuvres. En ce sens, avec Mme de Genlis, dans le dernier tiers du XVIII^e siècle, la pensée pédagogique se rapproche du rôle qu'accorde Dubos au sentiment dans le jugement de goût.

Chez Mme de Genlis, la lecture des chefs-d'œuvre de la littérature classique et moderne ne se fera donc pas avant l'âge de dix-huit ans, si l'on en croit le plan de lectures qu'établit la baronne pour sa fille Adèle :

En Ouvrages d'agrémens, nous lisons à présent quelques Théâtres, & dans trois ans nous aurons lu Campistron, Lagrange-Chancel, Lachaussée, Destouches,

⁸⁸ Stéphanie Félicité de Genlis, *op cit.*, vol. 1, p. 318-319.

⁸⁹ Mme de Genlis réfère plus particulièrement à Corneille, Racine, Voltaire et Crebillon.

⁹⁰ Stéphanie Félicité de Genlis, *op cit.*, vol. 2, p. 140.

Marivaux, les Poësies de Fontenelle, de Pavillon, de Desmahis, &c. Tous ces Auteurs agréables, mais du second ordre, l'amuseront jusqu'à l'âge où son goût sera assez formé pour qu'elle puisse lire avec transport des Ouvrages de génie⁹¹.

D'une part, on retrouve chez elle le souci de bien préparer l'élève à la lecture de ces chefs d'œuvre en utilisant, dans un premier temps, des auteurs moins parfaits, moins sublimes pour former graduellement son aptitude à apprécier la littérature, afin de conduire son esprit du simple amusement au transport romanesque, conçu visiblement comme une apothéose de la délectation littéraire. Par degré, la jeune lectrice qu'est Adèle en viendra à comprendre les principaux défauts que contiennent les œuvres grâce aux remarques constantes que lui fait sa mère, qui guide toujours ses lectures. Elle en viendra progressivement à les remarquer d'elle-même, à les sentir de façon presque inconsciente, jusqu'à se détourner d'elle-même des œuvres de second ordre, c'est alors seulement qu'elle sera en mesure d'apprécier les chefs d'œuvre. En ce sens, le fait de s'émouvoir sur des œuvres qui ne le mériteraient pas constitue le signe d'un processus d'apprentissage encore inachevé.

En somme, le fait de lire trop tôt un ouvrage pourrait empêcher le jeune lecteur de ressentir un jour les pleins effets de la fiction. Pour Mme de Genlis, une lecture trop précoce des textes classiques n'intervient pas sur la faculté du lecteur de juger des qualités littéraires de l'œuvre ni d'en apprécier son mérite, mais elle enlève toute possibilité d'être pleinement touché par les beautés de l'œuvre.

⁹¹ Stéphanie Félicité de Genlis, *op. cit.*, vol. 2, p. 139-140.

CHAPITRE 2

PLAISIRS DE LA FICTION

L'imagination est la source et la gardienne de nos plaisirs. Ce n'est qu'à elle qu'on doit l'agréable illusion des passions. Toujours d'intelligence avec le cœur, elle sait lui fournir toutes les erreurs dont il a besoin : elle a droit aussi sur le tems : elle sait rappeler les plaisirs passés, et nous fait jouir par avance de tous ceux que l'avenir nous promet : elle nous donne de ces joies sérieuses, qui ne font rire que l'esprit : toute l'ame est en elle ; et dès qu'elle se refroidit, tous les charmes de la vie disparaissent⁹².

Si les traités d'éducation prescrivent tous, sans exception, une lecture étroitement surveillée, qu'il s'agisse d'un ouvrage de fiction, de l'histoire profane ou encore d'un catéchisme, les pratiques de lecture que révèlent les mémoires d'Ancien Régime sont, en revanche, bien différentes de la théorie. De fait, les lectures enfantines, que l'on songe à Rousseau, au cardinal de Bernis, à Mme de Guyon ou Mme d'Arconville, sont souvent effectuées sinon de manière secrète et clandestine, du moins en solitaire.

1. Pratiques enfantines de lecture

Dans son « Histoire de mon enfance », comme nous l'avons déjà souligné, Geneviève Thiroux d'Arconville consacre les dernières pages de son récit à ses premières lectures romanesques. Elle y raconte, notamment comment elle fut initiée à cette sorte de lecture par la fille de sa nourrice, Lisette, qui est également sa plus proche amie. Celle-ci lui prête, secrètement, quelques romans

⁹² Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de Lambert, « Réflexions nouvelles sur les femmes [1727] », dans *Œuvres complètes de Madame la marquise de Lambert, suivies de ses lettres à plusieurs personnages célèbres*, A Paris, Chez Léopold Collin, 1808, p. 166.

et Geneviève est aussitôt sous le charme au point que « toute autre lecture [lui] devint bientôt insipide⁹³ ». Comme Madame d'Arconville sait que ce genre de lecture ne lui serait assurément pas permis, elle use d'un subterfuge pour se livrer à son envie :

Comme notre appartement était composé de plusieurs pièces, je pouvais sous prétexte, d'aller étudier de la musique et le clavecin être séparée de mon ange⁹⁴ une partie de la journée, j'en profitais, pour me livrer, non à l'étude assurément, mais à la lecture des Romans⁹⁵.

Si elle partage cette habitude de lecture avec son amie Lisette, l'acte de lecture constitue, en revanche, un plaisir nécessairement secret, caché et privé. Aussi prend-elle bien soin de le cacher à toute personne pouvant le lui interdire. L'acte de lecture se passe en retrait de la société familiale, cet un acte intime, ce qui n'est pas anodin à une époque où la lecture représente surtout un divertissement mondain, comme en témoigne un passage de son « Examen des oeuvres de J. J. Rousseau », dans lequel elle évoque le fait que ce dernier a « lû ses confessions à tant de personnes qui se rassemblaient, pour jouir de cette lecture, que leur impression n'a rien appris de nouveau⁹⁶ ». Cette pratique est également attestée par les *Mémoires* de la jeune Hélène Massalska, qui racontent comment se déroulaient habituellement les soirées à l'Abbaye-Aux-Bois. Elle se rend souvent chez Mme de Rochechouart, où se trouve « tout ce qu'il y avait de mieux », à savoir une société agréable composée, entre autres, de ses amies les demoiselles de Conflans, afin d'y lire « les ouvrages nouveaux qui pouvaient être lus par [elles] sans inconvénient⁹⁷ ». Elle met également à profit son temps

⁹³ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », dans *Pensées et réflexions morales* [1801-1805], vol. 3, p. 473, Université d'Ottawa, Archives and special collection.

⁹⁴ Surnom qu'elle donne à sa nourrice.

⁹⁵ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Histoire de mon enfance », *op. cit.*, p. 474.

⁹⁶ *Idem*, « Examen des ouvrages de J. J. Rousseau », dans *Pensées et réflexions morales*, *op. cit.*, vol. 8, p. 63-64.

⁹⁷ Hélène Massalska de Ligne, *Mémoires*, cité en extraits dans Lucien Perey, pseud. de Clara Adèle Luce Herpin, *Histoire d'une grande dame au XVIII^e siècle, la princesse Hélène de Ligne*, 14^e éd.,

libre pour lire des ouvrages à haute voix avec son amie Mademoiselle de Choiseul et les demoiselles de Conflans : « Nous aimions toutes deux beaucoup la lecture, mesdemoiselles de Conflans aussi, nous lisions ensemble dans tous les moments que nous avions de libres, chacune lisait haut à son tour⁹⁸ ».

En somme, même si l'homme lettré est dorénavant apte à lire sans avoir à oraliser, il est encore d'usage, dans les salons ou encore en famille, de lire pour les autres ou d'écouter quelqu'un nous faire la lecture afin de se divertir et de s'instruire, comme le rappelle Alberto Manguel dans son *Histoire de la lecture* :

dans les cours, et parfois aussi dans de plus humbles demeures, on lisait des livres à haute voix à la famille et aux amis dans le but de se distraire aussi bien que de s'instruire. Si on lisait pendant le repas, ce n'était pas pour détourner l'attention des joies du palais ; au contraire, c'était pour agrémenter celles-ci d'un divertissement de l'imagination, pratique qui remontait à l'empire romain⁹⁹.

Toutefois, le plaisir que l'on ressent grâce à une lecture à voix haute et commune est d'une nature totalement différente de celui ressenti lors d'une lecture silencieuse, privée, qui est « [...] plus rapide, plus aisée, et qui directement touche le lecteur en son moi intime¹⁰⁰ ». S'agit-il de proclamer, avec Barthes, « la nature asociale du plaisir », et d'admettre avec lui que seul le loisir est social¹⁰¹ ? La suggestion est tentante. Si le plaisir représente un sentiment trop personnel, intime, voire charnel, pour être partagé, du moins avec tous, peut-être conviendrait-il de nommer autrement cette sorte de plaisir que l'on peut prendre à la lecture en commun.

Suivant cet esprit, Manguel relate que dans un monastère, en l'an 547, les disciples de saint Benoît pratiquaient exclusivement la lecture à voix haute

Paris, Calmann Lévy, 1889, p. 109.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 66-67.

⁹⁹ Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture* [1996], Christine Le Boeuf, trad., Arles, Actes Sud, 1998, p. 146.

¹⁰⁰ Roger Chartier, « Les pratiques de l'écrit » dans Philippe Ariès et Georges Duby, dir., *Histoire de la vie privée*, Paris, Seuil, coll. « l'Univers historique », 1986, vol. 3, p. 126.

¹⁰¹ Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 28.

et en commun afin d'éviter, d'une part, « l'exaltation, le plaisir personnel et l'orgueil », et, d'autre part, parce que « la joie des textes devait être communautaire et non individuelle »¹⁰². Ici aussi, la différence de sens entre la *joie* qui semble être une émotion séraphique, relevant uniquement de l'âme, comme un don de Dieu, et le *plaisir personnel* qui semble quant à lui relever du corps et des sensations, justifie la proscription de la lecture silencieuse et privée. Il n'y aurait pas qu'une différence de degré, mais également de nature, l'un étant spirituel, pur ; l'autre recelant une dimension sensuelle, voire honteuse.

C'est la raison pour laquelle les Jésuites, qui appréciaient et utilisaient le théâtre à des fins pédagogiques, redoutaient en revanche les effets du roman, notamment parce qu'il est associé à une « la lecture furtive » qui procède « de l'intimité coupable »¹⁰³, comme en fait foi son petit format in-12, propice à la lecture au lit que prisait particulièrement les femmes¹⁰⁴. Aussi le *Ratio Studiorum* ignore-t-il complètement ce type de fiction. Plus généralement, Sgard et Sheridan rappellent que la dialectique des Jésuites est entièrement fondée sur une « lecture guidée ». De fait, il n'y a aucune place pour la lecture individuelle dans leur dispositif éducatif : « praelectio, explication de texte, récitation collective, amplification de lieux communs et apprentissage d'une rhétorique formelle, usage de textes latins expurgés, interprétation de drames religieux préparés par les Pères à des fins éducatives¹⁰⁵ », tous ces moyens

¹⁰² Alberto Manguel, *op. cit.*, p. 144.

¹⁰³ Jean Sgard et Geraldine Sheridan, « Introduction », Guillaume-Hyacinthe Bougeant, *Voyage merveilleux du Prince Fan-Férédin dans la Romancie ; Contenant plusieurs observations historiques, géographiques, physiques, critiques et morales*, Université de Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1992, p. 7.

¹⁰⁴ Reinhard Wittmann, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », dans Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 350.

¹⁰⁵ Jean Sgard et Geraldine Sheridan, *op. cit.*, p. 16.

d'enseignement supposent sinon une lecture collective, du moins une lecture dirigée et encadrée par un maître soucieux d'en contrôler les interprétations.

La lecture silencieuse aurait cependant permis d'introduire une piété plus personnelle, en permettant une méditation réflexive sur le texte lu, libre des interprétations dogmatiques. Dès la fin du VI^e siècle, saint Isaac de Syrie raconte comment le fait de lire en silence augmente significativement le plaisir qu'il en retire :

Je pratique le silence afin que les mots de mes lectures et de mes prières me comblent de ravissement. Et quand le plaisir de comprendre impose le silence à ma langue, alors, comme dans un rêve, j'accède à un état où mes sens et mes pensées se concentrent. Ensuite, quand grâce à la prolongation de ce silence le tourbillon des souvenirs s'apaise dans mon cœur, d'incessantes vagues de joie envoyées par des pensées intérieures, au-delà de toute attente, surgissent soudain au grand délice de mon cœur¹⁰⁶.

Comme l'invite à penser ce passage, le texte religieux, tout comme le texte romanesque, peut aussi bien convenir à une lecture privée que publique. Mme d'Arconville en fait également l'expérience ; les ouvrages pieux de Massillon, lui procurait toujours « un nouveau plaisir, qui tenait même de l'enthousiasme¹⁰⁷ ». Il faut entendre « enthousiasme » au sens que lui donne l'*Encyclopédie*, c'est-à-dire comme un « beau transport capable de porter l'âme de l'artiste [ou du sujet] au sublime¹⁰⁸ ». S'il est d'abord un transport, le terme « enthousiasme » est également intimement lié au sublime tel que la tradition classique, depuis Longin jusqu'à Edmund Burke, le conçoit, à savoir comme « [...] cet extraordinaire et ce merveilleux qui frappe dans le discours, et qui fait

¹⁰⁶ Saint Isaac de Syrie, « Directions of Spiritual Training », in *Early Fathers from de Philokalia*, E. Kadloubovsky et G. E. H. Palmer, éd. et trad., Londres & Boston, 1954, cité dans Alberto Manguel, *op. cit.*, p. 68.

¹⁰⁷ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur l'éloquence », dans *Pensées et réflexions morales* [1801-1805], vol. 2, p. 154.

¹⁰⁸ Louis de Jaucourt, « Enthousiasme » dans Denis Diderot et Jean le Rond D'Alembert, éd., *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, etc.*, vol. 17, p. 770, dans University of Chicago, *ARTFL Encyclopédie Project*, < <http://encyclopedia.uchicago.edu/> >.

qu'un ouvrage enlève, ravit, transporte¹⁰⁹ ».

Mme d'Arconville aurait souhaité entendre ce célèbre prédicateur, croyant que ceux qui ont eu cette chance ne pouvaient qu'« être pénétrés d'un sentiment de piété sincère et d'amour pour les vertus qu'il leur prêchait ». Ici, les deux modes de diffusion du discours que sont le sermon en chaire et la lecture du texte conduiraient à des effets semblables, le texte étant écrit dans l'intention d'enlever les cœurs et à les entraîner vers le bien. D'une part, Mme d'Arconville imagine que le sermon de vive voix est apte à toucher le cœur, puisqu'il fait naître un amour de la vertu et un sentiment sincère de piété ; le discours persuade donc l'auditoire. D'autre part, l'analyse que fait Mme d'Arconville des sentiments que suscite en elle la lecture de Massillon révèle que l'enthousiasme qu'elle ressent est comme un degré suprême du plaisir esthétique.

À l'instar de saint Isaac de Syrie, le *ravissement* que Mme d'Arconville éprouve, jeune fille, à la lecture des romans est tributaire d'une pratique silencieuse, voire solitaire, du texte. Le simple fait d'évoquer cette pratique du livre devient pour elle une source de joie. Ainsi, elle écrit qu'elle se

représente avec envie, celui qui tranquille dans son cabinet, ou à l'ombre d'un feuillage épais, qui contribue encore à augmenter le charme de l'ouvrage sublime soit en prose, soit en vers, que le hasard lui a procuré transporté des beautés qu'il y a trouvé, il quitte son livre, pour se pénétrer du plaisir qu'il vient d'éprouver. L'enthousiasme le saisit, il s'agite, se lève, marche à grand pas ; mais son ravissement le ramène bientôt, où il a laissé ce livre, dont il est si enchanté en effet, comment n'être pas transporté à la lecture des beaux morceaux de Littérature en lisant les ouvrages sublimes du grand Bossuet, ses oraisons funèbres et celles de Fléchier, de l'énergique et tendre Fénelon lorsqu'il fait le tableau des amours de Calipso, et surtout d'Eucharis, qu'on peut sans doute lui reprocher ; mais dont les détails ont tant de charme, que la volupté qu'ils inspirent, font oublier le tort qu'il a eu peut être d'oser les peindre¹¹⁰.

¹⁰⁹ [Pseudo Longin], « Traité du sublime » dans Nicolas Boileau, *Œuvres de Boileau, avec un commentaire par M. Amar*, Jean-Augustin Amar du Rivier, éd., Paris, Chez Lefèvre, 1821, t. III, p. 10.

¹¹⁰ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur l'enthousiasme », dans *Pensées et réflexions morales* [1801-1805], vol. 9, p. 213-214.

Qu'il s'agisse du cabinet ou de la nature, le lieu de la lecture doit être en retrait de la société. De la tranquillité dépend le plaisir de la lecture, laquelle n'est aucunement dérangée dans le tableau idyllique qu'en fait Mme d'Arconville et c'est ce qui permet de créer une émotion aussi vive que l'enthousiasme chez le lecteur. Si celui-ci quitte l'ouvrage un instant, afin de mieux jouir du plaisir qu'il ressent, c'est parce qu'il sait pouvoir y revenir aussitôt que le moment de grâce sera passé. L'émotion vive que lui procure cette lecture romanesque l'enchanté et le transporte, et cet enchantement et ce transport dépendent d'une lecture privée et silencieuse qui, « en intériorisant toutes les émotions, [permet] au lecteur de se retirer bien plus encore dans le monde de l'imaginaire¹¹¹ ». Et l'on pourrait ajouter de surcroît que ce mode de lecture est la condition nécessaire qui intensifie le plaisir ressenti jusqu'au ravissement grâce au « transport » romanesque. Une fois atteint ce paroxysme, le lecteur en garde un souvenir persistant, pouvant facilement être réactualisé, parce que la lecture de « ces poètes sublimes » provoque « un ravissement qui charme notre esprit et pénètre jusqu'à notre cœur », de sorte que « cette lecture reste même tellement gravée dans notre imagination qu'elle ne peut jamais sortir de la mémoire »¹¹².

À cet égard, les *Mémoires* de Marmontel offre un témoignage intéressant de cette envie de lecture solitaire qui surpasse, pour lui, les charmes de la sociabilité :

Je fus assez de bonne heure admis dans cette société ; mais jusqu'à l'âge de quinze ans, elle ne prit rien sur mes goûts pour l'étude et la solitude. Je n'étois jamais plus content que lorsque, dans le jardin d'abeilles de Saint-Thomas, je passois un beau jour à lire les vers de Virgile sur l'industrie et la police de ces républiques laborieuses que faisoit prospérer l'une des tantes de ma mère [...]¹¹³.

¹¹¹ Reinhard Wittmann, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », dans Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 348-349.

¹¹² Geneviève Thiroux d'Arconville, « Sur l'enthousiasme », p. 227-228.

¹¹³ Jean-François Marmontel, *Mémoire d'un père pour servir à l'instruction de ses enfants*, dans *Œuvres posthumes de Marmontel, historiographe de France* [1804-1805], Paris, Réimprimé

C'est dans ce cadre enchanteur que Marmontel aime se retrouver, afin d'y lire, seul, l'ouvrage de son choix. Cette lecture libre s'entrecoupe de conversations sur les abeilles avec sa tante, d'observations des abeilles et de contemplation de la nature et de méditation, si bien « qu'il ne [s]'en éloignoi[t] jamais sans un regret sensible¹¹⁴ ». Mais le plaisir de lire Virgile semble devoir beaucoup au cadre libre de la lecture, à la possibilité d'abandonner le livre pour converser, réfléchir, contempler, méditer et apprendre sur les abeilles qui deviennent bientôt une nouvelle passion, éclipsant, du coup, l'acte de lecture. Romance de Mesmon avait déjà cherché à défendre, dans son *Fragment d'un manuscrit sur la sensibilité*, les plaisirs solitaires de la lecture et de la méditation, contre les reproches que l'on adresse alors à ceux qui fuient la compagnie de leurs semblables, soient celui d'être « sauvages » ou « tristes » :

l'homme sensible ne recherche les lieux solitaires que parce qu'il y jouit en paix de la mélancolie douce du sentiment. Tout s'anime pour lui. Le spectacle de la nature intéresse son cœur : un ciel pur & serein, la fraîcheur des eaux, le silence des bois, l'ombre vacillante des chênes antiques émeuvent sa sensibilité. Le charme de la jouissance actuelle & les idées de sa brièveté, qu'amène nécessairement la vue de ces arbres centénaires, & de cette nature qui entasse générations sur générations, tout le porte à une sorte d'attendrissement sur lui-même, plaisir inconnu à tout le reste des hommes¹¹⁵.

Cet éloge de la solitude n'est pas sans évoquer les *Rêveries d'un promeneur solitaire*, ouvrage aux relents autobiographiques dans lequel Rousseau met en scène un vieillard qui, approchant du terme de la vie, trouve un certain réconfort dans la nature, dans la méditation et les réflexions qu'il présente aux lecteurs.

Par ailleurs, l'expérience que fait Geneviève de la nouvelle *Dom Carlos* de l'abbé de Saint-Réal, qu'elle trouve « par hasard » en fouillant la chambre de son oncle, la marquera profondément et c'est précisément sur le souvenir de

à Londres, Par Cox, Fils et Baylis, Pour M. Peltier, 1805.vol. 1, p. 51.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 53.

¹¹⁵ Germain-Hyacinthe de Romance de Mesmon, *De la Lecture des romans, fragment d'un Manuscrit sur la Sensibilité*, A Paris, Chez les Libraires qui vendent les Nouveautés, 1776, p. 4-5.

cette lecture que se fonderont la plupart de ses jugements sur le genre romanesque. Le plaisir que ressent Mme d'Arconville à cette lecture est indissociable d'une charge émotive manifeste :

[A]vec quel ravissement ne lus-je pas ce charmant ouvrage, quoique ce ne fut point le premier Roman que j'eusses à ma disposition, il était si supérieur à ceux que Lisette m'avait prêté, et me fit une telle impression qu'elle m'est encore aussi présente que si je la ressentais dans ce moment; je le relus tant de fois, que j'en savais près de la moitié par cœur, et m'en souvenais encore à l'âge de 20 ans, j'en avais alors 14 [...] ¹¹⁶.

D'abord, le ravissement qu'éprouve la jeune fille n'est pas sans rappeler la définition du sublime proposée par Boileau dans sa préface au *Traité du sublime*. Il consiste en une rupture brutale d'avec le monde réel, une fascination qui tient ici, d'une part, à la grandeur et l'héroïsme du personnage et de l'histoire et, d'autre part, aux charmes de la galanterie. Quant au plaisir découlant du sentiment amoureux qu'elle éprouve, mais que sa conscience réproouve, celui-ci semble revêtir une signification particulière si on le considère en regard de la réflexion de Burke sur le sublime, dans la mesure où ce plaisir est intimement lié à la terreur et à l'idée de conservation de soi. Au-delà de toutes les nuances qu'il instaure entre le plaisir, le *delight* et le sublime, Burke postule, d'une part, que le sublime réside dans « tout ce qui est propre, de quelque façon que ce soit, à exciter des idées de douleur & de danger [...] ce qui ne roule que sur des objets terribles, ou ce qui agit de manière à inspirer de la terreur, est une source du sublime ¹¹⁷ » et, d'autre part, il affirme que « les passions [...] qui regardent la conservation de l'individu, ont pour objet principal la *douleur* & les dangers, & de toutes les passions ce sont les plus puissantes ¹¹⁸ ». Les thèses qu'énoncent Burke jettent un éclairage nouveau sur

¹¹⁶ Geneviève Thiroux d'Arconville, *Histoire de mon enfance*, op. cit., p. 475-477.

¹¹⁷ Edmund Burke, *Recherches philosophiques sur l'origine des idées que nous avons du beau & du sublime* [1757], trad. abbé Des François, Londres / Paris, Hochereau, 1765, p. 78.

¹¹⁸ *Ibid.*

l'expérience que fait de la lecture Mme d'Arconville, chez qui on remarque, toutefois, un déplacement des enjeux que cette théorie suppose vers l'univers moral, le danger suprême étant ici le pouvoir de l'imagination, comme elle l'écrit si bien dans son traité *Des passions* :

Imagination tant célébrée, toi d'où dépendent le bonheur & le malheur des humains : insensés que nous sommes, nous nous livrons au plus mortel de tous nos ennemis, quand nous nous abandonnons à tes chimères ! Toi seule es l'aliment qui entretient & qui foment le feu de nos passions ; tu resserres nos chaînes, en répandant des fleurs sur les précipices qui nous environnent, pour nous en cacher le danger. Si l'amour te doit tous ses charmes, il te doit aussi tous ses malheurs [...]¹¹⁹.

La menace n'étant pas physique, mais morale, l'enjeu le sera également, puisqu'il ne s'agira pas ici de la question de la préservation du corps, mais bien de celle du cœur, lequel est menacé de corruption. Au reste, le fondement de cette forme de plaisir paradoxal ne résiderait pas au sein des passions découlant de l'instinct de conservation de soi tel que conçu par Burke, mais plutôt au cœur du dilemme qui, chez la lectrice, se joue entre le plaisir de la lecture et la crainte des dangers de l'imagination. La culpabilité qu'elle ressent agit alors comme un mécanisme de défense en l'avertissant du danger qui menace son âme.

De fait, le plaisir que suscite la lecture de Dom Carlos chez la jeune fille est celui d'une passion amoureuse, laquelle ne serait pas sans périls si elle était vécue dans le monde réel. C'est par le biais du transport romanesque qu'une distance suffisante est créée entre le sujet et la situation dangereuse, distance qui permet habituellement à celui-ci de jouir de cette passion tout en se gardant des suites funestes que pourraient entraîner ces débordements passionnels dans la réalité. C'est même dans ce divertissement *a priori sans conséquence* que réside l'un des arguments en faveur des romans qu'énonce Nicolas Lenglet Dufresnoy dans *De l'usage des romans* :

¹¹⁹ Geneviève Thiroux d'Arconville, *Des passions*, Londres, Par l'Auteur du *Traité de l'Amitié*, A Londres, [s. éd.], 1764, p. 68.

[C]eux que j'ai lus ont réjoui mon imagination, ils m'ont diverti sans risque & sans péril. Ce n'est pas peu ; & comme j'aime assez mon imagination pour lui rendre tous les services qui sont en mon pouvoir, j'ai continué à les lire, j'ai continué à les goûter, & j'en suis toujours agréablement sorti¹²⁰.

En ce sens, la pensée de Lenglet Dufresnoy s'inspire des thèses de Dubos sur le plaisir esthétique, car si la passion ressentie par le lecteur peut sembler réelle, celui-ci devrait d'emblée reconnaître son caractère artificiel, si bien que le plaisir ressenti ne met en péril ni le cœur ni l'esprit.

Les théories de Dubos et d'Addison, qui placent la subjectivité sensible au cœur du jugement de goût, circulent dès les premières décennies du siècle des Lumières, influençant les pédagogues qui s'interrogeront sur la place à accorder à la formation du goût de la jeunesse, préoccupation jusqu'alors absente des traités d'éducation. C'est avec Rollin que s'affirmera, de manière convaincante, la nécessité de la formation du goût, notamment en valorisant le modèle culturel antique qui demeurera vivant tout au long du siècle. Toutefois, dans les années 1780, l'ascendant qu'exerce ce modèle semble s'étioler, Mme de Genlis recommandant plutôt l'usage des œuvres modernes, afin de former le goût à la beauté des images. Quant aux mémoires, ceux-ci mettent en lumière les divergences entre les idéaux pédagogiques qui consistent en une formation du goût étroitement surveillée, et les pratiques de lectures enfantines où le plaisir est intimement lié à la solitude, qui permet le transport romanesque, et à la liberté de poser le livre, pour profiter plus pleinement des charmes de la méditation que la lecture suscite. En tous les cas, les mémoires témoignent du changement qui survient au début du siècle quant à l'appréciation des œuvres, les récits de ces lectures ne s'attachant qu'à l'expérience vécue, qu'aux

¹²⁰ Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans, Où l'on fait voir leur utilité & leurs differens caracteres : Avec une bibliotheque des romans, Accompagnée de Remarques critiques sur leur choix & leurs Editions*, A Amsterdam, Chez la Veuve De Poilras ; à la Vérité sans fard, 1734, vol. 1, p. 4-5.

sentiments éprouvés.

CONCLUSION

Regardons le *Miracle de Saint Nicolas : les trois enfants sauvés*, enluminure de Jean Bourdichon extraite du livre des *Grandes heures d'Anne de Bretagne*, réalisée vers le XV^e siècle. L'œuvre montre les trois enfants ressuscités dans le baquet de saumure, alors que saint Nicolas, en arrière, semble faire le signe de croix. Ce qui surprend l'observateur du XXI^e siècle, ce sont les corps des enfants, qui n'ont assurément rien d'enfantin : la musculature bien développée est celle de l'adulte ; la tonsure est celle du moine. Il en va de même durant tout le Moyen-Âge et ce n'est qu'au XVII^e siècle, selon Ariès¹, que les scènes picturales commencent à refléter l'enfant tel qu'on le voit et qu'on se l'imagine aujourd'hui : son corps, ses habits, ses jeux, que l'on songe aux œuvres de Lebrun ou encore de Van Dick. En même temps, l'enfant se retrouve de plus en plus fréquemment à former le sujet principal des toiles, devenant même celui autour duquel la composition du tableau s'organise lors des portraits de famille. C'est également durant cette période que son costume se différencie de celui de l'adulte et qu'apparaît l'idée de plus en plus soutenue, notamment par les pédagogues, de l'innocence de l'enfant qu'il faut préserver. Il faut lire le *Journal* où le médecin du roi, Heroard, consignait les faits et gestes du futur Louis XIII alors enfant pour se faire une idée juste de la grossièreté des plaisanteries faites devant les enfants et de l'indécence des gestes que l'on se permettait avec eux, que l'on en juge par ces extraits :

Fort gay, émerillonné ; il fait baiser à chacun sa guillery. [...] Il lui a fort ri, se retrouse, lui montre sa guillery, mais surtout à sa fille, car alors, la tenant et riant de son petit rire, il

¹ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, p 70.

s'ébranlait tout le corps [...] il a retroussé sa cotte, lui a montré sa guillery avec une telle ardeur qu'il en était hors de soi. Il se couchait à la renverse pour la lui montrer².

Ce qui étonne davantage, c'est que ces gestes du jeune Louis XIII suscitent de la part de son entourage des rires et des encouragements. À la fin du siècle toutefois, le sentiment général a changé, sous l'influence des éducateurs de Port-Royal et des Jésuites. Les relations entre les enfants sont davantage surveillées, notamment dans les collèges, les ouvrages qu'on leur fait lire sont examinés et, s'il le faut, expurgés du contenu jugé inadapté : Térence, que l'on donnait encore à lire aux enfants dans sa version originale au XVI^e siècle, sera adapté au siècle suivant par Pomponius et Trobatus, de Port-Royal. D'une littérature réorientée vers l'enfance³, l'âge classique passe graduellement à une littérature adressée à l'enfance et à la jeunesse. Or, pour que cette littérature voie le jour, encore fallait-il la réunion de plusieurs conditions, dont la plus importante est certainement cette reconnaissance de la spécificité de l'enfance qui survient à l'âge classique. Comment, en effet, penser une littérature destinée sans destinataire précis ? Il fallait donc concevoir que l'enfant est différent de l'adulte, dans ses intérêts de même que dans sa compréhension du monde et, qu'en conséquence, ses besoins en regard de la fiction sont distincts de ceux de l'adulte. C'est la raison pour laquelle l'histoire littéraire de la littérature pour la jeunesse « [...] coïncide précisément avec l'évolution du sentiment de l'enfance ou plus exactement avec l'évolution sociale, culturelle et historique de la

² Journal de Heroard, cité dans Philippe Ariès, *op. cit.*, p. 141-142.

³ Isabelle Nièvre-Chevrel rappelle à ce propos que les « éditeurs et pédagogues font entrer dans le répertoire des enfants des textes qui ne leur étaient pas initialement destinés, des contes venus - directement ou indirectement - de la tradition orale et des classiques de la culture adulte lettrées », *Dictionnaire mondial des Littératures*, Larousse, 2002, p. 265, cité dans Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin. Coll. « U Lettres », 2010, p. 16.

perception qu'ont les adultes de l'enfant⁴ ». Quel exemple plus parlant pourrait-on envisager à ce sujet que celui que nous offre Fénelon ? Lorsqu'il réfléchit sur la nature de l'enfant, à l'occasion de son traité sur l'*Éducation des filles*, celui qui deviendra précepteur des Enfants de France comprend que celui-ci est un être fondamentalement différent de l'adulte. Si l'adulte peut apprendre à la faveur de théories sèches et des règles, la nature de l'enfant commande, en revanche, de recourir à l'amusement, mais surtout à l'imagination. C'est d'ailleurs le projet qu'il tente de mettre en œuvre lorsqu'il rédige ses *Aventures de Télémaque*, et l'exemple qu'il donne sera suivi par bon nombre de pédagogues du siècle des Lumières qui rédigeront des ouvrages à l'intention des enfants qu'ils éduquent. À ce titre, l'apport de la réflexion fénelonienne est capital, comme en témoigne la survie de ses idées pédagogiques, telles que la critique des superstitions ou encore que l'alliance entre le bonheur et la vertu, lesquelles seront, comme nous avons pu le constater, reprises tour à tour par Rollin, Mme de Lambert, Rousseau et Mme de Genlis, pour ne nommer que ceux-là. C'est à sa suite, également, que des pédagogues comme Saint-Pierre, Poncelet ou Mme de Genlis déploreront l'absence d'une littérature consacrée à l'enfance, pour ensuite inviter les gens de lettres à écrire des textes de fiction (contes, courtes pièces de théâtre, petits romans) à l'usage particulier de la jeunesse et réfléchiront sur les différents sujets souhaitables de ces fictions et sur les multiples usages qu'ils pourraient alors en faire.

Au même moment, émerge, en Angleterre comme en France, un questionnement sur l'origine des connaissances humaines. À la suite de John Locke, qui postule que toutes nos connaissances proviennent de l'expérience sensible, les

⁴ *Ibid.*, p. 27.

philosophes rejetteront la thèse cartésienne des idées innées au profit de cette nouvelle épistémologie fondée sur l'apport des sens et de l'expérience. Ces thèses trouveront à s'affirmer également au cours des débats animant l'espace littéraire sur le jugement de goût dont le point central se déplace de la conception de l'œuvre étroitement balisée par les règles strictes de l'art, telles que les exposait Boileau dans son *Art poétique*, à la réception de l'œuvre ; l'expérience sensible et le plaisir éprouvé devenant alors les critères par excellence pour juger de la valeur de celle-ci.

La plupart des pédagogues des Lumières, alliant cette nouvelle conception de l'innocence enfantine aux réflexions issues des thèses empiristes, se questionneront sur la spécificité de l'enfance en regard de l'acquisition de connaissances. Fénelon, par exemple, soutient que c'est la mollesse et l'humidité⁵ des fibres du cerveau de l'enfant qui lui permettent d'apprendre si facilement. Souvent pensé comme une cire molle dans laquelle toutes les idées et les sensations s'impriment facilement, profondément et durablement, le cerveau de l'enfant doit, dès lors, au même titre que son innocence, être préservé ; le précepteur ayant la tâche de veiller à ce qu'aucune idée fautive ni aucune superstition ne vienne s'y loger. D'où l'extrême circonspection avec laquelle ceux-ci envisagent la lecture de fictions, et surtout de romans, au sein d'un dispositif éducatif visant à former le cœur, l'esprit et le goût de la jeunesse française.

Au commencement de cette recherche, nous souhaitions montrer comment la faculté d'imaginer, mobilisée par la lecture de fiction, favorisait l'acquisition d'un

⁵ François de Salignac de La Mothe Fénelon, *Éducation des filles*, À Paris, Chez Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier, 1687, p. 25-25.

savoir moral, le développement des facultés de l'esprit et la formation du jugement de goût, contribuant à façonner une personnalité morale et intellectuelle.

Aux termes de cette réflexion, nous ne prétendons pas avoir couvert tous les aspects de l'usage pédagogique de la fiction à l'âge classique. Dans le cadre de cette enquête, nous ne nous sommes pas attardés, par exemple, à la création enfantine, alors que le fonds Philippe V contient notamment une continuation du *Don Quichotte* de Cervantès, rédigé vraisemblablement par le duc d'Anjou lorsqu'il était l'élève de Fénelon ; alors que dans le douzième volume de ses *Pensées et réflexions morales*, Mme d'Arconville recopie une tragédie en cinq actes intitulée *Amurat* qu'elle dit avoir composée à dix-huit ans, alors qu'elle était « possédée du Démon de la métromanie⁶ », sans oublier les *Mémoires* de la jeune Hélène Massalska, qu'elle rédige entre neuf et quatorze ans, que nous avons utilisés comme un témoignage de l'éducation d'une jeune fille noble au XVIII^e siècle, sans nous attacher à la création littéraire qu'ils représentent.

Cependant, nous espérons avoir réussi à expliquer comment des pédagogues du siècle des Lumières, à la faveur d'une réflexion sur la puissance persuasive du langage et de la fiction, ont utilisé celle-ci pour remplacer l'expérience sensible lorsque cela s'avérait nécessaire, jugeant, du même coup que la fiction pouvait, au même titre que l'histoire sainte ou l'histoire sacrée, contribuer à la formation morale de l'enfant. Puis, nous avons voulu exposer les liens étroits entre l'émergence des théories empiristes à la fin du XVII^e siècle, entraînant avec elles une revalorisation de l'imagination, et les idées nouvelles qui se manifestent dans les traités d'éducation,

⁶ Geneviève Thiroux d'Arconville, « Préambule », dans *Pensées et réflexions morales* [1801-1805], vol. 12, p. 4, Université d'Ottawa, Archives and special collection.

notamment sur le rythme naturel de l'élève et l'ordre de l'acquisition des connaissances, pour ensuite montrer comment la fiction pouvait également servir à la formation de l'esprit. Finalement, nous avons souhaité mettre en évidence la manière dont les nouvelles théories esthétiques, influencées par les thèses empiristes et soutenues par Addison et Dubos, transforment substantiellement la manière d'appréhender la formation du goût, en plaçant le jeune lecteur au centre de l'expérience de la lecture, contribuant ainsi à révolutionner les usages de celle-ci. Toutefois, si l'essor de l'empirisme, la nouvelle théorie du roman qui se met en place et la naissance de l'esthétique représentent des facteurs qui contribuent à une revalorisation de la fiction et à son usage par les pédagogues des Lumières, force nous est de constater qu'il subsiste, chez ces mêmes auteurs qui plaident en faveur de la fiction, certaines tensions en regard, notamment, de l'autonomisation du plaisir esthétique, de la stimulation des passions pouvant conduire à la corruption du cœur et de la crainte que le merveilleux et la superstition contaminent les esprits encore malléables de la jeunesse. Cependant, cette ambivalence autour de la fiction n'est pas propre à l'âge classique. Au contraire, il s'agit d'un questionnement récurrent depuis Platon⁷ qui anime, encore aujourd'hui, l'espace pédagogique. Songeons, par exemple, aux professeurs qui doivent, avant de faire lire un ouvrage de fiction à leurs élèves, se demander si le sujet de l'ouvrage est approprié non seulement à l'âge et à la maturité intellectuelle de ceux-ci, mais également à sa valeur didactique, comme

⁷ Jean-Marie Schaeffer explique que pour Platon, le problème de la fiction consiste dans son mode d'action qui repose sur « la contagion et non pas [sur] celui de la connaissance rationnelle », ce qui entraîne une méfiance supplémentaire envers l'usage pédagogique de la fiction étant donné la faculté rationnelle des enfants serait moins développée que celle de l'adulte. *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999, p. 12 et p. 37 pour la citation.

si le plaisir esthétique seul n'était toujours pas autorisé en contexte scolaire⁸. Songeons encore aux débats actuels sur les jeux vidéo, sorte d'« univers fictionnel interactif⁹ » qui mobilise les mêmes inquiétudes que celles qui agitaient les esprits du XVIII^e siècle quant aux dangers de la fiction, soit de pervertir les esprits plus faibles et d'assister, avec l'essor de la cyberculture, à la « victoire des simulacres sur le réel¹⁰ ». Songeons, finalement, aux jeux de rôle dont on redoute aujourd'hui qu'ils contribuent à estomper les frontières parfois poreuses entre réalité et fiction. *Demain dès l'aube*¹¹, œuvre cinématographique de Denis Dercourt, est, à ce titre, exemplaire, puisqu'elle met en scène un personnage adepte des reconstitutions historiques des batailles napoléoniennes et pour lequel l'immersion tend à se poursuivre dans la vie quotidienne, entraînant des conséquences funestes. En somme, l'antique problème de la fiction n'est toujours pas résolu, les mêmes craintes étant partagées autant par l'homme de l'époque moderne que par l'homme du XXI^e siècle.

Le cœur, l'esprit et le goût : ces trois dimensions sur lesquelles repose la formation de la jeunesse au XVIII^e siècle, sont liées par une relation d'interdépendance. Rollin, en effet, établit clairement une relation de cause à effet, le cœur constituant le socle de la formation. Autrement dit, pour lui, le sentiment est à la base de tout jugement, inspirant même l'esthétique dominante de chaque époque. C'est au nom de cette idée, extrêmement précieuse, suivant laquelle le cœur entraîne l'esprit, que se trouve affirmée la nécessité d'une littérature pour la jeunesse, dont le

⁸ Nathalie Prince rappelle à ce propos qu'encore aujourd'hui, la littérature pour la jeunesse vise surtout à faire circuler des connaissances et des valeurs et que son mérite esthétique est souvent jugé faible, entraînant, du coup, le mépris des élites culturelles et universitaires qui ne lui accordent qu'une reconnaissance mitigée. *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire, op. cit.*, p. 23-25.

⁹ Jean-Marie Schaeffer, *op.cit.*, p. 7.

¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹ Denis Dercourt, *Demain dès l'aube*, 2009.

développement s'intensifiera à partir des dernières décennies du XVIII^e siècle. Or, pour que cet entraînement qu'exerce le cœur sur l'ensemble des facultés cesse d'être perçu comme un risque de voir s'égarer, sous l'action des passions, et la raison et le jugement, encore fallait-il concevoir, désormais, que l'apprentissage devait se placer sous l'égide de l'imagination qui, seule, pouvait conduire l'esprit du sentir au savoir.

BIBLIOGRAPHIE

I- CORPUS PRIMAIRE

1. TEXTES THÉORIQUES ET CRITIQUES SUR L'ÉDUCATION

A. SOURCES MANUSCRITES

[ANONYME], *Fonds Philippe V*, Bibliothèque Nationale de Madrid, ms. 310 à ms. 370

B. SOURCES IMPRIMÉES

BARDOU-DUHAMEL, Charles-Louis, *Traité sur la maniere de lire les auteurs avec utilité* [1747-1751], Paris, vol. 1 : Chez Ph. N. Lottin, 1747; vol 2-3. : Veuve Ph. N. Lottin & J. H. Butard, 1751.

BÉRENGER, Laurent, *La morale en exemples, ou élite d'anecdotes anciennes et modernes, de préceptes et de discours Propres à former la Jeunesse à la Vertu et à l'Art d'écrire* ; Par l'Auteur de la *Morale en action*, et du *Tableau des Vertus du Peuple* [1801], Lyon/Paris, Chez Amable Leroy/Chez Nyon jeune, 1801, 3 vol.

CROUSAZ, Jean-Pierre de, *Traité de l'éducation des enfans* [1722], A la Haye, Chez les Fr. Vaillant & Prevost, 1722, 2 vol.

FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Éducation des filles* [1687], Paris, Chez Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier, 1687, 275 p.

GENLIS, Stéphanie Félicité de, *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes* [1782], Paris, Chez M. Lambert et F. J. Baudouin, 1782, 2 vol.

HELVÉTIUS, Claude-Adrien, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles & de son éducation* [1773], Londres, Chez la société typographique, 1773, 2 vol.

LA CONDAMINE, Charles Marie de, *Lettre critique sur l'éducation*, Paris, Chez Prault père, 1751, 48 p.

LAMBERT, Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de, *Avis d'une mere a son fils et a sa fille* [1728], A Paris, Chez Etienne Ganeau, 1728, 207 p.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie, *Magasin des adolescentes, ou dialogues*

entre un sage gouvernante, et plusieurs de ses élèves de la première distinction, A Francfort, Chez J. F. Bassompierre/J. Vanden Bergehn, 1761, 4 t. en 2 vol.

LOCKE, John, *Some Thoughts Concerning Education* [1693], [*De l'éducation des enfans*], traduit de l'Anglois de Mr. Locke par Pierre Coste, Sur la dernière Edition revûe, corrigée, & augmentée de plus d'un tiers par l'Auteur, A Amsterdam, chez Henri Schelte, 1708, 421 p.

MIREMONT, Anne d'Aubourg de La Bove, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction* [1779-], vol. 1-3 : A Paris, De l'Imprimerie de Ph.-D. Pierres, 1779 ; vol. 4 : A Paris, Chez Moutard/Chez Esprit, 1780.

MORELLY, Étienne Gabriel, *Essai sur le cœur humain ou Principes naturels de l'éducation* [1745], Paris, Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine, 1745, 312 p.

MORELLY, Étienne Gabriel, *Essai sur l'esprit humain ou Principes naturels de l'éducation* [1743], Paris, Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine, 1743, 369 p.

[PANCKOUCKE, André-Joseph], *Les études convenables aux demoiselles* [1749], Paris, Chez la Veuve Bordelet et Savoie, 1755, 2 vol.

[PERNETTI, Jacques], *Abus de l'Éducation sur la Piété, la Morale et l'Étude* [1728], Paris, Chez la Veuve d'Antoine Coustelier, et Jacques Guerin, 1728, 284 p.

PLUCHE, Noël Antoine, *Le spectacle de la nature, ou entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle, Qui ont paru les plus propres à rendre les Jeunes-Gens Curieux, et à leur former l'esprit* [1732-], 8^e éd., À Paris, Chez la Veuve Estienne, 1741-1750, 9 t. en 8 vol.

PONCELET, Polycarpe, *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfans, particulièrement de la noblesse française*, A Paris, Chez P. G. Le Mercier, 1763, 3 vol.

RIBALLIER, *De l'éducation physique et morale des femmes, avec une notice alphabétique de celles qui se sont distinguées dans les différentes carrières des sciences & des Beaux-Arts, ou par des talens & des actions mémorables*, A Bruxelles/A Paris, Chez les frères Estienne, 1779, viii-494 p.

ROLLIN, Charles, *De la manière d'enseigner & d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit & au cœur, dit traité des études* [1726-1728], À Paris, Chez Jacques Estienne, 1726-1728, 4 vol.

ROLLIN, Charles, *Supplément au traité de la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, A Paris, Chez la Veuve Estienne, 1734, 117 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile, ou De l'éducation* [1762], A la Haye, Chez Jean Néaulme, 1762, 4 vol.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques, « Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie [1782] », dans *Œuvres complètes de J. J. Rousseau*, M. Musset-Pathay, éd., nouvelle édition, A Bruxelles, Chez Th. Lejeune, 1828, t. I, p. 31-56.
- SAINT-PIERRE, Charles Irénée Castel de, *Projet pour perfectionner l'éducation. Avec un discours sur la grandeur & la sainteté des hommes* [1728], À Paris, Chez Briasson, 1728, 317 p.
- THOMASSIN, Louis, *La Méthode d'étudier & d'enseigner chrestienement & solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines & aux écritures, divisée en six parties dont les trois premières regardent l'étude des poètes & les trois suivante celle des historiens, des philosophes & des grammairiens* [1681-1682], Paris, Chez François Muguet, 1681-1682, 3 vol.
- TURBEN, François, *Idée d'un citoyen sur l'instruction de la jeunesse ou projet d'éducation générale et particulière* [1762], [s. l., s. éd.], 1762, 88 p.

2. OUVRAGES THÉORIQUES ET CRITIQUES SUR L'IMAGINATION ET LA LECTURE

- ADDISON, Joseph et Richard Steele, *Le Spectateur, ou le Socrate moderne, Où l'on voit un Portrait naïf des Mœurs de ce Siècle*, A Amsterdam, Chez les Freres Wetstein, 1720, vol. 4, 475 p.
- AKENSIDE, Mark, *Les plaisirs de l'imagination : poeme en trois chants, traduit de l'anglois* [par le baron d'Holbach], Amsterdam/Paris, Chez Arkstée et Merkus/Chez Pissot, 1759, 24, 207 p.
- BIENVILLE, D.T. de, *La nymphomanie, ou traité de la fureur utérine, Dans lequel on explique, avec autant de clarté que de méthode, les commencemens & les progrès de cette cruelle maladie, dont on développe les différentes causes. Ensuite on propose les moyens de conduite dans les divers Périodes, & les spécifiques les plus éprouvés pour la curation* [1771], Nouvelle édition, Amsterdam, 1784, 203 p.
- BOLLIOD-MERMET, Louis, *De la bibliomanie* [1761], A La Haye, On le trouve à Paris, Chez D. Jouaust, P. Ch., éd., 1865, 72 p.
- BOLLIOD-MERMET, Louis, *Essai sur la lecture* [1765], A Amsterdam/A Lyon, Chez Pierre Duplain l'ainé, 1765, 125 p.
- BOUGEANT, Guillaume-Hyacinthe, *Voyage merveilleux du Prince Fan-Férédin dans la Romancie ; Contenant plusieurs observations historiques, géographiques, physiques, critiques et morales* [1735], Jean Sgard et Geraldine Sheridan, éd., Université de Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1992, 124 p.

- DIDEROT, « Éloge de Richardson [1762] », *Œuvres esthétiques*, Paul Vernière éd., Paris, Garnier Frères, [1959], p. 23-48.
- DUBOS, Jean-Baptiste, *Reflexions critiques sur la poesie et sur la peinture* [1719], nouv. éd. rev. & corr., A Utrecht, Chez Etienne Neaulme, 1732, 2 vol.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Dialogues sur l'éloquence en général et celle de la chaire en particulier* [1718], Paris, Jacques Lecoffre, [s.d.], 119 p.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Lettre à l'Académie* [1716], 7e éd. revue, Albert Cahen, éd., [Paris], Librairie Hachette et Cie, 1918, 246 p.
- FEUQUIÈRES, Marquis de, *Phantasiologie, ou lettres philosophiques à Madame de*** sur la faculté imaginative* [1760], A Oxford/Paris, Chez Cuissart, 1760, 275 p.
- LAMBERT, Anne Thérèse de Marguenat de Courcelles de, « Réflexions nouvelles sur les femmes [1727] », dans *Œuvres complètes de Madame la marquise de Lambert, suivies de ses lettres a plusieurs personnages célèbres*, A Paris, Chez Léopold Collin, 1808, p. 159-192.
- LENGLET DUFRESNOY, Nicolas, *De l'usage des romans où l'on fait voir leur utilité & leurs differens caracteres, Avec une bibliotheque des romans, Accompagnée de Remarques critiques sur leur choix & leurs Editions* [1734], Amsterdam, Chez la Veuve de Poilras, 1734, vol. 1, 334, 60 p.
- LINGUET, Simon-Nicolas-Henri, *L'aveu sincere ou Lettre a une mère sur les dangers que court la jeunesse en se livrant à un goût trop vif pour la Littérature*, A Londres & se trouve a Paris chez Louis Cellot, 1768. 99 p.
- MARMONTEL, Jean-François, « Fiction », dans *Éléments de littérature*, Sophie Le Ménahèze, éd., Paris, Desjonquères, 2005, p. 567-576.
- MARMONTEL, Jean-François, « Imagination », dans *Éléments de littérature*, Sophie Le Ménahèze, éd., Paris, Desjonquères, 2005, p. 651-655.
- MEISTER, Jacques-Henri, *Lettres sur l'imagination* [1799], A Londres, Chez Bell, 1799, 221 p.
- MERCIER, Louis-Sébastien, « Écriture », dans *Mon bonnet de nuit*, [1784], A Neuchatel, De l'Imprimerie de la Société Typographique, t. I, p. 167-170.
- MERCIER, Louis-Sébastien, « Romans », dans *Mon bonnet de nuit* [1784], A Neuchatel, De l'Imprimerie de la Société Typographique, 1784 t. 2, p. 328-333.
- MISTELET, *De la Sensibilité, par rapport aux drames, aux romans, et a l'éducation* [1777], Amsterdam/Paris, Chez Méricot jeune, 1777, 51 p.

ROMANCE DE MESMON, Germain-Hyacinthe de, *De la Lecture des romans, fragment D'un Manuscrit sur la Sensibilité* [1776], Tiré du Journal de Lecture N° XVI, À Paris, Chez les Libraires qui vendent les Nouveautés, 1776, 31 p.

STAËL, Anne Louise Germaine de, « Essai sur les fictions », dans *Zulma, et trois nouvelles : precede d'un Essai sur les fictions*, Londres, Chez Colburn Libraire, 1813, p. 1-56.

VOLTAIRE, « Imaginer, imagination », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres* [1751-1772], vol. 8, p. 560-564, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedie.uchicago.edu/> >.

3. OUVRAGES AUTOBIOGRAPHIQUES

A. SOURCES MANUSCRITES

THIROUX D'ARCONVILLE, Marie-Geneviève-Charlotte Darlus, *Pensées et réflexions et anecdotes de Madame. d'Arconville*, 1801-1805, 12 vol., Université d'Ottawa, Archives and special collection, PQ 2067.T28 A6 1800.

B. SOURCES IMPRIMÉES

BARTHÉLEMY, Jean-Jacques, *Mémoires sur la vie et sur quelques uns des ouvrages de J. J. Barthelemy, écrits par lui-même en 1792 et 1793* [1798-1799], dans *Œuvres de J. J. Barthélemy*, Paris, A. Belin / Bossange père et fils / Bossange frères, 1821, t. 1, 1^{ère} partie, p. 1-48.

BERNIS, François-Joachim de Pierre de, *Mémoires et lettres de François-Joachim de Pierre, Cardinal de Bernis (1715-1758)*[1878], publiés par Frédéric Masson, Paris, E. Plon et C^{ie}, 1878, 2 vol.

BIRON, ARMAND-LOUIS DE GONTAUT, duc de, *Mémoires de M. le duc de Lauzun* [1822], Paris, Barrois l'aîné, 1822, t. 1, 399 p.

GENLIS, Stéphanie Félicité, comtesse de, *Mémoires inédits de Madame la comtesse de Genlis sur le dix-huitième siècle et la révolution française, depuis 1756 jusqu'a nos jours* [1825], Paris, Chez Ladvocat Libraire, 1825, 10 vol.

GUYON, Jeanne Marie Bouvier de La Motte, *La vie de Madame J. M. B. de La Mothe Guion, écrite par elle-même* [1720], Cologne, Chez Jean de la Pierre, 1720, 3 vol.

- LA TOUR DU PIN GOVERNET, Henriette-Lucie Dillon, marquise de, *Journal d'une femme de cinquante ans, 1778-1815* [1907-1911], suivi d'*extraits inédits de sa correspondance (1815-1846)* [1979], présentés par son descendant le comte Christian de Liedekerke Beaufort Paris, Mercure de France, 1989, 504 p.
- LIGNE, Hélène Massalska de, *Mémoires*, cités en extraits dans Lucien Perey, *Histoire d'une grande dame au XVIII^e siècle, la princesse Hélène de Ligne* [1887], Paris, Calmann Lévy, 14^e éd., 1889, 488 p.
- MARMONTEL, Jean-François, *Mémoire d'un père pour servir à l'instruction de ses enfants*, dans *Œuvres posthumes de Marmontel, historiographe de France* [1804-1805], Paris, Réimprimé à Londres, Par Cox, Fils et Baylis, Pour M. Peltier, 1805.vol. 1, 394 p.
- MORELLET, André, *Mémoires de l'abbé Morellet, de l'académie française, sur le dix-huitième siècle et sur la Révolution ; précédés de l'éloge de l'abbé Morellet par M. Lémontey* [1821], Paris, A la librairie française de Ladvocat, 1821, vol. 1, 584 p.
- ROLAND DE LA PLATIÈRE, Jeanne-Marie, *Mémoires de Madame Roland, seule édition entièrement conforme au manuscrit autographe transmis en 1856 par un legs à la Bibliothèque impériale, publiée avec des notes, par C. A. Dauban* [1820], Paris, Henri Plon, 1864, 440 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Confessions* [1782-1789], Paris, Gallimard, 1973, 858 p.
- STAAL, Marguerite-Jeanne, baronne de, *Mémoires de Madame de Staal (mademoiselle Delaunay)* [1755], Paris, Librairie L. Conquet, 1891, 387 p.
- TILLY, Alexandre, comte de, *Mémoires du comte Alexandre de Tilly pour servir à l'histoire des mœurs de la fin du XVIII^e siècle* [1824 ?], 2^e éd., Paris, Chez les marchands de nouveauté, 1828. 3 vol.

II- TEXTES ANCIENS

- ARISTOTE, *Poétique*, Michel Magnien, éd., Paris, Livre de poche, 1990, 216 p.
- ARISTOTE, *Rhétorique*, Michel Meyer, éd., Paris, Livre de poche, 1991, 407 p.
- CICÉRON, « De l'orateur », Livre III, dans *Œuvres complètes de Cicéron*, M. Andrieux, trad., Paris, C. L. F. Panckoucke, 1831, 207 p.
- HOMÈRE, *Iliade*, Mario Meunier, trad., Paris, Librairie Générale française, coll. « Le livre de Poche », 1972, 574 p.
- HOMÈRE, *Odyssée*, Victor Bérard, trad., Paris, Librairie Générales française, coll. « Le livre de Poche », 1996, 542 p.

- HORACE, « Art poétique », dans *Œuvres complètes*, François Richard, trad., Paris, Librairie Garnier Frères, coll. « Classiques Garnier », 1994, p. 262-291.
- LUCRÈCE, *De la nature*, José Kany-Turpin, éd., et trad., Paris, Garnier Flammarion, 1997, 552 p.
- OVIDE, *Les métamorphoses*, Jean-Pierre Néraudau éd., Georges Lafaye, trad., [Paris], Gallimard, 1992, 620 p.
- PLATON, *La république*, Robert Baccou, éd., Paris, GF Flammarion, 1966, 510 p.
- PLUTARQUE, « Alexandre », *Les vies des hommes illustres de Plutarque, traduites en français, avec des remarques historiques et critiques*, Nouvelle édition, revuë, corrigée et augmentée de plusieurs Notes, par M. Dacier, Paris, Paulus-Du-Mesnil, 1734, t. VI, 602 p.
- TACITE, *Dialogue des orateurs*, Paris, Les Belles Lettres, 1960, 74 p.
- VIRGILE, *Énéide*, Jacques Perret, éd., Paris, Gallimard, coll. « Folio Classiques », 1991, 496 p.

III. AUTRES TEXTES PUBLIÉS AVANT 1900

- ACADÉMIE FRANÇAISE, *Dictionnaire*, 1694, 1762, 1798, University of Chicago, *The ARTFL project*, < <https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautrefois> >.
- ANDILLY, Robert Arnaud d', « Contre les romans » dans *Stances choisies de M. Arnaud d'Andilly, sur la vie de Jesus-Christ, et sur diverses veritez chrétiennes*, [s. l., s. éd.], Imprimé pour l'usage de leurs A.A.S.S., 1711, 352 p.
- [ANONYME], « Discours sur les passions de l'amour », dans *Pensées, fragments et lettres de Blaise Pascal*, Prosper Faugère, éd., Paris, Andrieux éditeurs, 1844, t. 1, p. 103-120.
- « ARTICLE XXVI », *Memoires pour l'histoire Des Sciences & des beaux Arts, Recueillis par l'Ordre de Son Altesse Serenissime Monseigneur Prince souverain de Dombes*, A Trevoux, De l'imprimerie de S. A. S., Et se vendent à Paris, Chez Jean Boudot, février 1703.
- BACON, Francis, *Novum organum*, Lorquet, éd. et trad., Paris, Librairie Hachette et Cie, 1857, 226 p.
- BARBIER, Antoine-Alexandre, *Dictionnaire des ouvrages anonymes et pseudonymes composés, traduits ou publiés en français et en latin avec les noms des auteurs*,

traducteurs et éditeurs, accompagné de notes historiques et critiques, 2^e éd. rev., corr., et considérablement augm., À Paris, Chez Barrois l'ainé, 1822, 3 vol.

- BOILAU, Nicolas, *Art poétique* [1674], dans *Œuvres diverses du Sieur D*** avec le Traité du sublime ou du merveilleux dans le discours traduit du grec de Longin*, Suivant la Copie à Paris, À Amesterdam, Chez Abraham Wolfgang, 1677, p. 99-130.
- BOILAU, Nicolas, *Traité du sublime ou du merveilleux dans le discours*, dans *Œuvres de Boileau*, M. Amar, éd., A Paris, Chez Lefèvre, 1821, t. 3, 341 p.
- BORDELON, Laurent, *L'histoire des imaginations extravagantes de Monsieur Oufle, causées par la lecture des livres qui traitent de la magie, du Grimoire, des Démoniaques, Sorciers, Loups-garoux, Incubes, Succubes et du Sabbat, des Fées, Ogres, Esprits folets, Genies, Phantômes & autres Revenans, des Songes, de la Pierre Philosophale, de l'Astrologie Judiciaire, des Horoscopes, Talismans, Jours heureux & malheureux, Eclipses, Cometes & Almanachs, enfin de toutes les sortes d'Apparitions, de Divinations, de Sortileges, d'Enchantemens, & d'autres superstitieuses pratiques*, A Paris, Chez Nicolas Gosselin et Charles Le Clerc, 1710, 2 t. en 1 vol.
- BURKE, Edmund, *Recherches philosophiques sur l'origine des idées que nous avons du beau & du sublime* [1757], trad. abbé Des François, Londres/Paris, Hochereau, 1765, vol. 1, 204 p.
- CERVANTÈS, Miguel de, *L'ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche* [1605], Jean Canavaggio, éd., Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 1988, 634 p.
- CHARRON, Pierre, *De la sagesse, Trois livres* [1604], Amaury Duval, éd., Paris, Rapilly, 1827, 3 vol.
- COMPAYRÉ, Gabriel, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1879, 2 vol.
- CONDILLAC, Étienne Bonot de, *Traité des sensations* [1754], dans *Œuvres complètes de Condillac*, t. III, A Paris/A Strasbourg, Chez Gratiot, Houel, Guillaume, Pougin, Gide/Chez Levrault, 1798, 675 p.
- COUSTEL, Pierre, *Les regles de l'education des enfans, où il est parlé en detail de la maniere dont il se faut conduire, pour leur inspirer les sentimens d'une solide pieté ; et pour leur apprendre parfaitement les belles Lettres* [1687], A Paris, Chez Estienne Michallet, 1687, 2 vol.
- CROUSAZ, Jean-Pierre de, *Traité du beau, où l'on montre en quoi consiste ce que l'on nomme ainsi, par des Exemples tirés de la plûpart des Arts & des Sciences* [1715], A Amsterdam, Chez François L'Honoré, 1715, 302 p.
- DESCARTES, RENÉ, *Discours de la méthode* [1637], Laurence Renault, éd., Paris, GF Flammarion, 2000, 189 p.

- DESCARTES, RENÉ, *Les passions de l'âme* [1649], Pascale D'Arcy, éd., Paris, GF Flammarion, 1996, 302 p.
- DIDEROT, Denis et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, dans University of Chicago, *The ARTFL project*, < <http://encyclopedie.uchicago.edu/> >.
- DUMARSAIS, « Éducation », dans Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, dir., *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de Gens de lettres*, vol. 5, p. 397-403, dans University of Chicago, The ARTFL project, < <http://encyclopedie.uchicago.edu/> >.
- ÉRASME, *Declamatio de pueris instituendis statim ac liberaliter* [1529], Jean-Claude Margolin, éd. et trad., Genève, Droz, 1966, 666 p.
- FAYDIT, Pierre-Valentin, *La Telemacomanie, ou la censure et critique Du Roman intitulé, Les Aventures de Telemaque Fils d'Ulysse, ou suite du quatrième Livre de l'Odyssée d'Homere*, A Eleuterople, Chez Pierre Philalethe, 1700, 346 p.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Dialogues des morts composez pour l'éducation d'un prince* [1712], À Paris, Chez Florentin Delaulne, 1712, 314 p.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Les aventures de Télémaque* [1699], Jeanne-Lydie Goré, éd., Paris, GF Flammarion, 1968, 508 p.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Lettre à Louis XIV* [1694], Neuchâtel, Éditions Ides et Clendes, [1961], 140 p.
- FÉNELON, François de Salignac de La Mothe, *Nouveaux Dialogues des morts, contes & fables. Avec un Abrégé des vies des Anciens Philosophes, & un recueil de leurs plus belles maximes. Composés pour l'éducation d'un prince*, nouv. éd., A Amsterdam, Chez R. & J. Wetstein, & G. Smith, 1737, t. 1, 248 p.
- FILLASIER, Jean-Jacques, *Dictionnaire historique de l'éducation* [1771], A Paris, Chez Vincent, 1771, 2 vol.
- FLEURY, Claude, *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne* [1683], A Paris, Chez la Vve G. Clouzier, 1683, 2 vol.
- FLEURY, Claude, *Traité du choix et de la methode des etudes* [1686], A Paris, Chez Jean Mariette, 1687, 365 p.
- FONTENELLE, Bernard Le Bovier, « *Fragment d'un traité de la raison humaine* [s. d.] », dans Nicolas-Charles-Joseph Trublet, éd., *Œuvres de Monsieur de Fontenelle*, Paris, Brunet, 1758, t ix, p. 273-303.
- FURETIÈRE, Antoine, *Dictionnaire universel, contenant generalement tous les mots françois, tant vieux que modernes et les termes de toutes les sciences et des arts* [...], A la Haye/A Rotterdam, Chez Arnout & Reinier Leers, 1690.

- GAILLARD, Gabriel-Henri, *Essai de rhétorique françoise à l'usage des jeunes demoiselles* [1746], Paris, Ganeau, 1746, 345 p.
- GAMACHES, Étienne Simon de Gamaches, *Les agrémens du langage réduits à leurs principes* [1718], A Paris, Chez Guillaume Cavelier, Jacques Estienne, Guillaume Cavelier, 1718, 390 p.
- GRACIÁN Y MORALES, Baltasar, *L'homme de cour* [1646], Amelot de la Houssaie, trad., 4^e éd., A Paris, Chez la Veuve Martin, Jean Boudot, Etienne Martin, 1687, 373 p.
- GUEUDEVILLE, Nicolas, Critique generale des aventures de Telemaque, Cologne, Chez les Heritiers de Pierre Marteau, 1700, 87 p., dans Bibliothèque nationale de France, Gallica, < <http://gallica.bnf.fr> >.
- HUET, Pierre-Daniel, *Lettre de Monsieur Huet a Monsieur de Segrais de l'origine des romans* [1669], A Paris, Chez Sebastien Mabre-Cramoisy, 2^e éd., 1678, 176 p.
- JACQUIN, Armand-Pierre, *Entretiens sur les romans. Ouvrage moral et critique, dans lequel on traite de l'origine des Romans & de leurs différentes espèces, tant par rapport à l'esprit, que par rapport au cœur* [1755], A Paris, Chez Duchesne, 1755, 396 p.
- JODELLE, Étienne, « Préface à l'Histoire Palladienne de Claude Collet [1555] », dans Henri Coulet, éd., *Le roman jusqu'à la Révolution*, Paris, Armand Colin, 1968, t. 2, p. 21-23.
- LA BOÉTIE, Étienne de, *Discours de la servitude volontaire* [1576], Simone Goyard-Fabre, éd., Paris, GF Flammarion, 1983, 217 p.
- LA CHAMBRE, Marin Cureau de, *Les caracteres des passions. Dernier volume où il est traité de la nature des causes et des effets des larmes, de la crainte, du desespoir*, A Paris, Chez Jacques d'Allin, 1662, 544 p.
- LAFONTAINE, Jean de, « L'éducation », dans *Fables choisies mises en vers*, 3^e partie, A Paris, Chez Denis Thierry et Claude Barbin, 1678, p. 201-203.
- LAFONTAINE, Jean de, « La Mort & le Buscheron », dans *Fables choisies mises en vers*, A Paris, Chez Denys Thierry, 1668, p. 35-36.
- LA GUESNERIE, Charlotte-Marie-Anne Charbonnier de, *Iphis et Aglaé*, A Londres/A Paris, Chez Merlin, 1768, 2 vol.
- [LA MARTINIÈRE, Antoine Augustin Bruzen de], *Introduction generale a l'etude des sciences et des belles lettres, en faveur des personnes qui ne savent que le François* [1731], A la Haye, Chez Isaac Beauregard, 1731, 296 p.
- LAMY, Bernard, *La rhétorique ou l'art de parler* [1675], 6^e éd. augm. d'un discours preleminaire sur son usage & de ses réflexions sur l'Art Poétique, A la Haye, Chez Pierre Paupie, 1737, 570 p.

- LENGLET DUFRESNOY, Nicolas, *L'histoire justifiée contre les romans*, A Amsterdam, Aux dépens de la Compagnie, 1735, 362 p.
- LEPRINCE DE BEAUMONT, Madame Jeanne-Marie, *Civan, Roi de Bungo, Histoire Japonaise ou Tableau de l'Éducation d'un Prince* [1754], Londres [Paris ?], De l'imprimerie de Jean Nourse, 1754, 2 vol.
- LOCKE, John, *An Essay concerning Humane Understanding* [1690], London, Printed for Awnsham, John Churchill and Samuel Manship, 1706, 604 p.
- MALEBRANCHE, Nicolas, *De la recherche de la vérité, où l'on traite de la nature de l'esprit de l'homme et de l'usage qu'il en doit faire pour éviter l'erreur dans les sciences* [1674], 6^e éd., 1712, Geneviève Rodis-Lewis, éd., Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1979, livres I et II, p. 1-291.
- MOLIÈRE, *L'imposteur, ou le Tartuffe, comédie* [1664], [s l., s. éd.], Suivant la Copie imprimée A Paris, 1679, 96 p.
- MONCRIF, François Augustin de, « Les dons des Fées ou le pouvoir de l'éducation », dans *Œuvres de Monsieur de Moncrif*, t.1, Paris, Chez Brunet, 1751, p. 177-199.
- MONTAIGNE, Michel de, « De la force de l'imagination », *Les essais* [1595], Pierre Michel, éd., André Gide, préf., Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 1965, Livre I, 502 p.
- NICOLE, Pierre, « Lettre XI ou premiere visionnaire », *Les visionnaires, ou Seconde partie des lettres sur l'heresie imaginaire, contenant les huit dernieres* [1667], A Liege, Chez Adolphe Beyers, 1667, p. 31-67.
- PASCAL, Blaise, *Pensées* [1670], Michel Le Guern, éd., Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 2004, 764 p.
- PRÉVOST, Antoine François, *Histoire du chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* [1731], A Amsterdam, Aux dépens de la Compagnie, 1733, 409 p.
- PUGET DE SAINT-PIERRE, Les aventures de Periphias, descendant de Cécrops, À Amsterdam, Et se trouve à Paris, Chez Dufour, 1761, 2 t. en 1 vol.
- RIVIERE, François de, *Le Moyen d'être heureux, ou le Temple de Cythere, avec les Aventures de Chansi et de Ranne*, A Amsterdam, chez Pierre Mortier, 1750, 208-239 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Lettres de deux amans, Habitans d'une petite ville au pied des Alpes*, [*Julie ou la Nouvelle Héloïse*, 1761], première partie, A Amsterdam, Chez Marc Michel Rey, 1761, 5 t.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Narcisse, ou l'amant de lui-même* [1753], A Paris, chez Duchesne, 1764, 96 p.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Observations de Jean-Jacques Rousseau, de Genève. Sur la Réponse qui a été faite à son Discours* [1751], [s. l., s. éd.], 1751, 62 p.
- STAËL, Madame de (Anne Louise Germaine), *De la littérature*, Gérard Gengembre et Jean Goldzink, éd., Paris, GF Flammarion, 1991, 445 p.
- TISSOT, Samuel Auguste, *De la santé des gens de lettres* [1766], Lausanne, Franç[ois] Grasset, 1769, 260 p.
- TRUBLET, Nicolas-Charles-Joseph, *Essais sur divers sujets de littérature et de morale* [1735], Paris, Briasson, 1735, t. I, 188 p.
- VOLTAIRE, « De l'horrible danger de la lecture [1765] », dans *Nouveaux mélanges philosophiques, historiques, critiques, etc. etc.*, troisième partie, 1765, p. 159-162.
- VOLTAIRE, « De l'imagination [1765] », dans *Nouveaux mélanges philosophiques, historiques, critiques, etc. etc.*, troisième partie, 1765, p. 353-364.
- VOLTAIRE, « L'Education des filles », dans *Nouveaux mélanges philosophiques, historiques, critiques, etc. etc.*, troisième partie, 1765, p. 103-106.

IV.- ÉTUDES CRITIQUES

1. BIBLIOGRAPHIES ET OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

- CHARBONNEAU, Frédéric, Geneviève Langlois et Elsa Pépin, *Mémorialistes français du règne de Louis XV. Bibliographie*, Québec, Presses de l'université Laval, coll. « Les Cahiers du CIERL », N°12, 2011.
- DANDREY, Patrick, dir., *Dictionnaire des lettres françaises : le XVII^e siècle*, Paris, Fayard, 1996.
- DELON, Michel, dir., *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2007.
- MOUREAU, François, dir., *Dictionnaire des lettres françaises : le XVIII^e siècle*, Paris, Fayard/Librairie Générale Française, 1995.

2. ÉTUDES CRITIQUES

- ADAM, Michel, *Études sur Pierre Charron*, Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 1991, 238 p.
- ANGELET, Christian et Jan Herman, *Recueil de préfaces de romans du XVIII^e siècle*, Saint-Étienne/Louvain, Presses de l'Université de Saint-Étienne/Presses universitaires de Louvain, 1999-2003, 2 vol.
- ARIÈS, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* [1960], Paris, Éditions du Seuil, 1973, 316 p.
- ARMOGATHE Jean-Robert, « L'imagination de Mersenne à Pascal », *Phantasia / Imaginatio, Lessico Intellettuale Europeo*, Roma, ed. dell'Ateneo, 1988, p. 259-272.
- AUERBACH, Erich, *Mimesis : la représentation de la réalité dans la littérature occidentale* [1946], Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1968, 559 p.
- BARBAFIERI, Carine et Jean-Christophe Abramovici, *L'invention du mauvais goût à l'âge classique (XVII^e-XVIII^e siècle)*, Louvain/Paris, Éditions Peeters, 2013, 440 p.
- BARGUILLET, Françoise, *Le roman au XVIII^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 1981, 250 p.
- BARTHES, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, 105 p.
- BECQ, Annie, *Genèse de l'esthétique française moderne : de la raison classique à l'imagination créatrice : 1680-1814*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité », 1994, 939 p.
- BÉNICHOU, Paul, *Morales du grand siècle*, Paris, Gallimard, 1948, 313 p.
- BENREKASSA, Georges, *Fables de la personne. Pour une histoire de la subjectivité*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, 219 p.
- BERNIER, Marc André, « Fénelon, précepteur du duc de Bourgogne : la leçon des archives madrilènes », communication présentée dans le cadre du colloque "L'éducation des Princes : l'exemple de Louis XV", organisé par le Château de Versailles, Versailles, 16 avril 2005.
- BERNIER, Marc André, *Libertinage et figures du savoir : rhétorique et roman libertin dans la France des Lumières (1734-1751)*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, Paris, L'Harmattan, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2001, 273 p.

- BERNIER, Marc André, dir., *Parallèle des Anciens et des Modernes : rhétorique, histoire et esthétique au siècle des Lumières*, [Québec], Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2006, 211 p.
- BERTRAND, Gilles et Alain Guyot, dir., *Des « passeurs » entre science, histoire et littérature. Contribution à l'étude de la construction des savoirs (1750-1840)*, Grenoble, Ellug, 2011, 236 p.
- BOCH, Julie, *Les dieux désenchantés : la fable dans la pensée française de Huet à Voltaire, 1680-1760*, Paris, Honoré Champion, coll. « Les dix-huitièmes siècles », 2002, 573 p.
- BOILÈVE-GUERLET, Annick, *Le genre romanesque. Des théories de la Renaissance italienne aux réflexions du XVII^e siècle français*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1993, 291 p.
- BOUVIER, Émilie, « La croyance au merveilleux à l'époque classique », *Mélanges d'histoire littéraire offert à Daniel Mornet*, Paris, Nizet, 1951, p. 99-108.
- BOUVIER, Michel, *La morale classique*, Paris, Honoré Champion, coll. « Moralia », 1999, 749 p.
- BRAS, Gérard, *Pascal : figures de l'imagination*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Philosophie 56 », 1994, 126 p.
- BREMOND, Henri, *Histoire littéraire du sentiment religieux en France, depuis la fin des guerres de religion jusqu'à nos jours*, Paris, Librairie Bloud & Gay, 1924, vol. 1 « L'humanisme dévot, 1580-1660 », 540 p.
- BRET, Patrice et Brigitte Van Tiggelen, dir., *Madame d'Arconville (1720-1805). Une femme de lettres et de sciences au siècle des Lumières*, Élisabeth Badinter, préf., Paris, Hermann éditeurs, 2011, 198 p.
- BROUARD-ARENDS, Isabelle et Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, dir., *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2007, 377 p.
- CARRÉ, Marie-Rose, *La folle du logis dans les prisons de l'âme : étude sur la psychologie de l'imagination au dix-septième siècle*, Paris, Klincksieck, 1998, 275 p.
- CASSIRER, Ernst, *La philosophie des Lumières*, Pierre Quillet, trad., Paris, Fayard, 1966, 351 p.
- CASSIRER, Ernst, *The platonic renaissance in England* [1953], New York, Gordian Press, 1970, 207 p.
- CASTONGUAY-BÉLANGER, Joël, *Les écarts de l'imagination ; pratiques et représentations de la science dans le roman au tournant des Lumières*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 2008, 365 p.

- CAVALLO, Guglielmo et Roger Chartier, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 2001, 587 p.
- CAZES, Hélène, dir., *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », série « Symposiums », 2008, 355 p.
- CHALMEL, Loïc, *Réseaux philanthropistes et pédagogie au XVIII^e siècle*, Berne, Éditions Peter Lang, 2004, 260 p.
- CHARBONNEAU, Frédéric, « "Les petites choses de mon enfance" ou l'élaboration d'une écriture de l'âge tendre dans trois mémoires d'Ancien Régime », dans Hélène Cazes, dir., *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », Série « Symposiums », 2008, p. 249-258.
- CHARBONNEAU, Frédéric, *Les silences de l'histoire. Les Mémoires français du XVII^e siècle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, 299 p.
- CHARLES, Michel, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, 297 p.
- CHARTIER, Roger, Marie-Madeleine Compere et Dominique Julia, *L'éducation en France du seizième au dix-huitième siècle*, Paris, 1976, 304 p.
- CHARTIER, Roger, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1987, 369 p.
- CHÉREL, Albert, *De Télémaque à Candide*, Paris, Del Duca, 1958, 406 p.
- CHÉREL, Albert, *Fénelon au dix-huitième siècle en France (1715-1820) : son prestige, son influence*, Paris, Hachette, 1917, 694 p.
- COUDREUSE, Anne, « La mémoire littéraire dans quelques Mémoires de la Révolution » dans Marie-Anne Paveau, Christophe Pradeau et Pierre Zoberman, dir., *Le Concept de mémoire. Approches pluridisciplinaires*, coll. « Itinéraires Littéraire, textes, cultures » vol. 2, 2011, p. 23-37.
- COUDREUSE, Anne, *Le goût des larmes au XVIII^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « écriture », 1999, 313 p.
- COULET, Henri, *Le roman jusqu'à la Révolution* [1967], Paris, A. Colin, coll. « U Lettres », 1991, 559 p.
- COULET, Henri, « Le topos du roman corrompateur dans les romans français du XVIII^e siècle », dans Jan Herman et Paul Pelckmans, dir., *L'épreuve du lecteur. Livres et lectures dans le roman d'Ancien Régime*, Paris, Éditions Peeters, 1995, p. 175-190.

- COURNARIE, Laurent, *L'imagination ; analyse de la notion, étude de textes : Aristote, Malebranche, Bachelard*, Paris, Armand Colin, coll. « Vocation philosophe », 2006, 192 p.
- DAGEN, Jean, *L'histoire de l'esprit humain dans la pensée française de Fontenelle à Condorcet*, Paris, Klincksieck, coll. « Bibliothèque française et romane », 1977, 717 p.
- DÉCULTOT, Élisabeth et Mark Ledbury, *Théories et débats esthétiques au dix-huitième siècle. Éléments d'une enquête*, Paris, Champion, 2001, 340 p.
- DELON, Michel, « “Carte blanche à l'imagination”. Diderot et l'affirmation de l'imagination créatrice », dans Pierre-Louis Rey, dir., *Revue d'histoire littéraire de la France*, Avril-juin 2011, n°2, Paris, Presses universitaires de France, p. 283-292.
- DELON, Michel, « L'esthétique du tableau et la crise de la représentation classique à la fin du XVIII^e siècle », dans Wolfgang Drost et Géraldi Leroy, dir., *La Lettre et la Figure. La littérature et les arts visuels à l'époque moderne*, Heidelberg, Carl Winter, 1989, p. 11-29.
- DELUMEAU, Jean, « Les réformateurs et la superstition », *Un chemin d'histoire. Chrétienté et christianisation*, Paris, Fayard, 1981, p. 51-79.
- DE MAUREPAS, Arnaud et Florent Brayard, *Les Français vus par eux-mêmes. Le XVIII^e siècle, Anthologie des mémorialistes du XVIII^e siècle*, Paris, Robert Laffont, 1996, 1392 p.
- DESJARDINS, Lucie, « Laurent Bordelon face à la croyance. Lecture et influence du passé dans le discours contre la superstition (1680-1730) », *Lumen : travaux choisis de la Société canadienne d'étude du dix-huitième siècle*, vol. 29, 2010, p. 117-128.
- DESJARDINS, Lucie, « Les caractères des enfants : entre médecine, morale et portrait », dans Hélène Cazes, dir., *Histoires d'enfants. Représentations et discours de l'enfance sous l'Ancien Régime*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », Série « Symposiums », 2008, p. 45-54.
- DOMINICY, Marc et Madeleine Frédéric, dir., *La mise en scène des valeurs : la rhétorique de l'éloge et du blâme*, Paris, Delachaux et Niestle, 2001, 286 p.
- DURAND, Béatrice, *Le paradoxe du bon maître : essai sur l'autorité dans la fiction pédagogique des Lumières*, Paris/Montréal, L'Harmattan, coll. « L'ouverture philosophique », 1999, 174 p.
- EHRARD, Jean et René Pomeau, *Histoire de la littérature française de Fénelon à Voltaire*, Paris, GF Flammarion, 1998, 415 p.
- EHRARD, Jean et Guy Palmade, *L'histoire*, New York, Librairie Armand Colin, 1964, coll. « u », 405 p.

- EHRARD, Jean, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII^e siècle* [1963], Paris, Albin Michel, 1994, 861 p.
- ESMEIN-SARRAZIN, Camille, *L'essor du roman : discours théorique et constitution d'un genre littéraire au XVII^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2008, 587 p.
- FERRAND, Nathalie, « La lecture du roman », dans Philip Stewart et Michel Delon, dir., *Le second triomphe du roman du XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire foundation, 2009, p. 67-83.
- FERREYROLLES, Gérard, « L'imagination en procès », *XVII^e siècle*, n°177, oct.-déc. 1992, p. 469-479.
- FOUCAULT, Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, coll. « tel », 1969, 288 p.
- FOURNIER, Michel, *Généalogie du roman : émergence d'une formation culturelle au XVII^e siècle en France*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Les collections de la République des Lettres », 2006, 323 p.
- FOURNIER, Michel, « La « révolution » de la lecture romanesque au XVIII^e siècle en France : l'institutionnalisation de la lecture et l'émergence d'une nouvelle sensibilité », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 54, n°2, 2007, p. 55-73.
- FUMAROLI, Marc, « Hiéroglyphes et lettres : la sagesse mystérieuse des Anciens au XVII^e siècle », *XVII^e siècle*, n°158, janvier-mars 1988, p. 7-20.
- FUMAROLI, Marc, « Les abeilles et les araignées » dans *La Querelle des Anciens et des Modernes XVII^e – XVIII^e siècles*, Anne-Marie Lecoq, éd., Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 2001, p. 7-220.
- FUMAROLI, Marc, *Trois institutions littéraires*, Paris, Gallimard, coll. « Folio histoire », 1994, 365 p.
- FUMAROLI, MARC, Philippe-Joseph Salazar et Emmanuel Bury, dir., *Le loisir lettré à l'âge classique*, Genève, Droz, 1996, 359 p.
- GAILLARD, Aurélia, *Fables, mythes, contes : l'esthétique de la fable et du fabuleux (1660-1724)*, Paris, Honoré Champion, coll. « Lumière Classique », 1996, 487 p.
- GÉLIS, Jacques, « Enfant prédestiné, enfant idéal. L'imaginaire du nouveau-né dans l'Occident moderne », *Cahiers de Clio*, vol. LXXXIV, 1985, p. 37-51.
- GÉLIS, Jacques, « L'individualisation de l'enfant », dans Philippe Ariès, Georges Duby, dir., *Histoire de la vie privée*, Paris, Seuil, vol. 3, p. 310-329.

- GÉNÉTIOT, Alain, *Le classicisme*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Quadrige Manuels », 2005, 475 p.
- GEVREY, Françoise, « Roman et religion dans la première moitié du XVIII^e siècle », dans Jacques Wagner, dir., *Roman et religion en France (1713-1866)*, Paris, Honoré Champion, 2002, p. 35-50.
- GOUGEAUD-ARNAUDEAU, Simone, *Entre gouvernants et gouvernés : le pédagogue au XVIII^e siècle*, Villeneuve-d'Ascq (Nord), Presses de l'Université du Septentrion, coll. « Savoirs mieux », 2000, 128 p.
- GOULEMOT, Jean Marie, *Ces livres qu'on ne lit que d'une main, Lecture et lecteurs de livres pornographiques au XVIII^e siècle*, Paris, Minerve, 1994, 185 p.
- GOULEMOT, Jean-Marie, « Démon, merveilles et philosophie à l'Âge classique », dans *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, Paris, École des hautes études en sciences sociales, 35^e année, n° 6, 1980, p. 1223-1250.
- GOULEMOT, Jean Marie, « Les pratiques littéraires ou la publicité du privé », dans Philippe Ariès et Georges Duby, dir., *Histoire de la vie privée*, Paris, Seuil, vol. 3, p. 370-405.
- GRAILLE, Patrick, « Imagination », dans Michel Delon, dir., *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2007, p. 664-667.
- GRANDEROUTE, Robert, « La fable et La Fontaine dans la réflexion pédagogique de Fénelon à Rousseau », *Dix-huitième Siècle*, Paris, 1981, n°13, p. 335-348.
- GRANDEROUTE, Robert, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève, Slatkine, 1985, 2 vol.
- GRANDIÈRE, Marcel, *L'idéal pédagogique en France au XVIII^e siècle*, Oxford, Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, 1998, 432 p.
- GREINER, Frank, « Fictions et dévotion au XVII^e siècle : une pédagogie de l'imaginaire », dans Frank Greiner, dir., *Roman et religion de J.-P. Camus à Fénelon*, Toulouse, Armand Colin, coll. « Littératures classiques », n°79, 2012, p. 95-110.
- GRELL, Chantal, *Histoire intellectuelle et culturelle de la France du Grand Siècle, 1654-1715*, Paris, Nathan, 2000, 304 p.
- GRELL, Chantal, *Le dix-huitième siècle et l'antiquité en France, 1680-1789*, Oxford, Voltaire Foundation, 1995, 2 vol.
- GRELL, Chantal et Arnaud Ramière de Fortanier, dir., *L'éducation des jeunes filles nobles en Europe XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2004, 218 p.

- GROSPERRIN, Jean-Philippe et Nathalie Dauvois, *Songes et songeurs (XIII^e-XVIII^e siècle)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, 358 p.
- GUMUCHIAN et cie, *Les livres de l'enfance du XV^e au XIX^e siècle*, Londres, Holland Press, 1985, 2 vol.
- HARTOG, François, *Régimes d'historicité : présentisme et expérience du temps*, Paris, Seuil, 2003, 257 p.
- HAZARD, Paul, *La crise de la conscience européenne, 1680-1715*, Paris, Fayard, 1961, 444 p.
- HEPP, Noémi, « De l'épopée au roman, L'Odyssée et Télémaque », *La littérature narrative d'imagination. Des genres littéraires aux techniques d'expression*, Paris, Presses universitaires de France, 1961, p. 161-168.
- HEPP, Noémi, *Homère en France au XVIII^e siècle*, Paris, Klincksieck, 1968, 856 p.
- HOUSSAYE, Jean, *Nouveaux pédagogues, vol. 1 : Pédagogues de la modernité XVIII^e-XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Éditions Fabert, 2007, vol. 1, 524 p.
- ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Margada, éd., coll. « Philosophie et langage », 1976, 405 p.
- JIMENEZ, Marc, *Qu'est-ce que l'esthétique ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1997, 445 p.
- JOLIBERT, Bernard, *L'enfance au XVII^e siècle*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1981, 163 p.
- KAPP, Volker, « Pour une théorie de la lecture allégorique », *Quaderni del seicento francese, Storiografia della critica francese nel seicento*, Bari, Adriatica, Paris, Nizet, no 7, 1986, p. 389-405.
- KAPP, Volker, *Télémaque de Fénelon : la signification d'une œuvre littéraire à la fin du siècle classique*, Paris, Éditions Jean-Michel Place, 1982, 259 p.
- KIBEDI-VARGA, Aron, « L'invention de la fable. Forme et contenu selon la poétique du classicisme », *Poétique*, n°25, 1976, p. 107-115.
- KUNDERA, Milan, *L'art du roman*, Paris, Gallimard, 1986, 197 p.
- LAHOUATI, Gérard, « La voix des masques. Réflexions sur la constitution du genre de l'autobiographie », Michel Delon, dir., *Dix-huitième siècle, Bilan et perspectives de la recherche*, Presses universitaires de France, n°30, 1998, p. 195-210.
- LATAPIE, Sophie, « Conter les fées comme un récit biblique : Madame Le Prince de Beaumont et la pédagogie des catéchismes », dans Anne Defrance et Jean-François Perrin, dir., *Le conte en ses paroles. La figuration de l'oralité dans le*

- conte merveilleux du Classicisme aux Lumières*, Paris, Desjonquères, 2007, p. 415-423.
- LAQUERRE, Marie-Lise, *Ingenium et représentation : une rhétorique du regard dans le Spectateur français de Marivaux*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 2002, 114 p.
- LEBRUN, François, *Croyances et cultures dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 2001, 304 p.
- LECOQ, Anne-Marie, éd., *La Querelle des Anciens et des Modernes XVII^e – XVIII^e siècles*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Classique », 2001, 893 p.
- LEFEBVRE, Philippe, *L'esthétique de Rousseau*, Paris, Sedes, 1997, 219 p.
- LESNE, Emmanuèle, « Le récit d'enfance », *La poésie des mémoires (1650-1685)*, Paris, Honoré Champion, 1996, p. 395-415.
- LEWIS, Ann, *Sensibility, Reading and Illustration. Spectacle and Signs in Graffigny, Marivaux and Rousseau*, London, Legenda, 2009, 291 p.
- LILTI, Antoine, *Le monde des salons. La sociabilité mondaine à Paris dans la seconde moitié du XVIII^e siècle*, Paris, Fayard, 2005, 568 p.
- LOMBARD, Alfred, *Fénelon et le retour à l'antique au dix-huitième siècle*, Neuchâtel, Secrétariat de l'Université, 1954, coll. « Mémoires de l'Université de Neuchâtel », 143 p.
- MALINOWSKI-CHARLES, Syliane, *Figure du sentiment : morale, politique et esthétique à l'époque moderne*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, 184 p.
- MANDER, Jenny, « Le cercle pédagogique : un mode dominant de lecture au début du XVIII^e siècle », dans Jan Herman, Paul Pelckmans, dir., *L'épreuve du lecteur. Livres et lectures dans le roman d'Ancien Régime*, Paris, Éditions Peeters, 1995, p. 191-199.
- MANGUEL, Alberto, *Une histoire de la lecture* [1996], Christine Le Boeuf, trad., Arles, Actes Sud, 1998, 428 p.
- MANSAU, Andrée, dir., *Enfance et littérature au XVII^e siècle*, Paris, Klincksieck, janvier 1991, coll. « Littératures classiques », n°14, 252 p.
- MARTIN, Christophe, *Éducatons négatives : fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII^e siècle*, Paris, Classiques Garnier, coll. « L'Europe des Lumières », 2010, 352 p.
- MARX, Jacques, « Le concept d'imagination au XVIII^e siècle », dans Raymond Trousson, dir., *Thèmes et figures des Lumières ; mélanges offerts à Roland Mortier*, Genève, Droz, 1980, p. 147-159.

- MASSEAU, Didier, « Quelques points théoriques sur le roman au XVIII^e siècle : formes narratives et pratiques de lecture », dans Jan Herman, Paul Pelckmans, dir., *L'épreuve du lecteur. Livres et lectures dans le roman d'Ancien Régime*, Paris, Éditions Peeters, 1995, p. 164-174.
- MAUZI, Robert, *L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée française au XVIII^e siècle*, Paris, Librairie Armand Colin, 1960, 725 p.
- MAY, Georges, *Le dilemme du roman au XVIII^e siècle : étude sur les rapports du roman et de la critique (1715-1761)*, Paris, Presses universitaires de France, 1963, 294 p.
- MEYER, Jean, *L'éducation des princes en Europe du XV^e au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2004, 278 p.
- MEYER, Michel, *Le philosophe et les passions : esquisse d'une histoire de la nature humaine*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, 408 p.
- MINGUET, J. Philippe, *Esthétique du rococo*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Essais d'art et de philosophie », 1966, 304 p.
- MOREAU, Pierre-François, dir., *Le retour des philosophies antiques à l'âge classique : le stoïcisme au XVI^e et au XVII^e siècle*, Paris, Éditions Albin Michel, coll. « Bibliothèque Albin Michel des idées », 1999, 363 p.
- MORTIER, Roland, « L'idée de décadence littéraire au XVIII^e siècle », dans *Le cœur et la raison. Recueil d'études sur le dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1990, p. 53-67.
- MORTIER, Roland, *L'originalité : une nouvelle catégorie esthétique au siècle des Lumières*, Genève, Droz, coll. « Histoire des idées et critique littéraire », 1982, 218 p.
- NOILLE-CLAUZADE, Christine, *L'éloquence du sage : platonisme et rhétorique dans la seconde moitié du XVII^e siècle*, Paris, Champion, 2004, 337 p.
- PAVEL, Thomas, *La pensée du roman*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2003, 436 p.
- PERRIN, Jean-François, « Le récit d'enfance du XVII^e siècle à Rousseau », dans Michel Delon, dir., *Dix-huitième siècle, Bilan et perspectives de la recherche*, 1998, no°30, Presses universitaires de France, p. 211-220.
- PRINCE, Nathalie, *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2010, 240 p.
- RICOEUR, Paul, *La métaphore vive*, Paris, Le Seuil, 1975, 411 p.
- ROBERT, Marthe, *Roman des origines et origines du roman* [1972], Paris, Gallimard, Coll. « Tel 13 », 1992, 364 p.

- RONZEAUD, Pierre, *L'imagination au XVII^e siècle*, Paris, Champion, coll. « Littératures classiques », 2002, 324 p.
- ROSSI, Jean-Gérard, *Les grands courants de l'empirisme*, Paris, A. Colin, coll. « Synthèse philosophie », 1999, 95 p.
- SAUVAGE, Emmanuelle, *L'œil de Sade : lecture des tableaux dans Les cent vingt journées de Sodome et les trois Justine*, Paris, Champion, coll. « Les dix-huitièmes siècle », 2007, 298 p.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'imagination* [1936], Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 1994, 162 p.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1999, 346 p.
- SCHLOBACH, Jochen, « Anciens et modernes (Querelle) », dans Michel Delon, dir., *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, p. 85-91.
- SCHLOBACH, Jochen, « Pessimisme des philosophes ? La théorie cyclique de l'histoire au XVIII^e siècle », dans Theodore Besterman, dir., *Studies on Voltaire and the Eighteenth century*, « Transactions of the fourth international congress on the Enlightenment V », Oxford, The Voltaire Foundation at the Taylor institution, 1976, vol. clv, p. 1971-1987.
- SCHMITT-MAAß, Christoph, Stefanie Stockhorst et Doohwan Ahn, dir., *Fénelon in the Enlightenment : Traditions, Adaptations, and Variations*, Amsterdam/New-York, Rodopi, 2014, 393 p.
- SÉITÉ, Yannick, *Du livre au lire. La Nouvelle Héloïse, roman des Lumières*, Paris, Honoré Champion, 2002, 575 p.
- SELMECI CASTIONI, Barbara, « Penser "la belle image". La représentation du saint comme enjeu du roman moderne », dans Frank Greiner, dir., *Roman et religion de J.-P. Camus à Fénelon*, Toulouse, Armand Colin, coll. « Littératures classiques », n°79, 2012, p. 79-94.
- SERVAIS, Étienne, *Le genre romanesque en France depuis l'apparition de la « Nouvelle Héloïse jusqu'aux approches de la Révolution*, Genève, Slatkine Reprints, 2000, 440 p.
- SGARD, Jean, *Le roman français à l'âge classique (1600-1800)*, Paris, Librairie générale française, coll. « Le livre de poche », 2000, 254 p.
- SNYDERS, Georges, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, Presses universitaires de France, 1965, 459 p.
- STAROBINSKI, Jean, *Le remède dans le mal : critique et légitimation de l'artifice à l'âge des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, 286 p.

- STAROBINSKI, Jean, *L'œil vivant II ; la relation critique* [1970], éd. revue et augm., Paris, Gallimard, 2001, 408 p.
- STEWART, Philip, *L'invention du sentiment : Roman et économie affective au XVIII^e siècle*, Voltaire Foundation, Oxford, 2010, 250 p.
- STEWART, Philip et Michel Delon, *Le second triomphe du roman du XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 2009, vii, 298 p.
- STIKER-MÉTRAL, Charles-Olivier, *Narcisse contrarié. L'amour propre dans le discours moral en France (1650-1715)*, Paris, Honoré Champion, 2007, 802 p.
- TALON-HUGON, Carole, *L'esthétique*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, 127 p.
- TALON-HUGON, Carole, *Morales de l'art*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, 208 p.
- TERASSE, Jean, *De Mentor à Orphée : essais sur les écrits pédagogiques de Rousseau*, Hurtubise HMH, LaSalle, 1992, 231 p.
- VAN DELFT, Louis, *Les moralistes. Une apologie*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2008, 458 p.
- VAN DELFT, Louis, *Littérature et anthropologie, Nature humaine et caractère à l'âge classique*, Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- VAN ELSLANDE, Jean-Pierre, « Philologie et pédagogie : sœurs ennemies et complices de toujours », dans *Revue d'histoire littéraire de la France*, Paris, Presses universitaires de France, octobre 2011, 111^e année, n°4, p. 771-787.
- VÉDRINE, Hélène, *Les grandes conceptions de l'imaginaire : de Platon à Sartre et Lacan*, Paris, Livre de Poche, coll. « Le livre de poche. Biblio essais », 1990, 159 p.
- WENGER, Alexandre, *La fibre littéraire. Le discours médical sur la lecture au XVIII^e siècle*, Genève, Droz, coll. « Bibliothèque des Lumières », 2007, 358 p.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, *L'imagination*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, 127 p.
- YATES, Frances Amelia, *L'art de la mémoire* [1966], Daniel Arasse, trad., Paris, Gallimard, coll. « nrf », 1975, 432 p.

3. SITES INTERNET

BIGNAN, A., trad., « Les travaux et les jours », dans *Œuvres* d'Hésiode, < <http://remacle.org/bloodwolf/poetes/falc/hesiode/travaux.htm> > (page consultée le 10 juin 2014).

BRUN, Laurent, *Arlima, Archives de littérature du Moyen-Âge*, < <http://www.arlima.net/index.html> > (page consultée le 7 août 2014).