

**UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE**

**UFR de Lettres et Philosophie**

**ÉCOLE DOCTORALE 491, Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires  
(LISIT)**

**THÈSE**

**(Volume I)**

Pour obtenir le grade de

**Docteur de l'Université de Bourgogne**

**Champ disciplinaire : Littérature et langue française**

Présentée et soutenue publiquement

Par

**Josiane GUITARD-MOREL**

Le 25 octobre 2013

**La Relation éducative au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle**

**Thèse dirigée**

Par

**Madame le Professeur Sylviane LEONI**

**JURY :**

Madame le Maître de Conférence Martine JACQUES, Université de Bourgogne

Madame le Professeur Élisabeth LAVEZZI, Université de Rennes II

Madame le Professeur Sylviane LEONI, Université de Bourgogne

Monsieur le Professeur Christophe MARTIN, Université de Paris IV

## TABLE DES MATIÈRES

|   |            |
|---|------------|
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....  | <b>4</b>   |
| <b>INTRODUCTION</b> .....   | <b>6</b>   |
| <i>UNE BIGARRURE DE PRATIQUES ÉDUCATIVES</i> .....  | 7          |
| <i>LES DISCOURS D'ÉDUCATION DANS L'IDÉE DE LA PERFECTIBILITÉ HUMAINE</i> .....                                    | 14         |
| <i>DE 'L'OPTIMISME' DES LUMIÈRES À NOTRE QUESTIONNEMENT</i> .....   | 17         |
| <i>L'ÉMERGENCE DU CORPUS</i> .....  | 26         |
| <i>AU FIL DE L'ARGUMENTATION</i> .....  | 32         |
| <b>PREMIÈRE PARTIE</b> .....  | <b>34</b>  |
| <b>DE L'OMBRE AUX LUMIÈRES : L'ÉDIFICATION DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE AU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE</b> .....         | <b>34</b>  |
| <b>1. L'HÉRITAGE ANCIEN</b> .....   | <b>35</b>  |
| 1.1. UN SAVOIR HUMANISTE .....  | 37         |
| 1.2. IMPORTANCE DE L'ART DE DIRE .....  | 42         |
| 1.3. COHÉSION DES ÉLITES AUTOUR D'UN SOCLE COMMUN DE SAVOIRS ET RÉFÉRENCES .....                                  | 47         |
| 1.4. UN HÉRITAGE CHRISTIANISÉ .....   | 53         |
| <b>2. ORDRE ET MÉTHODE DE L'HÉRITAGE CHRÉTIEN</b> .....   | <b>59</b>  |
| 2.1. LES JÉSUITES AU ROYAUME DE LA LATINITÉ .....   | 60         |
| 2.2. LES ORATORIENS : UNE CERTAINE CONCEPTION DE L'HOMME .....  | 65         |
| 2.3. LE JANSÉNISME OU LES EMPREINTES DU PESSIMISME .....  | 74         |
| 2.4. LE POIDS DE LA RELIGION SUR L'INSTRUCTION.....   | 79         |
| <b>3. APPRENDRE ET CONNAÎTRE SELON LES PENSEURS DU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE</b> .....                             | <b>86</b>  |
| 3.1. LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE DE JOHN LOCKE .....   | 87         |
| 3.2. DE LA PHILOSOPHIE À LA CONCEPTION ÉDUCATIVE LOCKÉENNE .....  | 88         |
| 3.3. ÉLARGISSEMENT DES IDÉES LOCKÉENNES PAR CONDILLAC .....   | 95         |
| 3.4. LES INFLUENCES PHILOSOPHIQUES DE LOCKE, NEWTON ET CONDILLAC SUR LA CONCEPTION ENCYCLOPÉDISTE DU SAVOIR ..... | 98         |
| <b>4. UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE ÉVOLUTIVE MISE EN DÉBAT</b> .....   | <b>104</b> |
| 4.1. DE L'ENFANT À L'ÉLÈVE .....  | 105        |
| 4.2. L'ÉDUCATION DES FILLES .....   | 113        |
| 4.3. LA CONDUITE DES ÉCOLES CHRÉTIENNES.....  | 118        |
| 4.4. EN ROUTE POUR LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES GRÂCE AUX IDÉES NOUVELLES .....                                   | 125        |
| <b>CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE</b> .....   | <b>130</b> |
| <b>DEUXIÈME PARTIE</b> .....  | <b>133</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>LA RELATION ÉDUCATIVE DANS L'ÉVOLUTION DU RAPPORT MAÎTRE-ÉLÈVE AU COLLÈGE : UN DISCOURS PÉDAGOGIQUE POUR EXPRIMER UNE FOI INÉDITE EN L'ÉDUCABILITÉ DE L'ENFANT.....</b> | <b>133</b> |
| <b>1. LE MAÎTRE ET SON INTERRELATION AVEC LE MONDE DES ADULTES : DE LA RÉALITÉ DU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE À LA VALORISATION DISCURSIVE .....</b>                          | <b>139</b> |
| 1.1. SOUMISSION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE .....   | 140        |
| 1.2. RECONNAISSANCE ET ÉLÉVATION .....   | 145        |
| 1.3. ENTRE 'PÈRE-FILS' ET 'MAÎTRE-ÉLÈVE' .....   | 166        |
| <b>2. QUI EST L'ENFANT À ÉDUCUER ?.....</b>  | <b>171</b> |
| 2.1. LES PLUS JEUNES ENFANTS .....   | 172        |
| 2.2. L'ÉDUCATION : UNE QUESTION DE CARACTÈRE .....   | 181        |
| 2.3. L'IMPORTANCE DE L'AUTHENTICITÉ .....  | 188        |
| 2.4. COMMENT DEVENIR ÉCOLIER ? .....   | 194        |
| <b>3. LE MAÎTRE ET L'ÉLÈVE.....</b>  | <b>203</b> |
| 3.1. LA TRANSMISSION DU SAVOIR : LE LIVRE, LA RAISON ET LE CŒUR .....  | 207        |
| 3.2. « RENDRE L'ÉTUDE AIMABLE ».....   | 222        |
| 3.3. L'EXEMPLARITÉ MORALE : DES MOTS AUX ACTES .....   | 231        |
| 3.4. MAÎTRISE DE SOI ET AUTORITÉ.....  | 243        |
| <b>4. DU LIEN PÉDAGOGIQUE À LA RELATION ÉDUCATIVE .....</b>  | <b>254</b> |
| 4.1. LA REMISE EN CAUSE DES CHÂTIMENTS .....   | 256        |
| 4.2. L'EFFICIENCE DES LOUANGES .....   | 264        |
| 4.3. LA RELATION ÉDUCATIVE ROLLIENNE : UN CONTRAT ÉDUCATIF.....  | 272        |
| <b>CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE .....</b>  | <b>280</b> |
| <b>TROISIÈME PARTIE.....</b>   | <b>284</b> |
| <b>UNE AVENTURE HUMAINE : LA RELATION ÉDUCATIVE DANS LES VARIABLES PRÉCEPTORALES DE L'ÉDUCATION INDIVIDUELLE .....</b>   | <b>284</b> |
| <b>1. LES FORCES D'UN ESPRIT NOVATEUR : 'UN TRAITÉ ASSEZ PHILOSOPHIQUE' POUR PRÉSERVER ET DÉVELOPPER LA NATURE DE L'HOMME.....</b>   | <b>290</b> |
| 1.1. UNE « LIBERTÉ BIEN RÉGLÉE » .....   | 295        |
| 1.2. UNE ALLÉGORIE DE LA NATURE : LE GOUVERNEUR .....  | 311        |
| 1.3. ÉMILE OU LA VOCATION À DEVENIR HOMME.....   | 323        |
| 1.4. LA RELATION ÉDUCATIVE ROUSSEAUENNE : UNE 'RÊVERIE' PROMÉTHÉENNE .....   | 335        |
| <b>2. CONDILLAC OU COMMENT ÉDUCUER UN PRINCE ?.....</b>  | <b>356</b> |
| 2.1. ENCYCLOPÉDISME PRÉCOCE ET DÉSÉQUILIBRE ÉDUCATIF .....   | 359        |
| 2.2. L'APPEL À L'ABSTRACTION OPPOSÉ À L'IMMÉDIÉTÉ ÉDUCATIVE.....   | 371        |
| 2.3. UNE PÉDAGOGIE SENSORIELLE EN DÉCALAGE AVEC LA DYSSYNCHRONIE PARMESANE .....   | 381        |
| 2.4. LA RELATION ÉDUCATIVE SELON CONDILLAC OU L'IDÉAL PÉDAGOGIQUE DES LUMIÈRES.....  | 390        |
| <b>CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE .....</b>   | <b>397</b> |
| <b>QUATRIÈME PARTIE.....</b>   | <b>403</b> |
| <b>L'HÉGÉMONIE DE L'ÉDUCATION DOMESTIQUE .....</b>   | <b>403</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. MADAME STÉPHANIE DE GENLIS À LA MANIÈRE DE GREUZE.....</b>  | <b>404</b> |
| 1.1. DE LA GENÈSE AU PROSÉLYTISME : RELATION PÉDAGOGIQUE ORIGINELLE ET CERTITUDE DES POUVOIRS DE L'ÉDUCATION .....  | 407        |
| 1.2. LA MISE EN ABYME DU LIEN PÉDAGOGIQUE PAR L'ÉCRITURE ÉPISTOLAIRE D'UN GENRE HYBRIDE ET POLYMORPHE.....          | 414        |
| 1.3. RELATION ÉDUCATIVE DU CŒUR AUX SENS : EXPÉRIMENTATION, MORALE ET RELIGION ..                                   | 429        |
| 1.4. LE CADRE DU LIEN ÉDUCATIF : UN MICROCOSME SPATIO-TEMPOREL CONCRET ET INTELLIGIBLE EN QUÊTE DE PERFECTION ..... | 443        |
| <b>2. LES FORCES DE L'ÉDUCATION PRIVÉE : DU ROYAUME DE BELLECHASSE À LA RELATION ÉDUCATIVE GENLISIENNE .....</b>    | <b>452</b> |
| 2.1. L'ÉDUCATION PRINCIÈRE : UN RAPPORT PÉDAGOGIQUE ENTRE FUSION ET FUSIBLE.....                                    | 454        |
| 2.2. L'ÉVIDENCE DE L'ENGAGEMENT ÉDUCATIF : LA FAMILLE .....   | 461        |
| 2.3. LIEN ÉDUCATIF PAR INSTRUMENTALISATION : DE LA NATURE À LA CULTURE.....   | 471        |
| 2.4. CONSUMATION DE SOI DANS LA RELATION ÉDUCATIVE GENLISIENNE CAR 'POUR ÉCLAIRER TU TE CONSUMES' .....             | 480        |
| <b>CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE .....</b>  | <b>488</b> |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>   | <b>492</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>   | <b>511</b> |
| <b>INDEX DES AUTEURS .....</b>  | <b>536</b> |

# **Remerciements**

Voici venu le temps où se clôt cette quête,

Voici venu le temps d'exprimer ma gratitude à Sylviane LEONI.

Je la remercie pour sa présence généreuse, sa bienveillance intellectuelle et ses indéfectibles encouragements qui, en des périodes sombres et pessimistes, furent les meilleurs stimulants pour me rappeler combien les exigences et les difficultés à surmonter réveillent la persévérance, la volonté et le dépassement. Qu'elle reçoive ici ma profonde reconnaissance pour ne jamais avoir désespéré de moi...

# **Introduction**

N'épargnez rien pour leur élever l'âme ; faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent ; et, s'ils ne peuvent encore s'élever à vous, descendez à eux sans honte, sans scrupule<sup>1</sup>.

Nous sommes apprentis hommes ; et l'apprentissage de ce dernier métier est plus pénible et plus long que [...] [tout] autre<sup>2</sup>.

### *Une bigarrure de pratiques éducatives*

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, en France comme dans la plupart des pays européens, une grande partie de la population échappe, on le sait, à l'institution scolaire même si le pourcentage des analphabètes tend lentement à diminuer au cours de cette période « (79 % de non-signants en 1686-90, 63 % en 1786-90) »<sup>3</sup>. Dans cette civilisation qui accorde une primauté à l'oral, à la gestuelle et peut-être à l'ouïe et au toucher<sup>4</sup>, les échanges sociaux de même que les loisirs collectifs s'effectuent dans un contexte où s'inscrivent également les activités corporelles des jeux et de la danse. Comme le soulignent les auteurs de l'ouvrage *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, « le poids de l'analphabétisme est donc un fait majeur qui assigne leur originalité aux formes de pédagogie et de sociabilité d'un monde que bouleversera la pratique quasi universelle de la lecture »<sup>5</sup>. Dans ce monde peu alphabétisé, l'école primaire et plus encore le collège ne concernent qu'une élite exigüe. L'éducation apparaît alors fréquemment reléguée à l'espace familial ou bien s'apparente à un système 'mixte' dans lequel famille et

---

<sup>1</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 320 et 321.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 261.

<sup>3</sup> Chartier, Roger, Compère, Marie-Madeleine, Julia, Dominique. *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : 1976, SEDES, p. 90. Le troisième chapitre de l'ouvrage intitulé « Une culture élémentaire : la signature » aborde la question de l'alphabétisation des populations anciennes en s'appuyant sur la redécouverte de l'enquête Maggiolo, les études de Lawrence Stone en Angleterre et l'essai de Carlo Maria Cipolla. Est également évoquée la recherche conduite par François Furet et Jacques Ozouf. L'ensemble de ces travaux concourt à montrer qu'il existe « une forte corrélation entre la maîtrise de la lecture et de l'écriture et la signature au mariage ». *Ibid.*, p. 89.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

collège se partagent l’instruction des jeunes générations, comme en témoigne entre autre, l’exemple de Jean Grosley :

Je suis né le 18 novembre 1718, à deux heures du soir, de Jean Grosley, un avocat, et de Louise Barolet, fille de Pierre Barolet, marchand et conseiller de l'échevinage, et d'Élisabeth Drouot, d'une ancienne famille dans le même état. [...] Élevé sous les yeux d'Élisabeth Noël, mon aïeule, j'eus pour instituteur, gouverneur et précepteur, une vieille servante. [...] Quoiqu'elle ne sût point lire, c'est elle qui me l'a appris : une demi-heure dans chaque soirée était consacrée à une lecture que je faisais dans les figures de la Bible. J'étais obligé de recommencer chaque phrase tant qu'elle ne l'entendait point de manière à en saisir le sens, qu'elle m'amenait par là à sentir moi-même. Quand je lisais sans m'arrêter aux points et aux virgules, elle frappait le livre du bout de son fuseau, en me disant d'arrêter. J'allais prendre les principes du latin chez un vieux maître d'école, nommé Huez. Tous les samedis, Monsieur Huez terminait la classe de l'après-dînée par une histoire pieuse, dont le sujet, le plus souvent tragique, allait à prouver l'enfer et le purgatoire. [...]. Par les soins de Monsieur Huez, j'entrai au collège en cinquième, à l'âge de sept ans. Cette nouvelle carrière en ouvrit une de nouveaux soins pour mon aïeule [...]. Elle me faisait lever à six heures en toute saison, exigeait que je lui lusse mes versions ; et en tout temps ne me permettait de course et de récréation, que quand mon devoir était fait. La lecture du soir continuait : aux figures de la Bible se joignaient la vie des Saints, et celle des saints du diocèse. Ces lectures étaient interrompues de ma part, par des questions de toute espèce. [...] Entrant au collège à l'âge que j'ai dit ce-dessus, il m'échut pour régent un Père Montisson, qui me conduisit jusqu'à la rhétorique, que je fis sous un petit Breton nommé Calabre. Ces deux professeurs étaient également peu chargés de latin. Le Père Calabre, que je pris en rhétorique, nous expliquait Tite-Live d'après l'unique traduction française qu'on eût alors de cet historien, celle de Duryer ; et toute explication qui ne s'y trouvait pas conforme était impitoyablement rejetée. Nous jugeâmes à notre régent, sur cet attachement servile pour Duryer, et rien ne démentit ce jugement<sup>6</sup>.

Dans ce cursus éducatif, il n’y a pas véritablement de maître mais la participation conjointe d’une domestique, d’une grand-mère et d’un instituteur qui, chacun à sa manière, veillent à la mise en place des premiers rudiments de savoirs. Se dessine ainsi un enchevêtrement complexe de rapports familiaux, de hasards, de stratégies et d’arts de faire dans lequel l’enfant apprend d’abord à lire avec la servante analphabète pour être ensuite scolarisé dans un établissement secondaire où il bénéficie d’une instruction collective prise en charge par des régents aux compétences plus ou moins étroites.

Les pratiques éducatives du XVIII<sup>e</sup> siècle forment donc un ensemble composite, fait d’habitudes et de procédés directement liés à la condition sociale, au corps de métier et, pour l’essentiel, à la structure familiale. Elles appartiennent au quotidien et contribuent également à

---

<sup>6</sup> Grosley, Pierre-Jean (1718-1785). *Vie de Grosley*, écrite par lui-même. Londres, Paris. Rapportée par Muchembled, Robert. *Société, cultures et mentalités dans la France moderne XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Armand Colin, collection « Cursus », 1994, p. 146 à 148.

consigner la relation éducative dans le cadre d'une tension qui s'exerce entre la famille, les enseignants et la société. Le récit du Cardinal de Bernis (1715-1794) est à cet égard tout à fait éclairant :

Ma mère me donna les premières instructions du christianisme et les premières notions de lecture et d'écriture. Bientôt après on mit auprès de mon frère et de moi un précepteur, honnête homme et instruit. J'appris de lui les principes de la langue latine, et je lui dois le goût que j'ai conservé pour la lecture des bons livres. Dès que je sus lire et prononcer, la cadence et l'harmonie des vers frappèrent mon oreille ; je balbutiais des vers avant que de savoir écrire en prose ; on s'en aperçut et l'on m'ôta soigneusement les livres de poésie. Ma mère, dont le père était le premier chansonnier de son canton, avait un peu plus d'indulgence pour mes petits talents. [...] Je n'avais garde de lui découvrir la source de mon érudition : c'était un vieux Ronsard, que j'avais caché sous mon lit, à qui je devais ces belles connaissances. Il fut donc mon premier maître en poésie. [...] On prétend que je fis des vers assez passables, lorsque l'Infante d'Espagne, aujourd'hui reine de Portugal, fut renvoyée à Madrid. Ce qu'il y a de singulier dans ce talent marqué de si bonne heure pour la poésie, c'est qu'à mesure que j'avançais dans la carrière des études, mon goût pour la versification s'affaiblit et s'éteignit même entièrement. Il ne se réveilla qu'à l'âge de dix-huit ans.<sup>7</sup>

Si François-Joachim de Pierre Bernis reçoit d'abord des connaissances élémentaires et fondamentales – religion, lecture et écriture – d'une mère 'instruite', il a ensuite accès à l'éducation impartie par un précepteur, 'honnête homme' qui, en accord avec les idéaux humanistes de l'époque classique, consacre une grande partie des heures d'enseignement à l'étude de la langue latine et à la découverte des écrivains anciens caractérisés comme les auteurs de 'bons livres'.

Les pratiques éducatives privées telles qu'elles sont dispensées dans la famille du futur cardinal proviennent donc de deux figures complémentaires, l'une maternelle, l'autre d'origine préceptorale, plus professionnelle si l'on peut dire. À ce mélange s'adjoint une troisième forme instructive qui pourrait relever de l'autodidaxie car le jeune garçon s'engage dans une démarche de lecteur autonome et s'imprègne des écrits de Pierre de Ronsard. Il semble même présenter de réelles dispositions poétiques secrètement cultivées dans un élan autodidacte mais, éloignée du parcours d'apprentissage tracé par la famille, cette autoformation tourne court et l'élève se détourne progressivement du genre.

Malgré l'expression sensible, harmonieuse et rythmée de ses compositions versifiées, l'enfant abandonne cette voie déconsidérée par sa famille qui préfère confier le garçonnet à un maître 'séminariste' :

---

<sup>7</sup> In Maurepas, Arnaud (de), Brayard, Florent. *Les Français vus par eux-mêmes. Le XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Robert Laffont, 1996, p. 130.

dont une dévotion mal entendue avaient échauffé la tête déjà rétrécie tant par la nature que par l'éducation. Ce bon personnage me faisait jeûner au pain et à l'eau la veille des grandes fêtes, m'ordonnait de laisser la moitié de mon dîner pour mon bon ange, me faisait faire l'oraison quatre fois par jour à genoux sur des pointes de fer, m'ordonnait de porter des bracelets de même métal également pointus, me donnait la discipline, non pour me corriger mais pour me nourrir dans l'esprit de pénitence. Ç'aurait été un grand crime de se plaindre, et ce crime aurait été puni très sévèrement<sup>8</sup>.

La narration de l'enfant devenu adulte témoigne à la fois d'une sorte de norme en matière de relation éducative (le châtiment corporel est de règle et c'est donc « un grand crime de se plaindre ») et d'un regard très critique sur une doctrine pédagogique imposant un zèle religieux extrême et des atteintes au corps de l'élève. Dans la réminiscence de ce passé éducatif, marqué aux stigmates de la rudesse transparaît ainsi la volonté d'en découdre avec des procédés violents et haineux :

J'avertis ici les pères et les mères qu'ils devraient défendre aux précepteurs de leurs enfants de les corriger par le fouet, la discipline. Sans être plus espiègle qu'un autre, j'ai passé trois ans sous les verges<sup>9</sup>.

Lançant un appel aux parents afin que cessent les supplices physiques, le Cardinal de Bernis condamne les châtiments corporels, et les auteurs de ces pratiques éducatives inhumaines et cruelles, pour en appeler à une autorité des « pères et des mères » plus attentive aux stratégies pédagogiques des maîtres engagés.

Tandis que le mémorialiste narre les souffrances endurées sous la fêrule, Rousseau brosse un tout autre tableau de ses premières années de formation :

J'étais né presque mourant ; on espérait peu de me conserver. [...] Une sœur de mon père, fille aimable et sage, prit si grand soin de moi qu'elle me sauva. [...] Chère tante, je vous pardonne de m'avoir fait vivre, et je m'afflige de ne pouvoir vous rendre à la fin de vos jours les tendres soins que vous m'avez prodigués au commencement des miens. [...] Je sentis avant de penser ; c'est le sort commun de l'humanité. Je l'éprouvai plus qu'un autre. 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-même<sup>10</sup>.

Ici, point de maître sévère et redouté mais un contexte de douceur familiale dans lequel Jean-Jacques passe ses six premières années d'existence. Orphelin de mère, il est confié aux attentions d'une tante bienveillante, délicate et tendre. Bien que sa mémoire ne permette

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>10</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Les Confessions. Œuvres complètes*. Volume un. Paris : La Pléiade : 1961, p. 7 et 8.

pas à l'écrivain de retrouver les conditions pédagogiques de son apprentissage de la lecture, Rousseau se remémore les nombreuses réactions sensibles et la conscience de soi développées par cette pratique dans laquelle son père joue un rôle tout particulier :

Ma mère avait laissé des Romans. Nous nous mîmes à les lire après souper mon père et moi. Il n'était question d'abord que de m'exercer à la lecture par des livres amusants ; mais bientôt l'intérêt devint si vif que nous lisions tour à tour sans relâche, et passions les nuits à cette occupation. Nous ne pouvions jamais quitter qu'à la fin du volume. Quelquefois mon père, entendant le matin les hirondelles, disait tout honteux : allons nous coucher ; je suis plus enfant que toi<sup>11</sup>.

Ainsi, durant sa prime enfance, Rousseau bénéficie d'une forme d'éducation paternelle – à partir toutefois des romans et du souvenir laissés par sa mère – qui contribue à développer son enthousiasme pour la fiction romanesque. Néanmoins, avec le recul du temps et la distance de l'écriture autobiographique l'homme de lettres prend conscience que de semblables usages éducatifs provoquent un décalage entre les besoins de l'enfance et la maturation trop hâtivement animée :

En peu de temps j'acquis par cette dangereuse méthode, non seulement une extrême facilité à lire et à m'entendre, mais une intelligence unique à mon âge sur les passions. Je n'avais aucune idée des choses, que tous les sentiments m'étaient déjà connus. Je n'avais rien conçu ; j'avais tout senti. Ces émotions confuses que j'éprouvais coup sur coup n'altéraient point la raison que je n'avais pas encore : mais elles m'en formèrent une d'une autre trempe, et me donnèrent de la vie humaine des notions bizarres et romanesques, dont l'expérience et la réflexion n'ont jamais bien pu me guérir<sup>12</sup>.

Tout en caractérisant pareilles pratiques éducatives comme « une méthode dangereuse », l'auteur des *Confessions* revendique « une intelligence unique à son âge » et « une autre trempe ». Bien que le solitaire de l'Ermitage alerte sur les conséquences néfastes d'une lecture<sup>13</sup> précoce des passions romanesques, il place ses premiers apprentissages sous le signe et le souvenir d'un couple parental qu'il n'a jamais connu.

Alors que Rousseau remet en cause les coutumes éducatives de son père qui le précipitent prématurément dans l'univers livresque, issu d'un milieu familial indigent, Jean-François Marmontel (1723-1799) fait l'éloge de l'éducation que sa famille réussit à lui faire

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>13</sup> Jean-Jacques Rousseau aborde la question de la lecture dans son *Émile*. Le jeune disciple aura le droit de ne lire qu'un seul et unique ouvrage, celui de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, au motif que « la lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner ». In *Émile ou de l'éducation*. Paris : GF, 1966, p. 145.

dispenser. Aîné d'une fratrie de six enfants, l'encyclopédiste rapporte dans ses *Mémoires* (1788) les souvenirs heureux de son parcours :

Ce qui, dans mon souvenir, fait le charme de ma patrie, c'est l'impression qui me reste des premiers sentiments dont mon âme fut comme imbuë et pénétrée par l'inexprimable tendresse que ma famille avait pour moi. Si j'avais quelque bonté dans le caractère, c'est à ces douces émotions, à ce bonheur habituel d'aimer et d'être aimé, que je crois le devoir. Ah ! Quel présent nous fait le ciel lorsqu'il nous donne de bons parents !<sup>14</sup>

Comme on le voit, l'éducation de l'enfant prend place dans un climat aimant et dans un partage équilibré d'amour familial. Le narrateur signale cette union délicate au sein de la famille et, avec elle, la richesse vitale qu'elle entretient en lui durant son existence :

J'avais appris à lire dans un petit couvent de religieuses, bonnes amies de ma mère. Elles n'élevaient que des filles ; mais, en ma faveur, elles firent une exception à cette règle. Une demoiselle bien née, et qui, depuis longtemps, vivait retirée dans cet hospice, avait eu la bonté d'y prendre soin de moi. Je dois bien chérir sa mémoire et celle des religieuses qui m'aimaient comme leur enfant ! De là je passai à l'école d'un prêtre de la ville, qui, gratuitement et par goût, s'était voué à l'instruction des enfants. [...] Vrai modèle de la piété filiale [...] l'abbé Vessière (c'était son nom), après avoir rempli ses fonctions à l'église, partageait le reste de son temps entre la lecture et les leçons qu'il nous donnait. [...] Il était sérieux, sévère, et d'une figure imposante. [...] Mes leçons de latin furent interrompues par un accident singulier. [...] Le voilà fou, dit mon père à ma mère, si vous ne lui faites pas quitter ce malheureux latin ; et l'étude en fut suspendue. Mais, au bout de huit à dix mois, je la repris ; et, au sortir de ma onzième année mon maître ayant jugé que j'étais en état d'être reçu en quatrième mon père consentit, quoiqu'à regret, à me mener lui-même au collège de Mauriac<sup>15</sup>.

Marmontel connaît donc des pratiques éducatives singulières qui empruntent tantôt au cloître, tantôt à l'école du village tenue par un prêtre bénévole mais érudit, et tantôt enfin au collège jésuite de Mauriac. Cette dispersion n'est toutefois pas perçue comme une anomalie par le narrateur qui souligne l'aménité de chacun des adultes engagé auprès des enfants.

Si l'on se penche sur l'éducation impartie aux filles, on constate la même hétérogénéité des pratiques et pluralité des intervenants. Dans ses *Mémoires* (1815-1846), la marquise de La Tour du Pin raconte ainsi les paradoxes de formation auxquels elle se heurte au cours de ses jeunes années :

Je n'ai pas eu d'enfance. À douze ans mon éducation était très avancée. J'avais lu énormément, mais sans choix. Dès l'âge de sept ans, on m'avait donné un instituteur [...] organiste de Béziers [...]. Il vint pour

---

<sup>14</sup> In Maurepas, Arnaud (de), Brayard, Florent. *Op. cit.*, p. 159.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 160 et 161.

me montrer à jouer du clavecin car il n'y avait pas encore alors de piano, ou du moins ils étaient très rares. Ma mère en avait un pour accompagner la voix, mais on ne me permettait pas d'y toucher. Monsieur Combes avait fait de bonnes études ; il les continua et m'a avoué qu'il avait souvent retardé les miennes à dessein, de crainte que je ne le dépassasse dans celles qu'il faisait lui-même. J'ai toujours eu une ardeur incroyable pour apprendre. Je voulais savoir toutes choses, depuis la cuisine jusqu'aux expériences de chimie que j'allais voir refaire par un petit apothicaire [...]. Le jardinier était anglais et ma bonne Marguerite me menait tous les jours chez sa femme qui me montrait à lire dans sa langue : le plus souvent dans *Robinson* ; j'étais passionné pour ce livre<sup>16</sup>.

L'aristocrate manifeste, on le voit, une profonde volonté de se cultiver et de comprendre le monde qui l'environne mais l'instituteur n'est pas à la hauteur de cet appétit de savoir. Comme durant les tendres années de Jean-Jacques, la lecture occupe une position centrale, toutefois personne dans l'entourage proche ne semble être capable de guider le choix des œuvres à découvrir. Les pratiques éducatives se déploient sans ordre ni méthode selon un concours de circonstances produites par le hasard et niant le temps de l'enfance. La 'rivalité' qui s'installe entre le pianiste converti en précepteur et la petite fille prête à sourire tout en plaçant l'enseignant dans une position d'infériorité intellectuelle par rapport à son élève. À ces conditions fortuites s'adjoignent des figures maternelles (mère, grand-mère) qui brident la spontanéité de la jeune fille et constituent donc un obstacle à son épanouissement :

L'état d'hostilité constante qui existait dans la maison me tenait dans une contrainte continue. Si ma mère voulait que je fis une chose, ma grand-mère le défendait. Chacun m'aurait voulu pour espion. Mais ma probité naturelle se révoltait à la seule pensée de la bassesse de ce rôle. Je me taisais, et l'on m'accusait d'insensibilité, de taciturnité. J'étais le but de l'humeur des uns et des autres, d'accusations injustes. J'étais battue, enfermée, en pénitence pour des riens. Mon éducation se faisait sans discernement. Quand j'étais émue de quelques belles actions dans l'histoire, on se moquait de moi. [...] J'allais trouver ma bonne, et son simple bon sens m'aidait à apprécier, à distinguer, à classer tout à sa juste valeur<sup>17</sup>.

Dans ce chaos pédagogique où prédominent des façons hétéroclites, incohérentes, et tyranniques, l'enfant trouve refuge auprès de la domestique dont, bien des années plus tard, elle loue 'le bon sens' implicitement opposé à la rudesse de son entourage familial, carcan de cruauté et de rigidité qui ignore tout des dispositions naturelles de la fillette et du respect de l'enfance dans l'enfant. En revenant sur son passé, l'autobiographe retourne l'animosité dont elle fut l'objet contre les adultes qui en furent les auteurs.

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 198 et 199.

<sup>17</sup> Maurepas, Arnaud (de), Brayard, Florent. *Op. cit.*, p. 199.

Les exemples convoqués témoignent d'une certaine 'réalité' propre aux conventions, habitudes et modes éducatives du XVIII<sup>e</sup> siècle, et rendent compte d'une bigarrure où les disparités, les écarts, les mélanges et les combinaisons forment un labyrinthe tissé de contingences familiales, d'occasions scolaires, de manœuvres décousues et de conjonctures douteuses. Pareille complexité exigerait une étude à part entière qui n'est pas l'objet de la présente recherche qui s'intéressera davantage à la réflexion et au discours dans lequel elle prend forme en s'arrêtant plus précisément sur la question de la relation éducative enfouie dans le vaste domaine des écrits consacrés à la formation des enfants.

### *Les discours d'éducation dans l'idée de la perfectibilité humaine*

S'il existe de nombreux témoignages aux tournures autobiographiques, il n'y a pas à proprement parler au XVIII<sup>e</sup> siècle un champ du savoir éducatif, comme c'est le cas depuis le XX<sup>e</sup> siècle avec les sciences de l'éducation. Sous l'Ancien Régime, ainsi qu'au cours des époques précédentes, ce sujet relève, dans la tradition humaniste, d'une réflexion plus générale sur le savoir et sur le rapport de l'Homme au savoir puis à sa perfectibilité. Il en découle une difficulté pour nous, aujourd'hui, d'isoler la réflexion sur l'éducation d'une réflexion plus vaste ce qui pose le problème du corpus à prendre en considération, d'autant plus que de très nombreux manuscrits sur 'l'éducation' sont publiés au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle.

En France, le XVIII<sup>e</sup> siècle est pour les élites la période d'un rayonnement, d'une société brillante, d'un mouvement paré de richesses et de profusion de talents. Pour tous les autres, le tableau est bien plus sombre puisque, comme aux siècles précédents, se multiplient les abus, les intolérances, les injustices et les inégalités. Par delà ces deux visages, la société du XVIII<sup>e</sup> siècle reste tiraillée par des tensions diverses aussi bien d'un point de vue social qu'intellectuel. C'est dans ce contexte jaspé et irisé que prennent place les nombreux écrits qui convergent vers le point commun des vertus de l'instruction. En 1758, Grimm constate que « toutes les semaines il naît des écrits sur l'éducation »<sup>18</sup> et il attire à nouveau l'attention sur le même phénomène en 1762 : « La manie de cette année est d'écrire sur l'éducation »<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Cité par Compayré, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*. (Septième édition.). Paris : Hachette, 1904, tome 2, p. 112.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

Effectivement les textes sur ce que, faute de mieux, nous appellerons le thème éducatif<sup>20</sup> abondent. Dans cette aspiration de perfection éducative, la référence à la raison – concept clé de la pensée des Lumières – voisine aussi bien avec des réminiscences anciennes qu'avec l'idée plus nouvelle d'une éducation collective étendue à toute la nation pour former l'ensemble des citoyens.

Malgré le nombre encore élevé d'illettrés<sup>21</sup> en France au XVIII<sup>e</sup> siècle, des progrès sensibles sont perceptibles et peuvent être portés à l'actif de l'effort ecclésiastique. Certes, par une ordonnance de 1724, l'État a montré qu'il ne se désintéresse pas des programmes et des maîtres de l'enseignement élémentaire, mais ce soin appartient institutionnellement aux ordres religieux<sup>22</sup> qui ont l'initiative des contenus et des savoirs aussi bien que du recrutement des maîtres et de leur rémunération. Sous l'Ancien Régime existe donc une grande proximité entre religion et éducation autorisant l'Église catholique à 'envelopper' les consciences comme les conduites, au sortir d'une période où la question scolaire a permis de « sceller sur le dos des protestants, la conception d'une école catholique qui déracine à jamais l'hérésie »<sup>23</sup>. « Instrument au service de l'Église pour christianiser le peuple, le rendre fidèle au roi en formant l'esprit des enfants »<sup>24</sup>, l'école est tout à la fois apprentissage de savoirs et « habitude des pratiques chrétiennes »<sup>25</sup>. Mais, le problème de l'éducation est posé et ne laisse personne indifférent comme en témoignent les cahiers de doléances complétés jusque dans les

---

<sup>20</sup> Pour n'en nommer que quelques-unes, voici des références soulevant la question de l'éducation durant le XVIII<sup>e</sup> siècle. Ballexserd, Jacques. *Dissertation sur l'éducation des enfants, depuis leur naissance jusqu'à la puberté* (1762). Paris : Veuve Vallat-la-Chapelle, 1780. Béguillet, Edme. *Considérations générales sur l'éducation*. Paris : Libraires des nouveautés, 1782. Berquin, Arnaud. *L'Ami de l'adolescence* (1784 à 1785). Paris : Didier, 1860. Buffier, Claude. *Cours de sciences sur des principes nouveaux pour former le langage, l'esprit et le cœur dans l'usage ordinaire de la vie*. Paris : édition Cavelier et Giffart, 1732. Chaumeix, Abraham (de). *Nouveau plan d'étude. Essai sur la manière de remplir les places dans les collèges que les jésuites occupaient ci-devant*. Cologne : 1762. Coustel, Pierre. *Traité d'éducation chrétienne et littéraire propre à inspirer aux jeunes gens les sentiments d'une solide piété et leur donner le goût des belles-lettres*. Paris : édition Delespine, 1749. Crevier, Jean-Baptiste. *De l'Éducation publique*. Amsterdam : [s. n.], 1762. Grivel, Guillaume. *Théorie de l'éducation, ouvrage utile aux pères de famille et aux instituteurs*. Paris : édition Moutard, 1775. Péliissier, Charles Étienne. *Lettres sur l'éducation*. Paris : 1762. Vareilles, Jean-Marie de Labroue, comte (de). *Lettres sur l'éducation des princes*. Paris : édition Duchesne, 1757.

<sup>21</sup> Voir note 3. « L'alphabétisation n'est pas l'école, et l'histoire de l'école ne suffit pas à épuiser celle de l'alphabétisation ». In Furet, François et Ozouf, Jacques. *Lire et écrire. L'Alphabétisation des Français de Calvin à Jules ferry*. Paris : Les éditions de Minuit, 1977, volume premier, p. 349.

<sup>22</sup> « Ainsi, l'école a une finalité chrétienne et morale, fondée sur l'implication précoce d'une discipline. Elle se situe à l'intersection de deux pensées différentes : la première, de nature religieuse, retourne le défi protestant et cherche à enraciner dans l'instruction une piété catholique orthodoxe. La seconde est instrumentale et vise à normaliser le comportement social par l'intériorisation d'une morale pratique aux règles simples : respecter ses parents, obéir au maître, avoir des mœurs pures, fuir le mal ». *Ibid.*, p. 73.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 349.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 8 et 9.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 9.

campagnes : « N'est-il pas honteux pour une nation aussi éclairée que la nôtre que la partie la plus nécessaire de l'État et la plus respectable par le secours qu'elle fournit soit la plus grande méprisée, qu'elle serve pour ainsi dire de scabeau aux grands qu'elle nourrit à ses dépens ? [...] Aucun citoyen, sans doute, ne disconvient de l'utilité et de la nécessité de l'instruction»<sup>26</sup>. Les cahiers de la noblesse reconnaissent, plus rarement toutefois, que «l'ignorance rend le peuple stupide et en fait des esclaves»<sup>27</sup>.

Les hommes de lettres manifestent naturellement un vif intérêt pour le sujet pédagogique et plus exactement pour l'enfant à éduquer. D'un bout à l'autre du siècle de l'*Encyclopédie* les interrogations, observations, propositions, réflexions et idées se multiplient afin qu'au terme de maintes tergiversations une éducation nouvelle, en rupture avec l'ancien régime éducatif, voie le jour. Si l'on en croit Gabriel Compayré, « la révolution pédagogique a précédé la révolution politique : elle date, en effet, de 1762, du jour où le vieux personnel des collèges disparut de la scène, et où il fut permis de croire que l'éducation passait pour toujours aux mains des laïques »<sup>28</sup>.

Si cette idée énoncée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle mériterait d'être nuancée, on peut dire qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la réflexion sur l'éducation, solidaire de la réflexion philosophique, en épouse aussi les tensions entre une aspiration au renouveau et la permanence d'habitudes de pensée ancienne, voire la résistance de structures sociales, elles aussi anciennes. Rappelons qu'au-delà de ces dissensions, Catherine II sollicita d'Alembert pour l'éducation de son fils, que Diderot composa l'esquisse d'un plan pour une université. À ces actions et considérations éducatives nouvelles s'ajoutent des travaux de parlementaires comme l'*Essai d'éducation* de La Chalotais publié en 1763 que Diderot et Grimm saluèrent tel un ouvrage de grande sagesse politique. De fait, le procureur général entendit édifier une éducation civile formant chaque nouvelle génération à remplir dignement les professions de l'État<sup>29</sup>.

Cette volonté participe du mouvement plus général qui conçoit un idéal de la conduite humaine. L'être humain devient le centre d'intérêt de la réflexion, aussi Diderot place-t-il l'homme au cœur de ses préoccupations encyclopédiques et choisit-il d'en faire le thème unificateur de son projet : « Pourquoi n'introduirions-nous pas l'homme dans notre ouvrage

---

<sup>26</sup> Galliano, Paul, Philippe, Robert, Sussel, Philippe. *La France des Lumières, 1715-1789*. Fribourg : édition du Lac, 1975, p. 193-194.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Compayré, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*. Volume 2. *Op. cit.*, p. 5.

<sup>29</sup> La Chalotais, Louis-René de Caradeuc. *Essai d'Éducation Nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* (1763). Paris : L'Harmattan, 1996, p. 29.

comme il est placé dans l'univers ? Pourquoi n'en ferions-nous pas un centre commun ? »<sup>30</sup>  
Ces interrogations révèlent l'importance de la devise des Lumières qui engage l'humanité à 'oser savoir' par l'activation de ses trois principales facultés que sont la mémoire, la raison et l'imagination. L'homme a donc la possibilité d'avoir accès à l'arbre de la connaissance, un arbre dont les fruits sont à cueillir dans la fondation d'une éducation repensée, capable de revigorer le cœur et l'esprit de l'homme.

En remettant ainsi en cause les pratiques enseignantes hétérogènes en usage, en débattant des problèmes religieux et diplomatiques, tant dans les Académies Provinciales que dans les salons parisiens et les cafés, les Lumières façonnent et amplifient une réflexion<sup>31</sup> de plus en plus attentive à la situation éducative. Si les encyclopédistes revendiquent la tolérance, la liberté d'entreprise et d'échange, ils ambitionnent également le développement d'une éducation nouvelle où l'acquisition du savoir serait acquisition d'une sagesse et où le bonheur « ici-bas » aurait sa place.

### *De 'l'optimisme' des Lumières à notre questionnement*

Sur les confins des deux siècles, la Doctrine de la perfectibilité est venue se poser, et c'est elle qui, donnant aux hommes une révélation toute nouvelle de leur existence, un sentiment nouveau de leur force, une appréciation nouvelle de leur destinée, a ouvert cette ère remarquable que l'on a nommée le XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>32</sup>.

Si cette affirmation de Pierre Leroux relève d'une approche très idéalisée et pourtant contestable, elle attire néanmoins l'attention sur un idéal qui sous-tend la pensée des Lumières, celui d'une l'humanité perçue comme un groupe unifié et universel au sein duquel toutes les générations successives se rattacheraient les unes aux autres dans un allant collectif de progrès, de marche en avant et d'émancipation. L'éducation apparaît alors comme le levier privilégié capable de fabriquer une nouvelle humanité apte à s'affranchir des soumissions

---

<sup>30</sup> Diderot, Denis et D'Alembert, Jean Le Rond. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris : édition Briasson, David, Le Breton, Durand, 1751, volume 5, article « L'Encyclopédie », p. 635.

<sup>31</sup> Les philosophes ont contribué au renforcement de la réflexion des élites, forme d'une opinion publique de plus en plus puissante, qui progressivement règne sur tous les esprits et les princes eux-mêmes la respectent. L'Académicien Charles Pinot Duclos dira : « Le plus puissant commande, les gens d'esprit gouvernent, parce qu'à la longue ils forment l'opinion publique qui, tôt ou tard, subjuguée renverse tous les despotismes ». Cité in Galliano, Paul, Philippe, Robert, Sussel, Philippe. *Op. Cit.*, p. 194

<sup>32</sup> In Leroux, Pierre. « Philosophie de l'Histoire. De la loi de continuité qui unit le XVIII<sup>e</sup> siècle au XVII<sup>e</sup> siècle ». *Œuvres de Pierre Leroux*, volume 2. Paris : Société typographique, 1825-1850, p. 485.

imposées par la tradition et les préjugés.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, le monde de l'enfance<sup>33</sup> est, peut-être aussi, davantage que par le passé, pensé comme une catégorie à part entière. La conjugaison des notions de progrès, de perfectibilité et d'enfance réveille et mobilise les influences de l'éducation dans cette mission de dévoiler l'homme à lui-même par l'usage des forces de la raison. À travers ces mouvements du siècle, scandés par le rythme de soubresauts parfois contradictoires parfois complémentaires, se forme l'idée d'une éducation où l'exercice de la raison se concilie avec la formation d'un être social, apte au bonheur. Pour s'en convaincre, il suffit de se référer au *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*<sup>34</sup> que Claude Buffier composa en 1726. Le titre de l'ouvrage n'est pas anodin et annonce la direction pionnière à prendre par l'éducation : selon un même concept, le père jésuite définit la visée fondamentale de chaque système éducatif dont la priorité consiste à concourir au bonheur de tous dans le rapport entretenu entre l'entendement humain, la société, les droits et les devoirs. En soulignant que ce bonheur dépend à la fois de la communauté humaine et de l'organisation gouvernementale, Buffier développe un idéal éducatif grâce auquel « les relations mutuelles entre les hommes [seront] donc privilégiées »<sup>35</sup>.

Certes, cette période historique a déjà fait l'objet d'un grand nombre d'études<sup>36</sup>, toutefois, la question du lien éducatif tel qu'il apparaît progressivement dans la littérature du XVIII<sup>e</sup> siècle n'a pas été complètement explorée : la diversité de ses aspects et ses motifs essentiels ont peu été analysés dans la perspective parallèle d'une reconsidération de l'enfance et de celle du *magister*. Cette double entrée permet de mieux comprendre l'homme et de déchiffrer la destinée humaine à la lueur de « la sociabilité des êtres raisonnables »<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> Becchi, Egle et Julia, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident* (Deux volumes). *Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Paris : Points, 2004, deuxième volume, p. 7 à 120.

<sup>34</sup> « On expose la liaison qui se trouve entre la raison naturelle, la société civile, le bonheur général et particulier qu'on y doit chercher, les règles de la morale et les droits de la vertu ». De la sorte, le penseur entend conduire les disciples aux « sources les plus communes de la société fondée sur la justice [et] la charité [...] parmi les hommes ». In *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*. Paris : éditions Jean-Luc Nyon, 1726, p. 1 et 273.

<sup>35</sup> Grandière, Marcel. *L'Idéal pédagogique en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1998, p. 63.

<sup>36</sup> Comme l'indique la bibliographie de la présente recherche les références sur le sujet sont nombreuses.

<sup>37</sup> Montesquieu. *Traité des devoirs* (1725). *Œuvres complètes*, volume 8. Paris : Classiques Garnier, 2003, p. 437 à 439. Montesquieu définit les devoirs des hommes envers autrui et aborde la question de la justice indépendamment des lois humaines, justice fondée sur l'existence de la sociabilité des êtres raisonnables. Cette idée de sociabilité conduit le législateur à « jeter un regard critique sur l'éducation de son temps. Attaché à la puissance paternelle que justifient la faiblesse et la dépendance de l'enfance, conscient de l'obligation qui leur incombe de nourrir et d'élever l'enfant, il ne peut que condamner la démission des pères et des mères qu'il observe autour de lui ». In Grandroute, Robert. « Éducation, instruction », *Dictionnaire électronique Montesquieu* [En ligne], mis à jour le : 13/02/2008, URL : <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/index.PHP?id=126> Page consultée le 1<sup>er</sup> septembre 2012.

Il nous a paru alors important d'examiner le sujet de la relation éducative ainsi qu'une dimension du monde intellectuel relayée par les discours du XVIII<sup>e</sup> siècle, en le resituant dans le champ des discussions pédagogiques, à leur tour tributaires d'un environnement philosophique et social, voire politique. Étudier la relation éducative à travers les textes pédagogiques du XVIII<sup>e</sup> siècle revient donc à appréhender la nouvelle prise en compte de l'homme dans la perspective de sa perfectibilité pour le progrès de la société humaine. Pénétrer les maillages du lien pédagogique consiste dès lors à questionner les règles sociales envisagées au sein du duo '*magister discipulus*' pour saisir comment ce rapport et ses aménagements pouvaient être mis au service d'une société future, plus que par le passé propice au bonheur de chacun. La relation éducative telle qu'elle est traitée dans le débat pédagogique du siècle de Rousseau prévoit une guidance du maître, la sollicitation de l'esprit, l'éclairage du cœur, quelquefois la quête d'une vie intérieure et d'autres fois la survalorisation magistrale dans l'acquisition des connaissances et la culture de la vertu.

Se pose donc la question d'une formation digne de l'humanité dans un parcours d'études qui rendrait l'homme meilleur et davantage humain envers lui-même et envers ses semblables. Indissociable d'une réflexion morale, la réflexion sur l'éducation est aussi celle sur les liens qui unissent ou non les êtres au sein de la communauté humaine. Pour Emmanuel Kant, toutes les interrogations propres au champ de la philosophie se rapportent à la même énigme :

Le domaine de la philosophie se ramène aux questions suivantes :

1. Que puis-je savoir ?
2. Que dois je faire ?
3. Est-il permis d'espérer ?
4. Qu'est-ce que l'homme ?

À la première question répond la métaphysique, à la seconde la morale, à la troisième la religion et à la quatrième l'anthropologie. Mais au fond, on pourrait tout ramener à l'anthropologie, puisque les trois premières questions se rapportent à la dernière<sup>38</sup>.

Catégorie première de la réflexion philosophique, l'Homme ainsi conçu, est, on l'a dit, un homme perfectible, même si les contradictions ou les discontinuités à cet égard ne manquent pas, en particulier chez Rousseau pour qui 'le rétablissement des sciences et des arts' n'a pas contribué au progrès moral de l'humain, mais qui, en 1755, introduit le néologisme 'perfectibilité' : « La nature seule fait tout dans les opérations de la bête au lieu que l'homme concourt aux siennes en qualité d'agent libre. L'une choisit ou rejette par instinct

---

<sup>38</sup> Kant, Emmanuel. *La Logique* (1800). Paris : Vrin, 1966, p. 25.

et l'autre par acte de liberté »<sup>39</sup>. L'être humain dispose donc du pouvoir de perfectibilité qu'il peut cultiver grâce à l'apprentissage d'une 'liberté bien réglée' dispensé par la présence d'un maître lui-même homme, homme accompli.

Dans sa quête d'une anthropologie philosophique, le citoyen de Genève « affirme que la perfectibilité est l'apanage de l'homme »<sup>40</sup> c'est pourquoi l'individu dispose de cette aptitude à se créer une profonde intériorité. Selon Rousseau, « c'est le retour actif sur le passé et c'est surtout le souci de l'avenir, la prévoyance, qui nous arrachent à nous-mêmes et nous font vivre hors de nous [...] ;] la réflexion, qui compare les objets, qui confronte les moments divers de notre expérience, nous invite aussi à nous opposer aux autres et à nous chercher dans les regards des autres »<sup>41</sup>. La relation éducative participe de cette construction de l'enfant et de sa progression vers un état amélioré grâce au miroir que symbolisent les yeux du maître dans lesquels le disciple trouve une ouverture à devenir lui-même.

Mais, selon le promeneur solitaire « le progrès est ambigu [et] il n'y a rien de nécessaire [...] dans le passage de la perfectibilité au perfectionnement ; l'homme est libre de le vouloir ou de le refuser ou tout le moins, de l'accélérer ou de le ralentir »<sup>42</sup>. Cela signale que l'homme se dénature par le processus de la perfectibilité, mais ne signifie pas que le retour à la nature soit la solution, au contraire, c'est dans « l'art perfectionné [qu'il est possible de réaliser] la réparation des maux que l'art commencé fit à la nature »<sup>43</sup>. Le perfectionnement de l'art originel se réalise donc par l'éducation que délivre un maître sublime en éclairant la raison de l'homme en devenir « de nouvelles lumières »<sup>44</sup>, en échauffant « son cœur de nouveaux sentiments »<sup>45</sup> afin que le disciple « apprenne à multiplier son être et sa félicité en les partageant avec ses semblables »<sup>46</sup>.

Si Rousseau évoque l'aptitude humaine au progrès, cette faculté de se perfectionner sous l'impulsion de son semblable doit être préservée de la domination d'autrui : « L'homme est un être trop noble pour devoir servir simplement d'instrument à d'autres »<sup>47</sup>. Alliée au

---

<sup>39</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754). Paris : GF, 1971, p. 182.

<sup>40</sup> Starobinski, Jean. Jean-Jacques Rousseau. *La Transparence et l'Obstacle*. Paris : Gallimard, 1976, p. 384.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 388.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 384.

<sup>43</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Le Contrat social* (1762). *Œuvres complètes*. Volume III. Paris : La Pléiade, 1964, p. 388.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *La Nouvelle Héloïse* (1761). *Œuvres complètes*. Paris : La Pléiade, 1964, Volume II, p. 536.

concept de la perfectibilité, la préoccupation humaniste du lettré<sup>48</sup> imprègne la question de la relation éducative, telle qu'elle sera amenée et instruite par l'*Émile*.

Condorcet reprend cette idée d'un homme susceptible de se parfaire parmi les siens et pose également la perfectibilité ainsi qu'une «des qualités distinctives de l'espèce humaine»<sup>49</sup>, celle qui ouvre le chemin de la vérité, de la probité, de la justice, de la liberté puis du bonheur pour chacun. La perfectibilité se définit comme une compétence humaine propice à l'amélioration de ce qu'est chaque homme. Elle découle du phénomène de la réflexion associée à l'acquisition de connaissances et à l'établissement de leurs rapports. Il y a donc une raison d'espérer un avenir meilleur pour l'humanité. Dans pareille promesse se trouve le rêve de repousser les limites et les freins pour que s'épanouisse une civilisation en progrès, car «les effets de cette perfectibilité toujours croissante [...] [seraient] infaillibles»<sup>50</sup>.

Projection vers le futur, espoir de bien des possibles, le concept de perfectibilité peut aussi quelquefois avoir une dimension utopique. Le mythe de Prométhée<sup>51</sup> s'inscrit alors dans cet écheveau des perfections humaines en racontant le manque qui définit l'homme. Par cette course propre à l'amélioration s'opère une transformation lumineuse tendue vers le mieux parce que la notion de perfectibilité paraît « appartenir et au genre humain en général, et à chaque individu en particulier »<sup>52</sup>. Ce changement revêt dans les discours pédagogiques du siècle des Lumières les valeurs d'un idéal de perfectionnement, imaginant une nouvelle rencontre entre le maître et son disciple grâce aux progrès de l'éducation qui pourraient «rendre les hommes capables de réunir plus d'idées dans leur mémoire et d'en multiplier les combinaisons»<sup>53</sup>. Le concept de progrès rayonne sur le propos éducatif selon un processus évolutif souvent idéalisé, mais qui active de nouvelles valeurs présidant au colloque du précepteur et de son élève.

À une époque où le centre de gravité des rapports de l'homme se déplace

---

<sup>48</sup> Emmanuel Kant formalise ce principe du respect dû à l'humanité dans le faisceau des liaisons humaines : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais comme un moyen ». In Kant, Emmanuel. *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785). *Œuvres philosophiques* (en deux volumes). Paris : La Pléiade, 1985, volume II, p. 295.

<sup>49</sup> Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas (Marquis de). *Vie de Monsieur Turgot* (1786). Paris : Institut Coppet, 2011, p. 94.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> « On voyait un peu plus loin Prométhée tenant l'urne où il avait renfermé le feu céleste qui venait d'animer l'homme et la femme. [...] Il dit, et conçut l'idée de l'homme [...]. Il modela, d'après les Dieux mêmes, ce chef d'œuvre inconcevable. [Les] yeux [de l'homme et de la femme] s'ouvrent et brillent du feu qui vient de passer dans leur substance, toute leur âme est peinte sur leur visage ». In Meusnier de Querlon, Anne-Gabriel. *Les Hommes de Prométhée* (1741). Paris : Flammarion, 1894, p. 121, 124 et 125.

<sup>52</sup> Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas (Marquis de). *Vie de Monsieur Turgot* (1786). Paris : Institut Coppet, 2011, p. 94.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

progressivement de l'au-delà à l'ici-bas, la relation pédagogique occupe alors un premier plan dans ce modelage de l'homme futur. Derrière « la perfection de l'ordre de la société »<sup>54</sup> se dissimule la perspective « que les hommes deviendraient continuellement meilleurs à mesure qu'ils seraient plus éclairés »<sup>55</sup>. Or, cette lumière trouve sa source dans le jaillissement brillant diffusé par le maître prométhéen. De fait, il y a en creux de ce complexe 'maître élève' une dimension universelle, fondatrice de l'avènement de la perfectibilité humaine. Dans la reconnaissance naissante de l'altérité, la relation éducative devrait peu à peu permettre au maître d'installer une harmonie équilibrée avec son disciple par le relâchement progressif de la tension intérieure opposant *magister* et *dominus*.

Le discours du XVIII<sup>e</sup> siècle agite résolument la question de l'ipséité, tant du gouverneur que de son élève, et dans la dynamique du couple éducatif cherche à relever le défi de la reconnaissance et du respect de l'autre. La déférence graduelle déployée au sein du lien éducatif engage petit à petit l'enseignant et son élève à attribuer un sens au parcours éducatif : cette dimension significative et signifiante forge l'intensité du rapport à autrui. Dans l'expérience quotidienne des échanges pédagogiques, telle qu'elle est rendue par la pensée pédagogique, se manifeste souvent l'indispensable condition d'une attache affective, symbolisée par l'image du cœur. Tandis qu'Émile a acquis « une longue expérience [qui] l'a convaincu qu'il est aimé de son maître »<sup>56</sup>, le jeune prince genlisien nourrit une profonde « affection »<sup>57</sup> pour le Comte de Roseville, Adèle et sa mère se témoignent une vive « tendresse »<sup>58</sup> et le maître rollien conduit « les enfants par la douceur [...] en s'en faisant aimer »<sup>59</sup>.

Mais, le lien pédagogique forme aussi et fréquemment le tableau singulier d'une aporie où s'entrechoquent de manière incessante fascination illusionniste et défiance impatiente, parce que l'objectif raisonnable et avisé du maître consiste à élever son disciple jusqu'à sa hauteur magistrale. Cette élévation suppose l'imitation puis le dépassement du modèle professoral dans un parcours initiatique par lequel devrait s'opérer le couronnement de l'élève. Pourtant, si cette ascension favorise l'épanouissement et l'autonomie du disciple, dans l'exaltation de devenir soi-même maître de son existence, elle peut engendrer la fin du

---

<sup>54</sup> *Ibidem.*

<sup>55</sup> *Ibidem.*

<sup>56</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation* (1762). Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 321.

<sup>57</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore* (1782). Paris : Lambert, trois volumes, premier volume, 1782, p. 402.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 402.

<sup>59</sup> Rollin, Charles. *Traité des études* (1726) (trois volumes). Paris : Didot, 1863, troisième volume, p. 229.

*magister* de même que le gouverneur a provoqué l'anéantissement de l'élève en le haussant jusqu'à l'état magistral.

Nous examinerons comment le discours du XVIII<sup>e</sup> siècle rend compte de cette dimension antithétique tout en soulignant le caractère indissociable de la paire que forment le maître et son disciple, pour mettre en avant la profonde complexité de la relation éducative et discerner les aspects pris par l'issue d'une telle connexion. Le devenir des êtres reste difficile à déterminer à l'avance, on ignore quel sera le dénouement de la rencontre éducative dont la spécificité intellectuelle nourrit l'enjeu de la transmission des savoirs. Néanmoins, pour que l'avancée s'effectue vers le progrès, l'élève doit apprendre à cheminer aux côtés de son instituteur, car c'est lui qui connaît la voie à suivre. Ainsi, la relation 'maître élève' tend quelquefois à se rapprocher du rapport entretenu entre père et fils. Les écrits à caractère pédagogique du siècle des Lumières témoignent de cette proximité, voire de cette substitution ou superposition des deux rôles, parents et maître, maintes fois confondus. Mais, le devoir d'éducation demeure : répondre à l'incomplétude humaine, condition nécessaire à la marche de l'humanité .

S'enquérir de la relation éducative revient donc à traduire l'importance de l'éducation dans l'apprentissage de la sociabilité, de la vie avec ses semblables selon le respect mutuel de chacun et en harmonie avec l'environnement. Il importe également de comprendre comment l'avancée de l'enseignement dans la perfectibilité potentielle de l'être contribue à ébranler puis, peut-être, à faire s'écrouler la hiérarchie entre maître et disciple pour abolir petit à petit le rapport de force initial. De même, il convient de saisir comment la relation éducative permet d'intégrer chaque disciple dans la vaste filiation du savoir et donc dans l'universalité de la gent humaine.

Faire éclore l'humanité nécessite davantage de temps que n'en alloue une courte existence, c'est pourquoi une chaîne entre les hommes apparaît indispensable à faire vivre cet élan commun. Du maître à l'élève se noue une filiation culturelle où interagissent maintes influences nourries par la période des apprentissages. Dans cette liaison intergénérationnelle, le disciple doit se montrer à terme capable d'instaurer une distanciation progressive avec son gouverneur afin de réussir le contrôle personnel de sa propre existence. Mais, cela suppose de la part du *magister* qu'il ait réussi à développer la volonté et la maîtrise de soi chez son élève.

Notre questionnement portera sur ce legs et l'aptitude du disciple à prendre du recul ou non par rapport aux contrôles magistraux. Le rapport éducatif naît par une opération de reconnaissance légitime de chaque membre du duo éducatif, se poursuit dans le jeu des

épreuves transmissives où voisinent les attirances et les rejets, la loyauté et la perfidie, le simulacre et l'authenticité. Nous comparerons donc les façonnages nouveaux adoptés par la relation éducative au sortir du siècle de Pascal, selon les perspectives individuelles ou collectives prises en considération.

Puisque Mendelssohn écrit que « la culture se décompose en civilisation et Lumières »<sup>60</sup>, il suggère que l'éducation apporte les éclairages grâce auxquels s'édifie un monde civilisé. Selon le philosophe allemand, les principes de l'*Aufklärung* sont intimement liés aux connaissances, « en fonction de leur importance et de leur influence sur la destination de l'homme »<sup>61</sup>. La relation éducative contribue à nourrir ces savoirs et à infléchir différemment la destinée humaine. Mais, elle prend également et surtout l'aspect d'une mission anthropologique, respectueuse de l'idée des Lumières qui « pose toujours la destination de l'homme comme mesure et but de toutes nos aspirations et de tous nos efforts, comme un point vers lequel nous devons diriger nos regards si nous ne voulons nous perdre »<sup>62</sup>.

Nous regarderons alors avec attention comment ce lien initialement noué autour de l'exemplarité vertueuse du maître peut instaurer un contrat éducatif susceptible d'éveiller chez l'enfant la vocation à devenir homme. Ainsi confirmé dans une situation centrale par une pensée de plein exercice édifiée grâce à la liaison éducative, l'être en construction devrait être conduit à sa majorité, sa responsabilité et son autonomie. À cette caractérisation des Lumières, étroitement associée à un nouveau modèle éducatif, se rattache le mythe du progrès et de l'amélioration de la condition humaine. À lire Condorcet, « la nature a indissolublement uni les progrès des Lumières et ceux de la liberté, de la vertu, du respect pour les droits de l'homme »<sup>63</sup>. Mais, pour que « ces seuls biens réels »<sup>64</sup> forment une réunion soudée, ils doivent être cultivés par « des hommes éclairés »<sup>65</sup>, des maîtres, « amis de l'humanité, occupés de concert d'en accélérer le perfectionnement et le bonheur »<sup>66</sup>.

Dans ce mystère de la transmission et de la diffusion de la pensée s'exprime donc

---

<sup>60</sup> Mendelssohn, Moses. « Que signifie éclairer ? » (1784). In Darbeau, Bertrand. *Les Lumières*. Paris : Flammarion, 2007, p. 33.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas (Marquis de). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1794). Paris : édition Dubuisson, 1864, p. 27

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

l'idée avérée de liens<sup>67</sup> qui parcourt la littérature du siècle des encyclopédistes : nous suivrons les inflexions de ces filiations intellectuelles et morales telles qu'elles apparaissent à travers le réseau textuel étudié, pour appréhender comment elles s'établissent puis fonctionnent.

Rapporté au domaine de l'éducation, le concept de liaison se convertit en rapport éducatif noué entre maître et élève. Notre étude s'évertuera à mettre en relief les discours – et parfois les pratiques affiliées lorsqu'elles existent – qui ont contribué à la germination continue du principe de relation éducative au cours du siècle des Lumières. En s'interrogeant sur les notions de nouveaux processus éducatifs, peu à peu légitimés, sur les statuts renouvelés du disciple et du maître ainsi que sur les finalités sociales de tout projet instructif, la présente prospection explorera de quelle manière certaines œuvres de la littérature pédagogique du XVIII<sup>e</sup> siècle se sont emparées de la vaste question philosophique du rapport à l'autre pour animer des passeurs de savoirs, éveilleurs d'humanité, aux pratiques singulières et forger une véritable chaîne entre maître et disciple.

Comme il est traité durant le siècle de Voltaire, le rapport éducatif représente donc une part intéressante et non négligeable du débat sur l'idéal pédagogique. Depuis une vingtaine d'années environ, différentes recherches<sup>68</sup> se sont appliquées à étudier comment l'enfant, sur une période s'étalant de 1715 à 1789, acquerrait peu à peu une place au cœur des préoccupations éducatives, selon un élan de *libido sciendi* et donc de soif de comprendre. C'est dans la continuité de ces travaux que s'insère la présente recherche : étudier le rapport 'maître élève' dans l'avènement de sa conceptualisation propre en mettant en relief les différentes tensions idéologiques exprimées dans les écrits pédagogiques ; nous aborderons également les nombreuses modulations empruntées par le lien éducatif, afin d'éclairer le jeu des interactions entre maître et disciple.

Certes, la réflexion éducative telle qu'elle fut conduite dans la durée considérée peut présenter certaines limites sociales, car elle fut pensée la plupart du temps par des élites lettrées pour des élites lettrées. Mais, « la lumière s'est [...] répandue de proche en proche »<sup>69</sup>, projetant un éclairage renouvelé sur un rapport éducatif cherchant idéalement à valoriser l'autonomie et la nature du disciple. On souhaite alors souvent remplacer l'implacable

---

<sup>67</sup> La notion de liaison s'inscrit notamment dans le courant épistolaire dont l'abondance édifie une part non négligeable de notre héritage culturel. Voltaire s'exprime dans ses *Lettres philosophiques* (1733), Diderot compose sa *Lettre sur les aveugles* (1749) et ses *Lettres à Sophie Volland* (1769), Choderlos de Laclos écrit *Les Liaisons dangereuses* (1782) tandis que Jean-Jacques Rousseau nous transporte dans l'univers romanesque de *La Nouvelle Héloïse* (1761). Se révèle ainsi la permanence du lien entre les hommes dans une proximité discursive où se rencontrent à la fois présence et absence.

<sup>68</sup> Se rapporter à la présente bibliographie.

<sup>69</sup> Arouet, François-Marie, dit Voltaire. *Lettre à Chauvelin*, 2 avril 1764. In *Œuvres complètes*, volume X. Paris : édition Desoer, 1817, p. 752.

directivité du maître par des règles émanant de l'autorité des choses et de l'expérience des élèves. Toutefois, outre les visées idéales d'évacuation progressive de l'hégémonie magistrale, certaines approches éducatives persisteront à s'enliser dans des formes impératives, parfois déguisées sous l'apparence de la plus vive mansuétude.

Dans cette complexité des idéaux collectifs où le champ du devenir humain s'ouvre à une perfectibilité illimitée, les philosophes ou pédagogues ont mesuré les principes d'universalité de l'avenir éclairé de l'Homme grâce au renouvellement de la pensée éducative et de l'importance accordée à la relation 'maître élève'<sup>70</sup>: « Éveiller chez un autre être humain des pouvoirs, des rêves au-delà des siens ; induire chez l'autre l'amour de ce que l'on aime ; faire de son présent intérieur leur futur : une triple aventure à nulle autre pareille »<sup>71</sup>.

Au sein du foisonnement d'ouvrages consacrés aux thèmes de l'Homme, de sa perfectibilité, de sa relation aux autres et de l'éducation, des choix s'imposent donc.

### *L'émergence du corpus*

Pour saisir certains signes distinctifs du souffle intellectuel et humaniste qui embrasa le propos éducatif ont été choisies différentes œuvres puisées dans la grande variété générique des traités, essais et fictions romanesques. Afin de faire émerger la figure magistrale repensée et souvent idéalisée des collèges à qui était confiée l'édifiante vocation de former la jeunesse dorée, l'œuvre de Charles Rollin, *De la Manière d'enseigner les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur* (1726-1728) nous est apparue comme une réflexion essentielle sur la pédagogie du début du siècle des Lumières. Le titre complet de l'ouvrage, davantage connu sous l'intitulé *Traité des études*, traduit les grandes préoccupations éducatives d'un temps où le recteur aspire à transformer les établissements secondaires en un berceau de l'État.

En réunissant dans une même conception la formation de l'esprit et du cœur, Rollin agit subrepticement contre les superstitions, la crédulité et l'ignorance faisant courir le risque aux collèges de se métamorphoser peu à peu en «pépinière des perturbations du repos des royaumes »<sup>72</sup>. Le lien éducatif tel que le conçoit l'historien s'appuie sur l'étude des enfants et

---

<sup>70</sup> La République des Lettres a reconnu les influences de la relation éducative ainsi qu'elles se développent, par exemple, dans la biographie savante du XVIII<sup>e</sup> siècle. In Lilienthal, Michael. *De Historia literaria certae cujusdam gentis scribenda consultato*. Leipzig et Rostock : édition Russworm, 1710, p. 119-120.

<sup>71</sup> Steiner, George. *Maîtres et disciples*. Paris : Folio, 2006, p. 185.

<sup>72</sup> Philippon de la Madelaine, Louis. *Vue patriotique sur l'éducation du peuple tant des villes que de la campagne*. Lyon : édition Bruyès et Ponthus, 1783, p. 5.

reprend l'image de Quintilien qui compare leur esprit à un « vase dont l'entrée est étroite, où rien n'entre si l'on y verse l'eau avec abondance et précipitation, au lieu qu'il se remplit insensiblement, si l'on y verse cette même liqueur doucement, ou même goutte à goutte »<sup>73</sup>. Bien que l'adhésion de Charles Rollin aux idées éducatives quintiliennes l'amène à penser le présent au moyen du passé ancien, ses préférences le conduisent à repenser les missions du maître à l'égard de l'élève en soulignant l'impact de la mesure et de la patience dans l'acte d'enseigner.

Il suffit de recenser les nombreuses éditions du *Traité* afin de mesurer sa notoriété : publié une première fois en 1726 et 1728, l'ouvrage fut réédité environ onze fois entre 1726 et 1777 puis à neuf reprises de 1805 à 1882 et enfin on dénombre sept publications de 1787 à 1845. En mettant l'histoire au service de l'enseignement, Charles Rollin entend montrer comment on devient citoyen honorable et « honnête homme »<sup>74</sup>. La relation pédagogique pour laquelle œuvre l'auteur de *l'Histoire ancienne* (1730-1738) consiste à inspirer la vertu aux hommes futurs et à les conduire au bonheur terrestre.

Âgé de vingt-cinq ans en 1737, Frédéric de Prusse met sa plume au service de son admiration pour Rollin à qui il s'adresse en ces termes :

Vous assurez le triomphe de la vertu en diffamant le vice jusque sous l'appareil de la grandeur et de la plus splendide magnificence ; c'est là votre ouvrage et c'est sans contredit par quoi vous égalez votre réputation à celle des souverains et des monarques [...]. Ce que je puis souhaiter de mieux aux grands hommes de ce siècle, c'est que dans les âges futurs il trouve des Rollins pour écrire leur histoire [...]. La carrière que vous courez vous donne le droit de faire la leçon aux souverains ; vous pouvez leur faire entendre la voix de la vérité, que la flatterie rend inaccessible au trône. Je souhaite pour le bien de l'humanité que vous puissiez rendre les rois hommes, et les princes citoyens<sup>75</sup>.

Si le verbe du jeune prince adopte pareilles tournures élogieuses au point d'interpeller Rollin avec les mêmes hommages que ceux rendus à Voltaire, c'est parce qu'il perçoit dans l'œuvre du recteur la volonté d'éclairer le jugement du disciple à la lumière des vertus antiques pour le préserver des désordres de son temps.

À la suite de Rollin dont l'œuvre pédagogique fit débat et impression, Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage *Émile ou de l'Éducation* (1762), affirme haut et fort l'obligation

---

<sup>73</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*, volume 2. Paris : édition Estienne, 1775, p. 376. Cette image renvoie d'emblée à l'exigence dilatoire de la pensée pédagogique de Rousseau qui encourage à ne pas précipiter les apprentissages.

<sup>74</sup> Moureau, François (sous la direction de). *Dictionnaire des Lettres françaises, Le XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition Fayard, 1995, article « Rollin », p. 1134 et 1135.

<sup>75</sup> *Rapport sur le concours d'éloquence de l'année 1818*, par Monsieur Le Secrétaire-perpétuel de l'Académie Française. Paris : édition Firmin Didot, 1818, p. 3.

de reconnaître le statut propre de l'enfant. Il renouvelle le rapport entre le maître et l'élève dans la mesure où il considère que l'expérimentation personnelle du disciple prend valeur éducative : l'éducation défendue par l'auteur du *Contrat social* (1762) vise à éduquer l'homme tel un homme libre. Cette caractéristique argue de la forme inédite du rapport 'maître élève' pour introduire l'*Émile* dans le corpus étudié.

Ainsi, à l'opposé des encyclopédistes, Rousseau pense que, dans son innocence, l'homme originel possède un instinct de sociabilité plus ou moins limité. Or, ce qui interroge le promeneur de Vincennes concerne précisément ce passage qui opère la transition entre l'état de nature et l'état social. Le dialogue entre nature et société s'anime grâce à l'art éducatif et aux positions respectives réservées au gouverneur et à son disciple : c'est là tout l'objet de la problématique soulevée par *Émile ou de l'Éducation*. Toutefois, Émile doit être éduqué sans que jamais sa liberté ne soit aliénée, ce qui nécessite l'aménagement d'une liaison éducative en rupture avec les rapports pédagogiques autoritaristes du passé.

Afin de fonder un nouvel homme social, Rousseau s'engage dans une œuvre en quête d'idéaux démocratiques qui témoignent du souci de préserver l'enfance de l'empire nocif d'une société tyrannique. L'idée pionnière du Genevois révèle que l'enfant dispose d'une organisation où se mêlent, de façon quasi indivisible, les sensations, les sentiments et les connaissances de l'homme en devenir. Pour «préparer l'enfant au règne de sa liberté »<sup>76</sup> le plus tôt possible, l'élève s'initie à l'esprit des droits et des devoirs, au respect de la liberté de l'autre et à la culture de la modération et des mœurs de la simplicité.

Rousseau conçoit donc une pédagogie négative selon laquelle le développement idéal d'une âme ne pourrait se faire qu'à l'abri de la famille, du corps social, du milieu urbain et des livres. La liaison éducative ainsi imaginée entend procéder par coalescence dans la réunion de deux êtres pensants et confie la mission délicate à un gouverneur d'exception, interprète de la nature et filtre protecteur contre le vice, de conduire la spontanéité de l'enfance tout en la respectant. Pour enrichir notre corpus, nous avons aussi retenu la réflexion pédagogique de Condillac<sup>77</sup>. Cette préférence se conçoit dans la mesure où le discours didactique de l'abbé

---

<sup>76</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 71.

<sup>77</sup> « Qu'il soit permis de considérer un instant les embarras de l'origine des langues. Je pourrais me contenter de citer ou de répéter ici les recherches que M. l'abbé de Condillac a faites sur cette matière, qui toutes confirment pleinement mon sentiment, et qui, peut-être, m'en ont donné la première idée. Mais la manière dont ce philosophe résout les difficultés qu'il se fait à lui-même sur l'origine des signes institués, montrant qu'il a supposé ce que je mets en question, savoir une sorte de société déjà établie entre les inventeurs du langage, je crois en renvoyant à ses réflexions devoir y joindre les miennes pour exposer les mêmes difficultés dans le jour qui convient à mon sujet. La première qui se présente est d'imaginer comment elles purent devenir nécessaires ; car les hommes n'ayant nulle correspondance entre eux, ni aucun besoin d'en avoir, on ne conçoit ni la nécessité de cette invention ni sa possibilité, si elle ne fut pas indispensable. Je dirais bien, comme

s'oriente différemment du propos éducatif rollien et de la rêverie éducative de Rousseau et compose le projet ambitieux de former un prince éclairé.

En cela, Condillac met à la disposition de l'Infant de Parme une succession de modèles historiques à partir desquels le jeune Ferdinand devra élaborer le recueil de ses devoirs princiers pour diriger son peuple vers une prospérité heureuse. Le philosophe émet également l'idée selon laquelle l'intelligence du jeune enfant croît et se fertilise par le jeu des manipulations concrètes et l'exercice des sens : il consacre son ouvrage *Cours d'étude* (1776) à une réflexion en partie liée à cette pensée primordiale d'une 'éducation positive' qui ménage le développement d'une liaison éducative singulière, dans la démultiplication des apprentissages les plus poussés.

Prenant sa mission d'éducateur avec beaucoup de sérieux et de conscience, l'auteur du *Traité des sensations* (1754) conçoit une progression des enseignements très réfléchi et méthodique. À cela, il ajoute l'importance accordée aux liens entre les connaissances, manifestant ainsi une volonté ferme d'éclairer l'entendement de l'élève. Le projet pédagogique destiné au jeune prince le convie également à parcourir les différentes étapes d'évolution accomplies par l'humanité. Ne tenant nul compte de l'avis de Dumarsais affirmant qu'il «serait ridicule d'enseigner aux enfants ce que les philosophes disent sur l'origine de nos connaissances »<sup>78</sup>, le sensualiste introduit dans sa relation pédagogique l'initiation du disciple au fonctionnement de son esprit. Il ambitionne donc de diriger l'élève vers la maîtrise précoce de la compréhension de soi. Contrairement à Charles Rollin et à Jean-Jacques Rousseau, Condillac est persuadé que l'enfant présente de bonne heure toutes les ressources nécessaires aux raisonnements les plus approfondis. Il convient d'étudier quel lien pédagogique le philosophe établit avec son élève dans ce contexte dominé par l'abstraction.

Tandis que le religieux mêle principes sensualistes et pratiques réflexives pour amener le jeune Ferdinand de Parme à l'état de prince éclairé, Stéphanie de Genlis éduque les jeunes souverains de France et rehausse sa pratique par la publication d'ouvrages éducatifs. Notre choix s'est porté sur *Les Lettres sur l'éducation* (1782) qui contiennent des critiques à l'encontre des idées éducatives de Rousseau tout en poursuivant assidûment les recommandations de l'ami de Bernardin de Saint-Pierre. Dans son ouvrage *Adèle et Théodore*,

---

beaucoup d'autres, que les langues sont nées dans le commerce domestique des pères, des mères, et des enfants ». In *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. *Op. cit.*, p. 199. Jean-Jacques Rousseau rejoint donc Condillac sur cette idée que la naissance de la liaison éducative trouve son origine dans le langage.

<sup>78</sup> Diderot, Denis et d'Alembert, Jean. *Encyclopédie*. Article « Philosophe » de Dumarsais, César. *Op. cit.*, volume 12, p. 509.

Madame de Genlis fait valoir l'importance de cultiver les goûts de la simplicité et des savoirs savants dans la relation entretenue par le maître et l'élève. La fonction magistrale se confond donc parfois avec la fonction parentale et favorise les échanges verbaux. Pour enrichir notre analyse, nous nous sommes aussi intéressés aux enjeux éducatifs complémentaires déployés par les *Essais sur l'Éducation des hommes et en particulier des princes par les femmes pour servir de Suppléments aux Lettres sur l'Éducation* (1782) et par le *Discours sur l'Éducation de Monsieur le Dauphin* (1790).

Grâce à ses nombreux écrits d'éducation, la dame de Bourbon-Lancy exprime à un degré élevé son besoin de maîtrise universelle, ce qui se traduit par une frénésie de connaissances : « Madame de Genlis eût voulu tout savoir pour tout enseigner »<sup>79</sup>. Le cas littéraire qu'incarne cette femme de lettres ne laisse pas indifférent. Bravant les préjugés sexistes de son temps, Stéphanie professe et réussit à prendre du recul avec ses pratiques par l'intermédiaire de l'écriture. En effet, elle s'intéresse de façon précoce à la pédagogie et compose pendant son existence entière des ouvrages consacrés à l'éducation. Bien qu'elle critique à plusieurs reprises *Émile ou de l'Éducation* au motif que le Genevois s'enferme dans une procédure théorique impossible à expérimenter concrètement, elle exploite précisément certains aspects des préconisations éducatives de Jean-Jacques Rousseau. Comme lui, elle pense que les enfants doivent être soustraits aux mauvaises influences du monde et, comme lui, elle applique des stratégies pédagogiques du détournement pour éduquer Adèle et Théodore. Mais, alors que le promeneur solitaire extrait l'ascendant parental du contexte éducatif d'Émile, la mémorialiste confie le cursus formatif de ses deux jeunes protagonistes à leurs père et mère.

De même, tandis que l'institutrice des princes fustige les principes éducatifs de l'auteur de *La Nouvelle Héloïse* (1761), elle s'empare de son idée du respect de la chronologie infantine. La fièvre pédagogique dont est atteinte l'éducatrice ménage un lien éducatif d'une caractéristique digne d'intérêt et qui complète d'un aspect inédit la présente recherche. Outre le moralisme et le didactisme dont est imprégnée l'œuvre *Adèle et Théodore*, Stéphanie de Genlis figure une 'femme auteur' éprise de savoirs et qui lutte pour défendre son statut d'écrivain au tournant des Lumières.

---

<sup>79</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, volume 2, p. 121

Ainsi, le XVIII<sup>e</sup> siècle est riche d'une réflexion littéraire et philosophique approfondie sur l'éducation et la formation de l'Homme qui, comme le souligne Kant<sup>80</sup>, suppose la mise en présence de deux acteurs, le maître et l'élève. Alors qu'il semble presque improbable de se représenter « une société où la transmission du savoir ne se fit sans la médiation du maître, sans le rapport physique et fort mystérieux qui lie entre eux qui enseigne et qui apprend »<sup>81</sup>, au cours du siècle de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, cette association porte l'idée que « tout homme doit devenir son propre sauveur et, en un sens éthique, son propre créateur »<sup>82</sup>. En effet, cette liaison entend contribuer à la marche du progrès de l'humanité en éveillant un être nouveau, « éclairé, actif, animé des désirs de savoir ou du besoin de penser »<sup>83</sup>. Ainsi, le maître incline à mener l'élève à la construction de son autonomie, autonomie qui s'édifie par l'intériorisation des normes qui régissent les rapports humains :

Les Lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité où il se maintient par sa propre faute. La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non d'un manque d'entendement, mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir [...]. *Sapere aude*, aie le courage de te servir de ton propre entendement, voilà la devise des Lumières<sup>84</sup>.

Le colloque éducatif créé par le *magister* et le *discipulus* entend préparer l'exercice de la réflexion humaine pour que l'être éduqué réussisse à réaliser son indépendance.

Il semble alors convenable de s'enquérir des caractéristiques fondamentales propres aux relations entretenues entre maître et élève au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle à travers les ouvrages de Rollin, Rousseau, Condillac et Madame de Genlis, parce qu'ils réunissent cette variété discursive, théorique et parfois pratique des éducations individuelles ou collectives, princières ou communes. Nous chercherons à éclairer comment ces contextes particulièrement divers favorisent ou non les organisations d'un lien éducatif entre qui possède la 'maîtrise' et qui doit l'acquérir. Dans chacune des œuvres de ces écrivains du XVIII<sup>e</sup> siècle, le maître reçoit le statut d'un véritable personnage, être impliqué dans une projection éducative souvent idéalisée, dont les champs d'action sont multiples par les liens entretenus avec son élève. Ce

---

<sup>80</sup> Cassirer, Ernst. « Kant et Rousseau », in *Rousseau, Kant et Goethe* (1931). Paris : Belin, 1991, p. 43.

<sup>81</sup> Stabile, Alberto. *I buoni maestri : chi sono, che cosa ci hanno insegnato...* Milan : Mondadori, 1988, p. IX et X.

<sup>82</sup> Cassirer, Ernst. *La Philosophie des Lumières* (1932). Paris : Fayard, 1997, p. 173.

<sup>83</sup> Condorcet, Jean Antoine de Caritat, Marquis (de). *Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (1791). Paris : GF, 1994, p. 184.

<sup>84</sup> Kant, Emmanuel. *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784) (Texte annoté par Jean Mondot). Paris : Presses Universitaires de Bordeaux, 2007, p. 79.

dernier adopte, lui aussi, une fonction de protagoniste aisément identifiable. Il convient alors de distinguer ces acteurs incarnés par le maître et le disciple en tentant de déterminer l'identification symbolique qu'ils revêtent l'un et l'autre. Il importe aussi de mettre au jour les différentes formes de relations entretenues entre ces deux êtres indispensables à la mise en place de la situation d'apprentissage : autorité, guidance, charisme, fusion, détachement, effacement, étouffement, bienveillance, influences, directivité, exemplarité, imitation, déférence, respect...

La nature des relations entretenues par le *magister* et l'élève détermine, d'une part, les interactions pédagogiques entre ces deux actants et, d'autre part, les fonctions tenues par chacun de ces protagonistes, dans le dynamisme didactique impulsé par la transmission des savoirs. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'éducation envisage les pratiques didactiques comme l'adjuvant à la formation de la personne humaine. La raison prend peu à peu la place de la foi, de la croyance et de l'intuition puis fixe la pensée rationnelle au centre du processus éducatif. Le regard posé sur l'enfant connaît une évolution très positive puisqu'il le considère comme un être perfectible disposant en lui de nombreuses potentialités. Le maître devient alors le faire-valoir de ces compétences latentes qu'il a la responsabilité d'éveiller et de soigner dans la mise en présence de deux personnalités qui l'une et l'autre devront se compléter, selon une quête mutuelle.

### *Au fil de l'argumentation*

Notre réflexion s'échelonne sur quatre temps complémentaires.

Une mise en situation historique, sociale et anthropologique des pratiques éducatives en France au XVIII<sup>e</sup> siècle ouvrira cette recherche, rappel indispensable pour guider le lecteur averti dans une contextualisation originelle des liaisons éducatives. Cette traversée chronologique permettra de comprendre l'arrière-plan éducatif et général de même que les sources de l'importance progressivement acquise du rapport pédagogique.

Le deuxième chapitre mettra en perspective les contributions de Charles Rollin à la normalisation d'un lien éducatif apaisé entre maître et disciple. Le *Traité des études* constitue la genèse institutionnalisée d'une pensée éducative développant l'ensemble commun des

valeurs propres à fonder puis nourrir une liaison éducative au collège.

Ensuite, *Émile ou de l'éducation* et le *Cours d'étude* engageront le troisième chapitre sur la voie d'une éducation individuelle dans un préceptorat privé à destination d'un disciple quelconque ou d'un élève princier. Bien que les finalités et modalités de ces deux parcours formatifs présentent maints points de divergence, les oscillations entre la dimension philosophique à laquelle est rapporté le lien pédagogique et l'idéalisation d'une histoire humaine permettent un certain rapprochement entre ces deux entreprises.

Enfin le quatrième et dernier chapitre se met au service du projet éducatif genlisien dont il analysera les figures emblématiques d'êtres imaginaires – parfois de chair et d'os – afin que soit déterminé l'équilibre ou le déséquilibre de la relation pédagogique de maître à disciple dans la fiction éducative *Adèle et Théodore*, les *Essais sur l'Éducation* et le *Discours sur l'Éducation de Monsieur le Dauphin*.

Ce parcours de recherche observera comment la relation de transmission favorise la construction ou, parfois de manière paradoxale, la déconstruction de l'être en devenir dans une communication d'affection ou d'entropie, d'amitié ou de rivalité, d'identification ou d'ingratitude, de filiation ou de rejet. Cette approche s'associera à l'idée que le duo éducatif pose les interrogations fondamentales du devenir de l'Homme dans la reconsidération sociale et politique d'une communauté humaine en quête de bonheur public.

## **Première partie**

### **De l'ombre aux lumières : l'édification de la pensée pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle**

« Ténèbres de l'entendement quelle main téméraire osa toucher à votre voile ? »<sup>85</sup>

## 1. L'héritage ancien

Au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, en France, l'éducation et les savoirs dispensés dans les collèges s'inscrivent dans la continuité des modèles et des pratiques qui existent depuis la mi-XVI<sup>e</sup> siècle. La fameuse missive de Gargantua à Pantagruel célèbre les Belles-Lettres, les langues et les progrès de l'instruction : « Tout le monde est plein de savants, de précepteurs très doctes, de librairies très amples »<sup>86</sup>. Le XVI<sup>e</sup> siècle se caractérise effectivement comme un tournant initial dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. Pierre Goubert et Daniel Roche confirment que « pour les élites, tout s'est joué entre XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, car c'est alors que fut mis au point le modèle de cette institution scolaire d'avenir : le collège »<sup>87</sup>.

Ces établissements qui forment alors « les meilleurs des humanistes »<sup>88</sup> ont pour objectif de faciliter l'accès à l'université des jeunes garçons issus pour la plupart de la noblesse ou de la bourgeoisie, en leur assurant une instruction suffisamment approfondie afin d'obtenir le grade de *Grammaticus*, indispensable passeport pour prétendre intégrer un cursus universitaire. Ce projet d'éducation s'inscrit dans une pédagogie humaniste qui accorde une place privilégiée à la formation par les langues anciennes. C'est ainsi que naît en France, avec l'avènement du règne de François I<sup>er</sup>, et ce pour une durée de plus de deux cents ans, une « nouvelle formule éducative »<sup>89</sup> catalysée grâce aux trois ingrédients complémentaires que représentent « l'adolescence [...], la culture générale [...], [et] le collège »<sup>90</sup>.

À cette même époque, la découverte de l'imprimerie rend possible la diffusion du savoir et répond à la soif nouvelle de connaissances impulsée par la Réforme protestante, selon laquelle le salut du chrétien ne peut être séparé de sa connaissance du texte biblique. Durant ces deux siècles et demi, cela a été étudié, l'éducation et l'enseignement en France

---

<sup>85</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 213.

<sup>86</sup> Rabelais, François. *Œuvres de Rabelais contenant la vie de Gargantua et celle de Pantagruel*. Paris : édition Bry, 1854, p. 106.

<sup>87</sup> Goubert, Pierre et Roche, Daniel. *Les Français et l'Ancien Régime*, tome II. Paris : Colin, 1984, p. 211.

<sup>88</sup> *Ibidem*.

<sup>89</sup> *Ibidem*.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

évoluent au point de faire naître une conception éducative nouvelle : instruire et éduquer, c'est développer une vision nouvelle de l'Homme, s'intéresser à sa destinée et envisager pour lui des projets d'avenir. Ces visées inédites s'expliquent par trois changements nettement perceptibles en France.

D'abord, et ce dès le XVII<sup>e</sup> siècle, le statut de l'enfance tend peu à peu à bénéficier d'une reconnaissance nouvelle au sein de la société française en passant progressivement d'une représentation pessimiste et négative à une image d'innocence impuissante. Le monde adulte prend alors conscience des soins éducatifs que nécessitent les enfants<sup>91</sup>. Ensuite, bien que le phénomène soit peu perceptible dans le monde des collèges, la mise en avant à partir de la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, d'une conception de la raison fondée sur le principe de libre examen et sur la remise en cause de l'*auctoritas* favorise une laïcisation de la pensée. Enfin, la société d'Ancien Régime connaît une lente, mais véritable progression de l'alphabétisation qui se développe parallèlement aux écoles et collèges. Celle-ci conduit, dès la deuxième partie du XVIII<sup>e</sup> siècle, on le sait, à l'idée d'un développement de la scolarité dont la responsabilité incomberait à l'État<sup>92</sup>.

Deux autres caractéristiques sont bien connues elles aussi : la part des humanités classiques et le rôle tout aussi important de l'Église catholique puisque l'enseignement des collèges est assuré par différents ordres religieux. Cette 'cohabitation' entre un savoir puisé aux sources de l'Antiquité – et donc dans une certaine mesure païen – et des maîtres formés à la pensée chrétienne pourrait nous sembler paradoxale, mais elle s'explique, nous ne l'ignorons pas, par une double histoire culturelle qui, depuis le Moyen-âge chrétien, a réservé aux clercs la transmission du savoir et, depuis la Renaissance, a érigé les textes anciens en fondements de la connaissance. Afin de mieux comprendre ce monde des collèges de l'Ancien Régime, nous rappellerons quelles sont les principales caractéristiques de cet héritage.

---

<sup>91</sup> Pour un approfondissement de ce sujet, voir : Ariès, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : édition du Seuil, 1973, p. 116.

<sup>92</sup> Les références suivantes apportent de plus amples renseignements sur cette question générale qui s'intéresse aux caractéristiques globales de l'évolution de l'enseignement en France du Moyen-âge au XVIII<sup>e</sup> siècle : Chartier, Roger, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia. *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Sedes, 1976. Compayré, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*. Paris : Hachette, 1885. Snyders, Georges. *La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : PUF, 1965.

## 1.1. Un savoir humaniste

Bien que le savoir scientifique commence à se développer, en particulier chez les oratoriens, c'est le savoir humaniste qui a valeur de primauté dans le domaine des connaissances. Ce savoir qui repose sur la richesse des textes antiques et la parfaite maîtrise des langues anciennes est aiguillonné par une vive curiosité intellectuelle, un profond optimisme et une croyance en l'Homme. C'est pourquoi les humanistes entendent former l'être humain, parce qu'ils sont persuadés que l'instruction a le pouvoir de le rendre « plus sage et meilleur »<sup>93</sup>. Porteurs de ce savoir, les programmes des collèges imposent la connaissance du latin et celle des auteurs romains (Térence, Cicéron, Salluste, César, Quintilien, Virgile, Horace, Ovide, Tibulle, Catulle, Properce, Perse et Juvénal). Ils exigent aussi des littérateurs d'une latinité pure, ce qui exclut les écrivains issus du bas latin ou du latin populaire. Les collèges de la faculté des Arts figurent donc un univers très particulier que Georges Snyders caractérise comme « un autre monde clôturé spirituellement par le latin »<sup>94</sup>.

Les élèves des collèges débutent leurs apprentissages en langue latine dès les cours de grammaire et étudient en vue de parvenir à la pratique orale du latin. Les collégiens apprennent à écrire le latin dans les classes de rhétorique et de philosophie. Par conséquent, ils sont plongés dans un bain de latinité, car au collège, toutes les informations écrites et orales sont communiquées en latin. L'enseignement est majoritairement dispensé en langue latine, dans laquelle les apprenants composent aussi leurs écrits poétiques et théâtraux.

Entre 1726 et 1728, Charles Rollin écrit un *Traité des études*<sup>95</sup> dans lequel il souligne l'importance de l'acquisition des tournures latines dès le plus jeune âge. Selon le recteur, il est essentiel aussi que le collégien maîtrise de manière approfondie la langue grecque, grâce à laquelle il devient possible de « puiser toutes les connaissances si l'on veut remonter jusqu'à leurs origines »<sup>96</sup>. De la sorte, Rollin valorise la bonne connaissance d'Homère qu'il considère comme « plus facile et plus à la portée des jeunes gens »<sup>97</sup> que certains auteurs latins. Selon lui, le grec ancien constitue un idiome dont les jeunes doivent s'imprégner afin de « remarquer avec soin la phrase, le tour, le génie, la cadence harmonieuse, et surtout [...] [l'] admirable

---

<sup>93</sup> Montaigne, Michel de. *De l'Institution des enfants*, par G. Compayré. *Essais*, livre I, chapitre XXV. Paris : Hachette, 1905, p.19.

<sup>94</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 67 & 68.

<sup>95</sup> Rollin, Charles. *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur. Tome 1*. Paris : Firmin Didot, 1845.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 173.

fécondité, qui par dérivation et par composition des mots se multiplie presque à l'infini, et donne au discours une variété prodigieuse »<sup>98</sup>. Cependant, malgré ces recommandations, comme le souligne Chantal Grell «sur cinq à six heures de cours que les élèves reçoivent quotidiennement [...] une demie [seulement est réservée] [...] au grec »<sup>99</sup>, contre quatre à cinq heures à la langue latine. Dans toutes les classes du collège, c'est donc le latin qui domine, car les élèves l'entendent, le parlent et l'écrivent puis le pensent. Les meilleures conditions sont alors réunies pour engager les collégiens à traduire des textes anciens. De ce fait, le recteur préconise la pratique de la version et, avec elle, plaide en faveur de l'emploi de la langue française. Celui-ci doit faciliter l'acquisition des savoirs linguistiques latins grâce à des explications en français sur le fonctionnement de la langue ancienne.

Néanmoins, ce n'est qu'en 1785 que la langue française acquiert un nouveau statut dans le monde éducatif : le français suppléant le latin dans son rôle de langue d'enseignement. Outre leur caractère traditionnel, le bain de latinité et l'initiation au grec ancien constituent, nous l'observons, les points d'ancrage d'une évolution qui permet de reconsidérer le français et de lui accorder une reconnaissance stylistique nouvelle. Cela s'explique, car l'appropriation des codes grammaticaux qui régissent la syntaxe et le lexique du latin et du grec s'apparente à un socle commun d'acquis rendant plus aisément compréhensible la langue française, elle-même langue romane issue du latin et du grec. Il en découle que l'étude des langues anciennes, bien que connaissant un recul certain au XVIII<sup>e</sup> siècle, favorise les pratiques orales et écrites du français. Au final, de manière très progressive pendant le siècle des Lumières, c'est la primauté de l'enseignement du latin et plus encore du grec qui tend à être battue en brèche pour faire une place plus grande à l'enseignement de la langue française.

Condillac adopte cette ligne de conduite en expliquant à son élève « les principaux points où la syntaxe latine diffère de la syntaxe française »<sup>100</sup>. Ainsi se constate un changement de l'approche de la langue latine qui fait l'objet d'apprentissages en lien étroit avec la langue française. Les parallèles établis sont compréhensibles, car ils contribuent à installer des savoirs nouveaux, le latin, à partir de connaissances déjà acquises, le français. Selon Madame de Genlis, apprendre le latin représente une «connaissance très utile, mais non pas indispensable, comme elle l'était il y a cent cinquante ans [...] et aujourd'hui celui qui sait

---

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 177.

<sup>99</sup> Grell, Chantal. *Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France 1680-1789. Volume I*. Oxford : Voltaire Foundation, 1995, p. 12.

<sup>100</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme (1776)*(Tome 1). Paris : Dufart, 1800, p. 120. (This Elibron Classics Replica Edition, 2006, is an unabridged facsimile of the edition published in 1800 by Dufart, Paris.)

parfaitement le français, l'anglais, et l'italien, a certainement la connaissance d'une quantité d'ouvrages supérieure ou au moins égale à celle que l'Antiquité peut offrir »<sup>101</sup>. Cette prise de position corrobore l'évolution que connaissent les langues mortes et les langues vivantes au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle. L'institutrice des princes adopte même une posture très avancée dans le sens où elle s'appuie sur des savoirs linguistiques qui s'ouvrent à l'échelle européenne, englobant ainsi la pratique de l'italien et de l'anglais.

En résumé, si les langues anciennes – latin et grec – conservent une place importante durant le siècle des Lumières, et ce, à titre d'idéal éducatif et de distinction sociale, langues de pouvoir et de censure aspirant à l'universel, elles perdent peu à peu le caractère prescriptif induit par toute langue réservée à une élite et cèdent une place de plus en plus imposante à la langue française utilisée comme langue d'enseignement. Toutefois, si les textes anciens occupent une position privilégiée dans l'enseignement des collèges, c'est parce qu'ils sont encore considérés, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, comme des modèles en raison de la qualité tout à la fois de pensée, d'expression et d'humanité qu'ils contiennent. L'influence et le statut des écrits antiques perdurent dans l'enseignement des collèges, même s'ils sont remis en cause dans leurs fondements avec la diffusion de la pensée cartésienne à la mi-XVII<sup>e</sup> siècle et après la querelle des Anciens et des Modernes. Si Cicéron et moins encore Aristote ne sont plus des *auctoritates*, le savoir dispensé est encore riche de réminiscences anciennes, comme en témoignent les exercices pratiqués par les collégiens où le développement de la pensée et l'écriture continuent de demeurer un exercice d'imitation et d'émulation. L'idée de modèle conserve ainsi une importance prégnante qui se décline aux niveaux formel, philosophique et moral.

Pour Rollin, la confrontation avec les auteurs antiques permet de mettre en avant des modèles exemplaires de vertu. Aussi, le professeur de rhétorique évoque ce qu'il nomme « les principales qualités qui [...] conviennent »<sup>102</sup> à un avocat et se fonde pour cela sur l'ouvrage de Quintilien *De l'Institution oratoire*<sup>103</sup> dont il conseille vivement la lecture. À cette recommandation, le pédagogue adjoint une succession d'intitulés nommant avec précision le caractère vertueux vers lequel le futur avocat doit tendre : « 1 probité »<sup>104</sup>, « 2 désintéressement »<sup>105</sup>, « 3 délicatesse dans le choix des causes »<sup>106</sup>, « 4 sagesse et

---

<sup>101</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation* (Trois volumes). Paris : édition Lambert et Beaudoin, 1782, volume 1, p. 120.

<sup>102</sup> Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner* (tome 2). *Op. cit.*, p. 443.

<sup>103</sup> In Quintilien et Pline le Jeune. *Œuvres complètes avec traduction française*. Paris : Collection Nisard, 1842, p. 1 à 48.

<sup>104</sup> Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner* (tome 2). *Op. cit.*, p. 444.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 446.

modération »<sup>107</sup>, « 5 sage émulation éloignée d'une basse jalousie »<sup>108</sup>. Chacune de ces composantes de la vertu fait l'objet d'un développement précis qui s'appuie sur des exemples concrets tirés des réflexions de Cicéron et de Quintilien.

De la sorte, le pédagogue établit un rapprochement étroit entre la culture de la vertu et les savoirs légués par la civilisation antique. Pour lui, elle a valeur d'exemplarité à saisir dans le passé pour faire vivre le présent. Il a déjà défendu cette position dans la conclusion du discours préliminaire du *Traité des études* en expliquant que l'instruction à l'once des auteurs antiques « fortifie [le] cœur [de l'élève] par toutes les vertus morales »<sup>109</sup>, car, « le but des maîtres, dans la longue carrière des études est d'accoutumer leurs disciples à un travail sérieux [...] de leur former l'esprit et le cœur, de mettre leur innocence à couvert, de leur inspirer des principes d'honneur et de probité, de leur faire prendre de bonnes habitudes »<sup>110</sup>. La valeur morale exemplaire des textes anciens est également mise en avant par Rollin, Condillac, Rousseau et Madame de Genlis lorsqu'ils se réfèrent à Homère et mettent en scène des élèves qui devront se familiariser avec *L'Iliade* et *L'Odyssée*, épopées qui, selon eux, ont vocation à aider à la formation des jeunes générations du XVIII<sup>e</sup> siècle. La confrontation à ces écrits correspond symboliquement à une invitation au voyage, grâce auquel l'homme en devenir s'édifie et se forme. Condillac, Rousseau et Madame de Genlis portent ce projet d'une pérégrination ouverte qui vient en parachèvement d'une éducation plus sédentaire et plus théorique. Par sa dimension universelle, le chef-d'œuvre de *L'Odyssée* prend le statut d'un poème fondateur de la civilisation européenne, en gestation au XVIII<sup>e</sup> siècle.

L'influence de ces chants est telle dans la société érudite du siècle des Lumières que Fénelon reprend la thématique du voyage dans son œuvre pédagogique des *Aventures de Télémaque* (1699) en procédant à une réécriture de *L'Odyssée* à des fins didactiques d'enseignements moral et politique. Rousseau évoque également cet ouvrage par l'intermédiaire du personnage féminin, Sophie, qui voue au fils de Pénélope une admiration forte. À côté d'Homère, un autre auteur grec, Plutarque, incarne pour le promeneur et Charles Rollin une figure de premier plan en raison des nombreux traités de morale, de philosophie, de théologie et de politique qu'il a composés.

Son œuvre *Vies parallèles des hommes illustres* écrite entre 100 et 110 après Jésus Christ présente une suite de binômes biographiques qui placent en miroir les existences

---

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 450.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 451.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 456.

<sup>109</sup> Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner* (tome 3). Paris : Firmin Didot, 1845, p. 222.

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 223.

fameuses d'un Grec et d'un Romain. Le deuxième doublet biographique présente les vies de Lycurgue et de Numa. La partie consacrée à Lycurgue reprend les grands principes du législateur, prince de Sparte qui vécut aux IX<sup>e</sup> et VIII<sup>e</sup> siècles avant Jésus-Christ : la *génosésie* pour compenser le pouvoir royal, la *laconie* pour diviser équitablement les terres de Sparte, la monnaie de fer, l'autarcie, le bannissement de l'opulence, les repas communs, l'éducation spartiate obligatoire et dispensée par l'État. Bien que Rollin ne prévoie pas encore la possibilité d'une éducation étatique et obligatoire, nous le savons, il met en avant la défense de la vertu et de la frugalité contre tous les débordements du luxe<sup>111</sup> corrupteur. Quant à la pensée rousseauienne, elle se saisit, dans un élan identique, de ces caractéristiques en les mettant ainsi en valeur : « Le Spartiate était ambitieux, avare, inique, mais le désintéressement, l'équité, la concorde régnaient dans ses murs »<sup>112</sup>.

Ce rapport étroit aux textes anciens pousse quelquefois, et paradoxalement, certains écrivains de la pédagogie à formuler des réflexions ou analyses très novatrices ou, du moins, peu en accord avec le fonctionnement de la société d'Ancien Régime. Ainsi, Charles Rollin approfondit sa réflexion pédagogique qu'il nourrit par l'exemple de la Sparte de Lycurgue, érigée en modèle à suivre pour assurer une éducation digne de ce nom :

Chaque espèce de gouvernement a son génie particulier. Autre est le caractère et l'esprit de l'État républicain, autre celui d'un État monarchique. Or c'est par l'éducation qu'on prend cet esprit et ce caractère. C'est en conséquence que Lycurgue, Platon, Aristote, en un mot tous ceux qui ont laissé des règles du gouvernement, déclarent que le principal et le plus essentiel devoir d'un magistrat, d'un ministre, d'un législateur, d'un prince est de veiller à la bonne éducation premièrement de leurs propres enfants [...] et ensuite des citoyens en général qui forment le corps de la république ; et ils remarquent que tout le désordre des états ne vient que de la négligence de ce double devoir<sup>113</sup>.

De la sorte, le recteur établit clairement le lien très étroit entre éducation et politique en soulignant que la responsabilité éducative relève de la compétence législative sous l'autorité politique du gouvernement mis en place. Pour cela, il reprend l'analyse de Plutarque sur la *Vie de Lycurgue* en exposant l'argumentation du Spartiate : « Quant à l'éducation [...] il [la] regardait comme la plus grande et la plus belle œuvre du législateur »<sup>114</sup>. La magistrature a donc la mission de composer une législation éducative qui, comme l'avance Lycurgue, enseigne aux enfants comment aimer et respecter la patrie.

Certes, il ne s'agit pas dans la réception du XVIII<sup>e</sup> siècle d'instaurer un droit éducatif à

---

<sup>111</sup> Les *Discours* de Rousseau rejoindront cette même idée.

<sup>112</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 39.

<sup>113</sup> Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner* (tome 3). *Op. cit.*, p. 210.

<sup>114</sup> Plutarque. *La Vie des hommes illustres*. Paris : Zacharie Chatelain, 1735, p. 256.

la manière spartiate qui faisait de chaque enfant à éduquer un législateur à part entière. Toutefois, cette idée marque l'esprit des Lumières, puisque Guyton de Morveau nomme, lui aussi, Plutarque et sa référence à Lycurgue en rappelant que « le sage Lycurgue ne voulut pas qu'il y eût aucune de ses lois par écrit [...] car [...] il estimait que cela devait être empreint par la nourriture des cœurs et des mœurs des hommes pour y demeurer à jamais immuable »<sup>115</sup>. Le Dijonnais insiste sur la nécessité législative et donc politique de créer des lois qui traitent du problème éducatif de la société de son temps. Il s'agit alors d'exercer une influence suffisamment puissante et forte sur le pouvoir royal pour l'inciter à considérer la question éducative comme relevant des sujets prioritaires à traiter par les Parlements. C'est précisément dans les années 1740 qu'apparaissent de multiples références à Sparte et à Athènes au sein des discours pédagogiques, historiques ou politiques, ce qui pourrait être interprété comme une aspiration plus égalitaire et plus républicaine du concept éducatif. Néanmoins ne nous laissons pas leurrer ! Bien que le modèle spartiate soit présenté comme une référence pédagogique à imiter, seules les dimensions éthique et morale sont retenues pour et par le XVIII<sup>e</sup> siècle. La Sparte lycurguénne permet de développer l'idée d'une éducation à caractère public, mais sans conduire l'élite pensante jusqu'au bout du raisonnement pédagogique ainsi ébauché.

Dans l'ensemble de cet héritage, on l'a vu, la référence à la Grèce, à Rome et à la latinité occupe une place fondamentale. En même temps, à travers cette référence, c'est une conception du temps et de l'histoire implicitement imposée à l'esprit des collégiens et accueillant difficilement l'idée de progrès, mais qui deviendra une idée force du XVIII<sup>e</sup> siècle, car elle est davantage tournée vers le passé, modèle de perfection. Dans cette forme de pensée, la rhétorique constitue, elle aussi, un legs essentiel de l'Antiquité sur lequel prennent appui maintes modalités éducatives du siècle des Lumières.

## **1.2. Importance de l'art de dire**

Art de dire et de persuader, la rhétorique fait l'objet d'un enseignement particulier dans les classes d'humanités des collèges (classes de troisième et de seconde). Si certains établissements jésuites s'inspirent de la planification élaborée par le père Jouvency,

---

<sup>115</sup> Morveau, Guyton (de), Louis-Bernard. *Mémoire sur l'éducation publique*. Paris : Almanach Royal, 1764, p. 22.

« enseignant à Louis le Grand et selon laquelle l'art de dire comporte cinq étapes rigoureusement structurées : *argumentatum, explanatio, rhetorica, eruditio* et *latinas* »<sup>116</sup>, la rhétorique des collèges est fortement modelée par l'héritage cicéronien qui appréhende ce savoir ancien<sup>117</sup> à travers les cinq catégories, *inventio, dispositio, elocutio, memoria* et *actio*<sup>118</sup>.

La rhétorique ancienne, on le sait, privilégiait les situations de communication orale où la parole était « destinée à être dite plutôt qu'écrite, adressée non à une élite intellectuelle, mais à tous les hommes [...] dev[ant] affronter des débats contradictoires »<sup>119</sup>. Cet art de dire impliquait également un art de penser car dans l'Antiquité « cette parole efficace argumentait à partir du vraisemblable, c'est-à-dire en se fondant sur des idées, des valeurs ou des opinions communément admises – la *doxa* – conformes, pour cette raison même, à la représentation que l'auditoire se faisait du réel »<sup>120</sup>. En mettant en avant un contexte référentiel commun et partagé, propre à l'exercice de cette habileté, « la rhétorique qui visait à influencer sur les actions de la vie, évoluait de ce fait dans le monde de la contingence, de l'histoire, de la relativité et non de la vérité absolue »<sup>121</sup>.

La parole rhétorique prenait donc place dans un contexte social et historique où les paramètres conjoncturels liés aux interlocuteurs, au temps et au lieu jouaient un rôle déterminant. « La pensée rhétorique n'était donc pas nécessairement fondée sur des valeurs telles que la conviction personnelle et la sincérité, mais bien davantage sur une capacité à évoluer dans un univers mouvant, à adapter ses propos aux circonstances (*prepon, decorum*) ainsi qu'à l'auditoire »<sup>122</sup>.

Cet héritage ancien est fortement remis en cause à partir du XVII<sup>e</sup> siècle par Descartes qui nie toute valeur au concept de vraisemblance pour lui substituer celui de vérité. L'auteur du *Discours de la méthode* (1637) cherche également à se détacher des influences de la subjectivité et de l'imagination en prônant le rôle essentiel de la raison dans l'élaboration de la pensée. Considérant que la rhétorique ancienne entrave l'avancée vers la vérité<sup>123</sup>, la

---

<sup>116</sup> Boyse, Ernest. *Le Théâtre des Jésuites*. Paris : Henri Vaton, 1880, p. 368.

<sup>117</sup> Voir à ce propos la thèse d'état de Leoni, Sylviane. *Le Poison et le remède*. Oxford : Voltaire Foundation, 1998, pages 17 à 24.

<sup>118</sup> Cicéron. *L'Orateur*. Paris : Les Belles-Lettres, Magnard, XXXV, 122, 1964, pages 22 & 44.

<sup>119</sup> Leoni, Sylviane. *Le Poison et le remède*. *Op. cit.*, p.18.

<sup>120</sup> *Ibidem*.

<sup>121</sup> *Ibidem*.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>123</sup> Voir à ce sujet, Gouhier Henri, « La Résistance au vrai et le problème cartésien d'une philosophie sans rhétorique », dans *Retorica et Barocco*, Atti del III Congresso Internazionale di Studi Umanistici. Rome : Fratelli Bocca, 1956, p. 85 à 97. Voir également Krantz, Émile. *Études sur l'esthétique de Descartes étudiée dans les rapports de la doctrine cartésienne avec la littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Germer-Baillière, 1882.

philosophie cartésienne développe une pensée de l'évidence qui rejette, d'un point de vue philosophique, un art de dire fondé sur la vraisemblance et dont l'enseignement au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle tend alors à se restreindre à l'élocution, à la théorie et l'apprentissage des figures<sup>124</sup>. Mais, ces remises en cause ébranlent l'édifice rhétorique plus qu'elles ne le détruisent.

De façon unanime, les pédagogues du XVIII<sup>e</sup> siècle considèrent le cours de rhétorique comme essentiel au sein du cursus éducatif. Les collèges jésuites explorent la pratique du théâtre scolaire parce qu'elle relève justement de cette conception rhétorique du discours. En effet, le théâtre jésuite ainsi qu'il est pratiqué dans les collèges peut être envisagé comme un exercice d'éloquence dans une procédure éducative collégiale permettant aux élèves d'apprendre à déclamer, à parler avec aisance en public et à expérimenter l'art de dire devant un auditoire. Une telle théâtralisation de la parole qui se joue essentiellement en fin d'année scolaire face aux familles d'élèves cultive la dextérité oratoire en vue de la future entrée dans le monde des jeunes collégiens<sup>125</sup> : « C'est une leçon de bienséance, de maintien et de politique qui donne à lire à chacun son destin et celui du royaume dans le jeu baroque des emblèmes et des allégories »<sup>126</sup>.

Dans le troisième chapitre consacré à « la lecture et [...] l'explication des auteurs »<sup>127</sup> de son ouvrage pédagogique<sup>128</sup>, Rollin souligne aussi l'importance de l'enseignement de la rhétorique issue de l'Antiquité, puisqu'il loue les pratiques de l'art oratoire et, avec elles, celles du raisonnement. Les supports à partir desquels s'enseigne la rhétorique proviennent essentiellement de la littérature gréco-latine, de même que bien des exercices d'écriture et de déclamation. Ces textes anciens font l'objet de commentaires et d'explications textuelles permettant à l'élève de remplir « le devoir propre du rhéteur [...] [qui] est [donc] [...] de sentir l'économie d'un discours, les beautés qui s'y trouvent, et les défauts mêmes qui s'y peuvent rencontrer »<sup>129</sup>.

Toutefois, force est de constater que les usages varient d'un enseignant à l'autre. Certains – dont Charles Rollin – préconisent d'étudier l'art de dire à partir de la plus grande

---

<sup>124</sup> Se référer à Genette, Gérard. « La Rhétorique restreinte » in *Figures III*. Paris : édition du Seuil, 1972, p. 21 à 40.

<sup>125</sup> Consulter à ce propos, Knabe, Peter, Mortier, Roland, Moureau, François. *L'Aube de la modernité, 1680-1760*. Amsterdam : John Benjamins, 2002, p. 281. Voir également, Boyssse Ernest. *Le Théâtre des Jésuites*. Paris : édition Vatou, 1880.

<sup>126</sup> Goubert, Pierre et Roche, Daniel. *Op. cit.*, p. 217

<sup>127</sup> Rollin, Charles. *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. (Tome 1). *Op. cit.*, p. 395.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 396

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 74.

variété d'extraits textuels seulement, tandis que d'autres – c'est le cas des oratoriens – privilégient l'analyse d'œuvres dans leur intégralité. Malgré ces différentes approches, l'enseignement de la rhétorique au XVIII<sup>e</sup> siècle a pour objectif non seulement d'apprendre aux élèves à persuader, mais aussi à former leur réflexion, par le biais d'une expérience régulière et suivie.

Ces considérations permettent de comprendre que les écrivains antiques constituent des modèles que les collégiens sont conviés à imiter. Dispenser un cours de rhétorique au XVIII<sup>e</sup> siècle signifie donc sensibiliser l'apprenant à l'art de la persuasion, ce qui présuppose l'acquisition préalable de savoirs en même temps que la capacité de s'adapter aux circonstances de la prise de parole et donc à son public. « La rhétorique [art de raisonner, art de remuer les passions – colère, crainte, envie, joie, haine, pitié, etc.] [...] était également l'art d'inspirer la confiance à l'auditoire (*ethos* pour Aristote) et de s'insinuer dans ses bonnes grâces (*conciliare, delectare* pour Cicéron) »<sup>130</sup>.

En raison de cette particularité de la rhétorique, on peut dire que cette discipline « rejoint ainsi, par un curieux détour, les préoccupations les plus actuelles en matière de théorie du langage, comme par exemple la pragmatique »<sup>131</sup>. La rhétorique sensibilise, nous l'observons, à la production des actes de langage propres à générer l'émission des émotions, à déclencher des passions, à opérer une séduction et à soulever des enthousiasmes auprès du destinataire à qui elle s'adresse.

Tandis que Fénelon<sup>132</sup> accorde sa préférence aux propos vifs et affirmés de Démosthène, Charles Rollin<sup>133</sup> défend, quant à lui, le style raffiné, élégant et implicite de Cicéron. Préoccupé par le même sujet, un maître de rhétorique, René Rapin, procède à une comparaison intéressante des styles oratoires de Démosthène et de Cicéron que reprend l'auteur du *Traité des études* :

Le Grec frappait les esprits par la force de son expression, et par l'ardeur et par la violence de la déclamation : le Romain allait droit au cœur par de certains charmes et de certains agréments imperceptibles qui lui étaient naturels, et auxquels il avait joint tout l'artifice dont l'éloquence est capable<sup>134</sup>.

---

<sup>130</sup> Leoni, Sylviane. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>131</sup> Aristote. *La Rhétorique*. Préface par Pierre Chiron. Paris : Garnier Flammarion, 2007, p. 9.

<sup>132</sup> Fénelon, François de Salignac. *Dialogue sur l'éloquence en général et sur celle de la chaire en particulier*. Paris : Madame Veuve Dabo, 1822.

<sup>133</sup> Rollin, Charles. *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. (Tome 1). *Op. cit.*, p. 139.

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 30. (D'après Rapin, René. *Discours sur la comparaison de l'éloquence de Démosthène et de Cicéron*. 1670.)

De telles analyses mettent en avant l'implication et l'ardeur professionnelle avec lesquelles les enseignants de rhétorique prennent parti pour tel ou tel auteur antique en justifiant leurs préférences et en persuadant par là même à la manière des Anciens. Le Père Charles Porée, maître de rhétorique novateur que Diderot considère comme le «dernier des Grecs »<sup>135</sup>, introduit, quant à lui, les auteurs latins classiques du siècle d'Auguste, pour enseigner l'étude des écrivains du siècle de Trajan, comme Pline le Jeune ou Sénèque. Il justifie cette option en louant l'allant stylistique de ces auteurs dont il admire l'écriture alerte, ingénieuse et vive.

*A contrario*, le directeur du collège de Beauvais paraît s'opposer à ce point de vue, puisqu'il remet en cause l'état d'esprit développé par Sénèque dans ses écrits : «[Sénèque] affaiblissait la force et avilissait la noblesse des choses dont il parlait »<sup>136</sup>. Pour lui, c'est Quintilien qui incarne la référence rhétorique antique car il permet de dépasser les règles et les méthodes pour s'adonner à la pratique grâce à l'exemplarité de ses textes les plus caractéristiques. Ainsi, les classes de rhétorique du XVIII<sup>e</sup> siècle construisent leurs apprentissages essentiels à partir des modèles antiques qui favorisent une expression orale aguerrie, pensée et structurée. Cette valorisation de l'oral, dans laquelle l'orateur est appelé à « donn[er] [...] [une image] de sa propre personne, indépendamment de ses qualités ou défauts réels »<sup>137</sup> exploite les facultés inhérentes à la parole, celles qui permettent de « faire preuve de sagacité, de souplesse intellectuelle pour dépasser ses convictions, pour imposer son propre point de vue en s'ouvrant toutefois à une autre pensée que la sienne »<sup>138</sup>. Cette reconsidération, voire cette adaptation à la réflexion d'autrui, aide l'orateur à se décentrer de ses propres pensées, à se détacher de lui-même, ce qui engage à apprécier l'enseignement de la rhétorique au XVIII<sup>e</sup> siècle comme une véritable clé d'accès à la compréhension de l'âme humaine.

Jean-Jacques Rousseau reconnaît également que « ce que les Anciens ont fait avec l'éloquence est prodigieux »<sup>139</sup>. Cette appréciation laudative témoigne de la proximité du philosophe avec certains principes d'expressivité issus de l'Antiquité même s'il n'en partage pas bien d'autres principes. Dans une optique quelque peu différente, Condillac estime que «l'art de parler, l'art d'écrire, l'art de raisonner et l'art de penser, ne sont dans le fond qu'un

---

<sup>135</sup> Diderot, Denis. *Lettre sur les sourds et muets. À l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*. Paris : Jean-Baptiste, Claude Baucle, 1751, p. 200.

<sup>136</sup> Rollin, Charles. *De la Manière*. Tome 1. *Op. cit.*, p. 462.

<sup>137</sup> Leoni, Sylviane. *Op., cit.*, p. 19.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>139</sup> Rousseau, Jean- Jacques. *Émile*. *Op. cit.*, p. 422.

seul et même art »<sup>140</sup>. Bien qu'elle ne renvoie pas directement aux propos de Condillac, Madame de Genlis démontre aussi l'évidence, pour elle, d'un lien indéfectible entre l'éloquence et l'esprit<sup>141</sup>. Toutefois ces deux positions éducatives, bien qu'elles ne s'appuient pas explicitement sur l'Antiquité, établissent des ponts entre les mouvements de la pensée et l'art de dire, parce qu'ensemble ils conduisent aisément à la réflexion philosophique. Savoir humaniste et importance de dire constituent donc le bagage ancien avec lequel les penseurs et pédagogues du XVIII<sup>e</sup> siècle s'engagent sur l'itinéraire d'une route pavée de connaissances et modèles similaires.

### **1.3. Cohésion des élites autour d'un socle commun de savoirs et références**

Comme cela a déjà été remarqué, malgré l'introduction progressive et timide de savoirs scientifiques, l'enseignement des collèges du XVIII<sup>e</sup> siècle est dominé par les Belles-Lettres et les Humanités. Cet enseignement, nous l'avons antérieurement précisé, trouve ses sources dans la connaissance des auteurs antiques, en langues grecque et, surtout, latine. À travers ce savoir, ce sont des qualités intellectuelles et humaines que l'on souhaite, avant tout, transmettre à la jeunesse du XVIII<sup>e</sup> siècle. En même temps, la fréquentation de la littérature gréco-latine par les élèves de cette période contribue à familiariser leur esprit avec un système de références culturelles et esthétiques indispensables à l'édification de ce que l'on appelle le goût, comme en témoigne le *Dictionnaire philosophique* de Voltaire où l'on peut lire que

l'homme de goût, le connaisseur, 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 voulez-vous qu'il fît contre trois ? Qu'il mourût*. Il sentira un dégoût involontaire au vers suivant : *Ou qu'un beau désespoir alors le secourût* (Acte III, scène 6)<sup>142</sup>.

La référence aux *Horaces* révèle que les lettrés de l'époque sont rapprochés par une esthétique commune, fondée sur des valeurs léguées par l'Antiquité. Faire preuve de goût ou exercer son bon goût signifie également s'approprier une conception de l'être humain, conception que l'on veut transmettre en formant l'homme et en cultivant ses qualités humaines et intellectuelles. Étudier la littérature gréco-latine ne se limite donc pas simplement

---

<sup>140</sup> Condillac, Étienne Bonnot, de. *Cours d'étude, discours préliminaire*. *Op. cit.*, p. 34.

<sup>141</sup> Genlis, Stéphanie, de. *Adèle et Théodore*. (Tome 3). *Op. cit.*, p. 176.

<sup>142</sup> Voltaire. *Dictionnaire philosophique* (1764). Paris : Lequien fils, 1829, volume 5, p. 73 et 74.

à en goûter les vertus formelles, mais c'est aussi se poser des questions, se confronter à un idéal, même s'il est difficile aujourd'hui de connaître la réception qui pourrait être faite de certains énoncés comme celui de Tacite, par exemple, qui écrit dans ses *Annales* que « tant que la République [...] [est] bornée, l'égalité se maint[ient] »<sup>143</sup>.

C'est à partir de cette communauté de connaissances et de sources que naît la cohésion des élites intellectuelles dont la réflexion et la construction se situent au cœur des centres d'intérêt pédagogiques du siècle des Lumières. Pour servir ce dessein, l'helléniste distingué consacre un chapitre entier de son œuvre *De La Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur* aux pensées. Il cherche, en premier lieu, à définir ce substantif en le rapprochant du mot latin *sententia*. Cette comparaison le conduit, en deuxième lieu, à mettre au jour la polysémie des deux termes. Toutefois, il arrête la signification de ces lexèmes en précisant que l'« on voit assez que ce que nous examinons ici sont les pensées qui entrent dans les ouvrages d'esprit et qui en font une des principales beautés »<sup>144</sup>. Par cette prise de position, Rollin rapproche étroitement les notions de « pensée, d'esprit et de beauté » indiquant que la transmission des savoirs anciens favorise l'épanouissement, non seulement de qualités intellectuelles, mais surtout de qualités humaines. Pour défendre cet avis, il s'appuie également sur l'exemple du *Combat des Horaces et des Curiaces* :

On fera remarquer, [...] aux jeunes gens que dans les bons auteurs les pensées dont ils embellissent leurs discours sont simples, naturelles, intelligibles : qu'elles ne sont point affectées ni recherchées et comme amenées par force, pour faire montre d'esprit, mais qu'elles naissent toujours du fonds même de la matière qui y est traitée, dont elles paraissent si inséparables, qu'on ne voit pas comment les choses auraient pu se développer autrement, et que chacun s'imagine qu'il les aurait dites de la même manière. Un exemple rendra ces observations plus sensibles. *Combat des Horaces et des Curiaces*. La description de ce combat est sans contestation, un des plus beaux endroits de Tite-Live, et des plus propres à apprendre aux jeunes gens comment il faut embellir un récit par des pensées naturelles et ingénieuses. Pour en bien connaître l'art et la délicatesse, il ne faut que la réduire à un récit tout simple, en n'omettant aucune des circonstances essentielles, mais les dépouillant de tout ornement<sup>145</sup>.

Par la référence à Tite-Live, à ses idées et à l'esthétique de ses descriptions, Charles Rollin souhaite faire acquérir à l'élève une dextérité scripturale guidée par des « pensées naturelles et ingénieuses ». Cependant, le recteur n'en reste pas à une seule dimension formelle, bien au contraire, il encourage à imiter le grand auteur latin en concevant une

---

<sup>143</sup> Tacite, Cayo Cornelio. *Annales*, tome 2. Paris : édition Barrois, 1790, p. 412.

<sup>144</sup> Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. (Tome 2). Grande-Bretagne : Amazon édition, 2010, p. 161 & 162.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 163 & 164.

réflexion rigoureuse, sans fioritures inutiles, c'est à dire, simple, claire, mais complète et significative.

Dans une même perspective, l'appropriation des savoirs anciens entraîne des conséquences sur les représentations sociales, car l'absence de familiarité avec les Belles-Lettres et les savoirs transmis par l'Antiquité risque de compromettre une intégration réussie dans le rang auquel est destiné l'élève. Ce dernier a besoin de maîtriser les références culturelles propres à sa position sociale, afin de pouvoir, lui aussi, être accepté comme un homme cultivé par son époque. Ainsi, en évoquant la maîtrise des disciplines antiques, Charles Rollin signale le handicap social que représenterait pour un collégien son ignorance sur le sujet :

Il n'est pas rare que dans les entretiens on parle de ces matières. Ce n'est point, ce me semble, une chose agréable, que de demeurer muet et de paraître stupide dans une compagnie, faute d'avoir été instruit pendant la jeunesse d'une chose qu'il coûte fort peu à apprendre<sup>146</sup>.

Les lettres classiques représentent, on le voit, un passeport d'intégration et d'acceptation, car elles forment le sens critique, contribuent à l'élaboration du jugement tout en développant la rigueur, la curiosité et le bon goût. Ces compétences ainsi acquises par la confrontation avec les cultures grecque, mais surtout latine, favorisent, pense-t-on, l'élévation des aspirations des futurs adultes en leur offrant pour modèles formatifs des exemples antiques de gloire, d'honneur, de vertu et de grandeur. D'ailleurs, le pédagogue de la Sorbonne a encore à l'esprit les critères qui définissent l'honnête homme du XVII<sup>e</sup> siècle qui se comportait avec noblesse, raffinement, altruisme, respect et tolérance. Dans son ouvrage majeur, le recteur décrit les visées que recouvre une éducation empreinte de culture antique. Il précise, par exemple, que la bonne maîtrise de la rhétorique, discipline particulièrement appréciée, comme nous l'avons déjà rappelé, représente un infailible moyen d'exercice oratoire pour faire valoir ses qualités d'avocat du barreau :

Démosthène et Cicéron, du consentement de tous les fidèles et de tous les savants sont ceux qui ont le plus excellé dans l'éloquence du barreau : et l'on peut par conséquent proposer leur style aux jeunes gens comme un modèle qu'ils peuvent sûrement imiter. Il s'agirait pour cela de le leur bien faire connaître, de leur en bien marquer le caractère, et de leur en faire sentir les différences. Cela ne se peut que par la lecture et par l'examen de leurs ouvrages. Ceux de Cicéron sont entre les mains de tout le monde, et par cette raison assez connus. Il n'en est pas ainsi des discours de Démosthène, et dans un siècle aussi savant et aussi poli qu'est le nôtre, il doit paraître étonnant que la Grèce ayant toujours été considérée comme la première et la plus parfaite école du bon goût et de l'éloquence, on soit si peu

---

<sup>146</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. (Tome 4) . Paris : Hénée, 1805, *op. cit.*, p. 279.

soigneux surtout dans le barreau, de consulter les habiles maîtres qu'on nous a donnés en ce genre et que, si l'on ne croit pas devoir donner un temps considérable à leurs excellentes leçons, on n'ait pas au moins la curiosité d'y prêter l'oreille comme en passant, et de les écouter comme de loin, pour examiner par soi-même s'il est donc vrai que l'éloquence de ces fameux orateurs soit aussi merveilleuse qu'on le dit et si elle répond pleinement à leur réputation<sup>147</sup>.

Prenant appui sur Cicéron et Démosthène, l'associé de l'Académie royale des inscriptions et médailles encourage les futurs représentants de la magistrature à développer leurs talents d'expression orale. L'adverbe « sûrement » souligne à la fois l'insistance et la détermination du lettré dans les choix qu'il décrit pour parfaire la formation rhétorique de la future noblesse de robe. Cette finalité sociale d'insertion dans le corps de la justice n'est pas unique. En effet, Étienne Broglin<sup>148</sup> note que, durant les années 1780, la connaissance de la Grèce antique est particulièrement prisée par les jeunes garçons qui souhaitent faire carrière au sein du clergé ou dans la noblesse de cape et d'épée pour devenir officiers.

Bien qu'Émile ne soit pas expressément destiné à une profession cléricale, militaire ou rattachée à la magistrature, Jean-Jacques Rousseau explique que son élève doit, lui aussi, se conformer aux principes éducatifs susceptibles d'assurer le bon respect des codes sociaux de son époque. Émile, « entraîné par la mâle éloquence de Démosthène, [...] dira : c'est un orateur ; mais en lisant Cicéron, il dira : c'est un avocat. En général Émile prendra plus de goût pour les livres des Anciens que pour les nôtres ; par cela seul qu'étant les premiers, les Anciens sont les plus près de la nature, et que leur génie est plus à eux »<sup>149</sup>. Pourfendeur des rhéteurs, des sciences et des arts, le Genevois est pourtant nourri des mêmes références antiques que ses contemporains.

De même, l'éducation selon Madame de Genlis permet, d'une part, d'intégrer la bonne société, et d'autre part de s'exercer à reconnaître les personnes de confiance : « Il faut apprendre à vivre avec des gens dangereux, bavards, indiscrets, parce qu'on en rencontre dans le monde ; on doit les éviter quand on le peut, mais il faut les supporter patiemment quand on en trouve lorsqu'on a eu l'imprudence de se lier avec eux »<sup>150</sup>. La confrontation avec l'exemplarité des figures antiques doit donc aider à construire le discernement du jeune élève entrant dans le monde. Cela contribue aussi à développer la vertu pour faciliter la construction d'un citoyen responsable. Les normes se définissent comme les règles, les lois, les références

---

<sup>147</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. (Tome 2). *Op. cit.*, p. 333 & 334.

<sup>148</sup> Broglin, Étienne. *De l'Académie royale à l'Institution : le collège de Juilly (1745- 1828)*. Paris : thèse, Université de la Sorbonne, 1978.

<sup>149</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. *Op. cit.*, p. 449.

<sup>150</sup> Genlis, Stéphanie, de. *Adèle et Théodore*. (Tome 3). *Op. cit.*, p. 244.

à suivre dans un domaine artistique, culturel ou scientifique, pour respecter les exigences de réussites sociales imposées par le milieu.

Ainsi, au XVIII<sup>e</sup> siècle, les représentations héritées de l'Antiquité contribuent à modeler les normes de bon goût, de délicatesse, de vertu, d'érudition, de culture et de talent rhétorique. L'idéalisation des mondes grec et latin conduit à considérer les lettrés de ce temps non comme des « antiquaires » attardés mais comme des passeurs entre deux mondes, entre un passé en partie réinventé et un présent pensé à travers ce passé. Ainsi, fidèle gardien de la tradition, Charles Rollin souligne combien « la pureté et l'élégance du latin ne sont pas les plus grands avantages que [...] trouvent les jeunes gens [dans l'étude des] *Lettres* de Cicéron, [mais surtout] ses paradoxes, ses traités de la vieillesse, de l'amitié, des devoirs, de la vie civile et d'autres pareils [...] ; tout le monde sait combien ces livres philosophiques sont remplis d'excellentes maximes »<sup>151</sup>. L'expression «excellentes maximes » signale à quel point, pour « l'abeille de la France », les auteurs antiques fournissent encore à la communauté éducative les préceptes, les principes de conduite, les règles morales à appliquer par la jeunesse du XVIII<sup>e</sup> siècle.

L'étude de ces maximes est censée fournir aux élèves des collèges un enseignement moral à partir duquel ils cherchent à diriger leurs conduites. Vivier de vérités, de règles d'action et de conduite à suivre, l'Antiquité est également une bibliothèque de normes, de références et d'aphorismes à mettre en application dans le vécu du quotidien. Fréquentateurs assidus de ces bibliothèques, les pédagogues du XVIII<sup>e</sup> siècle portent donc collectivement ces représentations anciennes tout en se faisant aussi les apôtres des idées de tolérance, de liberté et d'équité mais aussi d'autorité et d'obéissance.

L'éducation contribue ainsi à renforcer la cohésion des élites autour d'un socle partagé de connaissances, d'attitudes et de références pour faire naître et entretenir une même conception du goût et de la beauté, à partir d'origines communes. Charles Rollin le précise en écrivant que «la Grèce a toujours été et sera toujours, la source du bon goût»<sup>152</sup>. Quoique la langue grecque soit considérée par le recteur comme «la source [...] [de] [...] tout ce qu'il y a de plus beau »<sup>153</sup> parce que sa maîtrise permet aux apprenants d'être plongés dans un univers d'expressions élégantes et distinguées, le grec n'est, dans les faits, que rarement enseigné. Charles Rollin le déplore, lui qui souhaiterait développer davantage cette culture hellénistique, qui symbolise, selon son appréciation, un idéal culturel jamais égalé.

---

<sup>151</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, (Didot, 1848, Tome 1) p. 202.

<sup>152</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. (Tome 1). Paris, Firmin Didot, 1845, p.161.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 173.

Les Belles-Lettres antiques représentent donc cet ensemble exemplaire à partir duquel les érudits éclairés élaborent leur réflexion, leur sensibilité et leur perception même de la réalité. Celle-ci prend une tournure très concrète sous la forme de pérégrinations projetant d'aller admirer sur place les vestiges de l'Antiquité. Tous les voyageurs aspirent à contempler les ruines de la cité éternelle pour percevoir l'atmosphère glorieuse des fastes d'une civilisation dépeinte par les auteurs anciens qu'ils ont étudiés. Pour se convaincre de cet engouement, il suffit de lire les pages écrites par le magistrat Charles Dupaty à son arrivée à Rome en 1785 :

Je n'ai pu fermer l'œil de la nuit. Toute la nuit cette idée allait dans mon âme : « Tu es à Rome ». Les siècles, les empereurs, les nations, tout ce que ce vaste mot de Rome contient de grand, d'imposant, d'intéressant, d'effrayant, en sortait successivement ou à la fois, et environnait mon âme.

Il me tardait que les premiers rayons du jour montrassent à mes yeux cette ancienne capitale de l'univers.

Enfin je vois Rome.

Je vois ce théâtre où la nature humaine a été tout ce qu'elle pourra être, a fait tout ce qu'elle pourra faire, a déployé toutes les vertus, a étalé tous les vices, enfanté les héros les plus sublimes et les monstres les plus exécrationnels [...].

Que l'on me mène à l'Arc de Titus. Que l'on m'arrête au Panthéon. Montrez-moi Sainte-Marie-Majeure. Je veux voir le tableau de la Transfiguration de Raphaël. Je ne vois pas l'Apollon du Belvédère. Comment choisir à Rome ? Peut-on arrêter ses regards ? Il faut que je commence par errer de côté et d'autre pour user cette première impatience de voir, qui m'empêcherait toujours de regarder.<sup>154</sup>

Le spectacle de la capitale du Latium crée un écho culturel dans l'esprit du voyageur et s'ancre dans une mémoire déjà teintée de maintes représentations théoriques. La rencontre entre l'image mémorielle et la vue de la réalité renforce l'importance des modèles antiques en leur accordant une dimension concrète qui passe par une grande sollicitation du sens visuel : « œil, yeux, vois (trois occurrences), voir (deux occurrences), regards, regarder ».

Habité par la même démarche, le Père Lamy dépeint, dans un développement métaphorique, les bienfaits instructifs légués par les textes anciens, modèle scriptural sur lequel s'édifie sa propre écriture : « En se promenant au soleil on prend un teint basané sans qu'on s'en aperçoive, aussi on prend les manières des Auteurs en les lisant. Cela se fait avec le temps, insensiblement, lorsqu'on s'attache à un petit nombre d'excellents et qu'on les lit assidûment »<sup>155</sup>. La fréquentation des écrivains anciens convie implicitement à une imitation

---

<sup>154</sup> Hersant, Y. *Italie. Anthologie des voyageurs français aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Laffont, 1998, p. 65-66.

<sup>155</sup> Lamy, Bernard. *La Rhétorique ou l'Art de parler*. Paris : édition Pralard, 1676, p. 437.

qui s'effectue par imprégnation et, avec elle, se déploient « les idées justes » et l'aptitude à « bien juger ».

L'homme de lettres précise que « le goût [...] n'est autre chose qu'une habitude de bien juger sur les idées qu'on a prises en lisant les excellents ouvrages, comme on se forme le goût de la peinture en voyant d'excellents tableaux [...]. Le goût est donc une habitude de bien juger sur les idées justes qui viennent de la lecture de ceux qui au jugement de tout le monde ont parfaitement réussi »<sup>156</sup>.

En détournant quelque peu les valeurs et normes transmises par l'Antiquité, parfois au nom d'un conservatisme rassurant, les hommes du XVIII<sup>e</sup> siècle en viennent également à rapprocher paganisme et chrétienté, pour finir par s'imprégner d'un héritage christianisé.

#### **1.4. Un héritage christianisé**

De même qu'il a été procédé à un rapide bilan de l'héritage classique, entre les XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, il importe à présent de caractériser la dimension religieuse de ce legs. De François I<sup>er</sup> à Louis XVI, on le sait, la France est un royaume dans lequel domine la foi chrétienne. De ce fait, la chrétienté symbolise le liant qui consolide et conforte la société française autour du roi.

Néanmoins, cette unité est mise à mal dès la mi-XVI<sup>e</sup> siècle par le développement de la religion que l'on appellera réformée. Bien que l'édit de Nantes autorise les protestants à la pratique de leur culte de 1598 à 1685, sa révocation marque l'exigence royale de revenir à un centralisme religieux même si, après le protestantisme<sup>157</sup> continue de se développer dans la clandestinité. Rejetant les hiérarchies ecclésiastiques, et se réclamant d'une lecture assidue des textes bibliques, la foi protestante noue un rapport privilégié avec le livre et l'écriture, ce qui n'est pas sans conséquences sur l'alphabétisation et sur la querelle religieuse opposant les catholiques aux protestants. « L'histoire de l'alphabétisation de masse, comme celle de l'école, trouve ses origines dans l'affrontement conflictuel et pourtant complice de la Réforme et de la Contre-réforme »<sup>158</sup>.

Afin de contrer l'influence de la religion réformée, les diocèses décident de prendre en

---

<sup>156</sup> *Ibidem*.

<sup>157</sup> Pour plus d'éléments sur la question protestante, consulter la référence suivante : Haag, Émile. *La France protestante*. Paris : J. Cherbuliez, 1846.

<sup>158</sup> Ozouf, Jacques et Furet, Françoise. *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : édition de Minuit, 1978.

charge l'instruction des clercs. Pour cela, l'élite dévote de la France du XVII<sup>e</sup> siècle organise l'implantation et l'ouverture de séminaires diocésains dans lesquels sont formés les futurs prêtres<sup>159</sup>. Il s'agit là d'une considérable avancée dans l'éducation et la formation religieuses des Français. En effet, comme tous les prêtres bénéficient progressivement d'un même parcours instructif et formatif, ils peuvent s'appuyer sur des références culturelles et spirituelles communes afin de faire, à leur tour, œuvre de transmission à destination de leurs fidèles. Vivre sa foi catholique prend un tour uniformisé directement imprimé par le catéchisme.

Tandis que les protestants ébranlent et remettent en cause l'adoration de la Vierge Marie et des Saints, le Catéchisme redonne un élan nouveau à ce culte. Il engage le chrétien à lutter contre les assauts du péché par l'intermédiaire de la prière qui implore la grâce divine. De même, l'idée de finitude humaine s'installe dans l'esprit des hommes d'Église. Dans ce contexte, la mort revêt alors une importance de premier ordre ce qui, par voie de conséquence, attribue un rôle capital à la religion catholique, dont l'une des premières préoccupations est de se charger du devenir de l'âme humaine. Nous retrouvons tous ces grands principes chrétiens dans de nombreux écrits pédagogiques du XVIII<sup>e</sup> siècle, car ils constituent le contexte spirituel, intellectuel et culturel dans lequel naît le motif instructif.

On remarque alors – suite plus ou moins attendue, plus ou moins surprenante – une sorte de « cohabitation » entre l'héritage antique païen et la religion catholique. L'héritage ancien christianisé fait l'objet d'une double transmission des connaissances où se côtoient « les meilleurs auteurs [...] latins et grecs [...] Cicéron, Virgile, et Horace, Tite-Live, Démosthène et Plutarque [et] [...] [le] catéchisme durant tout le temps de[s] [...] humanités »<sup>160</sup>. Charles Rollin associe, lui aussi, dans sa présentation de la formation de l'homme chrétien les marques de la religion chrétienne et celles de l'apprentissage d'une morale édifiée à partir des modèles anciens. Dès le discours préliminaire<sup>161</sup>, il confie son projet d'accorder une place considérable à l'histoire sainte et aux valeurs de la chrétienté ; et pour mener à bien cette formation religieuse, il écrit qu'il prendra conjointement appui et sur l'étude des textes anciens et sur celle des références païennes.

Cela aboutit, on le sait, à une sorte de mixtion dans laquelle la langue latine joue le

---

<sup>159</sup> Plusieurs études ont été conduites sur le sujet des changements induits par l'édification des séminaires diocésains comme par exemple celle de Gilles Dérégnaucourt. *De Fénelon à la Révolution*. Paris : Presses Universitaires de France, 1991. Dans son ouvrage, l'auteur précise que « la création des séminaires visait [...] autant un affermissement des vocations que le progrès dans l'instruction » (page 165).

<sup>160</sup> Leroy, Chrétien. *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris*. Paris : Congrégation de Saint-Maur, 1777, p. 42.

<sup>161</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, (volume 1), p. I et suivantes.

rôle d'un efficace catalyseur, parce qu'elle constitue « la véritable clef de voûte de toute la culture humaniste fondée sur une réinterprétation chrétienne de l'héritage antique »<sup>162</sup>. Loin de déstabiliser la religion d'État, le paganisme ancien semble devenir une sorte de faire-valoir de la chrétienté au point que « l'Antiquité, telle qu'elle était enseignée, contribuait aussi à renforcer l'emprise de la théologie et de la religion dont elle n'était qu'une des servantes »<sup>163</sup>. Néanmoins, ce rapprochement entre l'héritage antique païen et la religion catholique s'inscrit aussi dans le contexte de la querelle des Anciens et des Modernes, à partir du dernier tiers du XVII<sup>e</sup> siècle. L'objet du différend, cause connue, porte sur la confrontation des civilisations gréco-latine et contemporaine : laquelle d'entre elles présente une supériorité sur l'autre ? Ce questionnement agite le débat de la place des vérités, convictions et croyances du christianisme, proportionnellement à celles des grands modèles anciens dans l'inspiration des œuvres littéraires du siècle.

Cet état de fait n'est pas sans incidence sur le monde éducatif puisque la complexité de la problématique se transporte jusque dans les établissements scolaires. Les jésuites, bien que prenant la défense des Modernes, continuent de rester très attachés aux valeurs de l'héritage ancien ; tandis que les jansénistes, défenseurs des Anciens, affichent leur volonté éducative de rénovation et de modernité pour les programmes d'enseignement<sup>164</sup>. Ces réactions contradictoires soulignent, en définitive, le double attachement des érudits et de la communauté éducative à la fois au culte et à l'imitation des Anciens ainsi qu'aux principes chrétiens de la religion d'État. Éclôt alors une sorte de dilemme, celui de la confrontation de deux cultures, la première polythéiste avec des dieux créés à l'image des hommes et la deuxième monothéiste chrétienne avec des hommes créés à l'image d'un dieu unique.

Au cœur de cette rencontre se trouve la question du merveilleux païen, la fable. Les Modernes ont tenté des transferts de l'idée du merveilleux sur des écrits modernes, cherchant ainsi à créer un « merveilleux chrétien »<sup>165</sup>. Nicolas Boileau<sup>166</sup> remet en cause ce concept du « merveilleux chrétien » en soulignant le rapport antithétique entretenu par les deux termes de l'expression. Il écrit que, par définition, le merveilleux se nourrit d'illusion et que d'une religion authentique et vraie, comme le christianisme, ne peut filtrer l'inspiration du merveilleux. Seul le paganisme crée, selon lui, la source du merveilleux. De ce fait, maints

---

<sup>162</sup> Grell, Chantal. *Op. cit.*, p.76.

<sup>163</sup> *Ibidem.*

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 364.

<sup>165</sup> Les œuvres suivantes, de qualité très incertaine, ont tenté l'expérience poétique du « merveilleux chrétien » : *Alaric ou Rome vaincue* de Georges Scudéry, 1654, *Saint-Paul* d'Antoine Godeau, 1656, *Clovis* de Desmarets de Saint-Sorlin, 1657.

<sup>166</sup> Boileau, Nicolas. *Art Poétique*. Paris : Garnier Flammarion, 1998, Chant III, vers 193 à 208.

partisans des Anciens essaient de sauver les valeurs de la mythologie en prenant fait et cause pour la fable, la morale et la religion qui lui sont associées<sup>167</sup>. D'autres, par contre, préfèrent adopter une attitude de prudence sur le sujet en considérant le polythéisme ancien, non pas comme une religion avérée, mais plutôt comme une sorte de merveilleux. Fénelon fait partie de ceux-là et s'exprime ainsi :

Les héros d'Homère ne ressemblent point à d'honnêtes gens, et les dieux de ce poète sont fort au-dessous de ces héros mêmes, si indignes de l'idée que nous avons de l'honnête homme. Personne ne voudrait avoir un père aussi vicieux que Jupiter, ni une femme aussi insupportable que Junon, encore moins aussi infâme que Vénus. Qui voudrait avoir un ami aussi brutal que Mars, ou un domestique aussi larron que Mercure ? Ces dieux semblent inventés tout exprès par l'ennemi du genre humain, pour autoriser tous les crimes, et pour tourner en dérision la divinité<sup>168</sup>.

Loin d'avouer son admiration pour la mythologie, la retenue avec laquelle s'exprime Fénelon pointe les aspects immoraux des divinités de l'Antiquité. En procédant de la sorte, le théologien cherche à désacraliser la religion polythéiste ancienne et met en avant, pour servir son dessein, les défauts et travers des dieux de l'Olympe. Les adjectifs qualificatifs « vicieux », « insupportable », « infâme », « brutal » et « larron » ainsi que les connotations péjoratives qui en découlent montrent que le précepteur du Duc de Bourgogne cherche à souligner combien les dieux antiques sont en contradiction complète avec la quête de perfection divine de la religion chrétienne. En insistant volontairement sur cette force du contraste entre religion païenne et chrétienté, l'auteur des *Fables et Opuscules pédagogiques* (1718) montre qu'il est inconcevable voire impossible de confondre les croyances païennes avec l'authentique religion du christianisme.

Dans un même ordre de pensée, Fontenelle écrit que « la première idée que les hommes prirent de quelque être supérieur, il la prirent sur des effets extraordinaires, et nullement sur l'ordre réglé de l'univers qu'ils n'étaient point capables de reconnaître ni d'admirer »<sup>169</sup>. Le terme « extraordinaires » souligne la volonté de caractériser la religion polythéiste comme une immanence dictée par l'inexplicable, ce qui ramène le polythéisme ancien à une sorte de merveilleux. L'auteur de *La Comète* (1681) ajoute qu'« il n'est donc pas surprenant qu'ils [les anciens] aient imaginé plusieurs dieux, souvent opposés les uns aux

---

<sup>167</sup> Dacier, Anne. *Homère défendu contre l'apologie du père Hardouin*, Paris : Jean-Baptiste Coignard, 1716. D'origine protestante, puis convertie au catholicisme, Anne Dacier prend en charge la traduction de *L'Illiade* et de *L'Odyssée* qu'elle commente en valorisant la morale et la religion d'Homère. Elle justifie son appréciation en expliquant qu'elle a découvert dans l'œuvre homérique d'irréfutables preuves de la révélation originelle.

<sup>168</sup> Fénelon, François (de). *Lettre à l'Académie* (1714). Genève : édition Droz, 1970, p.133.

<sup>169</sup> Fontenelle, Bernard Le Bouyer (de). *De L'Origine des fables* (1684). Paris : Librairie Félix Alcan, 1724, p. 18.

autres, cruels, bizarres, injustes, ignorants »<sup>170</sup>.

Ces appréciations sur la religion polythéiste ancienne conduisent parallèlement les enseignants du XVIII<sup>e</sup> siècle à prendre quelques précautions pédagogiques afin que leurs élèves ne soient pas perturbés par certains contenus des textes anciens qui pourraient être en opposition avec l'objectif moralisateur des humanités. Pour cela, ils réfléchissent à l'émergence de points communs possibles entre chrétienté et paganisme. Ainsi, Louis Thomassin préconise de ne pas se laisser aller à certains abus que pourrait engendrer l'étude des textes anciens. À cette fin il rédige un ouvrage spécifique<sup>171</sup> dans lequel il indique comment analyser et enseigner chrétiennement les œuvres de l'Antiquité. De cette manière, il procède à une christianisation du legs des humanités, en conseillant, par exemple, dans son dixième chapitre, d'étudier les poèmes épiques dans l'objectif d'en tirer « des leçons de religion, de sagesse, de vertu et de piété »<sup>172</sup>. Lorsqu'il emploie les termes « religion et piété » le professeur tente d'établir des points de convergence entre le christianisme et son catéchisme d'une part, et les écrits anciens d'autre part.

Cela entraîne quelques modifications des ouvrages originaux de la littérature gréco-latine étudiés selon des versions expurgées. En effet, pour éviter d'altérer les jeunes esprits, les enseignants veulent dissimuler la corruption des mœurs païennes. Ils choisissent alors d'introduire des aspects moralisateurs dans les textes anciens présentés comme des figures allégoriques dont les significations profondes seraient exclusivement réservées à quelques rares initiés. Le père Gautruche insère ainsi entre différents épisodes de la mythologie des commentaires personnels grâce auxquels il cherche à imprimer une orientation moralisatrice sur les faits anciens<sup>173</sup>. Le père Jouveny entend également préserver l'innocence de ses élèves et, pour cela, dirige la publication d'ouvrages censurés *ad usum scholarum*<sup>174</sup>.

Bien que Charles Rollin estime essentiel de connaître les poètes anciens, il s'interroge, comme ses contemporains, sur le bien fondé de leur étude lorsqu'il écrit qu'elle « peut donner lieu à une question, et faire demander s'il est fort à propos d'instruire des enfants chrétiens de toutes les folles inventions, les rêveries absurdes dont il a plu au paganisme de remplir les livres de l'Antiquité »<sup>175</sup>. Son interrogation ne reste pas longtemps en suspens, parce que

---

<sup>170</sup> *Ibidem*.

<sup>171</sup> Thomassin, Louis. *La Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines et aux écritures*. Paris : François Muguet, 1681.

<sup>172</sup> *Ibid.*, p. 624.

<sup>173</sup> Gautruche, Pierre. *L'Histoire poétique*. Paris : Théodore Legras, 1714.

<sup>174</sup> Il a pris en charge la rédaction d'œuvres anciennes expurgées comme celles de Juvénal, Perse, Térence, Cicéron et Ovide.

<sup>175</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 227.

même si le recteur met en avant les aspects parfois extravagants de la littérature ancienne, il conseille des aménagements judicieux pour transmettre ces connaissances païennes sur un mode chrétien. Il poursuit son explication en opérant certains rapprochements entre l'héritage ancien et les préceptes chrétiens :

Cette étude, quand elle est faite avec les précautions et la sagesse que demande et qu'inspire la religion, peut être d'une grande utilité pour les jeunes gens. Premièrement elle leur apprend ce qu'ils doivent à Jésus-Christ leur libérateur, qui les a arrachés de la puissance des ténèbres, pour les faire passer à l'admirable lumière de l'Évangile. Avant lui qu'étaient les hommes, même les plus sages et les plus réglés ; ces célèbres philosophes, ces grands politiques, ces fameux législateurs de la Grèce, ces graves sénateurs de Rome, en un mot toutes les nations du monde les mieux policées et les plus éclairées ? La fable nous l'apprend. C'était des adorateurs aveugles du démon, qui fléchissaient le genou devant l'or, l'argent et le marbre ; qui offraient de l'encens et des prières à des statues sourdes et muettes ; qui reconnaissaient pour dieux des animaux, des reptiles, des plantes même ; qui ne rougissaient point d'adorer un Mars adultère, une Vénus prostituée, une Junon incestueuse, un Jupiter souillé de tous les crimes, et digne pour cette raison de tenir le premier rang parmi les dieux<sup>176</sup>.

Rollin recommande donc l'étude des textes anciens baignés de mythologie dans le but de conduire les apprenants à établir des comparaisons instructives entre les révélations de ce qu'il nomme « la fable » et « l'admirable lumière de l'Évangile ». Il estime ainsi que l'héritage ancien confronté à celui des Écritures constitue un bienfait avéré pour la religion chrétienne, parce qu'elle place Jésus Christ en « libérateur » de l'humanité. Il clôt son raisonnement par une conclusion dans laquelle il écrit « qu'en nous découvrant les cérémonies absurdes et les maximes impies du paganisme, [la fable] doit nous inspirer un nouveau respect pour l'auguste majesté de la religion chrétienne et pour la sainteté de sa morale »<sup>177</sup>. Cette prise de position, vraisemblablement née du double fort attachement du recteur et aux textes anciens et à la religion chrétienne, justifie la maîtrise du patrimoine ancien en accord avec « un nouveau respect » pour la religion chrétienne.

Comme semblent l'indiquer tous ces exemples, dans une société érudite où dominant à la fois les références antiques et les préceptes de la religion chrétienne, l'éducation des élites cherche à transmettre l'héritage de ce qui se nomme l'humanisme chrétien. Ce legs repose sur les connaissances et réflexions issues de deux antiquités, l'une profane et l'autre sacrée.

---

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 227 & 228.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 229.

## 2. Ordre et méthode de l'héritage chrétien

Au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, ce sont encore les ordres religieux qui ont en charge l'éducation de la jeunesse : « La cause est entendue [...] les [...] ordres et communautés religieuses du XVI<sup>e</sup> et du XVII<sup>e</sup> siècle auront vocation enseignante, jésuites, oratoriens [...] en tête ; les protestants défendront leurs académies et leurs collèges municipaux jusqu'à la Révocation »<sup>178</sup>. Différents courants du catholicisme assurent cette responsabilité, et ce, parfois, depuis le XVI<sup>e</sup> siècle : les jésuites, les jansénistes, les oratoriens et les doctrinaires. Il s'agit là d'un enjeu à la fois historique et culturel, car comme l'écrivent Pierre Goubert et Daniel Roche « les processus éducatifs se sont amplifiés dans la phase de réformation des Églises et de la construction de l'État moderne »<sup>179</sup>. Ces différentes congrégations connaissent un développement similaire, parce que « c'est un même mouvement qui pousse au développement de l'ensemble du réseau scolaire »<sup>180</sup>. Cet élan est imprimé par une volonté éducative commune dont « le but [...] est de former des lettrés chrétiens, d'associer les lettres humaines et les bonnes mœurs en les intégrant dans un idéal religieux »<sup>181</sup>.

Cependant, on le sait, ces différents ordres religieux ne sont pas unanimes sur les pratiques et méthodes à mettre en œuvre pour éduquer les jeunes gens. De plus, tous ne bénéficient pas des mêmes moyens et ne se réclament pas de projets éducatifs similaires. La question janséniste, déjà très vive au XVII<sup>e</sup> siècle, continue de faire débat durant le siècle des Lumières car elle interroge tout à la fois le rapport au salut, la place du clergé dans la société d'Ancien Régime et l'évolution de l'absolutisme royal. Redoutant fortement l'influence grandissante du mouvement janséniste, la Compagnie de Jésus oppose à ses adversaires une théologie et une morale mieux adaptées aux idéaux et mœurs de l'élite sociale ce qui lui permettra de bénéficier, jusque dans les années 1760, d'appuis politiques importants.

La congrégation jésuite séduit ainsi l'aristocratie en raison de sa foi en un Dieu sage et bon, maître des destinées humaines dans un univers d'ordre et de progrès, tandis que le jansénisme, invitant davantage à vivre dans l'étude et la méditation, remporte l'adhésion de la bourgeoisie parlementaire. Les oratoriens, quant à eux, réussissent à s'imposer dans la sphère éducative au moment de l'expulsion des jésuites, à partir de 1764, et remplacent alors progressivement leurs anciens rivaux. Sans nous attarder sur ces problèmes complexes

---

<sup>178</sup> Goubert, Pierre, Roche, Daniel, *Op. cit.*, p. 212.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 211.

<sup>180</sup> *Ibidem.*

<sup>181</sup> Chartier, Roger, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia. *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Sedes, 1976, p. 159.

quelque peu extérieurs à notre étude, nous nous limiterons à souligner que « malgré un commun souci d'humanisme religieux et de reconquête profane des élites »<sup>182</sup>, des querelles récurrentes voient le jour entre ces multiples congrégations en raison de la résolution affirmée de chacune d'entre elles de défendre sa conception du christianisme et de la société.

Analysons comment ces différents courants d'une même religion se saisissent du sujet éducatif pour instruire la jeunesse qui leur est confiée.

## **2.1. Les Jésuites au royaume de la latinité**

Créée en 1540 par Ignace de Loyola, la Compagnie de Jésus s'inscrit dans le renouveau des organisations religieuses – après le Concile de Trente – afin de partir à la reconquête des esprits qui se seraient laissé happer par le protestantisme, après les guerres et divisions religieuses de la période précédente. Guidés par cet objectif, les jésuites accordent une importance particulière à l'éducation même s'il n'était pas prévu, dans un premier temps, de dispenser des leçons au sein d'un établissement fixe, lieu bien défini. Alors qu'à ses débuts la Compagnie œuvre de façon itinérante et que les futurs disciples sont instruits dans les universités existantes, elle décide ensuite de construire ses propres structures de formation. C'est à Gandie, en Catalogne, qu'est ainsi fondée en 1547, grâce aux dons du duc François Borgia, la première université qui accueillait « des étudiants jésuites et des étudiants de l'extérieur. Borgia avait demandé à Ignace d'approuver cette fondation, que devait sanctionner le pape, et de lui donner des professeurs jésuites. Bientôt, il demanda que les pères puissent préparer aussi les plus jeunes gens à entrer à l'université : c'était l'embryon d'un collège d'humanités»<sup>183</sup>.

Dans ces établissements, les leçons dispensées sont de caractère profane mais données dans un contexte religieux où les apprenants participent aux messes journalières et aux sermons dominicaux, ont l'obligation de pratiquer l'examen de conscience, de se rendre à confesse mensuellement et de prier. Visant, d'une part à former de bons chrétiens, d'autre part, à dispenser un enseignement indispensable à la vie ici-bas et dans l'au-delà, la relation éducative ainsi développée prend place dans un cadre qui impose ses rites et obligations sans que l'élève n'ait la possibilité de s'y soustraire ou de les remettre en cause d'une quelconque

---

<sup>182</sup> Goubert, Pierre et Roche, Daniel. *Op. cit.*, p. 212.

<sup>183</sup> André, Emmanuel. *Les Jésuites à Namur : mélanges d'histoire et d'art à l'occasion des anniversaires ignatius*. Belgique : P.U. de Namur, 1991, p. 52.

façon. Afin de concrétiser un tel projet éducatif, la Compagnie de Jésus élabore un modèle – la *Ratio Studiorum* – dans lequel prendront place les pratiques d’enseignement jusqu’à la suppression définitive de l’ordre en 1773. Ce plan des études commun à tous les établissements jésuites des pays européens où est installée la congrégation témoigne du souhait de lutter contre l’éparpillement et la prolifération de méthodes trop diverses afin de préserver une forme d’unité éducative.

Contrairement à une pratique courante à l’époque, selon laquelle l’effectif d’une classe comprenait des élèves d’âges différents et aux pré-requis multiples mais hétérogènes, la *Ratio studiorum*, plus proche du *Modus parisiensis*, conseille de constituer les classes de manière hiérarchisée, selon les matières d’enseignement et le niveau d’approfondissement. Le passage d’un élève dans une classe correspond généralement à la durée d’une année, de la Saint-Rémi – soit du 1<sup>er</sup> octobre – jusqu’à la mi-septembre. C’est seulement après avoir réussi une forme d’examen de passage attestant des acquis antérieurs que les collégiens intègrent un certain niveau de classe qui cherche à garantir l’homogénéité du groupe ainsi qu’une avancée plus efficace dans le cursus des apprentissages.

La *Ratio studiorum*, comme l’avait préconisé Ignace, prévoit qu’un professeur titulaire soit chargé de la responsabilité complète de la classe. Du fait de son statut de personnel titulaire, cet enseignant dispose d’une reconnaissance avérée auprès de ses élèves, de ses collègues, mais aussi des familles. Durant l’année complète pendant laquelle cet enseignant prend en charge ses fonctions, il dispense toutes les disciplines inscrites au programme. C’est donc le caractère pluridisciplinaire du maître jésuite qui est valorisé parce qu’il est appelé à intervenir à destination d’une seule et même classe, sans se spécialiser dans une matière définie. Ces collèges accueillent cinq niveaux différents de classes : aux trois premiers niveaux – grammaire inférieure nommée aussi « rudiments » ou « figures » ; grammaire dite moyenne ; grammaire supérieure, appelée aussi syntaxe – succèdent l’enseignement de la poésie ou humanités et le dernier niveau prévoyant l’apprentissage de la rhétorique, couronnement des quatre années préalables.

Avant d’atteindre cette cinquième classe destinée à la rhétorique, l’élève a bénéficié de quatre années complètes consacrées à la grammaire, à la poésie et aux humanités. Ces quatre étapes jouent en quelque sorte le rôle de classes préparatoires permettant à l’élève jésuite de rayonner dans la discipline reine, celle de l’art de dire. Cet art occupe une place de choix parce qu’il est considéré comme nécessaire aussi bien à l’éloquence du prédicateur qu’à celle du courtisan qui devra plaider sa cause en société. Ainsi, l’arrivée dans ce niveau de classe – actuelles classes de troisième et de seconde – sonne comme une sorte de consécration des

savoirs grammaticaux théoriques précédemment acquis. Certains établissements composent aussi une classe prévue juste avant l'arrivée au premier niveau des rudiments, appelée « les petites figures ». Cette classe a pour rôle de mettre les élèves à niveau afin de faciliter leur entrée dans la première classe de grammaire.

Cette organisation sous forme de classes, créées selon les connaissances à acquérir et les aptitudes des élèves, souligne le souci de cohérence organisationnelle des établissements jésuites. Une telle structuration manifeste également le souhait d'une progressivité des apprentissages. Ceux-ci s'effectuent toujours par paliers d'âges, de compétences et de matières, manifestant ainsi la ferme volonté d'un enseignement porteur et efficace. En prélude à l'acquisition de nouveaux savoirs, s'applique une progressivité des enseignements, adaptée aux apprenants et aux connaissances déjà installées :

On notera le souci pédagogique de préparation aux études qui vont suivre : ainsi les poètes commencent au Carême de leur année scolaire l'étude des règles de l'art oratoire, les rhétoriciens à Pâques de leur année celle de la dialectique, les élèves de syntaxe l'introduction à l'art poétique, et la lecture d'un auteur grec au second trimestre de l'année<sup>184</sup>.

Le principe de la classe constitue donc un atout véritable, parce qu'il tient compte des compétences de l'élève et programme ses avancées de façon chronologique, structurée et réfléchie. Une organisation si rigoureusement structurée témoigne d'une réelle préoccupation instructive qui tend toutefois à enfermer la relation éducative dans un cadre ferme et imposé. Si, comme on le sait, l'étude du latin fait partie intégrante des parcours éducatifs des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, plus que d'autres, les collèges de la compagnie de Jésus deviennent de véritables royaumes de la latinité :

Les jésuites, malgré l'opinion publique, restèrent, quant à eux, fidèles au latin ; l'initiation à la grammaire latine, dans les petites classes s'effectue en latin afin d'habituer de bonne heure les enfants à comprendre et entendre parler cette langue dans laquelle il leur fallait dans l'enceinte du collège s'exprimer et écrire. Dès qu'ils connaissaient un peu de vocabulaire, ils devaient, à partir de leurs lectures et des commentaires des maîtres, composer des recueils de tournures d'expressions et de phrases qui leur étaient d'une grande utilité pour les thèmes et les compositions<sup>185</sup>.

Comme le souligne Gabriel Compayré, « écrire en latin, tel était l'idéal désiré et souvent atteint grâce à des efforts sérieux, à des méthodes ingénieuses, dont on ne saurait nier

---

<sup>184</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>185</sup> Grell, Chantal. *Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France, 1860-1789*. Londres : Oxford Foundation, 1996, p. 17.

l'efficacité»<sup>186</sup>. Cependant, l'efficace de ces résultats, même si elle était incontestable et avérée, n'était obtenue qu'au prix de sévères punitions appliquées en cas d'utilisation de la langue maternelle car les élèves étaient impérativement soumis au règlement interdisant la pratique de la langue française, même durant les échanges quotidiens hors temps scolaire. Seule exception à cette règle : lors des fêtes religieuses, les apprenants étaient autorisés à s'exprimer et converser en langue française. Cette permission était en quelque sorte une récompense visant à accentuer le caractère particulier du temps religieux. Inspirées par une logique élitiste et d'excellence intellectuelle, ces méthodes s'accompagnaient de mesures très contraignantes dont Emmanuel André donne un exemple :

Qui est pris à parler la langue vernaculaire ou vulgaire se voit attribuer le *signum*, une souche de papier où sont inscrits les noms des récalcitrants. Il faut s'efforcer, pour effacer l'opprobre de repasser le *signum* à un condisciple distrait ou négligeant... À la fin du mois, on fait les comptes, avec récompense à l'appui pour ceux dont le nom apparaît rarement ou jamais sur la feuille maudite<sup>187</sup>.

Si ces mesures cherchent à responsabiliser individuellement chaque élève dans sa pratique orale et personnelle du latin, cette responsabilisation a pour contrepartie une sorte de délation : il s'agit de surveiller ses camarades pour repérer celui qui entrave le respect du règlement et de le signaler par l'attribution du *signum*, fiche de dénonciation des réfractaires. Cette « feuille maudite » symbolise l'addition des méfaits à partir de laquelle les coupables devront payer leurs manquements aux règles. Pareille gestion des groupes laisse entrevoir le jeu des rancœurs, mesquineries, trahisons, culpabilités et rancunes susceptibles d'envenimer la relation éducative.

Les jésuites « voulaient qu'on sût le latin »<sup>188</sup> et souhaitaient « former de bons latinistes »<sup>189</sup> car cette langue était pour eux le sésame vers les humanités, fondement à leur tour des Belles-Lettres. Dans cet enseignement tourné vers le passé, l'histoire était en revanche plus négligée et, c'est au gré des études textuelles qu'étaient introduites quelques notions historiques éparses et décontextualisées : «l'érudition ne sera employée qu'avec mesure, afin d'exciter de temps en temps l'esprit sans empêcher l'étude de la langue»<sup>190</sup>, précise-t-on dans la *Ratio studiorum*. De tels choix pédagogiques révèlent peut-être une forme de méfiance à l'égard d'un savoir susceptible d'éveiller un certain esprit critique : «Cette exclusion de l'histoire, qui est, non une omission irréfléchie, mais une proscription

---

<sup>186</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, volume 1, p. 138.

<sup>187</sup> André, Emmanuel. *Op. cit.*, p. 62.

<sup>188</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 184

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 188.

<sup>190</sup> *Ibid.*, p. 186.

systematique, jette à elle seule un grand jour sur l'inspiration générale des études jésuitiques. Les faits historiques, comme tout ce qui constitue un enseignement positif, répugnaient à un système de formalisme factice et d'éducation à la surface »<sup>191</sup>. Toutefois, si cette capitalisation des connaissances prônée par les jésuites nous apparaît aujourd'hui comme un carcan rigide qui procédait beaucoup par imitation et mémorisation, on sait que cet enseignement a formé une grande partie de l'élite « pensante » du XVIII<sup>e</sup> siècle, dont Voltaire et Diderot ne sont que les exemples les plus connus.

La réussite éducative des principes jésuites s'est aussi édifiée au nom du respect de l'innocence des enfants. Ainsi, les maîtres choisissent d'exploiter des supports incomplets – *excerpta* – forme de censure appliquée aux auteurs de l'Antiquité afin de ne pas « effaroucher la pudeur, salir l'imagination, provoquer de réflexion prématurée »<sup>192</sup>. Objet d'une considération, certes souvent lourdement morale, mais inspirée par une prise en compte de la nature infantile, cette reconnaissance se manifeste de manière concrète puisque, dans les activités pédagogiques préparées à l'attention de leur classe, les jésuites veillent avant tout à intéresser et à motiver leur auditoire :

L'émulation était d'ailleurs, comme l'ont souligné à l'envi les historiens contemporains l'une des caractéristiques de la pédagogie des jésuites, elle donnait lieu à des compositions poétiques sur les sujets les plus variés dont les meilleures étaient présentées au public des parents, lors des cérémonies solennelles que constituaient les distributions des prix ; les vainqueurs, couronnés *imperatores* pouvaient gravir à l'instar des magistrats romains, tous les échelons du *cursus honorum*<sup>193</sup>.

Chantal Grell souligne ainsi comment l'élève jésuite s'implique personnellement et pleinement dans les apprentissages proposés. Cette pédagogie l'invite à devenir acteur de son instruction et, par là même, à y trouver un intérêt et une finalité véritables. La valorisation des travaux accomplis par un exposé auprès des familles participe également du dynamisme instructif. En sollicitant les parents pour qu'ils s'intéressent, eux aussi, au cursus scolaire de leurs enfants, les jésuites font de l'affaire scolaire une affaire privée dans laquelle le regard approbateur et encourageant de la famille peut devenir un élément moteur pour la réussite de l'élève. Dans un tel contexte éducatif, Chantal Grell dépeint tout le « plaisir que les maîtres jésuites prenaient à enseigner [...] et [...] la fascination que les plus brillants d'entre eux pouvaient exercer sur leurs élèves »<sup>194</sup>.

---

<sup>191</sup> *Ibid.*, p. 188.

<sup>192</sup> Grell, Chantal. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 27.

Cette analyse permet de caractériser le lien éducatif entretenu entre l'enseignant jésuite et ses élèves : le maître s'épanouit professionnellement dans l'acte d'enseigner, tandis que l'élève admiratif cherche à atteindre, à acquérir, le niveau d'exemplarité incarné par l'enseignant. De plus, malgré leurs préoccupations élitistes, loin d'abandonner à leur sort de cancre les collégiens quelque peu perdus, les jésuites manifestent un vif intérêt pour les élèves en difficulté. Cette pratique – avant-gardiste – prend la forme d'attentions pédagogiques et didactiques spécifiques, prévues par les enseignants qui « doivent faire en sorte que les moins doués puissent comprendre tout ce qui est dit, et être convaincus que ce n'est pas perdre son temps que de faire s'exercer seuls ceux-là »<sup>195</sup>.

C'est donc aussi une forme d'altruisme éducatif qui préside au fonctionnement des collèges jésuites, favorables, non seulement à un esprit d'équité entre les élèves, mais aussi à la gratuité des études. Malgré cela, les jésuites restent réticents aux nouvelles idées éducatives comme celles de John Locke et leur enseignement nourri de latinité et de textes expurgés fait l'objet de nombreuses critiques au fur et à mesure que l'on avance dans le siècle.

Néanmoins, on le sait, ce ne sont pas des causes liées à l'éducation qui ont entraîné la fermeture des collèges jésuites en France, mais des raisons politiques et historiques qui ont conduit à la suppression de l'ordre en 1763. Ainsi, après l'expulsion des jésuites du royaume de France, ce sont les oratoriens qui se substituent à eux en matière d'enseignement.

## **2.2. Les Oratoriens : une certaine conception de l'Homme**

À la veille de la Révolution Française, la congrégation des oratoriens comptabilise environ sept cent cinquante membres et approximativement soixante-dix maisons. C'est Pierre de Bérulle – né en 1575 dans la région de Troyes – qui établit en France, non seulement l'ordre des Carmélites en 1604, mais aussi la fondation séculière de l'Oratoire en 1611. Pour le religieux, nommé cardinal en 1627, la condition de l'homme est marquée par le triple sceau de l'énigme, la complexité et l'imperfection. Créé par Dieu à son image, l'homme a pour mission, selon Bérulle, de développer son humanité grâce à la quête du bien, du vrai et du beau.

De la sorte, les oratoriens considèrent que Dieu établit avec l'être humain une puissante relation de confiance qui permet à celui-ci d'atteindre une incommensurable dignité, car Dieu lui remet les clés d'accès à la pleine et entière réalisation de sa propre personne. En renonçant à la satisfaction souvent illusoire et factice de vains désirs qui l'assujettissent et le

---

<sup>195</sup> André, Emmanuel. *Op. cit.*, p. 60.

dispersent, en relevant le défi de devenir un acteur investi, responsable et conscient de son existence personnelle, l'être humain trouve la voie appropriée pour découvrir et accéder à une liberté véritable que nul autre ne peut remettre en cause à part soi.

Pour les oratoriens, Jésus-Christ incarne le symbole vivant d'une humanité réalisée et accomplie de même qu'il représente la révélation de la grandeur propre à la vocation humaine. Éclairé par les lueurs christiques d'un infallible chemin de vérité, l'homme réussit à s'épanouir grâce à sa propre libération associée à l'unification de l'être qu'il incarne. Le professeur oratorien, comme ses coreligionnaires, met donc en avant une certaine conception de l'homme – chaque être humain est unique et singulier – et il ne néglige jamais l'importance première du pouvoir divin dans le secret profond de l'individu, donc de son élève. En acceptant et faisant siens les écrits de Saint-Paul qui affirme que « celui qui plante n'est rien ni non plus celui qui arrose, seul compte celui qui donne la croissance, Dieu »<sup>196</sup>, le maître oratorien doit enseigner avec une humilité avérée et un détachement attesté pour lui-même. De même, il lui est recommandé de poser sur chacun des collégiens un regard contemplatif, d'observateur aguerrri, et de lui accorder son plus profond respect.

Gabriel Compayré décrit ces principes éducatifs respectueux de la personne enseignée à qui sont dispensées des connaissances historiques et scientifiques :

L'Oratoire tient une place à part dans l'histoire de la pédagogie française, comme il a sa physionomie propre au milieu des autres congrégations. Une certaine liberté unie à l'ardeur intelligente du sentiment religieux, la réconciliation du christianisme et des lettres profanes, le désir très marqué d'introduire plus d'air et plus de lumière dans le cloître et dans l'école, le goût des faits historiques et des vérités de la science substitué au culte de la forme, tels furent les mérites essentiels de l'Oratoire et les principes d'où sortit une éducation à la fois libérale et chrétienne, religieuse sans abus de dévotion, élégante sans raffinement, solide sans excès d'érudition digne enfin d'être admirée comme un des premiers et un des plus louables efforts tentés par l'esprit du passé pour se rapprocher de l'esprit moderne<sup>197</sup>.

Au travers de sa conception déférente pour l'homme libre, on le sait, la congrégation des oratoriens souhaite établir un rapport éducatif nouveau dans les établissements dont elle a la responsabilité. Alliant à la fois conception religieuse et vocation éducative, les pratiques des oratoriens s'inspirent de l'idée selon laquelle « régir une âme, c'est régir un monde, et un monde qui a plus de secrets et de diversités, plus de perfections et de raretés que le monde que nous voyons »<sup>198</sup>. Une telle mission formatrice ainsi remplie en profondeur – comme l'explique Bérulle – vise à ouvrir la conscience, afin de lui apporter toute la lumière

---

<sup>196</sup> Prat, Ferdiand. *La Théologie de Saint-Paul*. Paris : édition Beauchesne, 1937, p. 109.

<sup>197</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p.208.

<sup>198</sup> Bérulle, Pierre de. *Œuvres complètes*. Paris : Migne, 1856, p. 810.

nécessaire à son réveil, pour qu'elle s'épanouisse librement et dans un permanent souci de vérité.

Selon les oratoriens, éduquer signifie aussi prendre en compte l'originalité de chaque âme dans un élan de vocation spirituelle qui cultive l'art de rendre l'élève libre et responsable. Cette conception, très positive et optimiste, de l'être humain – créature respectable et digne – convie les différents membres de la congrégation à s'impliquer de manière approfondie et réfléchie dans l'acte éducatif. En fins examinateurs, ces religieux entendent remédier à ce qu'ils considèrent comme des faiblesses de la Congrégation rivale, la Compagnie de Jésus, et contribuent à renouveler des méthodes et des pratiques en les adaptant aux nouveaux besoins de la société du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Par ailleurs, ainsi que le rappelle Voltaire, les enseignants oratoriens bénéficient d'une liberté individuelle avérée puisque « la congrégation de l'Oratoire est la seule où les vœux soient inconnus, et où n'habite pas le repentir »<sup>199</sup>. L'ordre des oratoriens n'exige donc pas un engagement total et définitif de la part de ses membres mais leur laisse une sorte de libre choix et notamment celui d'abandonner l'Oratoire. Cette prise en compte de la liberté individuelle a une importance certaine au niveau de l'implication des enseignants dans leurs fonctions éducatives, parce que le professeur oratorien exerce ses fonctions de formation et d'éducation conformément aux motivations profondes et choisies qui l'habitent. De la sorte, les maîtres de l'Oratoire forment un groupe d'éducateurs pour lesquels importent avant tout l'étude et le travail, dans une atmosphère remplie de dévotion et de prière. Comme l'écrit Gabriel Compayré, « l'Oratoire ne songeait nullement à sacrifier la culture intellectuelle à des pratiques ascétiques ou à d'oisives contemplations »<sup>200</sup>. Les établissements oratoriens sont donc avant tout des lieux d'instruction où l'on valorise l'appétence intellectuelle et culturelle des élèves. Le Père Lamy – membre de l'Oratoire – expose l'objet de la quête instructive qui anime l'esprit de l'oratorien :

Nous aimons la vérité ; les jours ne suffisent point pour la consulter autant de temps que nous le souhaiterions, ou pour mieux dire, on ne s'ennuie jamais de la douceur qu'il y a de l'étudier. On a toujours eu cet amour pour les Lettres en cette maison. Ceux qui l'ont gouvernée ont tâché de l'entretenir. Quand il se trouve parmi nous quelque esprit pénétrant et étendu, qui a un rare génie pour les sciences, on le décharge de toute autre affaire<sup>201</sup>.

---

<sup>199</sup> Voltaire. *Œuvres complètes. Essai sur les mœurs, volume IV*. Paris : Delangle, 1828, p. 436.

<sup>200</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 212.

<sup>201</sup> Le Père Lamy. *Entretiens sur les sciences*. Lyon : troisième édition J. Certe, 1706, p. 197 et 198.

À ce rapport très positif avec le savoir s'ajoute le regard admiratif et élogieux porté sur les « rares génies » ou esprits plus pénétrants dont l'Oratoire facilite l'épanouissement et l'avancée, favorisant ainsi la progression scientifique non seulement des élèves, mais aussi des professeurs, à l'égard desquels la congrégation manifeste son légitime souci de la professionnalisation enseignante.

À cette innovation s'ajoute également l'intérêt marqué pour les arts car les collèges oratoriens, dont les prêtres étaient autrefois surnommés « les pères au beau chant »<sup>202</sup>, ont introduit l'enseignement de l'art musical dans différentes classes. Expression de la quête esthétique souhaitée par le fondateur de la congrégation, cette nouveauté atteste d'une sensibilité particulière partagée par le maître oratorien avec les jeunes gens dont il a la responsabilité éducative. Il convient toutefois d'ajouter que cette initiation artistique, véritable évolution pédagogique, n'a pas toujours fait l'objet d'un accueil très favorable au début du siècle des Lumières<sup>203</sup>.

À la différence des jésuites, les oratoriens prônent également dans leurs établissements l'emploi, à titre de langue pédagogique, du français, langue maternelle des élèves préférée aux longues explications en langue latine. Cependant, « une pareille révolution, [...] ne pouvait s'accomplir tout entière du premier coup. L'usage du latin était interdit jusqu'en quatrième. À partir de cette classe, il redevenait obligatoire »<sup>204</sup>. La langue française et ses ressorts sont précisément exploités pour enseigner l'Histoire.

Dans les institutions oratoriennes, cette discipline acquiert un statut d'objet d'étude à part entière et donne lieu à l'élaboration de leçons. En accordant cette importance à l'enseignement de l'Histoire, les oratoriens montrent combien il est important, pour eux, de placer l'élève dans une continuité historique. Préparer et mettre en œuvre des leçons d'histoire sont des activités confiées à un enseignant spécifique pour lequel, comme pour ses contemporains, l'histoire est avant tout celle de l'Antiquité, étudiée selon différentes entrées – histoire, grammaire latine et littérature. L'étude des Belles-Lettres anciennes va toutefois de pair avec une attention marquée pour d'autres branches du savoir, comme les sciences qui font l'objet d'un enseignement novateur, car pour les oratoriens il est important de se saisir des nouvelles connaissances scientifiques de leur temps et de les partager avec les apprenants dont ils assurent l'instruction. La géographie est également mise à l'ordre du jour et des programmes des cours, à l'occasion desquels des cartes géantes placardées sur les murs des

---

<sup>202</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 212.

<sup>203</sup> Voir *ibid.*, p. 213.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 216.

salles de classe ouvrent les esprits des élèves vers les nouveaux horizons du monde.

Le même souci du monde présent anime les maîtres qui, plus rapidement que d'autres, intègrent à leur enseignement des leçons de Descartes et du cartésianisme, sans pour autant négliger celles de Platon et Augustin. Cette ouverture propice à des pratiques didactiques jusqu'alors inexplorées induit une organisation particulière de l'établissement oratorien. De manière très globale, celui-ci modèle son fonctionnement sur la maison de Juilly, sorte d'étalon, à partir duquel s'ordonnent toutes les institutions de la congrégation. Par exemple, l'acte de fondation du collège des Oratoriens d'Angers, ouvert en 1624, liste les articles du règlement intérieur auquel est soumise la communauté éducative :

[...] 7. Les pensionnaires et autres écoliers du [...] collège seront tenus d'assister à la sainte messe qui sera dite [...] par chaque jour [...] en la chapelle dudit collège et à la fin d'icelle sera faite prière pour le roi et la maison royale.

8. Les pensionnaires et autres écoliers seront tenus d'assister au catéchisme qui se fera audit collège tous les dimanches et fêtes.

9. Il y aura au moins six classes audit collège, savoir quatre pour enseigner les lettres humaines, langues grecque et latine et deux pour la philosophie dont le cours se finira en deux ans pendant lesquels l'on y enseignera la logique, la morale, la physique et la métaphysique.

10. L'exercice commencera tous les ans le troisième jour de novembre auquel jour se fera l'ouverture solennelle [...] et finira pour les lettres humaines la veille de Saint-Michel et pour la philosophie la veille de Notre-Dame de septembre. [...]

12. Auront lesdits principal et régents le soin et autorité requise pour faire que la jeunesse soit bien disciplinée, retenue et réglée en toute modestie tant au-dehors ou dedans du collège en gardant l'ordre et les lois. [...]

13. Pour l'entretien des prêtres dudit collège, réparations et autres nécessités d'icelui, le principal fera recevoir [...] 8 sols par mois de chacun des écoliers de la quatrième classe, 12 sols des autres de troisième, 16 sols des autres de la seconde et 20 sols des autres de la première et de la philosophie.<sup>205</sup>

Soumis au régime de l'internat pendant toute l'année scolaire – généralement, du 18 octobre au 20 ou 25 août – les élèves scolarisés dans un tel collège ne sont pas autorisés à retourner auprès de leur famille : « Il n'était accordé dans le cours de l'année aucune sortie chez les parents »<sup>206</sup>. En éloignant de la sorte les jeunes gens du contexte familial, les oratoriens cherchent à préserver la jeunesse des influences néfastes du monde, parmi lesquelles ils rangent celle de la famille : « [Ils] ne voyai[en]t le salut de l'enfance que dans une claustration complète »<sup>207</sup>. Ce régime d'internat, strict et parfois un peu difficile pour les pensionnaires, prévoit leur répartition au sein de six salles d'études différentes, nommées

---

<sup>205</sup> Rapporté in Jean-François Solon [Dir.]. *Sources d'histoire de la France moderne XVIe XVIIe XVIIIe siècles*. Paris : Larousse, coll. « Textes essentiels », 1994, pp. 424 à 425.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>207</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 221.

«chambres »<sup>208</sup>, mises à la disposition des élèves dès huit heures et demie, horaire à partir duquel il est possible d'étudier en autonomie.

En effet, bien que levés dès cinq heures du matin, en été comme hiver, les collégiens sont placés en autonomie parce que leurs professeurs, les régents, ne débutent leurs enseignements qu'à partir de neuf heures. La première demi-heure de la matinée de cours est consacrée d'abord à la collecte des travaux écrits réalisés par les collégiens, puis à la récitation des leçons. Des enfants sont désignés pour remplir ces tâches, « besogne monotone, sous la surveillance du préfet »<sup>209</sup>. Ensuite, avant l'entrée véritable dans la phase des apprentissages, les élèves récitent une prière, « *Le Veni sancte Spiritus* »<sup>210</sup>. À cette oraison, succède la découverte de quelques extraits du *Nouveau Testament*, sous forme de lecture collective. Les pratiques religieuses du collège sont donc scandées par différents rituels comme les prières et lectures précédemment évoquées, mais aussi agrémentées par « le chant des litanies de la *Sainte Enfance* de Jésus, à onze heures, après la classe, et la lecture des *Vies des Saints* pendant les repas »<sup>211</sup>.

Considéré comme l'accomplissement des « exercices classiques »<sup>212</sup>, l'enseignement de la matinée applique le principe d'une diversification environ toutes les demi-heures. En instaurant cette variété pédagogique, les enseignants oratoriens se prémunissent contre la monotonie de leurs enseignements et le désintérêt des élèves. Attentifs à soutenir sur une durée longue la concentration et l'attention de l'apprenant, ces maîtres adoptent un sujet différent lors de chaque nouvelle demi-heure, ce qui facilite l'implication des collégiens : « Le principe de la variété [est] excellent quand il s'agit des exercices oraux de la classe qui fatiguent plus vite l'attention »<sup>213</sup>.

Dès l'achèvement du dîner, en fin de matinée aux alentours de onze heures, l'organisation du collège consent un temps de récréation à l'ensemble des effectifs. Puis, de douze heures trente à treize heures trente, c'est la reprise de l'étude pour tout le monde. Les cours de l'après-midi se déroulent ensuite de treize heures trente à seize heures trente. Sur une journée complète, le temps des apprentissages s'élève à une durée totale d'environ quatre heures et demie : cet horaire journalier, loin d'être surchargé, semble respecter le rythme des acquisitions nouvelles dont sont capables les collégiens. Après le repas du soir – de dix-neuf

---

<sup>208</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>209</sup> *Ibidem.*

<sup>210</sup> *Ibidem.*

<sup>211</sup> *Ibidem.*

<sup>212</sup> *Ibidem.*

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 221.

heures à vingt heures trente – les apprenants s’adonnent à des lectures qui confortent leur goût pour l’Histoire ou mettent à profit ce moment de détente pour entretenir une correspondance suivie avec leurs familles.

L'organisation du collège oratorien, bien que très structurée, suscite quelques critiques en raison de la dispersion chronologique des leçons et études que certains considèrent comme néfaste à l'appropriation suivie de connaissances nouvelles : « Il est permis de constater que le temps à Juilly était trop émietté, trop coupé ; les études n'étaient pas assez longues, puisqu'aucune ne durait même deux heures »<sup>214</sup>. Outre cette prise de position, on peut mettre en avant la pratique oratorienne très innovante qui propose des activités de loisirs et de distractions pendant les périodes hors temps scolaire. Ainsi, les collégiens de l'Oratoire avaient la possibilité de pratiquer l'équitation, d'apprendre la musique et le chant, mais aussi de s'adonner à la danse. Ces espaces d'oisiveté pouvaient également être agrémentés par des activités ludiques de l'académie littéraire au cours desquelles les élèves se distinguaient grâce à des jeux de représentation mettant la prise de parole à l'honneur.

Les établissements oratoriens veulent aussi honorer et récompenser leurs meilleurs élèves. Pour cela, ils adoptent le principe du «Palmarès des prix d'examen »<sup>215</sup>, épreuves organisées en fin d'année scolaire, et dont le résultat sanctionne le passage dans la classe supérieure. La remise des prix s'effectue lors d'une cérémonie privilégiée à laquelle participent souvent les représentants qui occupent une place d'autorité dans la hiérarchie de l'Oratoire : «À Juilly, [les jurys de la remise des prix] [...] étaient présidés par le général même de l'ordre»<sup>216</sup>.

La structure hiérarchique de ces institutions prévoyait aussi une surveillance vigilante des pratiques pédagogiques par les «visiteurs »<sup>217</sup> – sorte de corps d’inspection – qui se rendaient tous les ans dans les différents établissements. À l’occasion de ces visites où était vérifiée la qualité enseignante des collèges, des critiques pouvaient être émises à l’encontre des certaines pratiques autoritaires et rudes auxquelles était préférée l'efficacité de l'aménité : « Il y a plusieurs autres voies que le fouet, et pour amener les enfants à leur devoir, une caresse, une menace, l'espérance d'une récompense ou la crainte d'une humiliation font plus d'effets que les verges»<sup>218</sup>. Néanmoins, bien que rare, la pratique du fouet n’était pas totalement bannie, usage qui aujourd’hui semble être en discontinuité avec les nombreuses

---

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>215</sup> *Ibidem.*

<sup>216</sup> *Ibidem.*

<sup>217</sup> *Ibidem.*

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 207.

affirmations témoignant d'une attention à la psychologie de l'enfant et d'un souci de ne pas le blesser ou l'exaspérer afin de ne pas compromettre son parcours scolaire : « Il y a des temps d'opiniâtreté où un enfant se ferait plutôt tuer que de plier »<sup>219</sup>. Les collèges oratoriens mettent ainsi en pratique de nouvelles formes d'organisation didactique qui invitent à porter un regard neuf sur la personne de l'élève en ménageant progressivement le renouvellement de la relation éducative. Les enseignants de l'Oratoire à l'initiative de telles méthodes sont conviés à exercer leur profession conformément à l'esprit d'amabilité, de bienveillance et de modération valorisé par le fondateur de l'ordre – le cardinal de Bérulle – qui conseille de faire montre d'exemplarité et de déférence à l'égard des élèves :

Veillez sur votre charge. Ayez un grand respect envers les âmes de vos inférieurs ; commandez rarement, reprenez peu et montrez beaucoup d'exemples. Exhortez souvent. Soyez plus père que supérieur ; ayez plus de patience que de zèle. Pâtissez plutôt que de faire pâtir les autres. Disposez doucement les âmes à ce qui leur est convenable et ne reprenez jamais qu'après quelque récollection précédente en vous-même<sup>220</sup>.

Les termes « respect, exemple, patience, doucement » caractérisent clairement les modalités éducatives selon lesquelles les enseignants oratoriens officient. La réciprocité du respect dans la relation éducative constitue un point de départ fondamental pour mettre l'apprenant en confiance. De même, en se montrant exemplaire, l'enseignant oratorien affiche concrètement ses attentes en matière d'éducation. La patience et la douceur favorisent la mise en place de conditions optimales d'enseignement qui s'adaptent aux différents rythmes d'acquisition des apprentissages : ce sont là aussi les outils de la différenciation pédagogique. Fidèles aux orientations données par le fondateur de la congrégation, ces préceptes pédagogiques repris par les enseignants de l'Oratoire fondent la qualité professionnelle de certains professeurs oratoriens dont l'un des plus connus est le Père Lamy qui, en 1683, publie un ouvrage de référence *Les Entretiens sur les sciences*, dans lequel il décrit les conceptions éducatives qu'il a faites siennes :

On leur donne d'habiles maîtres qui leur font aimer les livres, qui règlent leurs études, et leur marquent les livres qu'ils doivent lire : qui président aux conférences qu'ils doivent faire. Là chacun selon sa capacité apporte quelques petites pièces, sur laquelle tous disent leurs sentiments. On propose de discuter sur l'histoire, sur les coutumes des Anciens, sur la grammaire. L'on ne nous propose pas la science comme une fin, mais comme un moyen, et l'on nous apprend que c'est seulement pour en faire usage qu'on doit la rechercher. Ainsi communément on tâche d'arriver par les voies les plus abrégées à

---

<sup>219</sup> *Ibidem*.

<sup>220</sup> Hamel, Charles. *Histoire de l'abbaye et du collège de Juilly depuis leurs origines jusqu'à nos jours*. Paris : Douniol, 1868, p. 242.

ce que l'on ne peut ignorer sans danger. On nous avertit de ne point embrasser les desseins qui surpassent nos forces, et qui nous détourneraient de l'application principale que nous devons aux emplois auxquels la providence nous a liés<sup>221</sup>.

Même si elle n'est pas tout à fait nouvelle, la pratique pédagogique consistant à instaurer des discussions, non seulement entre élèves et professeurs, mais aussi entre élèves eux-mêmes, engage chacun à mener un travail d'analyse enrichi par les pistes de réflexion de l'autre. À ces exercices d'argumentation pour défendre une thèse sur un sujet donné, le Père Lamy, attaché à l'esprit des oratoriens, ajoute aussi l'étude des sciences car il estime que cette matière façonne les modes de pensée de l'apprenant en lui transmettant une forme de rigueur indissociable du raisonnement :

La bonne méthode d'étudier, c'est de commencer par ce qui peut rendre l'esprit juste, pénétrant, exact, à quoi sert à l'étude des mathématiques. Il faut s'accoutumer d'abord à bien distinguer le vrai d'avec le faux, ce qui est certain de ce que n'est que probable, à être raisonnable ; à juger sainement de toute chose. [...] La grande disposition pour réussir dans les sciences, c'est un amour sincère et ardent pour la vérité<sup>222</sup>.

Influencé par Descartes, le maître oratorien fait du raisonnement mathématique l'instrument privilégié de la quête de la vérité. Mais, dans cette quête, les « bons livres » et les « bons auteurs » sont loin d'être négligés.

La connaissance des livres est une partie de la science ; au moins c'est une disposition qui est nécessaire pour devenir savant. On tâche dans cet entretien de faire connaître les bons livres. On suppose une bibliothèque dans laquelle on trouverait tout ce qu'il y a de bon dans la littérature. Elle est rangée par matière. En même temps qu'on en parcourt les titres, on remarque quels sont ceux qui ont traité chaque science avec plus de succès qui font les meilleurs auteurs ; avec quel ordre il les faut étudier. On donne une idée de la philologie ; on fait connaître les bons grammairiens, les dictionnaires, les commentaires ; on s'étend assez sur toutes les parties des mathématiques pour donner une connaissance suffisante de la manière qu'on peut les étudier, avec quel ordre quels livres il faut lire<sup>223</sup>.

La richesse des lectures et des références bibliographiques témoigne à sa manière de la polyvalence des maîtres oratoriens, du moins de certains qui comme le Père Lamy, maîtrisent à la fois l'analyse des Belles-Lettres, de la philosophie, des mathématiques et de la logique. Le Père Thomassin incarne, lui aussi, une figure professorale reconnue des collèges de l'Oratoire. Complètement investi dans ses missions enseignantes, il «fut tour à tour professeur de

---

<sup>221</sup> Lamy, Bernard. *Entretiens sur les sciences dans lesquels on apprend comment l'on doit étudier les sciences et s'en servir pour se faire l'esprit juste et le cœur droit*. Paris : Certé, 1706, p. 198.

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>223</sup> *Ibid.*, p. 217.

grammaire, de rhétorique, de philosophie, de mathématiques : ce qui ne l'empêchait pas, dans l'intervalle des classes, de donner à ses élèves des notions de blason, d'histoire, d'italien et d'espagnol »<sup>224</sup>.

Rappelons également « que le même professeur accompagnait les élèves dans la série successive de leurs classes »<sup>225</sup>, pratique parfois routinière mais qui présentait néanmoins l'intérêt, pour l'enseignant, d'une connaissance approfondie des élèves, ce qui permettait une meilleure adaptation des contenus d'enseignement aux besoins précis de l'apprenant.

Si les oratoriens avaient pour usage éducatif d'éveiller l'appétence et le goût de la connaissance, ils avaient toutefois été devancés dans cette quête par les pratiques jansénistes appliquées à l'éducation.

### 2.3. Le jansénisme ou les empreintes du pessimisme

Bien qu'il n'existe plus d'écoles jansénistes à partir de 1709, le jansénisme<sup>226</sup> a marqué d'une profonde empreinte les consciences françaises préoccupées d'éducation. Ce courant spirituel, surgi dès le début du XVII<sup>e</sup> siècle, exerce au siècle suivant une influence importante dans les débats intellectuels et politiques. Dans cette étude, nous ne nous attarderons pas sur une histoire bien connue qui débute en 1609 avec la jeune abbesse, Angélique Arnauld, et se poursuit à l'abbaye de Port-Royal où les religieuses ont pour confesseur l'abbé de Saint-Cyran acquis aux thèses de Cornelius Jansen, théologien hollandais, auteur de l'*Augustinus*, publié en 1640 deux ans après son décès.

Aux côtés de Jansen, qui affirme avec force que le salut de la créature déchue ne résulte que de la grâce, faveur gratuite et toute-puissante de Dieu, et non de l'effort et des mérites humains – seul un petit nombre d'hommes peut être sauvé en vertu d'une prédestination divine – Saint-Cyran s'inspire de l'œuvre de saint Augustin, de laquelle il retire une conception de la condition humaine marquée par la chute après le péché originel. Certes, l'acte religieux et rituel du baptême contribue à restituer l'innocence perdue et, de ce fait, à réouvrir le chemin céleste. Cependant, cette voie semble véritablement très incertaine parce

---

<sup>224</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>225</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>226</sup> Les ouvrages dont les références suivent apportent des éclaircissements nombreux sur la question du jansénisme qui parcourt les périodes allant du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle. Chantin, Jean-Pierre. *Le Jansénisme : entre hérésie imaginaire et résistance catholique, XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Cerf, 1996. Hildesheimer, Françoise. *Le Jansénisme en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : Publisud, 1992. Orcibal, Jean. *Les Origines du jansénisme*. Cinq volumes. Paris : Vrin, 1947-1962. Sainte-Beuve, Charles-Augustin. *Port-Royal*. Trois Volumes. Paris : Gallimard, 1955.

que l'innocence de l'homme demeure fragile, et ressemble à une santé malmenée à cause d'une lourde pathologie.

Cette conception pessimiste modèle également la représentation que l'on se fait de l'enfant qui, même s'il peut reconquérir son innocence grâce à la purification baptismale, est, dit-on, incapable en raison de sa faiblesse originelle de lutter contre le mal et les mille menaces ou pièges tendus par le démon. Rempart contre la raison obscurcie du petit d'homme, l'éducation permet donc de redresser, de réorienter et de fortifier une volonté pervertie mais elle doit rester au service de visées éducatives pointées vers le salut et non vers ce que saint Augustin appelle la « concupiscence du savoir ». Cette fonction instructive exercée par les maîtres jansénistes est considérée comme une profession de très haute dignité, réservée aux âmes distinguées. Selon Saint-Cyran, instruire et former les enfants revient à préserver leur innocence et la présence de Jésus Christ en eux, du fait du baptême. En se donnant comme objectif principal de prémunir et protéger l'enfance des assauts malfaisants, l'éducation janséniste cherche à défendre la pureté enfantine contre la concupiscence, contre toutes les mauvaises inclinations de la nature humaine corrompue et contre l'illusion d'un bonheur humain.

Cependant, toujours selon Jean-Ambroise Duvergier de Hauranne, le jardinier qui plante et arrose n'a aucune véritable influence sur l'épanouissement du jeune bourgeon : seul le pouvoir divin, gardien de la vertu infinie, contribue à sa pousse et son bon développement. C'est donc à Dieu que doit s'adresser l'enseignant pour faire progresser son disciple, car le maître n'incarne que l'instrument de l'acte éducatif dont la puissance divine a l'exclusive maîtrise. Pour lutter contre les atteintes du mal susceptibles de pervertir les élèves, les professeurs jansénistes aiguissent leur vigilance pour surveiller les collégiens confiés, mais l'efficacité de cette veille reste subordonnée à la grâce divine. De la sorte, l'esprit de Saint-Cyran induit une sorte de tension dramatique dans l'acte éducatif soumis au salut divin grâce au dévouement infini que consentent les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches instructives. Une telle doctrine, si sombre et si pessimiste, laisse de côté les dimensions joyeuses et insouciantes de l'enfance qui grandit aussi grâce aux jeux et à l'abandon de la rigidité des adultes. C'est à Port-Royal-des-Champs dans le courant du XVII<sup>e</sup> siècle, tandis que la controverse janséniste bat son plein, que sont créées les « Petites Écoles », lieu d'application de l'éducation janséniste.

Ce mouvement connut une influence considérable dans les milieux de grande bourgeoisie et de noblesse de robe, auxquels appartenaient ceux qui, tel le grand avocat Antoine Le Maître, se retirèrent du monde

pour devenir les « Solitaires » de Port-Royal, où ils fondèrent aussi les « Petites Écoles » dont fut élève le jeune Racine<sup>227</sup>.

Fonctionnant de 1637 à 1660, les « Petites Écoles » cohabitent avec les « Solitaires », des intellectuels ou personnages connus de la société mondaine, retirés du monde afin d'améliorer et de parfaire leur quête spirituelle. Certains « Solitaires » consentent à exercer des missions à Port-Royal, car les Petites Écoles – cette appellation s'explique en raison des effectifs restreints – ne sont pas des établissements primaires où l'on se limiterait à dispenser quelques rudiments fondamentaux ni même des classes préparatoires aux collèges de l'université dont le cursus formatif ne débute qu'à partir de la classe de sixième, mais bien un institut scolaire qui prodigue une instruction complète et approfondie.

La renommée de ce lieu d'enseignement se construit non seulement à partir de la réputation des maîtres comme Claude Lancelot, grammairien, Pierre Nicole ou Antoine Arnauld, mais aussi grâce aux compétences éminentes développées par certains élèves comme Jean Racine qui fréquente les « Petites Écoles » de Port-Royal de 1655 à 1656 et qui met en avant<sup>228</sup> l'excellence professorale des disciples de Saint-Cyran et leurs investissements professionnels dans la création de manuels scolaires adaptés aux élèves des « Petites Écoles ». Le dramaturge souligne également combien la formation dispensée par les jansénistes a contribué à grossir les rangs de l'élite cultivée de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle. Le jansénisme développe donc, dans ses actes éducatifs, le goût de la pensée méthodique, de la vérité et de l'analyse de soi à l'image des atmosphères créées par la littérature de même source<sup>229</sup>.

En raison de son expérience d'élève acquise entre les murs de Port-Royal, le tragédien décrit précisément quelles sont les préoccupations éducatives premières de la communauté en charge de l'enseignement. Les enfants qui, comme lui, sont scolarisés dans les petites écoles de Port-Royal bénéficient de l'enseignement de maîtres reconnus et d'un règlement similaire pour tous, mais ils ne sont pas regroupés dans des classes régulières. Les élèves vivent dans cet univers volontairement clos afin d'éviter les distractions nuisibles et les influences néfastes. Jour et nuit, les disciples sont placés sous la surveillance régulière et constante d'un maître vigilant. Ils se lèvent très tôt le matin, entre cinq et six heures, selon la saison. Le coucher s'effectue vers vingt et une heures. L'éducation de Port-Royal est complète, parce qu'elle poursuit l'objectif de cultiver l'esprit pour former le jugement de l'enfant et asseoir la force de sa volonté.

---

<sup>227</sup> Lemâtre, Henri. *Dictionnaire de littérature française*. Paris : Bordas, 1994, p. 439.

<sup>228</sup> Racine, Jean. *Abrégé de l'Histoire de Port-Royal*. Paris : Lottin le jeune, 1767, p. 93 & 94.

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 68 et 69.

De ce fait, les jansénistes critiquent la scolarité des collèges, de même que les éducations exclusivement privées parce qu'ils leur préfèrent un enseignement sous forme de préceptorat à destination d'un petit nombre d'élèves dont l'effectif oscille de quatre à six. Chaque enseignant a la responsabilité de ce petit groupe d'apprenants ce qui entraîne émulation collective et respect de l'individualisation de la relation éducative. Les élèves qui suivent la formation janséniste sont ainsi écartés de la vie collégiale – les enfants souvent très nombreux y sont insuffisamment surveillés et mettent alors leur innocence en péril – et éloignés de la cellule familiale dans laquelle les parents n'ont pas de maîtrise suffisamment experte pour éduquer leur progéniture.

En reprenant le principe du système des chambrées – déjà préconisé par Érasme (c.1469-1536) dans son œuvre *Traité du mariage chrétien* (1526) – les jansénistes favorisent occasionnellement les distractions entre pairs, c'est-à-dire les jeux et amusements indispensables aux jeunes enfants et accordent une grande disponibilité à l'enseignant qui prend en charge de façon approfondie chacun des élèves de la chambrée. Pareils maîtres souhaitent avoir une emprise complète sur leurs disciples et refusent d'éduquer des jeunes gens qui ne se soumettraient pas à leurs exigences d'obéissance. Les élèves récalcitrants sont d'ailleurs considérés comme de mauvais exemples, nuisibles aux autres ; et ceux qui n'observent pas les règlements de Port-Royal sont renvoyés. Les enseignants font également l'objet d'une sélection attentive parce qu'ils ont un devoir d'irréprochable exemplarité, autant par leurs actes que par leurs paroles. Ils doivent prendre la grande précaution de ne jamais laisser entendre des propos ou voir des événements susceptibles d'entacher la pureté de leurs écoliers.

De ce souci primordial découle la volonté de fournir des manuels scolaires où sont censurés les passages de différents auteurs anciens susceptibles de pervertir ce que l'on considère comme la pureté de l'esprit infantile. Le théâtre, regardé comme un genre néfaste, est sévèrement rejeté par les programmes d'enseignement janséniste. De même, les voyages, tant loués par Montaigne pour former la jeunesse, sont exclus de cette formation.

Tandis que les parcours des oratoriens et des jésuites prévoient l'organisation de concours pour créer la motivation des classes, l'esprit janséniste refuse de faire entrer les élèves dans le principe de la concurrence des uns par rapport aux autres car les professeurs estiment que celle-ci développe jalousie puis convoitise et entraîne donc des répercussions négatives sur les comportements humains. Pour motiver leurs élèves, les jansénistes préconisent le développement d'un projet tout personnel conduisant à l'épanouissement du progrès individuel respectueux de la voie que se trace chaque apprenant, dans une sorte

d'idéal formatif qui lui est propre. Dépositaire de cette mission, le maître doit veiller attentivement sur les jeunes gens dont il a la charge sans jamais ni les quitter ni les abandonner un instant. Il exerce donc sur son élève une vigilance continuelle et, de temps en temps, lorsqu'il le juge opportun, naissent de cette proximité des dialogues et des échanges.

La relation éducative, pour être saine et efficace, nécessite la bonne disposition à la fois de l'élève et du maître. La discipline magistrale appliquée dans les chambrées correspond à l'autorité bienveillante dont userait un bon père de famille. Les « Petites Écoles » de Port-Royal refusent les châtiments corporels et l'usage du fouet parce que l'on considère qu'il s'agit d'une pratique répressive condamnable. Une certaine tolérance est appliquée aux petits manquements des plus jeunes. La sévérité, la rudesse et l'autoritarisme ont peu de place dans l'éducation janséniste car son objectif premier consiste à assister l'homme en devenir, en lui dessinant le chemin à emprunter pour atteindre son but d'adulte. C'est ainsi que se forme le jugement de l'élève pour qu'il acquière un esprit où dominant les aptitudes à discerner le vrai : le principe de vérité et l'exercice de la raison président aux liens éducatifs établis entre des maîtres cartésiens et des enfants volontaires considérés avec bienveillance.

De plus, les enseignants favorisent l'exercice de la mémoire, l'intelligence des textes par des analyses fines et acceptent quelquefois d'entrer dans certaines digressions induites par les élèves et qui concernent l'étude et l'application de la morale, comme l'explique Nicole dans son traité *De l'Éducation d'un prince*<sup>230</sup>. La relation éducative, telle qu'elle est conçue par les jansénistes, développe des valeurs comme le respect mutuel, l'importance donnée aux caractéristiques individuelles de l'élève, la bienveillance, la vigilance pour accroître et installer durablement de solides qualités d'esprit. Mais, après maintes persécutions, les « Petites Écoles » de Port-Royal sont fermées en 1661 et les bâtiments rasés en 1710. Considérée comme une force sociale en opposition avec le pouvoir monarchique, la communauté est dissoute et expulsée en 1709, tandis que la doctrine théologique est condamnée par Rome. Néanmoins, les prolongements des idées jansénistes continuent de se propager durant tout le XVIII<sup>e</sup> siècle et même au delà.

Si l'affaire éducative est avant tout l'affaire des congrégations religieuses et des penseurs qui leur sont proches, des lettrés parfois laïques, parfois ecclésiastiques, cherchent pareillement à étudier le fait éducatif pour le perfectionner. Chez chacun d'eux, cependant, il est difficile de dissocier la question de l'instruction et celle de la religion.

---

<sup>230</sup> Nicole, Pierre. *De l'Éducation d'un prince*. Paris : Veuve Savreux, 1671.

## 2.4. Le poids de la religion sur l’instruction

Si nous choisissons d’évoquer ici Jean-Baptiste de La Salle et la *Conduite des écoles chrétiennes*, c’est parce que l’auteur et son œuvre éducative – bien que fort éloignée des démarches collégiales élitistes destinées aux classes aisées – explorent et analysent des concepts pédagogiques dignes d’intérêt, qui ont marqué le siècle des Lumières et ont pu influencer sur l’évolution des relations éducatives. Fondateur de l’institut des frères des écoles chrétiennes, l’ecclésiastique français consacre sa vie entière à éduquer des enfants pauvres. Issu de la noblesse, il est le fils aîné d’une famille de juristes rémois du XVII<sup>e</sup> siècle. Ordonné prêtre le 9 avril 1678 et reçu docteur en théologie en 1680, il choisit Reims pour édifier des écoles paroissiales ouvertes aux enfants miséreux. Malgré l’interdiction de l’Église, le frère finalise son projet et recrute de jeunes maîtres auxquels il propose, certes, une forme de vie consacrée à Dieu, mais qui autorise de conserver un état laïque. La *Conduite des écoles chrétiennes* s’adresse donc principalement à ces jeunes enseignants et leur dévoile différents concepts éducatifs que La Salle envisage de leur faire mettre en œuvre.

Le neuvième chapitre de l’ouvrage consacré au « catéchisme, [...] son excellence et [...] la nécessité de l’étudier »<sup>231</sup> témoigne ainsi de l’importance accordée par le maître lassallien à la formation religieuse des élèves : « C’est dans cette partie essentiellement de l’instruction qu’un frère zélé doit spécialement se montrer digne du saint emploi qu’il exerce »<sup>232</sup>. De cette conception particulière dérive l’idée que Jean-Baptiste de La Salle se fait de la fonction de l’enseignant, « saint emploi » qui se fonde sur la connaissance de la discipline nommée « catéchisme ».

Cette transmission s’effectue par l’intermédiaire d’« un maître qui connaît parfaitement la fin de sa vocation aux écoles chrétiennes [et] ne se ménagera jamais aux dépens de ses devoirs »<sup>233</sup>. Celui-ci, est-il encore précisé, « se regardera spécialement chargé de former la jeunesse dans la science de la religion ; ce ne serait pas entrer dans les vues de Dieu sur lui, de se contenter d’une sèche répétition du catéchisme qui favoriserait l’indolence peut-être le dégoût que l’on pourrait avoir pour l’étude de la religion »<sup>234</sup>. Enseigner le catéchisme sur le mode lassallien revient à favoriser une certaine participation réflexive des élèves en même temps que leur vie spirituelle. Lors des leçons qui développent deux priorités – l’analyse « des saintes maximes » et celle « de la morale de Jésus-Christ » – les « saints

---

<sup>231</sup> La Salle, Jean-Baptiste (de). *Conduite des écoles chrétiennes* (1706). Lyon : édition Rusand, 1819, p. 122.

<sup>232</sup> *Ibidem*.

<sup>233</sup> *Ibidem*.

<sup>234</sup> *Ibid.*, p. 122 et 123.

personnages »<sup>235</sup>, comme les nomme le professeur, portent la parole divine auprès des jeunes indigents. Les préceptes religieux constituent alors de pieux adages à mettre en application pour connaître et mener une existence digne de Dieu. De même, « Jésus-Christ » incarne un modèle à suivre, parce qu'il expose une éthique, une déontologie, une sagesse religieuse à appliquer. Dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, La Salle souligne également les avantages de l'enseignement religieux pour le maître catéchiste et ses apprenants :

Beaucoup de parents et plusieurs pasteurs se reposent sur les soins du maître pour l'instruction chrétienne de ses écoliers. Quel sujet de joie plus pur, que de former les enfants à la piété et aux bonnes mœurs, aux devoirs de la religion et de la société, de les éloigner de l'oisiveté, mère de tous les vices<sup>236</sup>.

« L'instruction chrétienne » vise ainsi à favoriser l'acquisition des « bonnes mœurs » en même temps que « des devoirs de la religion et de la société ». « Évangéliser les pauvres »<sup>237</sup> ce n'est pas les aider à acquérir un état professionnel et social mais c'est, d'une certaine manière, faire en sorte qu'ils acceptent l'ordre existant, celui de Dieu et celui des hommes. Si l'intention de La Salle est incontestablement généreuse, elle témoigne aussi de la conception que l'on se fait de ceux que l'on appelle « les pauvres ».

Bien que sa perspective éducative et le public auquel il s'adresse soient différents, Charles Rollin aborde également la question de l'instruction religieuse dans son 'Huitième livre' consacré spécifiquement au « Gouvernement intérieur des classes et du collège »<sup>238</sup>. En composant treize articles qui définissent les principes du bon fonctionnement des collèges et de leurs classes, le recteur propose une forme de règlement intérieur général contenant les droits et devoirs des collégiens : « Article VII. Parler raison aux enfants ; les piquer d'honneur. Faire usage des louanges, des récompenses, des caresses. [...] Article VIII. Accoutumer les enfants à être vrais »<sup>239</sup>. Le treizième et dernier article de cette forme de charte traite des sujets suivants : « Piété ; religion, zèle pour le salut des enfants »<sup>240</sup>. Pareils intitulés montrent la préoccupation éducative pour le développement de la dévotion religieuse des collégiens. Cette question, comme chez les jansénistes, prend souvent appui sur la réflexion augustinienne :

---

<sup>235</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 302.

<sup>237</sup> *Ibidem.*

<sup>238</sup> Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport au cœur et à l'esprit*. (Volume 4). Paris : éditions Mame, 1810, p. 288.

<sup>239</sup> *Ibid.*, p. 336 et 340.

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 354.

Saint-Augustin dit que quelques charmes qu'eût pour lui un livre de Cicéron qui avait pour titre *Hortensius*, dont la lecture avait préparé la voie à sa conversion, en lui inspirant un vif désir de la sagesse, il sentait pourtant qu'il y manquait quelque chose, parce qu'il n'y trouvait point le nom de Jésus-Christ, et que tous ceux qui ne portaient point ce nom divin, quelque bien pensé, quelque bien écrit et quelque vrai qu'il pût être, n'enlevait point entièrement son cœur. Il me semble aussi que mes lecteurs ont dû n'être pas tout à fait contents, et trouver quelque chose à dire dans ce que j'ai rapporté du devoir des maîtres, en n'y rencontrant nulles traces de christianisme dans des préceptes qui regardent l'éducation des enfants chrétiens. [...] En effet, le christianisme est l'âme et le complément de tous les devoirs dont j'ai parlé jusqu'ici. C'est le christianisme qui les anime, qui les élève, qui les ennoblit, qui les perfectionne, et qui leur donne un mérite dont Dieu seul est le principe et le motif, et dont Dieu seul peut être la digne récompense<sup>241</sup>.

La référence à saint Augustin a valeur d'autorité et facilite l'argumentation de Rollin qui réserve l'instruction religieuse à l'étape d'achèvement de sa pensée pédagogique. « La sagesse » vers laquelle emporte l'étude des Belles-Lettres antiques tend ainsi à se rapprocher des principes et valeurs du christianisme qui constituent « la fin et le but de l'éducation » :

Et pour quelle fin les leur [les maîtres] a-t-il confiés ? Est-ce précisément pour en faire des poètes, des orateurs, des philosophes, des savants ? Qui oserait le dire, ou même le penser ? Il les leur a confiés, pour conserver en eux le précieux et l'inestimable dépôt de l'innocence qu'il a imprimée dans leur âme par le baptême, pour en faire de véritables chrétiens. Voilà donc ce qui est la fin et le but de l'éducation des enfants : tout le reste ne tient lieu que de moyens<sup>242</sup>.

Comme Saint-Cyran attentif à protéger l'âme des plus jeunes en soulignant l'importance du baptême, Rollin insiste tout particulièrement sur le but que doit avoir l'éducation, à savoir préserver l'esprit des enfants des périls qui le guettent. Cela le conduit, dans la deuxième partie de son septième livre destinée « Aux devoirs particuliers par rapport à l'éducation de la jeunesse »<sup>243</sup>, au sein du premier chapitre intitulé « Des devoirs du principal »<sup>244</sup>, à rédiger l'article V consacré aux pratiques « De la religion »<sup>245</sup>. Dans ce passage longuement développé, les instructions résument les différents supports à partir desquels sont dispensés les cours de catéchisme. Le recteur y reprend aussi l'idée fénelonienne selon laquelle les événements relatés par la Bible s'inscrivent dans une continuité historique à valeur perpétuelle, « catéchisme historique »<sup>246</sup> – idée également empruntée à François de Salignac – favorisant le développement d'« une instruction solide [...], puissant remède

---

<sup>241</sup> *Ibid.*, p. 354 et 355.

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 356.

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 360.

<sup>244</sup> *Ibid.*, p. 360.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 384.

<sup>246</sup> *Ibid.*, p. 386.

contre la superstition »<sup>247</sup>. Cette instruction religieuse passe donc par l'analyse fine et approfondie des textes sacrés à laquelle doit être associée la pratique des sacrements<sup>248</sup>. Bien que Rollin ne soit pas entré dans les ordres, il introduit dans son propos éducatif des concepts et une démarche qui visent à faire de l'élève un bon chrétien non seulement dans sa pratique mais dans sa connaissance des textes.

Loin d'être exclusivement réservée aux écoles lassalliennes ou aux collèges, l'instruction religieuse est aussi un moment important de l'éducation privée. Ainsi, dans le *Cours d'étude* (1775) de Condillac destiné au Prince de Parme, la religion trouve sa place au même titre que le langage, les mathématiques, l'histoire et la philosophie, et occupe la dernière position au sein de l'ordre des objets étudiés. Pour traiter cette question développée dans le dixième volume de son ouvrage, il recommande l'utilisation du *Catéchisme* (1679) de l'abbé Fleury et du *Petit Carême* de Massillon (1718) – abrégé de l'Ancien et du Nouveau Testament – qui invite à étudier, de manière à la fois progressive et parallèle, les dogmes religieux, l'évolution historique et la morale chrétienne. De plus, le jeune prince lit et interprète de façon régulière et systématique la Bible dont l'édition retenue par le précepteur est celle de Royaumont (1670).

Pour Étienne Bonnot, éduquer un jeune homme d'exception, un Prince, c'est le former afin qu'il soit davantage instruit des faits religieux que les sujets sur lesquels il sera appelé à régner. Protecteur de l'Église dont il sera le premier représentant, le jeune Prince et son précepteur devront tout mettre en œuvre pour assurer cette mission future. Cependant, la piété du souverain devra être « éclairée » et pratiquée avec modération :

Vous ne sauriez être trop pieux, Monseigneur ; mais, si votre piété n'est pas éclairée, vous oublierez vos devoirs pour ne vous occuper que de petites pratiques ; parce que la prière est nécessaire, vous croirez devoir toujours prier, et ne considérant pas que la vraie dévotion consiste à remplir d'abord votre état, il ne tiendra pas à vous que vous ne viviez dans votre cour comme dans un cloître. Les hypocrites se multiplieront autour de vous ; les moines sortiront de leurs cellules. Les prêtres quitteront le service de l'autel pour venir s'édifier à la vue de vos saintes œuvres. Prince aveugle, vous ne sentirez pas combien leur conduite est en contradiction avec leur langage ; vous ne remarquerez pas seulement que les hommes qui vous louent d'être toujours au pied des autels oublient eux-mêmes que leur devoir est d'y être. Vous prendrez insensiblement leur place pour leur céder la vôtre ; vous prierez continuellement ; et vous croirez faire votre salut ; ils cesseront de prier, et vous croirez qu'ils font le leur. Étrange contradiction qui pervertit les ministres de l'église pour donner de mauvais ministres à l'État<sup>249</sup>.

---

<sup>247</sup> *Ibid.*, p. 387.

<sup>248</sup> Voir *ibid.*, p. 393.

<sup>249</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Cours d'étude* (1775). (Tome 8). Paris : Aux Deux Ponts, 1782, p. 264 et 265.

Initiateur du courant sensualiste, Condillac laisse toutefois deviner dans son propos une certaine distance à l'égard de la transcendance divine difficile à appréhender par l'entendement humain. « Nous ne pouvons pas plus connaître la nature de Dieu que celle de l'esprit et du corps »<sup>250</sup>, écrit-il ainsi et ajoute : « comme nous avons jugé que le mouvement a une cause, parce qu'il est un effet, nous jugeons que l'univers a également une cause, parce qu'il est un effet lui-même »<sup>251</sup>.

L'éducation à l'au-delà apparaît également chez Madame de Genlis qui conseille de familiariser très tôt les jeunes enfants avec l'idée de Dieu. Elle s'exprime à ce propos par l'intermédiaire d'une lettre fictive de Madame d'Almane à Madame d'Ostalis, dans laquelle le personnage féminin principal, précepteur de ses propres enfants, prône une éducation religieuse par l'exemple et les effets sur l'imagination :

La conscience n'est qu'un guide peu sûr sans la religion ; donnez donc à votre élève [une fillette] des sentiments religieux ; persuadez-lui bien que dans tous les moments de sa vie, Dieu la voit et l'entend ; frappez son imagination de cette importante sublimité ; donnez-lui l'exemple de la piété ; qu'elle vous surprenne souvent priant Dieu, qu'elle soit convaincue que vous trouvez dans ce devoir toutes les consolations dont vous avez besoin, et que vous le remplissez avec joie. Faites-lui admirer les ouvrages de Dieu, les cieux, la terre, la verdure, les fleurs ; que le fruit qu'elle mange, la rose qu'elle cueille, tout serve à lui rappeler la bonté et la puissance de l'être suprême qui a tout créé<sup>252</sup>.

Invité à une perception de la présence divine par le « ressenti », l'enfant mobilise ses affects plus que ses facultés intellectuelles, il procède par imitation plus que par compréhension. L'épistolière poursuit ses explications en montrant combien les esprits en construction sont frappés, mais aussi enthousiasmés par Dieu et son pouvoir protecteur :

Apprenez-lui des prières courtes, simples et touchantes, qu'elle puisse comprendre et sentir. J'en ai composé exprès pour Adèle, et elle les dit avec un respect et une expression qui m'attendrissent toujours. Je lui parle souvent de son ange tutélaire, je le lui ai peint beau [...] et voltigeant toujours autour d'elle ; cette image douce et riante émeut son cœur et séduit son imagination : elle sait que cet être charmant est aussi pur qu'il est beau, qu'il déteste le mensonge, les détours, la gourmandise, la colère, et que toute bonne action lui plaît et l'enchanté ; elle craint d'affliger son bon ange ; et lorsqu'elle est bien raisonnable, elle me dit avec une satisfaction inexprimable : « Dieu me protège, et mon ange est content de moi ». Je lui ai parlé aussi de l'esprit malfaisant, perverti par l'orgueil et par l'ingratitude [...]. Enseignez à Constance toutes ces différentes choses en causant avec elle ; cette espèce d'instruction doit précéder celle du catéchisme, que vous ne devez lui apprendre que lorsqu'elle aura six ou sept ans.

---

<sup>250</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Traité des systèmes*. La Haye : Neaulme, 1749, p. 343.

<sup>251</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *La Logique ou l'Art de penser* (1780). Paris : Houel, 1798, p. 51.

<sup>252</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Tome 1. *Op. cit.*, p. 251.

Prévenez-la bien, en lui lisant le catéchisme, que les mystères qu'il explique sont au-dessus de l'intelligence humaine ; que Dieu nous a fait pour l'aimer, et non pour le comprendre<sup>253</sup>.

Sans cesse animée par le souci de mettre l'instruction religieuse à la portée des plus jeunes, Madame de Genlis mesure bien les difficultés à s'engager dans une réflexion approfondie sur le sujet. C'est pourquoi la familiarisation avec l'idée divine passe par les subterfuges du merveilleux, de l'inexplicable et du mystère qui plaisent tout particulièrement aux jeunes enfants. En évoquant la présence continuelle d'un ange gardien auprès de sa fille, Madame d'Almane rassure également son enfant et la met en garde contre certains défauts humains comme « la gourmandise, la colère, les détours et le mensonge ». L'éducation religieuse favorise donc l'éducation comportementale et morale des enfants.

Contrairement à Madame de Genlis et à d'autres contemporains, Jean-Jacques Rousseau pense qu'il est vain d'aborder le fait religieux avec un enfant dont la maturité d'esprit n'est pas suffisante et que toute tentative avant l'âge de quinze ans reviendrait à faire de l'élève un idolâtre. L'éducation religieuse du jeune Émile est donc en relation étroite avec le développement de l'entendement à « l'âge de raison et des passions », soit entre quinze et vingt ans. Le quatrième livre du traité d'éducation du citoyen de Genève aborde, on le sait, cet aspect formatif par l'intermédiaire d'une sorte de rupture textuelle introduite sous forme d'une confession fictive adressée au précepteur qui la transmet à Émile telle qu'elle lui a été révélée.

Texte dans le texte, la *Profession de foi du vicaire savoyard* exploite les ressorts de la théâtralisation pour développer la pensée rousseauienne sur le sujet religieux. Ne pouvant rendre compte en quelques lignes de ces interrogations théologiques nombreuses et complexes, on se limitera à souligner – de façon schématique – que le citoyen de Genève organise sa réflexion en deux discours. Le premier aborde le sujet de la religion naturelle qui naît à l'épreuve du doute, des évidences du cœur et de la voix de la conscience alors que le deuxième discours s'intéresse aux religions dites révélées et en contient une critique. Cette confession religieuse qui se clôt sur un propos dans lequel l'énonciateur écrit qu'il n'est ni philosophe ni intolérant, a pour objectif d'apporter des éclaircissements à Émile au moment précis où sa réflexion s'oriente vers des interrogations essentielles. Avant cette pensée du vicaire savoyard, l'adolescent ne dispose d'aucun savoir religieux préexistant, au point qu'il ignore même le terme « Dieu », puisqu'il n'était pas en mesure, jusqu'alors, du fait de son jeune âge, de concevoir l'idée divine.

*La Profession de foi du vicaire savoyard* constitue ainsi en quelque sorte un modèle

---

<sup>253</sup> *Ibid.*, p. 252 à 255.

pour conduire les adolescents à l'idée de Dieu au moyen de la réflexion. C'est en effet en s'observant et en analysant sa propre personne que le jeune homme peut commencer à concevoir, par déduction, l'existence de Dieu :

J'existe, et j'ai des sens par lesquels je suis affecté. Voilà la première vérité qui me frappe et à laquelle je suis forcé d'acquiescer. Ai-je un sentiment propre de mon existence, ou ne la sens-je que par mes sensations ? Voilà mon premier doute, qu'il m'est, quant à présent, impossible de résoudre. Car, étant continuellement affecté de sensations, ou immédiatement, ou par la mémoire, comment puis-je savoir si le sentiment du *moi* est quelque chose hors de ces mêmes sensations, et s'il peut être indépendant d'elles? Mes sensations se passent en moi, puisqu'elles me font sentir mon existence ; mais leur cause m'est étrangère, puisqu'elles m'affectent malgré que j'en aie, et qu'il ne dépend de moi ni de les produire ni de les anéantir. Je conçois donc clairement que ma sensation qui est en moi, et sa cause ou son objet qui est hors de moi, ne sont pas la même chose<sup>254</sup>.

Les sensations qui atteignent le cœur, puis sollicitent la raison, aboutissent à la perception de l'idée de Dieu caractérisée par Rousseau comme une « cause » des sensations éprouvées. Initiation à la religion naturelle, concept cher au philosophe, ce moment est une étape clé de l'instruction religieuse dispensée à Émile qui comprend qu'en puisant au fond de son être les ressources de son raisonnement et de sa morale, il parvient à concevoir l'idée de Dieu. *La Profession de foi du vicaire savoyard* invite également l'élève à intérioriser les mouvements de sa dévotion car les rituels des religions révélées ne sont pas considérés comme l'expression d'une foi authentique. Émile découvre une religion de l'intime, dans laquelle s'épanouit son être personnel, hors de l'église ou du temple, et qui dicte à chacun le poids responsable de ses agissements en conformité avec ce que l'on pourrait nommer une déontologie de la bonté.

Abordée dans le contexte éducatif, la religion est toujours fortement présente au XVIII<sup>e</sup> siècle car elle l'est dans la société même, enveloppant les esprits comme les comportements, la morale comme l'exercice du pouvoir. La démarche et les objectifs poursuivis par les éducateurs peuvent varier mais sans jamais remettre en cause l'enseignement et les principes de la religion chrétienne. Pour les uns, celle-ci est toutefois davantage un ensemble de pratiques alors que pour d'autres, comme chez Rousseau, elle se rapproche d'un déisme emprunt de panthéisme. De même, le cheminement éducatif pour parvenir à l'idée de Dieu passe tantôt par les affects et tantôt davantage par l'entendement.

Par ailleurs, en élargissant le cadre de notre réflexion nous pouvons remarquer que l'éducation des collèges, des « petites maisons » ou autres institutions tend à isoler l'élève de

---

<sup>254</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Op. cit.*, p. 350.

la société et de la famille perçues avec une certaine défiance de la part des éducateurs. Tourné vers une latinité idéale ou marqué du sceau du péché originel, le collégien est invité à prendre ses distances à l'égard du monde tel qu'il est au XVIII<sup>e</sup> siècle. Cette tension entre l'école et le monde va toutefois subir une évolution ou connaître de nouvelles configurations sous l'influence d'idées nouvelles.

### **3. Apprendre et connaître selon les penseurs du XVIII<sup>e</sup> siècle**

Aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, les termes «éducation et instruction» sont considérés, on le sait, comme synonymes et se rejoignent dans une seule et même expression, «Institution des enfants », qui place l'acte pédagogique et éducatif sous la tutelle des institutions religieuses avec le souci d'intégrer le fidèle au cœur de la cité ou de former des chrétiens lettrés, selon le niveau social de l'élève. Mais vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle et plus encore au siècle suivant, de nouveaux principes d'apprentissage et d'acquisition des savoirs sont mis en avant et se réclament des valeurs nouvelles – expérience, observation, raison, progrès – qui fondent ce que l'on appelle la pensée des Lumières. Ce renouveau s'accompagne d'une plus grande attention portée au monde concret, aux domaines physiques, économiques et sociaux. Sans disparaître, la préoccupation du salut cède le pas à une réflexion pensée en des termes nouveaux, comme dans l'article « philosophe » de l'*Encyclopédie* :

Le philosophe est une machine humaine comme un autre homme ; mais c'est une machine qui par sa construction mécanique réfléchit sur ses mouvements. Les autres hommes sont déterminés à agir sans sentir ni connaître les causes qui les font mouvoir, sans même juger qu'il y en ait. Le philosophe au contraire démêle les causes autant qu'il est en lui, et souvent même les prévient et se livre à elles avec connaissance : c'est une horloge qui se montre pour ainsi dire quelquefois elle-même<sup>255</sup>.

Cette évolution de la pensée entraîne des changements dans le monde éducatif, puisqu'à la pédagogie humaniste traditionnelle on souhaite substituer l'observation et l'expérience qui conduisent, dit-on, à la vraie connaissance par la réflexion. Une nouvelle attention est alors prêtée à la formation de l'esprit philosophique et scientifique cadre de référence d'un renouveau de la pensée pédagogique. L'œuvre de John Locke – précurseur des

---

<sup>255</sup> L'*Encyclopédie. Op. cit.*, article "Philosophe" par Dumarsais, volume XII, p. 509.

Lumières – contribue à ce renouveau qui se réclame d’une pédagogie empiriste nourrie de rationalisme expérimental.

### 3.1. La réflexion philosophique de John Locke

S’interrogeant sur l’origine des idées pour remonter aux sources de la pensée humaine, le questionnement de Locke est en même temps un questionnement sur la connaissance humaine. À rebours de la théorie cartésienne des idées innées, le philosophe anglais souligne dès les premiers chapitres de *l’Essai concernant l’entendement humain* que nos idées ne possèdent ni un caractère universel, ni une préexistence dans l’entendement :

J’[...] [ai] toujours cru qu’on pouvait mieux connaître les pensées des hommes [...] par leurs actions. [...] C’est une chose bien étrange et tout à fait contraire à la raison, de supposer que des principes de pratique, qui se terminent en simple spéculation, soient innés. [...] Je conviens qu’il y a dans l’âme des hommes certains penchants qui y sont imprimés naturellement [...] mais cela ne sert de rien pour prouver qu’il y a dans l’âme des caractères innés qui doivent être les principes de connaissance qui règlent actuellement notre conduite<sup>256</sup>.

Ainsi, loin d’être regardées comme des idées innées, « la justice et la vérité » sont considérées comme de simples « liens de toute société »<sup>257</sup>, de même que les « pratiques » et « spéculations » sont la conséquence des us et coutumes adoptés par un groupe social. En recourant à des exemples concrets à valeur argumentative et en accordant un espace de crédibilité aux thèses adverses, le philosophe pose les jalons d’une réfutation plus vaste et plus théorique pour en conclure qu’il n’existe pas de principe moral inné, mais seulement différents comportements sociaux, signes d’une relativité culturelle – « quelque autre vérité antérieure ». Cette critique du rationalisme cartésien permet à Locke d’exposer ses propres théories de lointaine ascendance aristotélicienne, selon lesquelles toute connaissance trouve son origine dans l’expérience humaine, source originelle de notre savoir. Il en résulte que pour le philosophe anglais toute sensation peut être source de réflexion et donc d’idée :

Supposons donc qu’au commencement, l’Âme est ce qu’on appelle une Table rase, vide de tous caractères, sans aucune idée [...]. Comment vient-elle à recevoir des idées ? Par quel moyen en acquiert-elle cette prodigieuse quantité que l’imagination de l’Homme, toujours agissante et sans bornes, lui présente avec une variété presque infinie ? [...] À cela je répons en un mot, de l’Expérience : c’est

---

<sup>256</sup> Locke, John. *Essai de l’entendement humain* (1690). Paris : Pierre Mortiel, 1729, p. 25 et 26

<sup>257</sup> *Ibid.*, p. 25.

le fondement de toutes nos connaissances, et c'est de là qu'elles tirent leur première origine. Les observations que nous faisons sur les objets extérieurs et sensibles, ou sur les opérations intérieures de notre âme, que nous apercevons et sur lesquelles nous réfléchissons nous-mêmes, fournissent à notre esprit les matériaux de toutes ses pensées. Ce sont là les deux sources d'où découlent toutes les idées que nous avons [...]. Mais comme j'appelle l'autre source de nos idées Sensation, je nommerai celle-ci Réflexion, parce que l'âme ne reçoit par son moyen que les idées qu'elle acquiert en réfléchissant sur ses propres opérations<sup>258</sup>.

Pour cet empiriste moderne, l'esprit humain est semblable à une table rase – *tabula rasa* – qu'occupent progressivement des idées suscitées d'une part grâce à l'expérience sensorielle, d'autre part grâce à l'expérience intérieure des jeux de la réflexion. Selon cette approche, ces idées sont, pour certaines, des idées simples issues de données expérimentales immédiates très homogènes, précises et inaliénables ; pour d'autres, des idées complexes provenant d'une combinaison d'idées simples. Contrairement à la tradition morale selon laquelle les sens sont trompeurs et ennemis de la vérité, pour Locke et ses successeurs « *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu* », conception qui aura des prolongements dans le domaine de l'éducation.

### 3.2. De la philosophie à la conception éducative lockéenne

Publié en 1693 et traduit en français dès 1695 par Pierre Coste, l'ouvrage intitulé *Quelques pensées sur l'éducation*<sup>259</sup> connaît de nombreuses rééditions en Angleterre et en France au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle. John Locke y réunit différentes réflexions personnelles consacrées à l'instruction des plus jeunes, à l'occasion d'un échange épistolaire avec Édouard Clarke, écuyer du roi. Ce dernier, ami du philosophe qui se trouve alors (aux alentours de 1684) aux Pays-Bas, le sollicite afin qu'il lui fournisse des conseils pour mener à bien l'éducation de ses enfants. De la sorte, les *Quelques pensées sur l'éducation* ne ressemblent pas à un traité construit et ordonné mais prennent la forme de lettres, rédigées pour répondre aux attentes spécifiques d'Édouard Clarke ; « c'est plutôt là l'entretien privé de deux amis qu'un discours destiné au public »<sup>260</sup>, peut-on lire dans la préface.

---

<sup>258</sup> *Ibid.*, p. 61-62.

<sup>259</sup> Éd. citée : Locke, John. *Quelques Pensées sur l'éducation*. Paris : Vrin, 1966. Pierre Coste était un protestant français réfugié en Angleterre après la révocation de l'Edit de Nantes. Sa traduction-adaptation, selon les usages de l'époque, est rééditée à cinq reprises jusqu'en 1737.

<sup>260</sup> *Ibid.*, p. 20.

Après avoir souligné l'importance des aptitudes de l'esprit humain où se forment les idées nourries de sensations et de réflexion, cet ouvrage fondateur de la pédagogie anglaise du XVIII<sup>e</sup> siècle, met en avant quelques principes fondamentaux : utilité concrète et pratique du savoir, endurcissement du corps, visée morale selon laquelle la bonne éducation – qui s'adresse dans le cas présent à la jeune noblesse anglaise – a pour objectif de former des élèves aux règles de la bonne moralité, garanties de la sagesse future. L'insistance sur ces qualités morales permet de comprendre l'importance qu'elles ont pour Locke dans la construction de l'individu :

S'il est vrai, comme je l'ai dit au début de ce discours, et comme je ne saurais en douter, que les différences qui existent dans les mœurs et les talents des hommes proviennent de leur éducation plus que d'aucune autre cause, nous avons le droit de conclure qu'il faut mettre un grand soin à former l'esprit des enfants et à lui donner de bonne heure cette première façon qui doit influencer sur le reste de la vie. En effet, si plus tard les enfants agissent bien ou mal, c'est sur leur éducation que portera l'éloge ou le blâme ; et lorsqu'ils commettront quelque faute, on ne manquera pas de leur appliquer ce dicton ordinaire : « C'est la faute de leur éducation »<sup>261</sup>.

En affirmant que l'éducation seule est génératrice des « différences [...] dans les mœurs et talents humains », l'empiriste énonce une idée qui connaîtra la postérité que l'on sait.

La confiance dans les bienfaits de l'éducation constitue une idée force de la pensée du XVIII<sup>e</sup> siècle qui fera du sujet éducatif une de ses préoccupations centrales. On retrouve ainsi un écho et un élargissement de cette conception d'une éducation qui « influ[e] [...] sur le reste de la vie » dans les propos de Condorcet lorsqu'il écrit que « l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens [...] elle doit dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir des nouvelles »<sup>262</sup>. Etape fondamentale de la formation de l'esprit humain, l'éducation contribue de manière déterminante à modeler le petit d'homme pour l'ensemble de son existence future. Cette approche a également nourri la pensée pédagogique du XVIII<sup>e</sup> siècle dans une attention plus grande portée aux capacités propres à chaque âge de l'enfance comme en témoigne Madame de Genlis lorsqu'elle préconise de ménager le plus tôt possible un parcours éducatif adapté au développement de l'apprenant : « Cette méthode n'est bonne que jusqu'à trois ou

---

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>262</sup> Caritat, Marie Jean Antoine Nicolas, marquis de Condorcet. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, 1792, rapporté par Pierre Chevallier, Bernard Gresperrin. *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours. II. Documents*. Paris : La Haye, 1971, XVIII-486 p. 13.

quatre ans»<sup>263</sup>. Rousseau, Rollin et Condillac manifestent une même attention aux rythmes d'évolution des élèves, puisque chacun compose son discours pédagogique en tenant compte des étapes de croissance de l'enfance.

L'influence des *pensées* lockéennes sur l'éducation fut toutefois plus grande en Angleterre qu'en France, et nous nous limiterons donc dans ce chapitre à rappeler quelques aspects essentiels de l'ouvrage de Locke qui forme une sorte de propédeutique à l'approfondissement de la réflexion éducative du XVIII<sup>e</sup> siècle. Le rôle de la curiosité dans l'apprentissage mérite ainsi d'être souligné car sa valorisation par le philosophe est relativement nouvelle. Alors que de l'Antiquité au XVII<sup>e</sup> siècle, la *curiositas* a longtemps fait l'objet de critiques, ce mouvement de l'esprit, de la volonté et du goût qui pousse à apprendre et à connaître des choses nouvelles, s'apparente pour Locke à un élan intérieur, comparable à l'appétit ou à la soif. Quelques années auparavant, Fénelon avait mis en avant ce « penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter »<sup>264</sup>. Cet allant naturel en quête de savoirs et avide d'apprendre, le maître doit s'en saisir, et de manière avisée, afin – dit le philosophe anglais – d'exercer ses missions éducatives avec efficacité.

Toutefois, cela ne signifie pas que pour Locke tous les désirs de l'enfant doivent être secondés car la démarche éducative prônée par le philosophe ne vise pas à encourager les moindres oscillations du jeune enfant mais bien davantage à aguerrir « la force de l'esprit »<sup>265</sup> pour « supporter la peine et l'effort » :

le grand principe, le fondement de toute vertu, de tout mérite, c'est que l'homme soit capable de se refuser à lui-même la satisfaction de ses propres désirs, de contrarier ses propres inclinations, et de suivre uniquement la voie que la raison lui indique comme la meilleure, quoique ses appétits l'inclinent d'un tout autre côté<sup>266</sup>.

L'intérêt prêté au développement de la volonté humaine, de la force mentale et de la maîtrise de soi témoigne à sa manière de la nécessité de lutter contre certains mauvais penchants naturels. Pour atteindre cet objectif, le philosophe recommande le bon exercice de l'esprit conformément à la raison (« Le mal est de ne pas savoir soumettre ses désirs aux règles et aux restrictions de la raison »<sup>267</sup>) qui constitue le rempart contre certains errements qui pourraient naître d'une curiosité débridée.

---

<sup>263</sup> Genlis, Stéphanie de. *Adèle et Théodore*. Tome 1. *Op. cit.*, p. 145 et 146.

<sup>264</sup> Fénelon. *De l'Éducation des filles* (1687). Éd.cons. Paris : Lefèvre, 1835, p. 491.

<sup>265</sup> Locke, John. *Quelques pensées, op. cit.*, p. 53.

<sup>266</sup> *Ibidem*.

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 56.

Ce cadre moral étant précisé, toute une section est ensuite consacrée dans les *Pensées sur l'éducation* à la curiosité et à ses incidences tant sur l'apprenant que sur les pratiques enseignantes mises en œuvre car, peut-on lire, « la curiosité des enfants n'est que le désir de connaître »<sup>268</sup>. Considérée comme une tension en quelque sorte naturelle vers le savoir, cette curiosité – « désir de connaître » qui tend à faire de la connaissance un plaisir – « mérite donc d'être encouragée, non seulement comme un excellent symptôme, mais comme le grand instrument dont la nature se sert pour remédier à notre ignorance native, ignorance qui, sans l'aiguillon de cette humeur inquisitive, ferait de nous des créatures stupides et inutiles »<sup>269</sup>. Le lexique médical appliqué à la caractérisation de l'acte d'apprendre identifie le maître comme une sorte de médecin prodiguant des soins adaptés à l'enfant qui souffre d'« ignorance native ». Pour cela, le *magister* suit une prescription toute naturelle qui consiste à « encourag[er] » et à « aiguillon[er] » la curiosité de son disciple afin qu'il ne demeure pas une « créature stupide et inutile », ce qui semble sous-entendre que la curiosité est également en rapport avec le corps, point de vue cohérent avec l'approche empiriste.

La réflexion de Locke à cet égard comporte également à l'adresse des éducateurs des recommandations déclinées en quatre mouvements préconisant chacun des démarches détaillées pour exploiter les ressorts de la curiosité enfantine. Le premier paragraphe, par exemple, décrit comment le maître doit réagir face à un élève curieux :

Ne rejetez, ne dédaignez aucune des questions de l'enfant ; ne souffrez point qu'on s'en moque ; répondez à toutes ses demandes ; expliquez-lui ce qu'il veut connaître, de façon à le lui rendre aussi intelligible que le permettent son âge et son esprit. Mais ne lui brouillez pas l'intelligence par des explications, par des idées, qui seraient au-dessus de son âge, ou par une grande variété de notions qui n'auraient pas de rapport avec l'objet dont il s'agit. Notez dans sa question le point qu'il veut précisément connaître, et ne faites pas attention aux mots qu'il emploie pour s'exprimer. Lorsque vous l'aurez renseigné et satisfait là-dessus, vous verrez combien ses pensées s'agrandiront d'elles-mêmes, et, par des réponses justes et appropriées, vous pourrez conduire son intelligence beaucoup plus loin que vous n'imaginez peut-être. C'est que la connaissance plaît à l'esprit, comme la lumière plaît aux yeux. Les enfants l'aiment avec passion<sup>270</sup>.

Pour encourager la curiosité, il est donc judicieux de cultiver la qualité de la relation éducative. Afin d'y parvenir, le philosophe invite le professeur à se mettre à l'écoute des interrogations de l'apprenant en respectant l'orientation prise par sa requête. Le maître a ainsi la charge de clarifier, d'explicitier, de dévoiler le savoir sollicité et d'adapter ses réponses aux

---

<sup>268</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>269</sup> *Ibidem*.

<sup>270</sup> *Ibid.*, p. 163.

aptitudes de compréhension de l'enfant. L'emploi du mode impératif sonne ainsi qu'une succession montrant comment appréhender les élans de curiosité de l'élève. Grâce à l'utilisation du futur de l'indicatif, s'opère une projection dans un avenir proche dépeint comme très prometteur pour l'élève : « ses pensées s'agrandiront » et « vous pourrez conduire son intelligence beaucoup plus loin ».

La curiosité se révèle ainsi comme une alliée du maître pour installer des savoirs et des aptitudes durables chez le petit d'homme, au premier rang desquels le philosophe mentionne la lecture et l'écriture qui constituent deux activités primordiales dans le contexte de l'acquisition des connaissances et des apprentissages. Apprendre à lire exige la mobilisation de temps et d'efforts soutenus, car la lecture sollicite à la fois des capacités d'attention, de mémoire et de concentration. Locke consacre à ce sujet deux longs développements dans lesquels il apporte des explications sur des approches pédagogiques innovantes pour faciliter le travail du maître confronté aux obstacles des actes de lire et d'écrire face à la bonne volonté des jeunes élèves.

Il encourage à développer les compétences lectorales le plus tôt possible : « Lorsque l'enfant sait parler, c'est le moment de commencer à lui apprendre à lire »<sup>271</sup>. Le médecin anglais prend donc en compte les aptitudes de la parole – langage oral – comme point de départ à l'activité de lecture. Dès que les petits manifestent d'habiles capacités à « dire », soit entre deux ou quatre ans, le philosophe britannique souligne que l'enfant est prêt à lire. Toutefois, ayant bien mesuré la difficulté que représente l'apprentissage de la lecture, le pédagogue propose de le rendre plus attrayant par une mise en œuvre ludique :

Il faut bien prendre garde que la lecture ne devienne pas un travail pour lui et que l'enfant ne la considère pas comme une tâche. Nous aimons naturellement la liberté, comme je l'ai dit, et cela dès le berceau. Il y a quantité de choses qui ne nous inspirent de l'aversion que parce qu'elles nous ont été imposées. J'ai toujours pensé que l'étude pouvait devenir un jeu, récréation pour les enfants, et qu'il y avait moyen de leur inspirer le désir d'apprendre, si on leur présentait l'instruction comme une chose honorable, agréable, récréative, ou comme une récompense qu'ils méritent pour avoir fait autre chose, si enfin on avait soin de ne jamais les gronder ou les corriger pour s'être négligés sur ce point<sup>272</sup>.

En insistant sur cette dimension ludique le philosophe atteste de sa bonne connaissance de la nature enfantine, et tout simplement de la nature humaine. Il introduit de même une idée plutôt inédite : la défense de la mansuétude et de l'aménité dans l'acte éducatif contre les remontrances et les corrections.

---

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p. 204 et 205.

À cette bienveillance nécessaire à l'apprentissage de la lecture, l'écrivain adjoint l'intérêt que présentent la motivation et la volonté personnelles de l'élève pour apprendre à lire. Il évoque pour cela un exemple vivant tiré d'une observation personnelle menée au Portugal, expérience qui l'engage à soutenir le principe que le maître doit bien connaître la personnalité de son élève :

Une fois leur caractère connu, insinuer dans leur esprit certaines idées qui les disposent à désirer d'eux-mêmes l'étude, à la rechercher comme une sorte de jeu ou de récréation. Mais alors, comme je l'ai déjà dit, il ne faut jamais leur imposer l'étude comme une tâche, ni en faire un trouble-fête. On peut employer des dés ou autres jouets, sur lesquels seront gravées des lettres pour apprendre l'alphabet aux enfants tout en jouant ; et trente autres méthodes peuvent être imaginées, qui, appropriées au caractère particulier des enfants, font de cette étude un jeu pour eux.<sup>273</sup>

Gage de la réussite éducative des plus jeunes, l'aspect distractif de la lecture va de pair avec un intérêt tout particulier porté aux pratiques de l'écriture, puisque le philosophe anglais, par ailleurs dédaigneux des arts, cultive la dextérité calligraphique grâce à l'activité du dessin. Aussitôt que le geste graphique a gagné en habileté et en assurance, le pédagogue lui applique la pratique artistique du dessin et justifie son introduction dans l'emploi du temps scolaire en décrivant les bienfaits de cette discipline :

C'est chose très utile pour un gentleman en maintes occasions, mais surtout quand il voyage : le dessin lui permettra en effet d'exprimer en quelques traits bien assemblés ce qu'il ne pourrait représenter et rendre intelligible même en couvrant de son écriture toute une feuille de papier. De combien de monuments, de machines, de costumes, un voyageur peut aisément retenir et transmettre l'idée, grâce à un talent même médiocre dans l'art du dessin, tandis que tous ses souvenirs risquent souvent de se perdre ou tout du moins de s'altérer, s'il se contente de les décrire par des mots, la description fût-elle des plus exactes<sup>274</sup>.

Le croquis conduit également à l'écriture schématique de la sténographie dont Locke affirme qu'il s'agit d'une activité exclusivement anglaise, alors que Cicéron vante les mérites de cette forme scripturale dans son ouvrage *Les Lettres à Atticus*, dès 63 avant Jésus-Christ. Pour le philosophe, la sténographie est un outil efficace à la prise de notes, car « quand on a en effet appris les règles générales de cet art, on peut à son gré en varier les procédés pour son propre usage, et y introduire des abréviations plus appropriées au but que l'on poursuit »<sup>275</sup>. À cela est adjoint l'apprentissage des langues étrangères dès que l'enfant pratique bien sa langue

---

<sup>273</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>274</sup> *Ibid.*, p. 213 et 214.

<sup>275</sup> *Ibid.*, p. 214.

maternelle, apprentissage qui doit se faire au moyen de « la véritable méthode »<sup>276</sup> à savoir la pratique orale fréquente de la langue étrangère étudiée.

Enfin, l'Anglais ouvre la voie aux études scientifiques avec l'arithmétique, l'astronomie et la géométrie :

L'arithmétique est d'ailleurs d'une utilité si générale dans toutes les affaires de la vie qu'il est pour ainsi dire rien qu'on puisse faire sans elle. Aussi est-il certain qu'un homme ne saurait trop l'étudier ni la savoir trop bien. Il faut donc exercer l'enfant à compter, aussi tôt et autant qu'il en est capable, et l'y appliquer un peu chaque jour jusqu'à ce qu'il soit passé maître dans l'art des nombres. Lorsque l'enfant sait additionner et soustraire, il peut alors avancer plus loin dans l'étude de la géographie ; il peut, quand il connaît les pôles, les zones, les cercles parallèles et les méridiens, étudier la longitude et la latitude, se rendre compte par là de l'usage des cartes, et, par des nombres placés sur leur côté, distinguer la position relative des diverses contrées, en même temps qu'apprendre à la retrouver sur les globes terrestres. Lorsque ce travail sera devenu familier, il sera temps de lui montrer le globe céleste, et alors on lui fera repasser tous les cercles en appelant particulièrement son attention sur l'écliptique ou le zodiaque, afin que son esprit se les représente clairement et distinctement ; on lui enseignera la figure et la situation des différentes constellations, en les lui montrant d'abord sur le globe, ensuite dans le ciel<sup>277</sup>.

Préalable indispensable à une application concrète des études scientifiques, la pratique régulière et répétitive du calcul mental et des opérations mathématiques permet à la fois de faire face aux besoins de la vie et d'être mise au service de l'étude scientifique de l'univers.

La « philosophie naturelle » représente, elle aussi, une discipline d'enseignement dont est souligné l'intérêt : c'est la science de la nature qui comprend la connaissance de l'esprit, soit la psychologie ou la métaphysique, la connaissance des corps qui correspond aux sciences naturelles, à la physique et la chimie. Ample potentiel d'apprentissages nouveaux ouvrant la voie à l'expérience humaine sur le monde, la philosophie naturelle permet à l'esprit humain de pénétrer plus avant dans le « monde immatériel » :

La philosophie naturelle étudie les principes, les propriétés, les opérations des choses, telles qu'elles sont en elles-mêmes. Je crois donc qu'on peut la diviser en deux parties : l'une comprend les esprits, avec leur nature et leur qualité ; l'autre, les corps. C'est à la métaphysique que l'on rattache habituellement la première. Mais quel que soit le nom que l'on donne à l'étude des esprits, je crois qu'elle doit venir avant l'étude de la matière et des corps ; non comme une science qui puisse être méthodiquement réduite en système, et traitée d'après des principes certains de connaissances, mais

---

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>277</sup> *Ibid.*, p. 238 et 239.

comme une étude qui élargit l'esprit et qui le prépare à une intelligence plus complète et plus claire de ce monde immatériel où nous font pénétrer à la fois la raison et la révélation<sup>278</sup>.

Locke fait encore preuve d'un certain goût pour l'innovation, en proposant à l'étude de nouvelles disciplines – dessin, sténographie, langues étrangères, histoire, géographie, sciences, philosophie naturelle – mais aussi en soulignant l'importance du plaisir, de la volonté et de la curiosité ; programme original qui nourrira, dans certains cas, la réflexion pédagogique française du XVIII<sup>e</sup> siècle.

### 3.3. Élargissement des idées lockéennes par Condillac

Dépeignant l'effervescence intellectuelle qui caractérise la pensée des Lumières, D'Alembert note que « depuis les principes des sciences profanes jusqu'aux matières de goût [...] tout a été discuté, analysé, agité »<sup>279</sup>. Héritier de Locke, Condillac s'inscrit dans cette richesse intellectuelle lorsqu'il publie en 1749 un *Traité des systèmes* dans lequel il remet en cause le rationalisme cartésien des idées innées et de nouvelles problématiques comme « la connaissance de ses propres actes, la conscience de soi et la prévision intellectuelle »<sup>280</sup>, réflexion qu'il a développée dans *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746).

Comme Locke, le Grenoblois fonde l'origine des connaissances sur l'expérience des sens mais il en poursuit également l'analyse en attribuant à l'opération appelée perception un rôle plus décisif encore :

Les objets agiraient inutilement sur les sens, et l'âme n'en prendrait jamais connaissance, si elle n'en avait pas perception. Ainsi le premier et le moindre degré de connaissance, c'est d'apercevoir. Mais puisque la perception ne vient qu'à la suite des impressions qui se font sur l'essence, il est certain que ce premier degré de connaissance doit avoir plus ou moins d'étendue, selon qu'on est organisé pour recevoir plus ou moins de sensations différentes. Prenez des créatures qui soient privées de la vue, d'autres qui le soient de la vue et de l'ouïe, et ainsi successivement ; vous aurez bientôt des créatures qui, étant privées de tous les sens, ne recevront aucune connaissance. Supposez au contraire, s'il est possible de nouveaux sens dans des animaux plus parfaits que l'homme, que de perceptions nouvelles !

---

<sup>278</sup> *Ibid.*, p. 250 et 251.

<sup>279</sup> D'Alembert, Jean Le Rond. *Essai sur les éléments de philosophie* (1759). Paris : Fayard, 1986, p. 11 et 12.

<sup>280</sup> Cassirer, Ernest. *La Philosophie des Lumières* (1932). Paris : Fayard, 1966, p. 40.

Par conséquent, combien de connaissances à leur portée, auxquelles nous ne saurions atteindre et sur lesquelles nous ne saurions même former des conjectures<sup>281</sup>.

Infléchissant l'empirisme<sup>282</sup> vers ce que l'on nommera le sensualisme, Condillac élabore une théorie de la connaissance qui attribue à l'expérience sensorielle une importance plus marquée encore que chez son prédécesseur :

Le principal objet de cet ouvrage est de faire voir comment toutes nos connaissances et toutes nos facultés viennent des sens, ou, pour parler plus exactement, des sensations : car dans le vrai, les sens ne sont que cause occasionnelle. Ils ne sentent pas, c'est l'âme seule qui sent à l'occasion des organes ; et c'est des sensations qui la modifient qu'elle tire toutes ses connaissances et toutes ses facultés. Cette recherche peut infiniment contribuer au progrès de l'art de raisonner ; elle peut seule développer jusque dans ses premiers principes. En effet, nous ne découvrirons pas une manière sûre de conduire constamment nos pensées, si nous ne savons pas comment elles se sont formées. [...] Il faut donc nous observer dès les premières sensations que nous éprouvons ; [...] 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 [...] renouveler tout l'entendement humain<sup>283</sup>.

De manière cohérente avec une démarche qui valorise le concret et l'expérience, le philosophe recourt à un exemple – celui de la statue – pour mettre sa pensée à la portée des lecteurs. À l'image de l'être humain, cette statue évolue d'un stade premier de *tabula rasa* vers des étapes successives de la connaissance au moyen d'expériences sensorielles de nature différente qui agissent tour à tour de manière également différente sur la mémoire et l'esprit, contribuant à la génération des idées.

Sans entrer dans le détail de débats complexes et d'une pensée, celle de Condillac, qui a évolué dans le temps, on se limitera à souligner que, contrairement à Descartes qui considère les idées vraies comme l'œuvre de l'être absolu – Dieu – les empiristes et les sensualistes s'élèvent contre cette position affirmant l'autonomie des idées car, selon eux, l'être humain se saisit des qualités communes appréhendées dans les choses, puis, par le langage, leur attribue un nom. Condillac ira jusqu'à soutenir que l'idée correspond à une copie des impressions sensibles, c'est-à-dire des images que la réalité fait naître dans l'esprit de

---

<sup>281</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746). Paris : édition Auguste Delalain, 1822, p. 16.

<sup>282</sup> Comme le terme « empirisme » n'a pas cours en France durant le siècle des Lumières, c'est l'adjectif qualificatif « empirique » qui désigne la pratique du recours à l'expérience. En cela, les lettrés se rattachent à l'étymologie grecque du mot *empeiros* (Rey, Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1999, p. 1225.) qui caractérise celui qui se guide selon l'expérience. Associé au nom commun « philosophie », l'adjectif qualificatif « empirique » revient à déterminer une branche philosophique nommée « la philosophie de la connaissance ». « Empirique » qualifie alors le contenu expérimental ou bien la source expérimentale d'une connaissance.

<sup>283</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Traité des sensations* (1754). Paris : Fayard, 1984, p. 285.

l'homme. Affirmant qu' « il faut remonter à l'origine de nos idées, en développer la génération, les suivre jusqu'aux limites que la nature leur a prescrites »<sup>284</sup>, le philosophe précise les deux premières actions à conduire pour mettre au jour l'articulation binaire dont relève l'examen des mouvements de l'entendement. Ainsi, lors d'une première étape, il préconise de revenir à la source des idées présentes dans l'esprit humain, afin d'en faire émerger les composantes originelles, idées simples émanant directement de la sensation. Néanmoins, le penseur ne cherche pas à analyser ni même à déterminer les constituants de la sensation perçue.

Dans une deuxième étape, Condillac s'attache à décrire le mouvement et l'interaction des associations qui contribuent à la connaissance humaine, selon une hiérarchie partant des sensations les plus élémentaires, pour aller vers des savoirs plus complexes et enfin atteindre des connaissances plus abstraites ; démarche qui constitue pour le philosophe le tremplin de l'analyse :

Par conséquent, le seul moyen d'acquérir les connaissances, c'est de remonter à l'origine de nos idées, d'en suivre la génération et de les comparer sous tous les rapports possibles ; ce que j'appelle analyser<sup>285</sup>.

Ainsi énoncé, le principe de l'analyse permet d'accéder, d'une part, aux dispositifs d'appropriation des connaissances, d'autre part, à la prise de conscience du dispositif et de son fonctionnement. Présentée dans le *Traité des systèmes* comme la seule opération créatrice de la conception, l'analyse est associée aux opérations de l'âme conçue comme la forme immatérielle des corps vivants dont elle est indissociable. De l'âme découlent les principes de la pensée, c'est-à-dire l'essence de l'être humain et ses accès à la liberté et à la moralité, mais c'est bien davantage vers ce que l'on pourrait appeler un mode opératoire que le philosophe fait porter son attention :

Notre premier objet, celui que nous ne devons jamais perdre de vue, c'est l'étude de l'esprit humain ; non pour en découvrir la nature, mais pour en connaître les opérations, observer avec quel art elles se combinent et comment nous devons les conduire, afin d'acquérir toute l'intelligence dont nous sommes capables<sup>286</sup>.

Ces « opérations de l'âme » intéresseront au tout premier plan le précepteur dans sa mission éducative princière qu'il oriente dans une voie formative nouvelle : l'apprenant n'est

---

<sup>284</sup> Condillac. *Essai sur l'origine. Op. cit.*, introduction p. VII.

<sup>285</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>286</sup> *Ibid.*, introduction p. VI.

plus installé dans une passivité réceptrice, mais placé dans une responsabilité active où son implication observatrice et réfléchie l'aidera à acquérir des connaissances, comme nous pourrons le voir dans l'un des chapitres suivants. L'intérêt de Condillac pour l'origine des connaissances et les opérations de l'âme rejoint les préoccupations philosophiques du XVIII<sup>e</sup> siècle et la volonté nouvelle d'accéder à l'univers des savoirs : le projet encyclopédiste caractérise précisément ce double élan.

### **3.4. Les influences philosophiques de Locke, Newton et Condillac sur la conception encyclopédiste du savoir**

Si l'*Encyclopédie* n'a pas toujours le caractère novateur qu'on a pu lui prêter<sup>287</sup>, cette grande entreprise intellectuelle qui vise à rassembler toutes les connaissances – sur la nature, la matière, l'univers et l'homme – rend compte, à travers la dispersion des nombreux articles, de ce que l'on pourrait appeler la *doxa* de l'élite éclairée en matière de savoir et d'éducation, à la mi-XVIII<sup>e</sup> siècle. Dès le discours préliminaire, D'Alembert rappelle ainsi la dette de ses contemporains à l'égard de l'empirisme anglais lorsqu'il affirme que « toutes nos connaissances viennent de nos sens », affirmation à laquelle fait écho l'article « Homme » de Diderot qui précise en ces termes sa conception de l'être l'humain :

un être sentant, réfléchissant, pensant, qui se promène librement sur la face de la terre, qui paraît être à la tête de tous les autres animaux sur lesquels il domine, qui vit en société, qui a inventé des sciences et des arts, qui a une bonté et une méchanceté qui lui est propre, qui s'est donné des maîtres, qui s'est fait des lois<sup>288</sup>.

Être libre, sociable, tournant son regard vers « la face de la terre » et non vers les cieux, cet homme pétri de sensations est l'acteur d'une histoire fondée sur le progrès et sur une conception apaisée de la nature humaine :

On ne peut qu'être frappé [...] lorsqu'on regarde les travaux immenses de l'homme, qu'on examine le détail de ses arts, et le progrès de ses sciences ; qu'on le voit franchir les mers, mesurer les cieux, et disputer au tonnerre son bruit et ses effets. Mais comment ne pas frémir de la bassesse ou de l'atrocité

---

<sup>287</sup> Voir à ce propos la collaboration à la rédaction du Chevalier de Jaucourt, infatigable compilateur qui composa près de dix-huit mille articles sur les soixante-douze mille qui composent l'*Encyclopédie*. « C'est D'Alembert qui l'introduisit dans le cercle des Encyclopédistes, afin qu'il puisse rédiger sur la médecine, sur la physique. Entouré d'une équipe de secrétaires [...] il était capable de dicter plusieurs heures d'affilée sur des sujets les plus divers. Il savait aussi copier purement et simplement le texte d'un autre s'il était satisfaisant pour l'*Encyclopédie* ». Floch, Jacques. *Denis Diderot, le Bonheur en plus*. Paris : édition de l'Atelier, 1991, p. 70.

<sup>288</sup> L'*Encyclopédie*. *Op. cit.*, tome 8, p. 256.

des actions par lesquelles s'avilit souvent ce roi de la nature ? Effrayés de ce mélange monstrueux, quelques moralistes ont eu recours pour expliquer l'homme, à un mélange de bons et de mauvais principes, qui lui-même a grand besoin d'être expliqué. L'orgueil, la superstition et la crainte ont produit des systèmes, et ont embarrassé la connaissance de l'homme de mille préjugés que l'observation doit détruire. La religion est chargée de nous conduire dans la route du bonheur qu'elle nous prépare au-delà du temps. La philosophie doit étudier les motifs naturels des actions de l'homme, pour trouver des moyens, du même genre, de le rendre meilleur et plus heureux pendant cette vie passagère<sup>289</sup>.

Pour atteindre ce but, l'homme doit débarrasser son esprit « des préjugés » qui entravent son accès au bonheur, ce à quoi doivent contribuer les bienfaits du savoir et de l'éducation. Parmi ces savoirs, on le sait, les savoir-faire des arts appelés mécaniques ne sont pas oubliés : « Dans quel système de physique ou de métaphysique, remarque-t-on plus d'intelligence, de sagacité, de conséquence, que dans les machines à filer l'or, faire des bas, et dans les métiers de passementiers, de gaziers, de drapiers ou d'ouvriers en soie ? Quelle démonstration de mathématiques est plus compliquée que le mécanisme de certaines horloges? »<sup>290</sup>.

Ainsi qu'en témoigne cette citation, le raisonnement philosophique a vocation à tout connaître et tout comprendre du monde qu'il soit matériel ou naturel. En accordant pareille importance au domaine du concret et du sensible – probable influence empirique et sensualiste – l'*Encyclopédie* souligne le rôle des aptitudes humaines d'exploration et de fructification dans la maîtrise du monde. Tout en continuant à valoriser l'art de bien dire et les savoirs hérités de la culture humaniste ancienne, le vaste ouvrage s'adresse également à des lecteurs davantage tournés vers le monde et l'art de faire, avec des articles et des planches d'illustrations exaltant les compétences et les habiletés de l'homme, un être humain qui prend possession de l'univers grâce à son expérience. Dans une nature ainsi conçue, « si l'on bannit l'homme ou l'être pensant et contemplateur de dessus la surface de la terre, ce spectacle pathétique et sublime de la nature n'est qu'une scène triste et muette. L'univers se tait ; le silence et la nuit s'en emparent »<sup>291</sup>. À la suite de cette réorientation du regard et des priorités, le bonheur acquiert une légitimité nouvelle aux dépens du salut car « l'homme est le terme unique dont il faut partir, et auquel il faut tout ramener »<sup>292</sup>.

Tous les articles de l'*Encyclopédie* ne reflètent pas, on le sait, ce renouveau des idées. Mais, certaines contributions concernant la question éducative méritent toutefois d'être lues

---

<sup>289</sup> *Ibid.*, tome 8, p. 274.

<sup>290</sup> *Ibid.*, article "Art", tome 5, p. 635.

<sup>291</sup> *Ibidem.*

<sup>292</sup> *Ibidem.*

avec attention. C'est le cas, par exemple, de celle que D'Alembert consacre au « collègue » et dans laquelle, tout en prenant appui sur les apports antiques et sur Quintilien, il se livre à une comparaison entre l'éducation publique et l'éducation privée :

Quintilien, un des hommes de l'Antiquité qui ont eu le plus de sens et le plus de goût, examine, dans ses *Institutions oratoires*, si l'éducation publique doit être préférée à l'éducation privée ; et il conclut en faveur de la première. Presque tous les modernes qui ont traité le même sujet depuis ce grand homme, ont été de son avis. Je n'examinerai point si la plupart d'entre eux n'étaient pas intéressés par leur état à défendre cette opinion, ou déterminés à la suivre par une admiration trop souvent aveugle pour ce que les anciens ont pensé ; il s'agit ici de raison et non pas d'autorité, et la question vaut bien la peine d'être examinée en elle-même<sup>293</sup>.

Le mathématicien se saisit donc du motif éducatif, non seulement pour le placer à la portée du plus grand nombre de ses contemporains, mais aussi pour en faire un objet d'étude philosophique digne de réflexion et de raisonnement. La référence à l'Antiquité en matière d'autorité et d'exemplarité témoigne des « bonnes lectures » du savant, mais sa conclusion – « l'opinion de Quintilien, quoique peut-être bien fondée, ne saurait être ici d'un grand poids »<sup>294</sup> – ébranle l'argument d'autorité et marque la réflexion d'un sceau novateur. De même, en soulignant que « nous avons assez peu de connaissances de la manière dont se faisait chez les anciens l'éducation, tant publique que privée », l'auteur du *Traité de dynamique* (1743) oriente sa réflexion éducative vers le monde contemporain dans lequel il évolue.

Plus loin, le passage de l'article consacré aux « cinq chefs [de] l'éducation publique ; les humanités, la rhétorique, la philosophie, les mœurs et la religion »<sup>295</sup> n'a pas seulement vocation à énumérer les grandes étapes instructives du cursus collégial car il va au-delà du simple tableau, très traditionnel, pour énoncer une critique sur les contenus des savoirs et les méthodes pédagogiques. Le développement consacré aux « mœurs et religion » se clôt ainsi sur une critique très affirmée contre les enseignements religieux dispensés aux collégiens :

Sous prétexte que Jésus-Christ a dit qu'il faut toujours prier, quelques maîtres, et surtout ceux qui sont dans certains principes de rigorisme, voudraient que presque tout le temps destiné à l'étude se passât en méditations et en catéchismes comme si le travail et l'exactitude à remplir les devoirs de son état, n'étaient pas la prière la plus agréable à Dieu. Aussi les disciples qui soit par tempérament, soit par

---

<sup>293</sup> *Op. cit., Encyclopédie*. Tome 3, p. 634.

<sup>294</sup> *Ibid.*, p. 634 et 635.

<sup>295</sup> *Ibid.*, p. 635.

paresse, soit par docilité, se conforment sur ce point aux idées de leurs maîtres, sortent pour l'ordinaire du collège avec un degré d'imbécillité et d'ignorance de plus<sup>296</sup>.

D'Alembert dénonce, on le voit, le temps consacré aux prières, et ce, à la défaveur d'une instruction plus attentive aux contenus culturels. La remarque cinglante qui évoque « l'imbécillité et l'ignorance » fustige l'instruction religieuse telle qu'elle était pratiquée dans de nombreux collèges. Mais, loin de bannir toute instruction religieuse du cursus collégial, et peut-être dans le but d'éviter la censure, le mathématicien se fait le chantre d'un enseignement de la religion mieux entendu tout en se livrant à une critique virulente contre le fonctionnement archaïque et sclérosé des collèges au siècle des Lumières :

Il résulte [...] qu'un jeune homme après avoir passé dans un collège dix années, qu'on doit mettre au nombre des plus précieuses de sa vie, en sort, lorsqu'il a le mieux employé son temps, avec la connaissance très imparfaite d'une langue morte, avec des préceptes de rhétorique et les principes de philosophie qu'il doit tâcher d'oublier ; souvent avec une corruption de mœurs dont l'altération de la santé est la moindre suite ; quelquefois avec des principes d'une dévotion malentendue ; mais plus ordinairement avec une connaissance de la religion si superficielle, qu'elle succombe à la première conversation impie, ou à la première lecture dangereuse. Je sais que les maîtres les plus sensés déplorent ces abus, [...] nous ne faisons qu'exposer ici ce qu'ils pensent, et ce que personne d'entre eux n'ose écrire<sup>297</sup>.

La conclusion déplorant une maîtrise « superficielle [...] de la religion » laisse entendre, certes un certain souhait de réforme, mais non pas l'éviction complète du catéchisme hors des collèges. Le philosophe poursuit ensuite sa réflexion en soulignant la reconnaissance qu'il doit à ses maîtres mais en appelant également ceux qui enseignent à l'Université de Paris à remettre en cause « la routine ordinaire » des enseignements tels qu'ils sont pratiqués au XVIII<sup>e</sup> siècle :

Je conviens [...] que l'autorité supérieure du gouvernement est seule capable d'arrêter les progrès d'un si grand mal ; je dois même avouer que plusieurs professeurs de l'université de Paris s'y opposent autant qu'il leur est possible, et qu'ils osent s'écarter en quelque chose de la routine ordinaire, au risque d'être blâmés par le plus grand nombre. S'ils osaient encore davantage, et si leur exemple était suivi, nous verrions peut-être enfin les études changer de face parmi nous : mais c'est un avantage qu'il ne faut attendre que du temps, si même le temps est capable de nous le procurer. La vraie philosophie a beau se répandre en France de jour en jour ; il est bien plus difficile de pénétrer chez les corps que chez les particuliers : ici elle ne trouve qu'une tête à forcer, si on peut parler ainsi, là elle en trouve mille.

---

<sup>296</sup> *Ibid.*, p. 635.

<sup>297</sup> *Encyclopédie. Op. cit.*, tome 3, p. 635 et 636.

L'université de Paris composée de particuliers qui ne forment d'ailleurs entre eux aucun corps régulier ni ecclésiastique, aura moins de peine à secouer le joug des préjugés dont les écoles sont encore pleines<sup>298</sup>.

Formés à l'école de l'humanisme classique, les hommes de lettres éclairés qui rédigent les articles encyclopédiques consacrés aux questions éducatives essaient, comme D'Alembert, de penser de nouvelles démarches ou méthodes davantage adaptées à leur temps. C'est également le cas de Joachim Faiguet de Villeneuve, maître de pension à Paris, auteur de l'article « Études » qui, conformément à la méthode d'exposition commune à bien d'autres articles, s'ouvre sur quelques rappels historiques caractéristiques de l'évolution des « études » au cours des différents siècles écoulés, pour proposer ensuite une révision du système éducatif en vigueur au cours du siècle des Lumières. Pour ce faire, l'encyclopédiste s'abrite derrière la renommée de « plusieurs savants, grammairiens philosophes [qui] ont travaillé dans ces derniers temps à perfectionner le système des études » – à savoir Locke, Fleury, Rollin, Du Marsais et l'abbé Pluche – pour demander une réforme des études latines, et critiquer peut-être implicitement les collègues jésuites :

Presque tous ont marqué dans le détail ce qui se peut faire en cela de plus utile, et ils paraissent convenir à l'égard du latin, qu'il vaut mieux s'attacher aujourd'hui, se borner même à l'intelligence de cette langue, que d'aspirer à des compositions peu nécessaires, et dont la plupart des étudiants ne sont pas capables. Cette thèse, dont j'entreprends la défense, est déjà bien établie par les auteurs que j'ai cités, et par plusieurs autres également savants<sup>299</sup>.

Porte-parole de la pensée éducative exprimée par d'autres pédagogues du XVIII<sup>e</sup> siècle, Faiguet préconise de réformer l'apprentissage du latin, non pas en l'abandonnant complètement, mais en limitant les compositions latines. De même, il conseille d'apprendre cette langue ancienne à la manière d'une langue vivante, méthode considérée comme moins contraignante et mieux adaptée aux rythmes des apprentissages<sup>300</sup>. En abordant de la sorte cet apprentissage, l'encyclopédiste témoigne tout à la fois de son attachement à l'un des savoirs fondamentaux des collèges classiques et d'une aspiration à la nouveauté lorsqu'il explique que le bain linguistique dans le pays où se pratique cette langue est la méthode la plus appropriée et la plus efficace pour faire l'acquisition d'une langue vivante étrangère<sup>301</sup>.

La réflexion se développe ensuite de manière plus détaillée par l'étude au cas par cas des prises de position adoptées au sujet de l'enseignement du latin par Charles Rollin et

---

<sup>298</sup> *Ibid.*, p. 635 et 636.

<sup>299</sup> *Ibid.*, tome 6, p. 87.

<sup>300</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>301</sup> Voir *Ibid.*, p. 87.

d'autres éducateurs contemporains. En procédant de la sorte, le maître de pension rejoint le sujet plus général de la relation éducative entre le maître et ses élèves car la remise en cause des contenus d'enseignement induit à son tour des transformations dans la manière d'enseigner, et donc dans les liens pédagogiques, thème celui-ci, que l'encyclopédiste aborde avec grande prudence :

J'ajoute que l'un des grands avantages de cette nouvelle institution, c'est qu'elle épargnerait bien des châtimens aux enfans ; article délicat dont on ne parle guère, mais qui mérite autant ou plus qu'un autre d'être bien discuté je trouve donc qu'il y a sur cela de l'injustice du côté des parents et du côté des maîtres ; je veux dire trop de mollesse de la part des uns, et trop de dureté de la part des autres. En effet, les maîtres de la méthode vulgaire, bornés pour la plupart à quelque connaissance du latin, et entêtés follement de la composition des thèmes, ne cessent de tourmenter leurs élèves, pour les pousser de force à ce travail accablant ; travail qui ne paraît inventé que pour contrister la jeunesse, et dont il ne résulte presque aucun fruit. Premier excès qu'il faut éviter avec soin. Les parents, d'un autre côté, bien qu'inquiets, impatient même sur les progrès de leurs enfans, n'approuvent pas pour l'ordinaire qu'on les mène par la voie des punitions. En vain le sage nous assure que l'instruction appuyée de la punition, fait naître la sagesse ; et que l'enfant livré à ses caprices devient la honte de sa mère ; que celui qui ne châtie pas son fils le hait véritablement ; que celui qui l'aime est attentif à le corriger, pour en avoir un jour de la satisfaction<sup>302</sup>.

Joachim Faiguet déplore les sanctions prises contre les enfans et les châtimens corporels qui pourraient être évités si « les maîtres bornés » révisaient leurs méthodes d'enseignement – empreintes soit de « mollesse », soit de « dureté – en les mettant davantage à la portée de leurs élèves. Cet avis éclairé nous renseigne ainsi sur une éducation qui suscite bien des réserves, tant au niveau des savoirs à dispenser, que des méthodes pédagogiques à appliquer et des liens éducatifs nouveaux à tisser.

Auteur de l'article « Éducation », le grammairien César Chesneau Dumarsais relaie ces questionnements en associant les fondemens de la société future aux principes éducatifs présents :

Les enfans qui viennent au monde doivent former un jour la société dans laquelle ils auront à vivre : leur éducation est donc l'objet le plus intéressant, pour eux-mêmes, que l'éducation doit rendre tels, qu'ils soient utiles à cette société, qu'ils en obtiennent l'estime, et qu'ils y trouvent leur bien-être pour leurs familles, qu'ils doivent soutenir et décorer ; pour l'état même, qui doit recueillir les fruits de la bonne éducation que reçoivent les citoyens qui le composent<sup>303</sup>.

---

<sup>302</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>303</sup> *Ibid.*, tome 5, p. 397.

Visant à former des citoyens responsables et capables d'œuvrer pour le fonctionnement harmonieux de la société, l'éducation aurait donc la double vocation, d'une part, d'élever l'homme au rang d'un être pensant, réfléchi et « utile à cette société », d'autre part, de l'amener à adopter des attitudes dignes de l'État dans lequel il évolue. Dans cette optique, l'auteur des *Nouvelles Libertés de penser* (1743) distingue deux formes d'éducation qui doivent se compléter, celle dispensée par le milieu familial et celle qui doit être prise en charge par l'institution publique. Mais selon le philosophe, la grande priorité éducative réside dans le développement de l'entendement humain : « c'est l'esprit qu'il s'agit d'éclairer, d'instruire, d'orner et de régler ». La précision qu'il apporte – « On peut adoucir l'esprit le plus féroce, dit Horace, pourvu qu'il ait la docilité »<sup>304</sup> – témoigne à sa manière de l'élan qui sous-tend la mission éducative, car si l'homme présente des qualités à la fois positives et négatives qui l'entraînent parfois jusque dans des passions ravageuses, l'éducation enrichie de missions nouvelles est pour Dumarsais l'outil dont dispose l'humanité pour modérer et canaliser les emportements néfastes, cultiver le discernement et la raison afin de ménager le bonheur de l'homme sur terre.

Malgré cette reconsidération de l'homme et de l'éducation à la lumière de la pensée, de la science, et de la philosophie, les articles de l'*Encyclopédie* consacrés à l'éducation sont toutefois souvent tiraillés entre les influences très fortes de la tradition et de nouvelles orientations de la pensée éducative qui engagent à insuffler un esprit nouveau fondé sur la confiance en la raison, la passion du progrès, au nom des lumières de la connaissance.

## **4. Une réflexion pédagogique évolutive mise en débat**

Si les hommes de lettres du XVIII<sup>e</sup> siècle manifestent un intérêt certain pour la réflexion éducative, celle-ci se nourrit d'aspirations plus vastes qui habitent une société partagée entre les puissantes influences de la religion et le développement naissant de nouvelles valeurs de la pensée. Mais on peut également se demander en quoi l'évolution des représentations de l'adulte concernant le monde de l'enfance contribue à infléchir les cours des idées éducatives.

Il convient alors d'analyser selon quels mouvements de l'esprit l'enfant réussit à

---

<sup>304</sup> *Ibid.*, tome 5, p. 398.

devenir élève, si cet état est exclusivement réservé à la gent masculine et si les filles peuvent bénéficier de cette impulsion éducative nouvelle. Ces nombreuses questions repensées à la lumière d'un cadre de référence culturel en mutation entraînent avec elles certaines remises en cause et innovations pédagogiques qui prépareront le renouvellement de la relation éducative.

#### 4.1. De l'enfant à l'élève

Si l'on en croit les études de Philippe Ariès, les notions d'enfant et d'enfance sont récentes et remonteraient au XVIII<sup>e</sup> siècle : du Moyen Âge jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, les enfants n'auraient pas été considérés comme une catégorie spécifique mais plutôt tels des adultes miniatures qui auraient intégré dès leur plus jeune âge le monde adulte. Par ailleurs, le terme «enfant» ne désignait pas un être jeune, voire très jeune, avec des caractéristiques précises, mais plutôt un type humain marqué par une relation de dépendance puisque « le mot désigne par analogie un être humain considéré comme rattaché par ses origines à quelque chose ou à quelqu'un »<sup>305</sup>. De même, on sait que les peintres peinent à représenter l'enfant en tant que tel, peut-être pour le motif qu'il « n'avait pour eux ni intérêt, ni même réalité »<sup>306</sup>.

Pareille difficulté à mettre en image sous forme artistique engage à supposer que l'enfance « était un temps de transition, vite passé, et dont on perdait aussi vite le souvenir »<sup>307</sup>, conception qui pourrait expliquer le fatalisme avec lequel le monde adulte semblait accepter la très forte mortalité infantile. Ainsi, bien qu'habitée par un très fort sentiment maternel, Madame de Sévigné (1626-1696) ne se montre pas véritablement surprise en décrivant la mort de la petite-fille de l'une de ses amies, Madame de Coetquen : « Elle est très affligée et dit que jamais elle n'en aura une si jolie »<sup>308</sup>. Outre le caractère d'agrément retenu pour désigner la présence aléatoire de l'enfant, l'épistolière raconte l'affliction d'une grand-mère.

Cet exemple, et d'autres qui pourraient être cités, constituent des indices d'une attention nouvelle portée à l'enfance ainsi qu'en témoignent également certaines pratiques sociales, tel le port d'une tenue vestimentaire spécifique aux enfants tendant à se généraliser, aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, au sein des classes sociales favorisées. De même, absents la

---

<sup>305</sup> Rey, Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Robert, 1999, p. 1240.

<sup>306</sup> Ariès, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Points, 1974, p. 55.

<sup>307</sup> *Ibid.*, p.55.

<sup>308</sup> Rabutin-Chantal, Marie (de), Marquise de Sévigné. *Lettres. Lettre du 19 août 1671*. Paris : Desrez, 1838, p. 144.

plupart du temps des textes littéraires, les enfants commencent à y faire quelques timides apparitions, comme dans le dialogue vif et plaisant retranscrit par Molière dans le *Malade imaginaire* (1673) :

Louison. Qu'est-ce que vous voulez, mon papa ? Ma belle-maman m'a dit que vous me demandez.  
Argan. Oui. Venez cà. Avancez là. Tournez-vous. Levez les yeux. Regardez-moi. Eh !  
Louison. Quoi, mon papa ?  
Argan. Là ?  
Louison. Quoi ?  
Argan. N'avez-vous rien à me dire ?  
Louison. Je vous dirai, si vous voulez, pour vous désennuyer, le conte de *Peau d'Âne* ou bien la fable du *Corbeau et du Renard*, qu'on m'a apprise depuis peu.  
Argan. Ce n'est pas là ce que je vous demande.  
Louison. Quoi donc ?  
Argan. Ah ! Rusée, vous savez bien ce que je veux dire.  
Louison. Pardonnez-moi, mon papa.  
Argan. Est-ce là comme vous m'obéissez ?  
Louison. Quoi ?  
Argan. Ne vous ai-je pas recommandé de me venir dire d'abord tout ce que vous voyez ?  
Louison. Oui, mon papa.  
Argan. L'avez-vous fait ?  
Louison. Oui, mon papa. Je vous suis venue dire tout ce que j'ai vu.  
Argan. Et n'avez-vous rien vu aujourd'hui ?  
Louison. Non, mon papa.<sup>309</sup>

Cet extrait dans lequel interviennent le père et son enfant, Louison – fillette ou jeune adolescente – prend un caractère à la fois charmant et comique qui souligne l'esprit rusé de la jeune interlocutrice. Il semble aussi, qu'à cette époque, les enfants fassent, dans certains cas, l'objet d'attentions particulières de la part d'adultes qui prennent plaisir « aux manières des petits enfants et à "mignoter" » avec eux »<sup>310</sup>. L'étonnement suscité par cette pratique chez d'autres contemporains dit bien sa nouveauté et la longue durée dans laquelle s'inscrivent tous ces changements. Au XVII<sup>e</sup> siècle, nombreux sont en effet ceux qui jugent démesurées les attentions accordées aux enfants par leurs parents, comme l'illustrent ces vers du cousin de Madame de Sévigné :

Le père aveugle croit toujours  
Que son fils dit choses exquises,

---

<sup>309</sup> Molière. *Le Malade imaginaire* (1673). Paris : Hachette Classiques, 1997, Acte II, Scène 8, p. 89.

<sup>310</sup> Ariès, Philippe. *Op. cit.*, p. 180.

Les autres voudraient être sourds  
Qui n'entendent que des sottises<sup>311</sup>.

Il en va de même pour l'abbé Fleury qui s'insurge contre ces comportements lorsqu'il écrit :

Quand on les fait tomber dans les pièges, quand ils disent une sottise, tirant droit une conséquence d'un principe impertinent qu'on leur a donné, on s'éclate de rire, on triomphe de les avoirs trompés, on les baise et on les caresse comme s'ils avaient bien rencontré. Il semble que les pauvres enfants ne soient faits que pour divertir les grandes personnes comme de petits chiens ou de petits singes<sup>312</sup>.

Le développement, encore timide certes, de comportements nouveaux des adultes à l'égard des enfants, s'accompagne d'une évolution, inscrite elle aussi dans la longue durée, des comportements au sein de la cellule familiale. On sait en effet que, traditionnellement, à la ville comme à la campagne, les enfants – filles et garçons – qui n'appartenaient pas à la bourgeoisie ou à la noblesse quittaient, vers l'âge de sept ans environ, leur milieu familial pour être accueillis au sein d'une autre famille<sup>313</sup> afin de suivre une sorte d'apprentissage des différents services domestiques à assurer : «La principale obligation de l'enfant ainsi confié à un maître est de le servir bien et dûment »<sup>314</sup>. À la fois pensionnaire, apprenti et serviteur, le petit occupait ainsi des fonctions multiples où « le service domestique se confond [...] avec l'apprentissage, forme très générale de l'éducation »<sup>315</sup>.

L'éducation à la vie d'adulte passe alors par l'apprentissage, soit des gestes et pratiques professionnelles propres à un métier, soit des contraintes organisationnelles de l'existence privée. Cette mise en pratique s'effectue souvent dans la confusion où se superposent les apprentissages des gestes professionnels et certains réflexes de valet :

Aussi est-ce par le service domestique que le maître transmettra à un enfant, et pas au sien, à l'enfant d'un autre, le bagage de connaissances, l'expérience pratique, et la valeur humaine qu'il est censé posséder. Ainsi toute éducation se faisait par apprentissage, on donnait à cette notion un sens beaucoup plus étendu que celui qu'il a pris plus tard. On ne gardait pas ses enfants chez soi, on les envoyait dans une autre famille, avec ou sans contrat, pour y demeurer et commencer leur vie, ou pour y apprendre les manières d'un chevalier, ou un métier, ou même poursuivre l'école et s'instruire dans les lettres latines. Il faut voir dans cet apprentissage un usage répandu dans toutes les conditions<sup>316</sup>.

---

<sup>311</sup> Coulanges, Pierre-Emmanuel. *Chansons choisies*. Paris : Benard, 1694, p. 39.

<sup>312</sup> Fleury, Claude. *Traité du choix et de la méthode des études*, deux volumes (1686). Paris : Desrez, 1837, p. 22.

<sup>313</sup> Ariès, Philippe. *Op. cit.*, p. 180 et suivantes.

<sup>314</sup> *Ibid.*, p.253.

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. 255.

<sup>316</sup> *Ibid.*, p. 255.

Si, dans les milieux modestes ces pratiques perdurent jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, dans les familles nobles ou bourgeoises, les parents prennent conscience peu à peu de responsabilités nouvelles et se préoccupent davantage de l'éducation de leur progéniture. Cette évolution vers un état d'esprit nouveau entraîne des répercussions sur l'implication des familles auprès des jeunes générations :

Cela correspond à un souci des parents de veiller de plus près sur leurs enfants, de rester plus proches d'eux, de ne plus les abandonner même temporairement aux soins d'une autre famille. La substitution de l'école à l'apprentissage exprime également un rapprochement de la famille et des enfants, du sentiment de la famille et du sentiment de l'enfance, autrefois séparés. La famille se concentre sur l'enfant<sup>317</sup>.

Dans d'autres domaines, comme celui des comportements au sein de la famille ou de la société, une réflexion commence également à se développer dans des ouvrages de civilités, consacrés, dans un premier temps, aux pratiques religieuses comme le *bénédicté*, « le modèle de la prière dite en famille »<sup>318</sup>. À cette occasion, des éducateurs s'interrogent sur les devoirs des enfants à l'égard de leurs parents et s'intéressent à la manière dont les plus jeunes ont à manifester leur respect à l'égard de leurs aînés : « Les enfants ne doivent pas aller se coucher qu'ils n'aient été auparavant saluer leur père et leur mère »<sup>319</sup>.

Bien qu'initialement dicté par des exigences religieuses, pareil rituel réunissait plus souvent qu'auparavant parents et enfants autour de la table. Le thème de la famille est également davantage présent dans le domaine pictural. On peut citer à cet égard la gravure de Nicolas Guérard<sup>320</sup> représentant une scène familiale où apparaissent quatre membres d'un même foyer : un jeune père préoccupé de navigation et de comptabilité, une mère berçant un nourrisson et un jeune enfant vêtu d'une robe. Une légende vient par ailleurs souligner le contexte dans lequel prend place la vie familiale : « Heureux qui du ciel suit la loi Et met le plus beau de sa vie À bien servir son Dieu, sa famille et son roi »<sup>321</sup>.

Le discours pédagogique de Madame de Genlis met lui aussi en scène une structure familiale où les parents prennent personnellement en charge l'éducation de leurs enfants. La protagoniste épistolière, Madame D'Almane, décrit les liens étroits qui l'unissent à ses parents et à sa fille, montrant la primauté que revêt cette proximité privée :

---

<sup>317</sup> *Ibid.*, p. 259.

<sup>318</sup> Ariès, Philippe. *Op. cit.*, p. 246.

<sup>319</sup> De La Salle, Jean-Baptiste(de). *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne* (1702). Paris : Barbier, 1788.

<sup>320</sup> Gravure de Guérard. *Cabinet des estampes* 0 à 22 T. VI, 1701.

<sup>321</sup> *Ibidem*.

Malgré l'éclat brillant du jour qui frappe et blesse mes yeux éblouis, je vois, je reconnais ma mère, mon père, je pousse un cri perçant, je me jette dans leurs bras, et j'y tombe évanouie... O, qui pourrait décrire le ravissement, les transports que j'éprouvais [...] ! Je me trouvais sur le sein de la mère la plus chérie, je sentais mon visage inondé de ses pleurs ; mon père, à genoux devant moi, pressait mes deux mains dans les siennes... Je revoyais le jour, le soleil... J'étais sûre de revoir bientôt ma fille... Cet instant réalisait toutes mes espérances les plus chères, et satisfaisait tous les désirs de mon cœur<sup>322</sup>.

Grâce à ce contexte de bienveillance, d'affection et d'amour familial, Madame d'Almane réussit à exercer une certaine forme d'autorité maternelle dans l'instruction de ses enfants, en se plaçant elle-même comme exemple, modèle concret à suivre, pour réussir l'éducation de sa progéniture.

Ces conditions relèvent du modèle éducatif individuel et tranchent avec les pratiques de la vie scolaire antérieures au XVIII<sup>e</sup> siècle. On sait qu'après la période médiévale :

on a isolé les classes et leurs professeurs dans des salles spéciales, initiative d'origine flamande et parisienne, qui donna naissance à la structure moderne de la classe. Nous assistons alors à un processus de différenciation de la masse scolaire<sup>323</sup>.

Fondé sur la volonté d'opérer une adéquation entre les savoirs dispensés et les besoins de l'élève, le principe de la classe scolaire correspond à une plus grande prise en compte du niveau de l'enfant à instruire pour lui transmettre des savoirs appropriés :

Ce souci de se mettre à la portée des écoliers s'oppose à la fois aux méthodes médiévales de simultanéité ou de répétition, et à la pédagogie humaniste qui ne distinguait pas l'enfant de l'homme, et confondait l'instruction scolaire – une préparation à la vie – et la culture – une acquisition de la vie<sup>324</sup>.

L'instauration de la classe comme groupe homogène aux besoins communs constitue une étape fondamentale dans la représentation que l'on se fait de l'élève et dans le processus méthodologique de la dispense des enseignements. Cette pratique témoigne également, de la part des adultes, d'une attention particulière portée à un moment de l'existence qui n'est plus un tout indéterminé mais peut être divisé selon les années de naissance et l'avancée intellectuelle des élèves. Cependant, l'instauration de la classe respectueuse de l'homogénéité de l'âge, telle que nous la connaissons depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, nécessite plusieurs décennies de réflexion avant d'être généralisée et reste encore une exception au XVIII<sup>e</sup> siècle :

---

<sup>322</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Op. cit.*, tome 2, p. 411 et 412.

<sup>323</sup> Ariès, Philippe. *Op. cit.*, p. 194.

<sup>324</sup> *Ibidem*.

Mais si la petite enfance était ainsi mise à part, le mélange archaïque des âges persista aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> dans le reste de la population scolaire, où des enfants de dix à quatorze ans, les adolescents de quinze à dix-huit ans, des jeunes hommes de dix-neuf ans à vingt-cinq ans fréquentaient les mêmes classes. Jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, on n'eut pas l'idée de les séparer. Encore au début du XIX<sup>e</sup> siècle, on écartait bien définitivement des hommes trop faits « les barbus » au-delà de la vingtaine, mais on ne répugnait pas à la présence au collège d'adolescents attardés, la promiscuité d'éléments d'âges trop écartés ne choquait pas, pourvu que les plus petits n'y fussent pas exposés. En effet, on n'éprouvait pas encore le besoin de distinguer la seconde enfance, au-delà de douze-treize ans, et l'adolescence ou la jeunesse. Ces deux catégories d'âge demeuraient encore confondues<sup>325</sup>.

Cette très forte hétérogénéité des classes où sont scolarisés « les barbus » et les garçons de « douze-treize ans » semble témoigner d'une lenteur de l'institution scolaire, peu prompte à accueillir une évolution culturelle plus sensible dans d'autres domaines de la vie culturelle ou sociale. Par ailleurs, là où il est mis en place, le principe de la classe contribue certes à un affaiblissement des liens de camaraderie régissant les relations entre les élèves – très longtemps livrés à eux-mêmes et à la rudesse des règles sociales établies entre écoliers – mais il n'empêche pas la désorganisation et l'anarchie quotidiennes, parce que le maître n'intervient pas systématiquement comme l'adulte référent détenteur de la discipline.

Toutefois avec le siècle des Lumières, les professeurs « doivent en outre, et en premier lieu, former les esprits, inculquer des vertus, éduquer autant qu'instruire »<sup>326</sup>. Cette nouvelle prise de conscience contribue alors à l'instauration d'un système disciplinaire rigide avec corrections et châtiments corporels. La vie scolaire se rythme sur la cadence d'une discipline réglementaire s'exerçant dans les écoles et les collèges. Ainsi que le souligne Voltaire « l'autorité royale est employée par les jésuites [dans les collèges dont ils assurent l'administration] »<sup>327</sup> : pareille rigueur disciplinaire correspondrait, semble-t-il, à un renforcement de l'autorité monarchique qui se développe avec le règne de Louis XIV<sup>328</sup>.

Dans le milieu scolaire commencent donc à se développer des pratiques disciplinaires qui donnent lieu à un système éducatif souvent très sévère : les élèves sont surveillés en permanence, invités à la dénonciation de tout manquement aux règles et subissent de nombreux châtiments corporels. Tous les écoliers issus du milieu roturier ou de la noblesse,

---

<sup>325</sup> *Ibid.*, p. 197.

<sup>326</sup> *Ibid.*, p. 200.

<sup>327</sup> Arouet, François-Marie, dit Voltaire. *Siècle de Louis XIV* (1751). *Œuvres complètes*. Paris : édition Renouard, 1819, p. 359.

<sup>328</sup> Dans son ouvrage *Siècle de Louis XIV*, le philosophe décrit comment le roi rétablit l'ordre partout en précisant qu'« il n'y avait plus en France qu'un maître et des sujets ». *Ibid.*, p. 291. Le dix-septième chapitre de l'écrit consacré à « L'état de la France » sous le règne du Roi Soleil nomme les grands domaines dans lesquels l'autorité royale s'est exercée : religion, économie, politique intérieure et extérieure et éducation.

sont soumis aux mêmes ordres et reçoivent le fouet : « Réservé à l'origine aux petits-enfants, [le fouet] s'étend depuis le XVI<sup>e</sup> siècle à toute la population scolaire qui frise souvent et dépasse parfois la vingtaine »<sup>329</sup>. La reconnaissance des particularités de l'enfance distinctes de celles des adultes semble donc aller de pair avec le constat de ses faiblesses que l'on cherche à raffermir par la flagellation, censée redresser les inaptitudes et les incompétences.

Toutefois, au cours du siècle des Lumières les esprits commencent à évoluer et plus nombreux sont ceux qui affirment que le châtement corporel n'est qu'un moyen néfaste d'humilier la jeunesse, sans permettre de l'éduquer dignement : « L'histoire de la discipline scolaire permet de suivre le changement de la conscience collective à cet égard »<sup>330</sup>. Les jésuites sont notamment réputés pour leur rudesse en la matière ; c'est du moins l'un des aspects qui est souligné lorsque l'ordre disparaît en 1763, alors que « le caractère servile et avilissant de la punition corporelle n'est plus reconnu comme adapté à l'infirmité de l'enfance »<sup>331</sup>.

Tout en nuances et parfois en discontinuités, le regard nouveau porté sur l'enfant tend à faire de celui-ci non un adulte miniature mais un être à éduquer selon une respectueuse préparation de sa vie future, ce qui « exige des soins et des étapes, une formation »<sup>332</sup> et pose les jalons d'une évolution – très lente certes – du statut de l'élève. Toutefois, une certaine indétermination lexicale rend compte à sa manière du chemin qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, reste à parcourir sur cette voie. Dans un même article de l'*Encyclopédie*, en effet, les termes 'écolier, disciple, élève' sont donnés comme synonymes et « s'appliquent en général à celui qui prend des leçons de quelqu'un »<sup>333</sup> mais, à quelques nuances près, puisque l'« élève est celui qui prend des leçons de la bouche même du maître »<sup>334</sup> tandis que le « disciple est celui qui en prend des leçons en lisant ses ouvrages, ou qui s'attache à ses sentiments »<sup>335</sup> et que sont nommés écoliers « des enfants qui étudient dans les collèges »<sup>336</sup>. En fait, l'élève désigne de façon générale celui qui est appelé à s'élever par l'acquisition des savoirs. Lorsque cette appropriation s'effectue dans une situation de communication orale sans l'exploitation d'autres supports, l'apprenant a le statut d'« élève ». Comme certains maîtres enseignent selon une démarche plus personnelle, connue et reconnue grâce à la publication d'ouvrages qui

---

<sup>329</sup> Ariès, Philippe. *Op. cit.*, p. 202.

<sup>330</sup> *Ibid.* p. 202.

<sup>331</sup> *Ibidem.*

<sup>332</sup> *Ibid.* p. 203.

<sup>333</sup> *Op. cit.*, Tome 5, article "Écolier, disciple, élève", p. 337.

<sup>334</sup> *Ibidem.*

<sup>335</sup> *Ibidem.*

<sup>336</sup> *Ibidem.*

reprennent et explicitent leurs idées, l'élève, initié à ces connaissances livresques transmises par l'écriture magistrale, devient «disciple ».

Enfin, l'écolier désigne l'élève scolarisé au sein d'un collège et bénéficiant d'un enseignement dispensé de manière collective. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, cet écolier est de sexe masculin et appartient à un niveau social élevé. Il intègre fréquemment un internat dans lequel il lui est possible d'étudier dès l'âge de neuf ou dix ans et ce pour une durée d'une dizaine d'années. S'inscrire au collège signifie donc accepter de suivre un parcours d'études longues et de ne pas abandonner cette voie en cours de formation :

L'école unique a été remplacée par un système d'enseignement double, où chaque branche correspond, non pas à un âge, mais à une condition sociale : le lycée ou le collège pour les bourgeois (secondaire) et l'école pour le peuple (le primaire). Le secondaire est un enseignement long. Le primaire est resté très longtemps un enseignement court [...] on ne tolérait plus la coexistence d'écoliers qui n'étaient pas dès le début décidés à aller jusqu'au bout, à accepter toutes les règles du jeu, car les règles d'une collectivité close, [...] exigent l'[...] abandon total [...]. Du moment qu'on avait conscience de poser en règle le cycle long, il n'y avait plus de place pour ceux qui, par leurs conditions, par la profession des parents, par la fortune, ne pouvaient pas le suivre ni se proposer de le suivre jusqu'au bout<sup>337</sup>.

Au sein du collège l'élève reçoit un enseignement adressé à une classe où l'effectif chargé est parfois d'une cinquantaine d'écoliers environ. Il est donc nécessaire que les élèves adoptent un comportement exemplaire de silence et d'attention pour que soit préservée la qualité de l'enseignement. De ce fait, les collèges imposent des règles de vie de classe très sévères : « La discipline nouvelle s'introduira plutôt par le moyen de l'organisation déjà moderne des collèges et de pédagogies de plein exercice, où le principal et le régent cessaient d'être des *primi inter pares*, pour devenir des dépositaires d'une autorité supérieure »<sup>338</sup>. Ainsi, les jeunes garçons qui sont scolarisés dans les collèges se soumettent au fonctionnement collectif imposé par le règlement.

Comme le souligne Charles Rollin, il est indispensable dans les collèges de « prendre d'abord de l'autorité sur les enfants »<sup>339</sup>. Les adultes sont ainsi complètement maîtres de la situation d'enseignement imposée aux collégiens, car selon le recteur, «cette maxime est de la dernière importance pour tous les temps de l'éducation, et pour toutes les personnes qui en sont chargées. [II] appelle autorité un certain air et un certain ascendant qui imprime le respect et se fait obéir »<sup>340</sup>.

---

<sup>337</sup> Ariès, Philippe. *Op. cit.*, p. 214 & 215.

<sup>338</sup> *Ibid.* p. 201

<sup>339</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 312.

<sup>340</sup> *Ibidem.*

Cependant, comme cela a été précédemment indiqué, cet enseignement collégial est l'exclusif apanage des jeunes garçons, tandis que le sexe féminin paraît oublié de ces préoccupations éducatives. Malgré ce désintérêt, une infime minorité de filles bénéficie de certaines pratiques éducatives qui évoluent au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle.

## 4.2. L'éducation des filles

Alors que les garçons – issus pour la plupart des élites – sont scolarisés dans les collèges, les filles restent dans la cellule familiale où elles peuvent être quelquefois alphabétisées grâce à l'intervention et l'implication de leur mère<sup>341</sup>. Concernant essentiellement les familles de milieux sociaux favorisés, cet état de fait n'est pas sans rappeler le point de vue d'Érasme sur l'éducation des femmes : « l'érudition d'une femme n'est pas un danger pour son mari »<sup>342</sup>, tout au contraire.

Bien que cette prise de position n'explique pas comment s'effectue la transmission des connaissances, on sait que les filles sont éduquées au sein de la famille où leur sont souvent inculqués des savoirs liés à la nature et aux plantes médicinales. Bien qu'analphabètes et n'ayant suivi aucune scolarité, les jeunes filles issues des milieux pauvres ou modestes, ruraux ou urbains, possèdent, elles aussi, des connaissances approfondies sur les différentes espèces florales et « connaissent, mieux qu'aucune enseignante, les noms, les espèces, les effets, les modes de culture »<sup>343</sup>. Ce sont les mères paysannes qui transmettent ces savoirs et savoir-faire à leurs filles, parfois chargées de l'intendance des domaines ruraux qu'elles exercent avec un vrai « sens des affaires »<sup>344</sup>, pour une bonne « gestion des biens »<sup>345</sup>, car ces activités « ne sont pas l'apanage de la seule élite intellectuelle bourgeoise ; un certain nombre de paysannes savent très bien gérer leurs avoirs si modestes soient-ils, sans même compter à la manière de l'école »<sup>346</sup>. À ces compétences pratiques nées de l'observation et du bon sens terrien s'adjoignent des richesses de culture populaire orale glanées lors des veillées lorsque « les mères et les grands-mères reprennent les contes du Moyen Âge transmis de

---

<sup>341</sup> La grande majorité des filles reste analphabète, comme ce fut le cas des épouses ou compagnes de Diderot, Rousseau, etc.

<sup>342</sup> Margolin, Jean-Claude. *Neuf Années de bibliographie érasmienne, 1962-1970*. Paris : Vrin, 1977, p. 146.

<sup>343</sup> Fiévet, Michelle. *L'Invention de l'école des filles*. Saint Estève : Imago, 2006, p.16.

<sup>344</sup> *Ibidem*.

<sup>345</sup> *Ibidem*.

<sup>346</sup> *Ibidem*.

génération en génération»<sup>347</sup>. C'est par l'oralité que s'effectue cette transmission culturelle destinée en priorité aux jeunes filles.

La communauté villageoise constitue également une source d'apprentissages multiples et variés pour la jeune paysanne évoluant entre sa famille, le voisinage et les habitants de la paroisse. Cependant, cette culture nourrie par le cordon rattché au giron ne bénéficie d'aucune reconnaissance culturelle ou sociale, bien au contraire, elle « se trouve officiellement disqualifiée pour n'apparaître que comme une culture de grossiers, de balourds, de malappris et d'impurs au sens strict des termes »<sup>348</sup>. À cette culture orale féminine se rattachent quelquefois certains rudiments de lecture motivés par la volonté religieuse de certains responsables – parfois même protestants, car malgré la révocation de l'Édit de Nantes, il subsiste encore quelques îlots clandestins – d'imprégner les futures mères de famille de la substance des textes bibliques. En effet, « l'alphabétisation, comme accès indispensable à la lecture des Écritures, devient donc une nécessité »<sup>349</sup>.

Pour les classes rurales, la religion représente au même titre que la vie quotidienne le levier permettant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; et dans le but (ou sous prétexte) de se familiariser avec les Saintes Écritures, les jeunes filles et les femmes apprennent à déchiffrer et à lire. Ainsi, c'est pour former aux principes de la religion que s'ouvrent certaines écoles accueillant les jeunes campagnardes démunies. Dans ces établissements où « la religion [est] instituée comme mode d'organisation »<sup>350</sup>, les élèves sont formées à une dimension de l'existence selon laquelle « l'avenir est dans un au-delà, dans l'éternité »<sup>351</sup>. Tandis que l'écolière est considérée comme le futur moteur du développement familial, elle devient aussi « bénéficiaire de l'action éducative [dispensée] [...] [et] il s'agit là d'une révolution copernicienne notamment dans une société dominée par [...] [l'] homme »<sup>352</sup>.

Dans les milieux nobles et bourgeois, comme par exemple celui mis en scène par Madame de Genlis, l'éducation dispensée à la jeune Adèle occupe tout particulièrement sa mère, Madame d'Almane. Le personnage féminin bénéficie d'une instruction similaire à celle de son frère Théodore et les deux parents, tant le père que la mère, se sentent habités par une obligation éducative.

Dans certains cas, toutefois, les liens entre mère et fille sont plus lâches et l'on confie

---

<sup>347</sup> *Ibidem.*

<sup>348</sup> *Ibid.*, p.20.

<sup>349</sup> *Ibid.*, p.23.

<sup>350</sup> *Ibid.*, p.210.

<sup>351</sup> *Ibid.*, p.210.

<sup>352</sup> *Ibid.*, p.211.

alors la fillette aux soins éducatifs du couvent. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les cloîtres qui accueillent les jeunes filles et leur proposent un programme instructif adapté reçoivent aussi, pour certains, des pauvrettes démunies de tout, comme par exemple les Ursulines, les Chanoinesses de Saint-Augustin ou les Filles de la charité ; pour d'autres, des élèves de bonnes et riches familles qui versent des frais de pension élevés. Ainsi que pour les garçons scolarisés au collège, au couvent les filles reçoivent une solide éducation morale, en vue d'une attitude que l'on souhaiterait irréprochable. Les leçons de vertu sont dispensées par une pédagogie de la bonne conduite consistant, pour les jeunes filles issues des milieux aisés, à abandonner les habitudes fastueuses de l'existence :

Le projet pédagogique des Ursulines parisiennes [...] [ : ] l'internat est jugé indispensable pour assurer [...] la stricte éducation chrétienne [...] [...] des écolières. L'armature de leur conduite future en dépend. On parlerait volontiers d'une pédagogie de l'évitement. Pour ces pensionnaires habituées au grand monde, le retour à une simplicité de vie et à une structure apparemment familiale dans un enclos protégé devient un idéal apprécié des parents<sup>353</sup>.

L'éducation du couvent exige donc le retrait de la jeune fille de son milieu habituel : elle quitte sa famille et le monde pour être enfermée loin de la société, source d'influences pernicieuses – c'est du moins ainsi que sont présentées les choses. Comme l'éducation morale tient une place considérable dans les programmes de formation, les jeunes filles confiées aux religieuses sont soumises à des règles sévères rappelant les rythmes de la vie religieuse cloîtrée. De la sorte, les jeunes filles aisées se familiarisent peu à peu avec une existence sans fioritures ni artifices, car l'objectif prioritaire, après celui de l'instruction morale, consiste à former de futures femmes du monde capables de tenir un foyer et d'y rayonner pleinement :

Il faut avoir pour but d'instruire les filles des éléments de toutes les sciences et de tous les arts qui peuvent entrer dans la conversation ordinaire et même de plusieurs choses qui regardent les diverses professions des hommes, histoire de leur pays, géographie, lois de police provinciale, lois civiles, afin qu'elles puissent entendre avec plaisir ce que leur diront les hommes, leur faire des questions à propos, et entretenir, plus facilement conversation avec leurs maris des événements journaliers de leur emploi<sup>354</sup>.

Cet avis éducatif émis par un prêtre montre combien l'orientation du programme de formation de la femme ménage en priorité son intégration à une société très masculine. Toutefois, il semble difficile d'admettre qu'un cloître complètement fermé sur l'extérieur soit apte à dispenser une telle éducation. La littérature romanesque comme les contemporains ne

---

<sup>353</sup> *Ibid.*, p. 66 et 67.

<sup>354</sup> Jaubert, Pierre. *Projet pour perfectionner l'éducation* (1730). In *Œuvres diverses*. Deux volumes. Paris : 1780, tome deux, p. 111.

manquent pas, on le sait, de dénoncer cette distorsion. D'autres encore, comme Madame de Sévigné, restent très partagés sur l'éducation du couvent considérée comme « une barbarie »<sup>355</sup>, mais permettant néanmoins de « trouv[er] une bonne conduite [...] chose nécessaire à [l']éducation »<sup>356</sup>.

Bien que beaucoup mesurent la rudesse éducative du couvent, certaines familles n'hésitent pas toutefois à confier leur fille à ces structures rigides et fermées, parfois aussi pour des motifs économiques – c'est au cloître que sont enfermées les filles dépourvues de dot. Tandis que le pouvoir religieux se heurte à de virulentes critiques, c'est aussi cette éducation au couvent qui est remise en cause durant le XVIII<sup>e</sup> siècle où de nombreuses voix s'élèvent pour solliciter les femmes, mères de famille de l'élite cultivée, afin qu'elles prennent en charge l'instruction et l'éducation des petites filles. Instrument d'une remise en cause de l'enseignement des religieuses considéré comme « un symbole parfait de l'obscurantisme et de l'ignorance »<sup>357</sup>, les mères de famille éducatrices gagnent ainsi en importance.

Françoise de Graffigny témoigne de cette évolution lorsqu'elle écrit qu'il est illogique et stupide de confier des missions éducatives à des formatrices qui ignorent tout du fonctionnement du monde dont elles sont exclues :

Du moment que les filles commencent à être capables de recevoir des instructions, on les enferme dans une maison religieuse pour leur apprendre à vivre dans le monde. Que l'on confie le soin d'éclairer leur esprit à des personnes auxquelles on ferait peut-être un crime d'en avoir, et qui sont incapables de former le cœur, qu'elles ne connaissent pas<sup>358</sup>.

De même, lorsque Diderot dépeint minutieusement les conditions d'existence que connaissent les jeunes filles reléguées dans un couvent, il souligne l'hypocrisie, la méchanceté, la violence et l'incompréhension qui règnent dans ce lieu d'enfermement dirigé par une maîtresse femme qui ne connaît que les lois de l'autoritarisme pour appréhender les jeunes filles :

---

<sup>355</sup> Rabutin-Chantal, Marie (de), Marquise de Sévigné. *Lettres de Madame de Sévigné. Lettre du 6 mai 1676*. Paris : Hachette, 1862, p.89.

<sup>356</sup> *Ibidem*.

<sup>357</sup> Goodman, Déna. «Le Rôle des mères dans l'éducation des pensionnaires au XVIII<sup>e</sup> siècle ». In Brouard-Arends, Isabelle et Plagnol-Diéval, Emmanuelle (sous la direction de). *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. Rennes : PUR, 2007, p. 33.

<sup>358</sup> Graffigny, Françoise (de). *Lettres d'une Péruvienne (1747)*. New York : MLA, 1993, p. 138.

J'avais pris de l'humidité ; j'étais dans une circonstance critique ; j'avais tout le corps meurtri ; depuis plusieurs jours je n'avais pris que quelques gouttes d'eau avec un peu de pain. Je crus que cette persécution serait la dernière que j'aurais à souffrir<sup>359</sup>.

De telles conditions d'existence ne favorisent ni la formation ni l'instruction, parce que la relation éducative est complètement faussée. Comme le précise Madame de Genlis<sup>360</sup>, intéressée par la question de l'éducation dans les couvents, les nonnes présentent peu d'aptitudes à l'enseignement, contraignant les familles qui leur confient les jeunes filles à solliciter par ailleurs des précepteurs qui se déplacent dans les cloîtres où ils donnent des cours de grammaire, d'écriture, de sciences naturelles, et même de musique ou de danse. L'éducation cloîtrée n'était donc pas en mesure de prendre en charge instruction et formation, c'est pourquoi l'alternative éducative proposée par les religieuses tend à être rejetée et on lui préfère la forme scolaire du collège, comme à Saint-Cyr.

C'est Madame de Maintenon qui s'est impliquée dans la réalisation d'une œuvre éducative pour les filles, puisqu'elle a créé l'établissement scolaire féminin de Saint-Cyr qui a fonctionné sous sa responsabilité jusqu'en 1717. La vocation de cet institut était d'éduquer conformément aux convenances du monde les jeunes filles issues de la classe noble démunie : environ deux cent cinquante pensionnaires étaient concernées, destinées soit aux ordres soit à la vie de famille. Pendant huit à treize années, les adolescentes en régime d'internat au sein de l'établissement étaient complètement séparées de leurs familles qui leur rendaient quatre visites annuelles. Malgré ces conditions d'apparence difficile, la directrice des lieux se portait garante de la qualité de l'enseignement et de l'atmosphère engageante et plaisante dans laquelle étaient éduquées les filles de la noblesse indigente :

Et il faut reconnaître qu'elle n'épargnait rien pour rendre le séjour de Saint-Cyr agréable et attrayant. La discipline était douce, quoique sans gâteries, sans ménagements excessifs. Il était recommandé aux maîtresses de classe de punir le moins possible, de passer sur les fautes légères, de ne pas signaler publiquement, à moins de nécessité grave les défauts et des travers des jeunes filles. Les récréations devaient être gaies, animées. [...] On sent qu'un amour sincère des enfants dirige la fondatrice de la maison<sup>361</sup>.

La relation éducative nouée par Madame de Maintenon avec les jeunes filles de son institut est donc nourrie de mansuétude et d'attention, de même que le rapport entre maître et élève se construit sur la bienveillance respectueuse des enseignantes à l'attention de leurs

---

<sup>359</sup> Diderot, Denis. *La Religieuse*. Paris : Libro, 1999, p. 46.

<sup>360</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours sur la suppression des couvents de religieuses, et sur l'éducation publique des femmes*. Paris : 1790, p. 13 à 15.

<sup>361</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, volume 1, p. 343.

élèves, ce qui exclut tout châtiment physique ou psychologique. En effet, la veuve de Paul Scarron préfère rendre actives les jeunes filles éduquées sous sa responsabilité en leur proposant – par exemple – de tenir certains rôles de théâtre. Les jeux scéniques constituent la cérémonie d'accueil par laquelle sont reçus les visiteurs des lieux, car « le recours au dialogue théâtral [est apprécié comme] une foi [...] dans les vertus pédagogiques de l'échange »<sup>362</sup>. Ces pratiques ont peut-être été inspirées à Madame de Maintenon par sa lecture experte de l'œuvre de Fénelon, le petit traité de *L'Éducation des filles*, éducation considérée comme fondamentale pour l'avancée de l'humanité :

On suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction : cependant ne sont-ce pas les femmes qui ruinent ou soutiennent les maisons, qui règlent tout le détail des choses domestiques, et qui, par conséquent, décident de ce qui touche de près à tout le genre humain ? Par-là, elles ont la principale part aux bonnes ou mauvaises mœurs de presque tout le monde<sup>363</sup>.

Dans le microcosme intellectuel de leur époque, Madame de Maintenon et Fénelon incarnent donc des précurseurs qui ont avancé dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle des idées nouvelles sur l'éducation des filles, souvent très négligée.

Quelques années plus tôt Jean-Baptiste de La Salle, quant à lui, s'était préoccupé de l'éducation des jeunes gens démunis qui n'avaient pas d'emblée accès à l'instruction. Son action en direction des milieux sociaux défavorisés, joue un rôle important dans la réflexion pédagogique du XVIII<sup>e</sup> siècle, notamment au niveau des principes didactiques à appliquer dans la relation éducative collective. C'est dans ce cadre qu'est écrit l'ouvrage pédagogique *La Conduite des écoles chrétiennes*, considéré par Dominique Julia comme le signal de la « naissance de la pédagogie moderne »<sup>364</sup>.

### **4.3. La Conduite des écoles chrétiennes**

Les écoles chrétiennes ainsi créées sont destinées à la scolarisation des enfants démunis parce que « priorité est de transmettre à ces pauvres le minimum d'éducation »<sup>365</sup>. La réalisation de ce minimum passe par quelques étapes essentielles qui ont été soulignées par Christophe Mory dans son étude consacrée à Jean-Baptiste de La Salle. Pour le pédagogue

---

<sup>362</sup> Brouard-Arends, Isabelle et Plagnol-Diéval Emmanuelle. *Op. cit.*, p. 256.

<sup>363</sup> Salignac, François de Salignac de La Mothe-Fénelon. *De l'Éducation des filles. Op. cit.*, p. 28.

<sup>364</sup> Chartier, R., Julia, D., Compère, M.-M. *Op. cit.*, p. 114.

<sup>365</sup> Mory, Christophe. *Jean-Baptiste de La Salle. Rêver l'éducation*. Paris : Pygmalion, 2010, p.63.

chrétien, l'école doit bénéficier d'une respectabilité à partir de laquelle se construit la reconnaissance scolaire ; respectabilité à la fois des dirigeants, des enseignants et des écoliers qui fréquentent ces établissements. Dans ce but, il est important de favoriser la motivation de chacun – « on ne fait bien et volontiers une chose, autant qu'on la fait avec goût »<sup>366</sup> – et l'implication des personnels associés à la création de son projet, car « l'estime de l'école porte à ne rien négliger pour se procurer toutes les connaissances dont on a besoin, pour s'acquitter parfaitement de cette fonction »<sup>367</sup>.

En associant l'idée de qualité à celles de « goût » et d'« inclination » des professeurs, Jean-Baptiste de La Salle souligne également le rôle déterminant de la conscience professionnelle du corps enseignant. Établissant un parallèle entre l'enseignant et ses élèves, d'un côté, et Jésus-Christ et les enfants d'un autre côté<sup>368</sup>, l'initiateur des petites écoles chrétiennes invite par ailleurs à une sorte de mimétisme dans lequel le professeur est mû par un sentiment de bienveillance à l'égard de la jeunesse à instruire. Caractérisée par la « bonté » et la « tendresse », la relation éducative lassallienne se nourrit d'indulgence, de générosité, de charité et d'affection, bien loin des châtiments corporels violents et injustes dont étaient victimes les jeunes générations, à la même époque. Si le modèle religieux dicte l'organisation nouvelle des rapports entretenus entre maître et élève, selon Christophe Mory le pédagogue donne toutefois à ce modèle une haute signification :

L'exemple de Jésus-Christ n'est pas le seul motif propre à exciter le jeune maître à se livrer à l'instruction des enfants, avec une affection, une ardeur, une patience et une résolution, que rien ne puisse rebuter ; la foi lui fait découvrir qu'il n'y a pas de fonction plus honorable que d'amener les enfants à Jésus-Christ, et en même temps de tenir sa place, de faire son office, pour les recevoir, les élever, les instruire, remplir leurs esprits de ses maximes, leur procurer sa protection, sa bénédiction, sa grâce ; leur apprendre la voie qui conduit au ciel. Jésus-Christ les lui confie pour veiller à la conservation de leur innocence, pour leur apprendre tous les mystères de sa vie, sa mort, tous les préceptes, à l'observance desquels il a attaché leur salut et la vie éternelle<sup>369</sup>.

Comme on le voit, les qualités professionnelles dont doit faire montre le jeune maître sont « l'affection, l'ardeur, la patience et la résolution », qualités qui contribuent à donner une nouvelle dimension au cadre scolaire où l'enseignant joue un rôle fondamental de proximité et d'écoute à l'égard des jeunes gens à éduquer.

Pour donner un caractère encore plus concret aux méthodes à appliquer face à ses

---

<sup>366</sup> *Ibidem.*

<sup>367</sup> *Ibidem.*

<sup>368</sup> Voir *Ibidem.*

<sup>369</sup> *Ibid.*, p. 300.

élèves, Jean-Baptiste de La Salle apporte un soin particulier à l'organisation du lieu et du temps scolaires :

Sa classe bien tenue servira à plier de bonne heure l'esprit des enfants à la vertu, à l'ordre, à la soumission, à arrêter leur légèreté naturelle ; ils y apprendront la manière de résister aux tentations, d'éviter les occasions de faire le mal ; de faire un bon emploi du temps, et de remplir la fin de leur création. Ses instructions bien faites deviendront un préservatif contre la contagion des maximes, [...] et des mauvais exemples du monde corrompu<sup>370</sup>.

Le lieu et son organisation tiennent un rôle primordial dans les conditions qui président à la transmission des savoirs et savoir-faire. Cet aspect matériel n'est pas anodin puisque l'estime pour l'école se construit également grâce au bon entretien des locaux dont les inspecteurs, qui font aussi office de directeurs d'établissement, ont quotidiennement la responsabilité<sup>371</sup>. En évoquant les différents responsables de l'organisation scolaire de la petite école chrétienne, le frère montre son attachement pour une rigoureuse hiérarchie dans laquelle l'inspecteur assure le double rôle de directeur et d'intendant : Jean-Baptiste de La Salle prévoit donc les différentes charges qui relèvent de la tenue d'un établissement scolaire.

Ainsi, les frères des écoles chrétiennes souhaitent dispenser un enseignement de qualité selon les principes de discipline et de bonne tenue qui correspondent à la bienséance d'une éducation vertueuse<sup>372</sup>. Ce qui est inédit dans la démarche du religieux repose sur la création d'un code éducatif qui prend en compte la situation de l'élève, la manière de l'instruire, mais surtout le futur maître et les différentes connaissances à maîtriser pour remplir ses missions éducatives. La Salle s'approprie des traités et ouvrages édités sur la question de l'éducation, puis s'en détache avec le recul nécessaire pour édifier sa propre réflexion éducative. Dès la préface de son ouvrage *Conduite des Écoles chrétiennes*, est soulignée la particularité d'une démarche élaborée « en forme de règlement après un très grand nombre de conférences avec les frères de cet institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école »<sup>373</sup>. Est rappelée également l'« expérience de plusieurs années »<sup>374</sup> du pédagogue qui lui a permis de ne retenir dans son écrit pédagogique « rien [...] qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu les bévues ou les mauvaises suites »<sup>375</sup>. Ce propos introductif fournit aussi

---

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 301.

<sup>371</sup> *Ibid.*, p. 338 & 339.

<sup>372</sup> *Ibid.*, p. 114 & 115.

<sup>373</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>374</sup> *Ibidem.*

<sup>375</sup> *Ibidem.*

des précisions sur les procédures concertées et réfléchies permettant la mise à plat des différents codes éducatifs appliqués dans les écoles chrétiennes.

Très attaché aux idées d'excellence et de perfection qu'il souhaite faire rayonner dans les classes pour satisfaire aux exigences d'une grande renommée, le frère préconise la mise en place d'une discipline active, afin que cesse l'habituel chahut des classes surchargées, face auxquelles les enseignants ont des difficultés à intervenir sereinement. De même, le pédagogue invite à suivre de manière très rigoureuse les élèves : le maître apprend alors à les connaître afin de les aider du mieux possible à réussir leurs apprentissages. À cette obligation envers l'écolier s'ajoutent des règles plus institutionnelles comme l'assiduité, la ponctualité et le respect du voisinage parce que le maître « ne souffrira pas qu[e] [...] [les élèves] s'amuse[n]t à courir et à jouer pendant ce temps dans le quartier voisin de l'école ; et qu'ils incommodent en quelque façon que ce soit les voisins »<sup>376</sup>. Si les écoliers doivent donc adopter une attitude irréprochable hors de leur établissement, dès qu'ils franchissent le seuil de leur lieu d'étude, ils sont priés de respecter le silence pour ne troubler ni l'attention ni la concentration du groupe.

D'un point de vue pédagogique La Salle prévoit neuf modalités d'enseignement définissant des contenus de savoirs à dispenser par les maîtres. Ces leçons correspondent à une sorte de programme d'enseignement qui aborde les sujets à traiter en classe : « la table d'alphabet »<sup>377</sup>, « la table des syllabes »<sup>378</sup>, « le syllabaire »<sup>379</sup>, « le deuxième livre pour apprendre à épeler et à lire par syllabes »<sup>380</sup>, « le même second livre dans lequel ceux qui savent parfaitement épeler commencent à lire »<sup>381</sup>, « le troisième livre qui sert à apprendre à lire par pause »<sup>382</sup>, « le psautier »<sup>383</sup>, « la civilité chrétienne »<sup>384</sup>, « les lettres écrites à la main »<sup>385</sup>. La progressivité et l'utilisation de manuels scolaires appropriés caractérisent l'apprentissage de la lecture. De même, il est tenu compte des avancées de chacun des élèves et, pour cela, le frère prévoit trois groupes de besoins afin de répondre du mieux possible à ce qui pourrait ressembler à une sorte d'individualisation de l'enseignement : « Tous les écoliers de toutes les leçons [...] seront distribués en trois ordres : le premier des commençants, le

---

<sup>376</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>377</sup> La Salle, Jean-Baptiste. *Op. cit.*, p. 37 et 38.

<sup>378</sup> *Ibidem.*

<sup>379</sup> *Ibidem.*

<sup>380</sup> *Ibidem.*

<sup>381</sup> *Ibidem.*

<sup>382</sup> *Ibidem.*

<sup>383</sup> *Ibidem.*

<sup>384</sup> *Ibidem.*

<sup>385</sup> *Ibidem.*

second des médiocres, et le troisième des avancés et des parfaits dans cette leçon »<sup>386</sup>. Cette approche souligne le souci d'évoluer de manière quasi différenciée selon le rythme d'évolution de chaque apprenant, à qui l'on donne la possibilité de perfectionner ses connaissances de la langue française.

À la différence des collèges destinés aux futures élites, et dans lesquels domine l'enseignement sévère du latin, dans les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle prime l'utilisation de la langue française qui, on le sait, n'est pas toujours la langue maternelle dans la France d'Ancien Régime, comme en témoignent, entre autres, certains dialogues de Molière<sup>387</sup>. Soucieux de former les élèves des écoles chrétiennes à une langue française débarrassée des tournures dialectales, onomatopées et incorrections multiples, Jean-Baptiste de La Salle accorde une importance particulière à cet aspect de l'enseignement. En procédant de la sorte il espère conduire ces jeunes recrues à s'exprimer, non seulement de façon plus appropriée mais également, comme le souligne Christophe Mory, plus consciente des enjeux que mobilise le maniement du langage :

L'apprentissage de la langue maternelle exercée avec la plus grande rigueur débouche sur l'exercice de la langue fraternelle. En apprenant à dire JE, on éveille la conscience ; TU, l'altérité ; VOUS, le respect et la forme. L'école est le lieu des exigences du langage. Quel langage demande-t-on à l'école des enfants de pauvres ? [...] Jean-Baptiste de La Salle va écrire avec méthode les conseils pour parler, pour écouter, pour entreprendre une conversation qui permette autant de s'exprimer que d'apprendre : de dialoguer<sup>388</sup>.

Pour le pédagogue, le langage est l'instrument qui permet d'entrer en relation avec autrui afin d'établir un échange. C'est pourquoi la diction et l'élocution ont leur importance :

une chose qui est des plus importantes quand on parle, est de bien faire sonner toutes les lettres toutes les syllabes, et de prononcer tous les mots séparément les uns des autres. Il faut aussi ne pas manquer de prononcer la consonne qui finit un mot, lorsque ce mot est suivi d'un autre qui commence par une voyelle ; et on ne doit pas, au contraire, prononcer la consonne finale, lorsque la première lettre du mot suivant est aussi une consonne<sup>389</sup>.

Mais derrière l'insistance de La Salle on devine aussi les nombreuses difficultés des élèves pauvres à s'exprimer en langue française. On notera également la volonté et le souci de

---

<sup>386</sup> *Ibidem*.

<sup>387</sup> Voir par exemple les personnages de Charlotte et Mathurine dans *Dom Juan*.

<sup>388</sup> Mory, Christophe. *Op. cit.*, p. 220.

<sup>389</sup> La Salle, Jean-Baptiste (de). *Règles de bienséance*. Paris : Place, 1992, p. 100

remédiation qui passe par une formulation de manière claire et précise des consignes facilitant l'expression de la parole.

Toutefois, si contrairement aux pratiques pédagogiques des collèges, l'ecclésiastique choisit d'améliorer l'oral de ses élèves, il accorde aussi un soin particulier à l'écriture de la langue française qu'il considère comme une priorité pédagogique. Dans le long chapitre consacré à cet apprentissage, il insiste sur le matériel à utiliser pour parvenir à une écriture de qualité – le papier, les plumes et le canif, l'écrivoire et l'encre – objets peu familiers aux élèves recueillis dans les écoles chrétiennes qui n'avaient pas les moyens de se les procurer, raison pour laquelle était prévue la gratuité de cet outillage. Selon l'habitude de l'époque, la calligraphie n'est pas oubliée<sup>390</sup> mais, là comme ailleurs, loin d'être esthétique l'objectif demeure bien concret et utilitariste :

La manière de leur apprendre l'orthographe, sera de leur faire copier des lettres écrites à la main, surtout des choses qu'il leur sera utile d'apprendre à faire, et dont ils pourront avoir besoin dans la suite ; comme sont des promesses, des quittances, des marchés d'ouvriers, des contrats de notaires, des obligations, des procurations, des baux à louages et à fermes, des exploits et procès-verbaux, afin qu'ils puissent s'imprimer ces choses dans l'imagination, et apprendre à en faire de semblables<sup>391</sup>.

La nouveauté dont témoignent les théories éducatives lassalliennes est l'expression d'un besoin qui jusqu'alors n'avait pas été pris en considération : la formation des maîtres. Pour prétendre dispenser un enseignement de qualité, il est indispensable, que celui-ci soit pris en charge par des personnels qualifiés, formés et compétents. Afin d'atteindre cet objectif est prévue la mise en place d'un inspecteur vigilant qui surveille les maîtres pour garantir leur efficacité et leur professionnalisme. L'enseignant se doit donc d'être irréprochable dans ses comportements personnels et ses attitudes professionnelles, aspect essentiel et fondamental pour construire une relation éducative dans laquelle « l'exemplarité est au fondement du message lassalien »<sup>392</sup>. En effet, « de même que son exemple [celui de Jean-Baptiste de La Salle] s'impose aux frères des écoles chrétiennes, leur exemple s'imposera aux enfants afin que du respect naisse la pédagogie élémentaire »<sup>393</sup>.

Cette « pédagogie élémentaire » permet à l'élève de s'imprégner des agissements et attitudes dont il est le spectateur : il apprend ainsi à se construire en appliquant des procédures d'imitation, sorte de mimétisme inné qui participe activement à sa progression personnelle.

---

<sup>390</sup> La Salle, Jean-Baptiste de. *Conduite. Op. cit.*, p. 76.

<sup>391</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>392</sup> Mory, Christophe. *Op. cit.*, p. 294.

<sup>393</sup> *Ibidem.*

Dans l'objectif que les écoliers puissent s'appuyer sur une observation instructive est établie une liste de seize défauts dont le jeune enseignant doit se départir pour être assuré de remplir ses missions éducatives :

Les défauts ordinaires aux jeunes maîtres sont : 1. La démangeaison de parler ; 2. La trop grande activité, qui dégénère en pétulance ; 3. la légèreté ; 4. la préoccupation et l'embarras ; 5. la dureté ; 6. le dépit ; 7. les acceptions de personne ; 8. la lenteur et la négligence ; 9. la pusillanimité et la mollesse ; 10. l'abattement et le chagrin ; 11. la familiarité et la badinerie ; 12. les distractions et pertes de temps ; 13. les variations de l'inconstance ; 14. l'air évaporé ; 15. une trop grande concentration sur soi-même ; 16. le manque d'égard pour la différence des caractères, et des dispositions des enfants confiés<sup>394</sup>.

L'évocation de ces défauts nécessite d'être traduite positivement pour déterminer les qualités indispensables à l'exercice de l'éducation. Cela signifie que le maître doit faire preuve d'une grande écoute à l'égard de ses classes en amenant les élèves à s'exprimer en sachant limiter la parole professorale pour nourrir les silences et les interventions orales des élèves.

De même, l'enseignant efficace et sérieux n'a pas à gaspiller son énergie en agitations vaines et perturbatrices, car il doit user de profondeur et de réflexion en évitant toute forme de pensée superficielle. La situation pédagogique conduite en classe fait l'objet d'une pleine maîtrise, car l'intervention professorale a été préparée au préalable, ce qui crée une fluidité naturelle avec des repères de compréhension pour l'assemblée d'élèves.

L'enseignant apprend également à garder ses distances par rapport aux apprenants. La Salle conseille un comportement professoral établissant une barrière virtuelle sensible entre le maître et sa classe. Cet intervalle spatial et intellectuel assoit la crédibilité de l'enseignant, distingue le maître de la masse scolaire, bannit toute forme de « familiarité et badinerie »<sup>395</sup> dans la relation éducative des écoles chrétiennes :

Un moyen de corriger la familiarité, est d'empêcher le maître de parler aux écoliers, sans une vraie nécessité ; de rien faire de contraire à la gravité ; de ne pas souffrir qu'il leur parle jamais en riant ; qu'il ne leur donne rien par amitié particulière, qu'il ne leur fasse rien faire, ni qu'il accorde rien de particulier à aucun, par ce principe vicieux. Il faut l'engager à ne pas tolérer les fautes de ceux pour qui il sentirait de la sympathie, à ne pas souffrir qu'aucun lui parle jamais trop haut, sans respect, sans retenue, sans être debout et découvert. Il n'en doit pas faire venir auprès de lui, ni leur parler à tout propos, et sans gravité, ni réserve, comme il ferait avec ses compagnons<sup>396</sup>.

---

<sup>394</sup> La Salle, Jean-Baptiste de. *Conduite. Op. cit.*, p. 321.

<sup>395</sup> *Ibid.*, p. 334.

<sup>396</sup> *Ibidem.*

Cette section souligne la nature des liens entretenus entre maître et élève et aborde le sujet de la relation magistrale face au groupe d'apprenants. Il est important que le maître fasse preuve d'un grand sens de l'équité : il lui est conseillé d'éviter toute forme d'empathie particulière à l'égard d'un seul écolier. En fustigeant le favoritisme, néfaste à la dynamique et aux avancées d'une classe, Jean-Baptiste de La Salle rejette ce qu'il nomme «un principe vicieux». Dans une optique similaire, l'élève ne doit pas être considéré comme le semblable du maître, c'est la raison pour laquelle ce dernier s'adresse à lui d'une manière complètement différente de celle utilisée avec ses collègues. Les recommandations soulignent également que l'enseignant se contraint à une ligne de conduite et s'y tient fidèlement en faisant preuve de constance, de patience et de persévérance. Cet aspect constitue une caractéristique importante sur laquelle reposent l'efficacité et la qualité de l'enseignement exemplaire :

Lors[...]que les enfants aperçoivent leur maître marcher invariablement sur une même ligne, tracée par la prudence et la droite raison, ils prennent aussi l'habitude de tenir une conduite réglée et uniforme. Après qu'ils ont vu un maître pendant huit jours, ils sont en état de juger ce qu'il sera toujours, de concevoir ce qu'ils doivent être eux-mêmes comme écoliers<sup>397</sup>.

La continuité favorise l'acquisition d'une méthodologie de travail acquise grâce à l'imitation du modèle professoral. En agissant à l'image de leurs formateurs, les écoliers explorent les atouts de « la droite raison » et leur aptitude au jugement personnel. Raison et jugement indiquent les deux nouvelles directions prises par les innovations pédagogiques du siècle des Lumières.

Les successeurs du frère pédagogue se sont saisis de ces caractéristiques, émanations nouvelles de l'esprit du XVIII<sup>e</sup> siècle, pour les fondre et les déployer dans une réflexion didactique plus vaste.

#### **4.4. En route pour les innovations pédagogiques grâce aux idées nouvelles**

Alors que les premières décennies du XVIII<sup>e</sup> siècle proposent une scolarité où les savoirs religieux occupent une place prépondérante sous forme de catéchisme et de lectures extraites des *Écritures*, que les établissements scolaires – écoles ou collèges – visent avant tout à apprendre aux enfants comment vivre chrétiennement, les années qui suivent le

---

<sup>397</sup> *Ibidem*.

deuxième quart du siècle ouvrent les voies à une réflexion qui, rarement suivie d'effets pratiques, témoigne néanmoins d'une attention à des priorités nouvelles. Peu à peu, les modèles et les objectifs évoluent. Bien que toujours finalisé à la formation du bon chrétien et à son salut dans l'au-delà, le parcours éducatif envisagé tend à faire une place plus grande à des aspirations plus terrestres, si l'on peut dire, comme celle du bonheur<sup>398</sup>.

Se développe alors un nouveau courant de pensée dans lequel des pédagogues sont animés du désir de mettre les ressorts de l'éducation au service d'un plus grand bien-être, si ce n'est du bonheur, de l'enfant à éduquer. Ainsi le Père Claude Buffier – religieux de son état et ancien élève des jésuites – s'intéresse au renouvellement des pratiques éducatives en proposant de réviser les aspects abrupts et rigides, voire autoritaires, de certaines modalités instructives, afin d'œuvrer à un meilleur épanouissement des jeunes générations.

Dans son *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*<sup>399</sup> (1726) le professeur de Louis-le-Grand pose les jalons de l'organisation de la société civile en mettant en avant l'importance de la qualité des relations humaines. Dans ce dessein, il souligne que « la morale [...] a pour fin de régler par la raison les mœurs et la conduite des hommes. C'est elle [...] la science de vivre avec les autres hommes dans la société civile ; [...] [qui peut] procurer, autant qu'il est en nous, notre propre bonheur, de concert avec le bonheur d'autrui »<sup>400</sup>.

Cette première étape de sa réflexion permet au penseur d'appliquer l'idée des bienfaits du bonheur en l'adaptant au monde éducatif, ainsi que le remarque Marcel Grandière :

Il [...] introdui[...]t dans la pensée éducative du siècle quelques notions clés appelées à prendre de l'importance : le rejet des autorités et la nécessité de penser par soi-même, de puiser dans son propre fonds, l'usage de la raison, mais aussi, et peut-être surtout, du sentiment, l'image de l'homme comme être social, la finalité tournée vers le bonheur sur terre, l'importance de la morale, la première place

---

<sup>398</sup> Guy Poitry aborde cette question du bonheur terrestre dans son intervention aux actes du colloque du groupe d'études du XVIII<sup>e</sup> siècle de l'université de Genève, lorsqu'il écrit – en se référant à Sade – « se détacher de toute espérance dans la charité, c'est vouloir se rendre indépendant de Dieu, c'est rompre le lien qui unit la créature au Créateur et ce lien repose sur la vue du bonheur [...] que l'on est en droit d'escompter aussi bien dans ce monde-ci que dans l'au-delà ». « Aumône et dédommagement chez Sade », in Berchtold Jacques et Porret, Michel. *Être riche au temps de Voltaire*. Genève : Droz, 1996, p. 397. Voltaire traite, lui aussi, du sujet du bonheur terrestre, dans son poème *Le Mondain* (1734). Arouet, François-Marie. *Œuvres complètes*, tome 1. Paris : Gallimard, La Pléiade, 1979, pages 971 et 972. Madame du Châtelet. *Discours sur le Bonheur* (1746). Paris : Rivages Poche, janvier 2010.

<sup>399</sup> Buffier, Claude. *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*. Paris : édition Jean-Luc Nyon, 1726.

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 4 et 5.

donnée à l'histoire humaine qui s'impose face à l'Écriture et la Tradition, l'utilité d'apprendre des choses plutôt que des mots, la pédagogie du cœur<sup>401</sup>.

« Pensant par soi-même » tout en s'inscrivant dans un parcours de bon chrétien, l'élève de Buffier est appelé à devenir un homme « pris en compte, non plus d'abord comme fils de Dieu, mais comme vivant en société selon le guide de sa raison naturelle »<sup>402</sup>.

La construction de cette félicité humaine s'édifie dès que l'enfant est en âge d'être scolarisé et d'user de sa réflexion. Auteur polygraphe, un peu marginal dans la culture du XVIII<sup>e</sup> siècle, Charles-Irénée Castel de Saint-Pierre adhère aux idées de Buffier, car, tout comme lui, il pense que l'objectif de l'éducation est de mener les hommes au bonheur :

Augmenter le bonheur de l'écolier c'est augmenter le nombre, et la grandeur de ses biens, diminuer le nombre, et la grandeur de ces maux, non seulement par rapport à la vie présente, mais encore par rapport à la vie future, pour laquelle il s'agit d'acquérir en cette première vie le plus de sûreté qu'il est possible, d'éviter une seconde vie malheureuse ; et d'en obtenir une très heureuse ; voilà ce qui regarde le bonheur personnel de l'écolier<sup>403</sup>.

Bien que la représentation d'un bonheur promis dans une autre vie perdue, l'académicien est néanmoins soucieux que la quête heureuse s'effectue dans le moment présent et dans un avenir proche, afin que le bonheur rayonne sur la vie terrestre et dans la société civile. L'évocation de la présence divine et des préceptes religieux constitue le moyen pratique de mettre des freins aux débordements comportementaux répréhensibles et susceptibles d'entraver la marche vers le bonheur de la société civile terrestre. Pour faire vivre cette éducation propice au bonheur – car elle passe par la pédagogie du cœur, l'art de plaire et le savoir-vivre – il est nécessaire de prendre appui sur le raisonnement humain.

Cette aspiration à une plus grande place accordée au bonheur est toutefois rangée sous l'égide d'une raison, porteuse de progrès et quelquefois d'un futur idéal. Ainsi, l'abbé Claude Buffier s'exclame avec enthousiasme : « À force de raisonner [...] Aurions-nous trouvé le secret de nous rendre immortels ? Et ne serait-ce point là cette pierre philosophale ? »<sup>404</sup>. Cette approche nouvelle a des conséquences dans la réflexion éducative, plus accueillante qu'elle ne l'était auparavant à l'égard des disciplines scientifiques. L'astronomie, la physique

---

<sup>401</sup> Grandière, Marcel. *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1998, p. 62.

<sup>402</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>403</sup> Castel de Saint-Pierre, Charles-Irénée. *Projet pour perfectionner l'éducation avec un discours sur la grandeur et la sainteté des hommes*. Paris : édition Briasson, 1728, p. 3 et 4.

<sup>404</sup> Buffier, Claude. *Œuvres philosophiques du Père Buffier*. Paris : édition Charpentier, 1843, p. 427.

et les mathématiques sont mises au goût du jour. Dans l'avertissement de son *Traité de la sphère* en 1721 le Père précise ainsi que :

Les personnes qui prennent intérêt à leur éducation [celle des écoliers], peuvent, en s'amusant, leur [les écoliers] enseigner imperceptiblement l'histoire et la géographie, en leur faisant des questions qui sont aussi imprimées à part, et dont les feuillets répondent page pour page, et question pour question, aux réponses qu'on trouvera ici ; ce qui disposera extrêmement à lire et à retenir les livres d'histoire et de géographie, où les choses sont exposées avec plus d'étendue<sup>405</sup>.

Dans ce traité organisé selon un jeu de questions et de réponses se succédant de manière méthodique et progressive, la démarche rigoureuse révèle une volonté didactique avérée qui repose sur le questionnement et les solutions apportées aux problèmes ainsi soulevés.

Objet d'un engouement parfois peu scientifique, les mathématiques sont portées par un souffle nouveau :

Les mathématiques libèrent une pensée enchaînée. Grâce à elles, la puissance de la raison paraît bousculer tous les obstacles jusqu'alors insurmontables. Elle atteint et met à jour les grands mystères de l'univers, contre tous les préjugés qui jusqu'alors obscurcissaient l'esprit des hommes. La puissance du raisonnement s'acquiert en exerçant son esprit sur les mathématiques, surtout sur la géométrie qui ne fut jamais si en honneur : fortifier la raison par les mathématiques, voilà la panacée à toutes les fausses certitudes, à toutes les erreurs. Les mathématiques, comme alliées privilégiées de la raison et de la justesse d'esprit, entrent alors massivement dans le champ des sciences à la mode<sup>406</sup>.

La littérature pédagogique s'empare des mathématiques qui donnent lieu à de nombreuses publications, comme les *Réflexions sur l'utilité des mathématiques et sur la manière de les étudier*<sup>407</sup> rédigé en 1715 par Jean-Pierre de Crousaz qui détaille les avantages de cette discipline : d'une part, dit-il, elle contribue à éclairer les esprits obscurcis par les préjugés, d'autre part, elle forme l'esprit au raisonnement juste et rigoureux.

Selon Crousaz, la connaissance des mathématiques représente un atout considérable pour les écoliers, parce que « rien ne serait donc plus utile aux jeunes gens qu'une science où depuis un bout jusqu'à l'autre régneraient la simplicité, l'ordre exact et la pure évidence »<sup>408</sup>. Comme l'écrit Marcel Grandière, pour les hommes des Lumières, « les mathématiques ne sont sujettes à aucune des quatre sources d'erreurs habituelles aux hommes : les fausses

---

<sup>405</sup> Buffier, Claude. *Traité de la sphère*. Paris : édition Giffart, 1760, p. 2.

<sup>406</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 78.

<sup>407</sup> Crousaz, Jean-Pierre. *Réflexions sur l'utilité des mathématiques et sur la manière de les étudier*. Paris : L'Honoré et Châtelain, 1715.

<sup>408</sup> *Ibid.*, p. 12.

maximes et préjugés, les passions, l'obscurité des expressions et des termes, enfin la complexité habituelle des questions »<sup>409</sup>. Cette mise en avant des disciplines scientifiques au détriment des Belles Lettres n'est pas seulement le signe d'un rééquilibrage disciplinaire, tout à fait justifié, mais témoigne plus largement d'une évolution du savoir plus attentif aux arts de faire qu'à l'art de dire.

Moins habité par le passé, l'enfant auquel songent les nouveaux pédagogues est davantage tourné vers le présent et le monde qui l'environne. De même, les nouvelles méthodes d'enseignement sont placées sous le signe, lockéen pourrait-on dire, de l'éveil de la curiosité, et du « goût » du travail, comme dans ce passage fictionnel de l'abbé Pluche où une comtesse évoque l'éducation de son fils en présence du précepteur de ce dernier :

Je vous laisse faire l'éloge de mon fils, parce que ces louanges sont aussi les vôtres. Je vous ai, Monsieur, des obligations infinies. Je ne sais pas quelle adresse vous employez : mais en voulant bien dérober de temps en temps quelques heures à vos occupations ordinaires, pour les passer à la promenade avec mon fils, vous l'avez mis dans le goût du travail et des sciences d'une manière qui le charmait. Votre méthode, à ce qu'il m'a paru, n'était pas tant de lui faire apprendre d'abord certaines choses tout de suite, que de lui faire naître le désir même de les apprendre. Votre but était de le rendre curieux, parce que la curiosité est une passion agissante, qui ne saurait demeurer oisive, et que ce point une fois gagné, tout le reste vient sans larmes et sans dégoût. J'ai remarqué cent fois que vos discours, vos complaisances, et vos jeux mêmes ne tendaient qu'à piquer la curiosité du jeune homme <sup>410</sup>.

Bien qu'il ne s'agisse pas ici d'éducation collégiale mais privée, cet exemple souligne les nouveaux modèles pédagogiques qui valorisent les entretiens entre maître et élève pour apporter une instruction solide, de manière plaisante et divertissante puisque l'élève est plongé dans le spectacle de la nature par l'intermédiaire de « la promenade ». La dimension ludique du jeu des « ricochets » constitue l'accroche favorisant les études scientifiques, comme par exemple celles de l'attraction terrestre et de l'apesanteur. Le précepteur procède toujours de manière à créer l'étonnement et surtout « la curiosité » propice à l'allant d'apprendre encore davantage.

Ces différentes démarches respirent la joie légère de la connaissance, bien loin des exercices de syntaxe latine, des raisonnements syllogistiques et d'une mémorisation parfois préférée à la compréhension. Conscients à la fois des manques et des excès de l'instruction telle qu'elle est transmise dans les collèges, des pédagogues nourris d'idées pionnières

---

<sup>409</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 79.

<sup>410</sup> Pluche, Antoine-Noël. *Le Spectacle de la nature, ou entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux, et à leur former l'esprit*. Paris : édition Neaulme, 1736, p. 95 et 96.

appellent de leurs vœux un renouvellement des méthodes d'apprentissage mais celles-ci n'empruntent pas toujours la voie de la découverte ludique et légère. C'est le cas par exemple, de la démarche envisagée par un certain Sieur de Vallange dont les écrits pédagogiques publiés au début du XVIII<sup>e</sup> siècle proposent différentes techniques facilitatrices pour des acquisitions nouvelles, en particulier celle de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral :

Si l'on avait soin d'enseigner le français par règles et par principes aux enfants, les jeunes gens auraient le plaisir de parler hardiment et avec grâce. Un des grands avantages qu'on retirerait de cette étude est qu'ils apprendraient en peu de temps l'orthographe ; car de bonne foi comment peut-on apprendre à écrire correctement une langue, si l'on ne la sait parfaitement, et par les règles ? Nous voyons bien des gens qui parlent français, comme la plupart des dames de la Cour, qui orthographient pitoyablement, parce qu'elles ne savent pas la langue par principes. Une autre utilité qu'on pourrait retirer de cette connaissance, est que c'est un moyen très propre pour apprendre le latin et les autres langues : selon mon système d'études, je fais apprendre la langue française par règles, avant de toucher au latin, comme je l'ai dit dans mon *Système général*<sup>411</sup>.

Contrairement à l'enseignement de la rhétorique orienté vers la maîtrise de la parole vivante, la démarche préconisée par le pédagogue fait la distinction entre les pratiques de l'oral et celles de l'écrit auxquelles est accordée une primauté dans l'apprentissage.

La multiplication des interrogations sur les moyens à mettre en œuvre pour apprendre à apprendre n'est pas sans incidence sur la représentation des liens unissant l'élève à son maître car ce dernier n'est plus là pour déverser un savoir savant dont il est détenteur mais il prend davantage la mesure de ses missions instructives puis éducatives.

## **Conclusion de la première partie**

La première partie de notre recherche a souligné la part importante des humanités classiques dans l'enseignement imparti aux collégiens du siècle des Lumières. Malgré la « crise de la conscience européenne » et les querelles des Anciens et des Modernes, la formation éducative porte encore, on l'a vu, l'empreinte d'une éducation qui enseigne « à

---

<sup>411</sup>Vallange. *Nouveaux systèmes ou nouveaux plans de méthodes qui marquent une route nouvelle pour parvenir à la connaissance des langues et des sciences, des arts et des exercices du corps*. Volume 2. Paris : édition Jombert, 1719, p. 196 à 199.

penser son siècle, les choses et soi-même, en regardant le passé, les Anciens, la tradition chrétienne et les païens christianisés des explications de textes »<sup>412</sup>. Toutefois, on sait aussi qu'en dehors de l'univers clos des collèges cette empreinte initiale tend, à certains égards, à s'affaiblir. Dans la conception que l'on se fait du monde, l'homme, être « sentant et réfléchissant à la surface de cette terre » occupe une position de plus en plus prééminente car « à la certitude de la Lumière descendue d'en haut viendra se substituer la pluralité des Lumières qui se répandent de personne à personne »<sup>413</sup>.

Comme le souligne Tzvetan Todorov, « l'Histoire européenne moderne, de la Renaissance jusqu'aux Lumières, d'Érasme à Rousseau, est celle d'un raffermissement de la séparation entre institutions publiques et traditions religieuses, et d'un accroissement de la liberté individuelle »<sup>414</sup>. Néanmoins, cette évolution est très lente car, en France, la religion catholique continue d'envelopper les consciences et les pratiques de la plus grande partie de la population. La colère exprimée par Rousseau en 1756 n'est encore le fait que d'une minorité exiguë : « Je suis indigné [...] que la foi de chacun ne soit pas dans la plus parfaite liberté, et que l'homme ose contrôler l'intérieur des consciences où il ne saurait pénétrer »<sup>415</sup>. De même le cheminement vers « une société laïque »<sup>416</sup> est encore hérissé de bien des obstacles. Il faudra attendre la toute fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, et la période révolutionnaire pour que cette notion soit mise en avant par Condorcet dans son ouvrage *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, publié en 1791.

Le développement d'une bourgeoisie plus attentive au présent et à l'ici-bas, l'influence grandissante de l'empirisme ne sont peut-être pas étrangers à ce mouvement de pensée qui, davantage tourné vers le futur et le progrès, voit la connaissance comme une forme de libération (des préjugés, superstitions, etc.)<sup>417</sup>. Instruire, éduquer n'impliquent donc plus exactement les mêmes démarches et n'obéissent pas aux mêmes enjeux. Par ailleurs, une attention inhabituelle portée à l'enfance contribue également à faire naître des questionnements nouveaux. Dès lors, le regard sur l'enfant qui grandit et que l'adulte a la responsabilité d'éduquer se modifie insensiblement et engage à une plus grande reconnaissance de l'élève par le maître.

---

<sup>412</sup> Goubert, Pierre, Roche, Daniel. *Les Français et l'Ancien Régime*, op.cit., t.II, p.217.

<sup>413</sup> Todorov, Tzvetan. *L'Esprit des Lumières*. Paris : Le Livre de Poche, 2007, p. 12.

<sup>414</sup> Todorov, Tzvetan. *Op.cit.*, p. 60 et 61.

<sup>415</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, tome IV*. Paris : Gallimard, La Pléiade, 1961, p. 1072.

<sup>416</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>417</sup> Voir Todorov, Tzvetan. *Op.cit.*, p. 13.

Mais ce renouvellement de la pensée est le fait, la plupart du temps, de lettrés extérieurs au monde éducatif. Un décalage se creuse ainsi entre une réflexion fondée sur des aspirations ou des valeurs nouvelles, et des pratiques qui continuent à tirer leur légitimité d'une tradition prestigieuse et d'une proximité avec les institutions religieuses. C'est cet entre-deux que nous allons prendre en considération dans le chapitre suivant consacré à la relation éducative collective telle que la décrit Charles Rollin.

## **Deuxième partie**

**La relation éducative dans l'évolution du  
rapport maître-élève au collège : un  
discours pédagogique pour exprimer une foi  
inédite en l'éducabilité de l'enfant**

« La confiance qu'il doit avoir en son gouverneur [...] doit porter sur l'autorité de la raison, sur la supériorité des lumières »<sup>418</sup>.

Durant toute son existence, Charles Rollin bénéficie d'une notoriété importante en raison de la qualité de ses pratiques pédagogiques. Si les parents<sup>419</sup> se montrent particulièrement reconnaissants à l'égard de l'éducateur pour son implication auprès de leurs enfants, ils ne sont pas les seuls parce que bien des lettrés du XVIII<sup>e</sup> siècle vouent une profonde admiration au pédagogue. Pour s'en convaincre, il suffit de lire l'évocation de Voltaire qui, dans son ouvrage le *Temple du Goût*, rend hommage au maître en écrivant :

« Non loin de là, Rollin dictait quelques leçons à la jeunesse  
Et quoiqu'en robe, on l'écoutait,  
Chose assez rare à son espèce<sup>420</sup> ».

De même, Montesquieu célèbre le recteur : « Un honnête homme, Rollin, a par ses ouvrages [...], enchanté le public. C'est le cœur qui parle au cœur ; on sent une secrète satisfaction d'entendre parler la vertu : c'est l'abeille de la France »<sup>421</sup>.

Cette reconnaissance se poursuivra jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, puisque Chateaubriand nourrit également une sincère admiration pour Charles Rollin lorsqu'il célèbre l'homme et ses travaux d'historien : « Rollin est le Fénelon de l'histoire [...] [dont] les premiers volumes de l'*Histoire Ancienne* abondent du génie de l'Antiquité. La narration du vertueux recteur est pleine, simple et tranquille [...] [et elle] remue les entrailles. Ses écrits respirent tout cet homme de bien, dont le cœur est une fête continuelle »<sup>422</sup>. Hormis l'étude d'Henri Ferté qui consacre, en 1902, une longue biographie à Charles Rollin et celle d'Albert Charles Gaudin qui s'intéresse à ses idées pédagogiques, durant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le

---

<sup>418</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 321.

<sup>419</sup> Rappelons l'anecdote du père provincial qui conduisit son fils au collège de Beauvais, alors complet. Rollin accepta néanmoins d'accueillir cet élève supplémentaire et dut, pour cela, lui réserver une chambre dans son appartement personnel. Rollin, Charles. *De la Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres*. Propos introductif. Paris : éditions Hénée, 1805, p. 21.

<sup>420</sup> Arouet, François-Marie, dit Voltaire. *Temple du Goût* (1733). Paris : édition de Bure, 1823, p. 22.

<sup>421</sup> Montesquieu. *Œuvres posthumes. Pensées diverses*. Paris : Plassans, 1798, p. 152.

<sup>422</sup> Chateaubriand, François-René. *Le Génie du Christianisme* (1802). Paris : Firmin Didot, 1852, p. 16.

recteur et son œuvre sombrent dans l'oubli. La recherche actuelle<sup>423</sup> manifeste un intérêt plutôt timide pour le pédagogue et seuls quelques chercheurs comme Marcel Grandière<sup>424</sup>, Jean Lombard<sup>425</sup> ou Jacques Proust<sup>426</sup> considèrent, à la manière de Voltaire, le *Traité des études* comme « un livre à jamais utile »<sup>427</sup>.

« Ce n'est qu'à l'âge de cinquante-neuf ans »<sup>428</sup>, après une longue expérience pratique des fonctions de professeur, principal et recteur que Charles Rollin « se me[t] donc à l'œuvre commençant pour la première fois d'écrire en français, et [...] de composer les deux premiers volumes de son *Traité d'études*, bientôt suivis de deux autres »<sup>429</sup>. Si, comme le souligne Sainte-Beuve, le sage historien prend la décision d'aborder le sujet éducatif en langue française<sup>430</sup>, c'est parce que Charles Rollin envisage de porter cette question à l'appréciation du plus grand nombre. En cela, le fils du coutelier manifeste le souhait de s'adresser aussi aux familles et plus exactement aux parents qu'il prévoit d'impliquer dans l'éducation de la jeunesse.

Certes, le thème éducatif n'est pas inédit et a parcouru l'histoire littéraire d'Homère à Rollin, adoptant soit la forme du roman pédagogique soit le genre argumentatif du traité. Les œuvres de fiction parmi lesquelles se distinguent, entre autres, *Gargantua* de Rabelais (1532) *El Criticon* de l'Espagnol Baltasar Gracian paru en 1651 et les *Aventures de Télémaque* publiées en 1699, exploitent les ressorts de la mise en abyme en ménageant une éducation à double niveau : elle s'adresse d'une part au protagoniste à éduquer et d'autre part au lecteur à instruire<sup>431</sup>. Quant aux traités, comme les *Essais* de Montaigne (1580), *Some Thoughts concerning Education* de Locke (1693), *Avis d'une mère à son fils et à sa fille*

---

<sup>423</sup> Nous avons aussi connaissance d'un mémoire de licence dirigé par Michel Porret et soutenu par Giovanni Fossati, en 1999, à Genève, intitulé *Écriture de l'histoire et pédagogie dans le Traité des études*. Il nous a été possible de le consulter et d'appréhender l'entrée historique favorisée par cette étude.

<sup>424</sup> Grandière, Marcel. *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1998.

<sup>425</sup> Lombard, Jean. *Discours préliminaire du Traité des études*. Paris : L'Harmattan, 1998.

<sup>426</sup> Proust, Jacques. *Recherches nouvelles sur quelques écrivains des Lumières*. Genève : Droz, 1972.

<sup>427</sup> C'est Gabriel Compayré qui reprend cette caractérisation voltairienne. In Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 459.

<sup>428</sup> Sainte-Beuve, Charles-Augustin. *Causeries du Lundi*. Paris : 1862, édition Garnier, tome 6, p. 261.

<sup>429</sup> *Ibid.*, p. 262.

<sup>430</sup> Dans son ouvrage *Mélanges de Littérature ancienne et moderne*, Henri Patin rapporte que le magistrat D'Aguesseau, s'étonnant du choix de Rollin pour écrire son *Traité*, le complimente sur sa dextérité linguistique : « Vous parlez le français comme si c'était votre langue naturelle ». Cette appréciation laisse entendre que le principal est bien plus familier des langues anciennes que de la langue française comme le montre d'ailleurs sa publication, commentée en latin, *Institutionum oratoriorum libri duodecim* de l'ouvrage de Quintilien, en 1715. Ainsi, pour le professeur de rhétorique, se replonger dans l'œuvre quintilienne constitue l'opportunité d'appréhender les préceptes éducatifs du professeur de Plin le Jeune et d'aiguiser son vif intérêt pour la question de l'éducation. Patin, Henri, Joseph, Guillaume. *Mélanges de Littérature ancienne et moderne*. Paris : Hachette, 1840, p. 380.

<sup>431</sup> Les romanciers tels Rabelais, Baltasar Gracian ou Fontenelle restent en cela fidèles à la préconisation classique d'Horace pour lequel l'utile doit être joint à l'agréable.

(1728) de Madame de Lambert ou *Nouvelles Maximes sur l'Éducation des enfants* (1718) de La Crousaz dominés par l'énonciation du discours, ils abordent le sujet de l'éducation dans le cadre d'un rapport didactique direct et annoncé. Que les préoccupations pédagogiques s'expriment par la narration ou l'argumentation, elles prévoient unanimement d'éduquer « un être qui s'éveille »<sup>432</sup> et dont le parcours formatif « lui fera acquérir une certaine philosophie face aux problèmes que posent l'existence et la société »<sup>433</sup>.

Bien que son statut de recteur tire Rollin du côté de la tradition et d'une « institution éducative [...] rebelle aux changements »<sup>434</sup>, il est conscient que son siècle « témoigne d'un décalage évident entre l'enseignement et les découvertes modernes de la philosophie et de la science »<sup>435</sup>. Aussi, c'est grâce à son *Traité des Études* que « les collèges sont sortis de [...] [leur] formalisme routinier où ils s'enlisaient et ont été réformés »<sup>436</sup>. Encore marqué par sa formation classique et l'importance qu'elle accorde à l'art de persuader, le recteur place son ouvrage sous l'autorité de Quintilien et de l'*Institution oratoire*. Mais, lecteur des *Pensées sur l'éducation* de Locke, il ouvre également sa réflexion aux nouvelles valeurs de la société des Lumières. Dans cette perspective, Rollin s'intéresse à la fois à l'élève et au maître, pour lesquels il conçoit un nouveau lien éducatif. Nous caractériserons ce rapport spécifique en soulignant quelles ouvertures pionnières il prévoit pour l'implication parentale dans l'éducation collective.

C'est le huitième et dernier livre<sup>437</sup> du *Traité des études* qui aborde les questions de l'organisation collective de l'éducation et des rapports entre maître et élève. Cette conception pédagogique arrive au terme d'une étude où sont proposées des pistes éducatives pour les plus jeunes enfants et les filles, des orientations précises sur les contenus d'enseignements liés aux langues, à la poésie, à la rhétorique, à l'éloquence, à l'histoire et à la philosophie. Une telle succession thématique – objets d'étude comparables aux programmes d'enseignement – convoque les grandes préoccupations de la connaissance auxquelles sont confrontées les

---

<sup>432</sup> Granderoute, Robert. *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*. Nancy : édition Peter Lang, 1983, p. 4.

<sup>433</sup> *Ibidem*.

<sup>434</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>435</sup> *Ibidem*.

<sup>436</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>437</sup> Selon les éditions, ce livre est le sixième, le septième ou le huitième de la série. Initialement, l'ouvrage comportait six parties. En 1734, Rollin publie un supplément qui deviendra par la suite le premier livre consacré à la petite enfance et à l'éducation des filles. De même sont dissociés les deux sujets de « la rhétorique et des trois genres d'éloquence » pour former chacun un livre. Notre étude se référera essentiellement à trois éditions : d'une part à celle en quatre volumes et sept livres aux éditions Mame Frères, 1810 (réimpression à partir de la collection de la bibliothèque de l'Université du Michigan) ; d'autre part à celle en trois volumes et huit livres, Paris : Firmin Didot, 1863 ; enfin aux éditions de La Veuve Estienne en quatre volumes, 1741. Le choix de ces éditions s'est imposé à nous en raison de leur accès direct possible par la Bibliothèque Nationale de France et celle de l'Université du Michigan.

intelligences éclairées engagées dans la question de l’instruction. En effet, lorsque le recteur s’interroge sur les orientations à donner à la rhétorique et à l’éloquence pour développer des pratiques et aptitudes chez les élèves, il s’inscrit encore dans un parcours de réflexion classique, propre au début du XVIII<sup>e</sup> siècle.

En revanche, à partir du moment où l’‘abeille de la France’<sup>438</sup> compose le huitième livre du *Traité des études* consacré au ‘Gouvernement intérieur des classes et du collège’, il s’emploie à l’extension d’une réflexion pédagogique propice à la nouveauté : tout au long de notre quête, nous nous demanderons en quoi cette pensée peut être considérée comme singulière<sup>439</sup>. À travers ce discours littéraire – au caractère novateur en raison de son souci particulier de la mise en didactique des enseignements préalablement établis – qui adopte la forme d’un essai pédagogique se déclinant en cascade d’articles rigoureusement ordonnés en deux grandes parties, le professeur rappelle les objectifs et buts caractéristiques, selon lui, de ce qu’il nomme « la bonne éducation de la jeunesse »<sup>440</sup>. Il situe également le débat éducatif dans deux sphères qui lui semblent indissociables : la politique et la cellule familiale.

Lorsqu’il signale que « l’éducation de la jeunesse a toujours été regardée par les plus grands philosophes et par les plus fameux législateurs comme la source la plus certaine du repos et du bonheur, non seulement des familles, mais des États »<sup>441</sup>, le pédagogue établit des liens de cause à effet entre la qualité éducative et le bon fonctionnement politique d’un pays. En insistant de la sorte sur l’imbrication nécessaire des affaires de la cité et des questions éducatives, le recteur tente peut-être d’en appeler à la responsabilisation des décideurs politiques, qu’il souhaite directement associer à l’éducation. Il s’en ouvre lorsqu’il ose écrire – sous couvert de l’autorité platonicienne – « que le principal et le plus essentiel devoir d’un magistrat, d’un ministre, d’un législateur, d’un prince, est de veiller à la bonne éducation, premièrement de leurs propres enfants [...] et ensuite des citoyens en général »<sup>442</sup>. Ce propos<sup>443</sup> révèle la position de l’homme de lettres qui sollicite ainsi une prise de conscience institutionnelle pour l’édification de principes éducatifs solides et efficaces. Si, juste avant

---

<sup>438</sup> L’invention de cette périphrase pour désigner Charles Rollin revient, comme nous l’avons signalé, à Montesquieu.

<sup>439</sup> Par certains aspects, cette cogitation renvoie aux domaines fondateurs des sciences de l’éducation.

<sup>440</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. Paris : édition stereotype de Mame Frères, 1810, reprints from the collection of the University of Michigan Library, 2010, volume 4, p. 288.

<sup>441</sup> *Ibidem*.

<sup>442</sup> *Ibid*, p. 292.

<sup>443</sup> L’emploi de l’expression « le plus essentiel devoir » donne un caractère d’obligation à ce que Rollin conçoit comme une mission étatique. En cela, le recteur annonce l’argument de l’encyclopédiste Jaucourt qui démontre que « le pouvoir paternel est plutôt un devoir qu’un pouvoir ». In Diderot, Denis et D’Alembert, Jean le Rond. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Article « Pouvoir paternel ». Paris : Briasson, David, Lebreton, Durand, 1751 à 1772, Tome 13, p. 255.

Rollin, Fénelon a émis la même idée d'un plan d'éducation nationale en proposant « des écoles publiques où l'on enseigne la crainte des Dieux, l'amour de la patrie, le respect des lois »<sup>444</sup>, il a réservé son projet aux Crétois de Minos, dans le contexte de son intrigue romanesque à visée pédagogique.

*A contrario*, Rollin se risque, dans la France de Louis XV, à dévoiler au grand jour une proposition similaire. Dans cette transposition de la fiction à une réalité, quelque peu idéalisée, il défend l'argument selon lequel la bonne éducation, soit la garantie de 'repos et bonheur', relève d'une volonté collective de faire vivre et mettre en application un système pédagogique de qualité. À cet effet, rappelons que la composition du *Traité des études* résulte d'une réflexion éducative étendue dont les jalons ont été posés lors du discours rectoral sur l'*Instruction Gratuite* (1719), demandé par le roi et l'Université. Dans ce contexte historique et discursif très officiel, le recteur élabore un ouvrage didactique dont le contenu et la forme sont adaptés aux circonstances – références à l'Antiquité, héritage rhétorique, approche moralisante, éducation religieuse – mais où apparaissent aussi des notions éducatives originales. La présente étude déterminera ces oscillations fréquentes entre tradition et modernité ainsi qu'entre idéal et réalité. Il convient, par ailleurs, de souligner que le respect des conventions n'engage pas seulement la forme de cet écrit mais contribue aussi à inscrire l'ouvrage de Rollin dans le monde des Belles-Lettres ; c'est-à-dire qu'il vise à nourrir la réflexion d'autres lettrés – éducateurs ou non – et non pas seulement à fournir des suggestions ou conseils pratiques à destination des parents.

Nous nous interrogerons, ensuite, sur les recommandations préconisées par le littérateur pour perfectionner l'éducation collégiale telle qu'elle est dispensée au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. C'est grâce à la bonne connaissance des collèges et de leur fonctionnement, acquise par une longue expérience personnelle au contact de ces établissements, que l'ancien principal parvient à repenser<sup>445</sup> – voire à penser – l'éducation collective. Nous examinerons quelle place est réservée au maître et comment son interrelation au monde des adultes trace les contours d'un lien pédagogique renouvelé. Étudions cette proposition d'une organisation structurée dans laquelle le principe hiérarchique ressemble à une colonne vertébrale à partir de laquelle s'agencent et s'étirent les différentes vertèbres de la machine éducative : pour nous, ce sera l'occasion d'analyser les concepts de maîtrise de soi, d'exemplarité, d'autorité et de discipline dont le maillage 'tricote' la relation entre maître et élève.

---

<sup>444</sup> Fénelon, François de Salignac. *Les Aventures de Télémaque*. Paris : Henriot, 1860, p. 232.

<sup>445</sup> *Le Traité des études* résulte donc de l'alliance d'une longue pratique professionnelle et de la réflexion d'un homme mûr qui aspire profondément, mais en l'exprimant discrètement, à de véritables améliorations pour l'éducation de la jeunesse.

# 1. Le maître et son interrelation avec le monde des adultes : de la réalité du XVIII<sup>e</sup> siècle à la valorisation discursive

Lorsque Gabriel Compayré affirme, au tournant du XIX<sup>e</sup> siècle, que le *Traité des études* « c'est l'esprit de tradition avoisinant parfois la routine »<sup>446</sup>, cette lecture ne rend pas exactement compte des complexités de l'ouvrage. Si Charles Rollin est fidèle aux usages conventionnels de son temps, il ne manque pas pour autant d'introduire certains concepts éducatifs en voie de rupture avec les habitudes de son époque. La prudence dont il fait preuve<sup>447</sup> ne l'empêche pas d'ouvrir sa réflexion à des perspectives plus innovantes. De fait, le *Traité des études* se situe au carrefour de maintes directions paradoxales où se rencontrent tradition et modernité, mais aussi idéal<sup>448</sup> et réalité.

En raison de ses fonctions institutionnelles et de ses expériences pratiques, le professeur d'éloquence du Collège royal ne s'écarte pas de manière décisive des chemins obligés de la tradition sur laquelle veillent les institutions et le pouvoir. Mais, à la fois instruit des progrès de la pensée éducative de son temps et lucide sur les défaillances du système collégial de l'université, le recteur énonce également des propositions dont la ligne de force passe par le rapport éducatif renouvelé entre maître et élève.

De fait, dans son ouvrage, le lien éducatif entre gouverneur et gouverné n'est pas replié sur lui-même, car le maître apparaît comme le relais privilégié du monde adulte, dans une position à la fois bridée<sup>449</sup> et gratifiée.

---

<sup>446</sup> Compayré Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Hachette, 1904, tome deux, p. 354.

<sup>447</sup> Rappelons l'épisode personnel malheureux vécu par Rollin « accusé de jansénisme » et « calomnié » au point d'être contraint, en juin 1712, de se retirer du collège de Beauvais où il exerçait la charge de principal. Cet événement vécu comme « de la persécution » l'encouragea à cultiver son humilité naturelle et à adopter certains tours volontairement implicites ou atténués pour se préserver de possibles nouvelles attaques diffamatoires ou plus violentes encore, tout en s'exprimant en son nom propre – risques que n'encourut pas Fénelon puisque c'est sous couvert de l'anonymat que parut le premier volume des *Aventures de Télémaque* en 1699. In Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner les Belles lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. Tome premier. *Vie de Rollin*. Paris : édition Hénée, 1805, p. 29 à 37.

<sup>448</sup> Lorsque Rollin évoque les collèges, il ne prend pas exclusivement appui sur la réalité de son temps, mais bien sur ses propres concepts éducatifs puisqu'il organise sa pensée à partir « des collèges [qu'il] [...] suppose tels qu'ils doivent être » et non tels qu'ils sont réellement. Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 303.

<sup>449</sup> La situation du pédagogue rollien dévoile ce paradoxe. De fait, le maître employé par le principal est choisi « dans les classes de pauvres écoliers en qui l'on remarque de l'esprit et de la bonne volonté », c'est-à-dire une propension à se plier volontiers et docilement aux ordres du supérieur hiérarchique à qui est due une « gratitude » infinie. Et pourtant, dans le collège où le maître exerce « les rangs sont réglés, non par la

## 1.1. Soumission sociale et professionnelle

En appréhendant l'environnement collectif dans lequel évolue le maître pour favoriser la progression scolaire de l'élève apparaît cette réalité<sup>450</sup> du XVIII<sup>e</sup> siècle qui relègue le régent à l'état de subalterne. Le maître se retrouve donc dans une position de nette infériorité sociale par rapport aux parents d'élèves – ainsi qu'aux futurs adultes que deviendront ces mêmes élèves – et de subordination étroite à l'égard du principal. Dans les faits, le lien entre maître et élève s'insère donc dans un circuit où gouverneurs et parents sont fréquemment éloignés, ainsi que le montrent certains contemporains du recteur. Jean-Pierre La Crousaz, par exemple, envisage une éducation dans laquelle la fonction magistrale fait l'objet d'un rejet méprisant. Il estime que « le temps passera [et que les] enfants parviendront à un âge où l'on est tiré de dessous les maîtres, et dès lors ils sauront tout ce qui mérite d'être su ; ils seront aussi savants que leurs pères et on aura le plaisir de dire que ce ne sont pas les instructions de leurs maîtres qui les ont mis dans cet état, qu'ils n'en ont jamais rencontré de passables et que tout ce qu'ils sont ils le sont devenus [...] [il] ne sai[t] comment »<sup>451</sup>.

Cet avis témoigne d'un modèle éducatif caractéristique d'une réalité dans laquelle le professeur, loin d'être apprécié comme l'incarnation d'une possible conversion intellectuelle, est plutôt considéré ainsi que « tous les domestiques [...] attaché à un maître par ses gages et par l'espoir des récompenses »<sup>452</sup>. Ces conditions d'exercice ne sont pas favorables à l'épanouissement du régent dans sa fonction professorale souvent confondue avec l'état de valet, voire de larbin.

Pour s'en convaincre, remémorons-nous comment Fabrice tente de dissuader son ami Gil Blas de s'engager dans le préceptorat : il use d'une argumentation judicieusement charpentée qui signale comment la famille contrôle et surveille l'enseignant dont les « moindres actions seront scrupuleusement examinées »<sup>453</sup>. Pour Fabrice, une semblable atteinte à la liberté individuelle n'est pas acceptable, aussi prévient-il Blas de cette nécessité à

---

naissance ou par les richesses, mais par l'esprit et le savoir », or c'est bien l'enseignant qui est le premier détenteur de ces 'outils' de pouvoir et de privilège. *Ibid.*, p. 368 et 369.

<sup>450</sup> Soulignons, par exemple, l'évocation de Pierre-Jean Grosley qui situe la fonction magistrale du côté du petit personnel de service lorsqu'il écrit : « J'eus pour instituteur, gouverneur et précepteur, une vieille servante [...] [qui] avait [...] une intelligence et des lumières au-dessus de son état ». Outre la reconnaissance de qualités intellectuelles et d'érudition, l'institutrice est avant tout regardée comme une 'servante' issue du monde des 'domestiques'. In Grosley, Pierre-Jean. *Vie de Monsieur Grosley* (écrite en partie par lui-même, continuée et publiée par l'abbé Maydiou). Paris et Londres : édition Barrois, 1787, p. 11 à 13.

<sup>451</sup> La Crousaz, Jean-Pierre. *Nouvelles Maximes sur l'éducation des enfants*. Amsterdam : édition L'Honore et Châtelain, 1718, p. 198.

<sup>452</sup> Roche, Daniel. *Les Républicains des Lettres*. Paris : Fayard, 2004, p. 333.

<sup>453</sup> Lesage, Alain-René. *Gil Blas de Santillane* (1715). Paris : Garnier Flammarion, 1977, p. 74.

se parer « d'un extérieur hypocrite [...] [pour] paraître posséder toutes les vertus »<sup>454</sup>. En résumé, le personnage de Lesage recommande plutôt d'épouser « l'emploi d'un laquais »<sup>455</sup> qui inflige moins de « peine »<sup>456</sup> et de « contrainte »<sup>457</sup>. La fonction magistrale se heurte donc aux difficultés et obligations que lui imposent les parents.

D'autres contraintes viennent également entraver la liberté des jeunes enseignants car, dans les divers conseils de formation prodigués par le recteur, on note que les connaissances livresques - dont l'importance est maintes fois soulignée - peuvent relever de l'initiative des parents qui doivent « mettre entre les mains du maître à qui ils confient leurs enfants quelques livres propres à leur apprendre la manière dont il faut s'y prendre pour les bien élever tels que sont ceux de M. de Fénelon et de M. Locke, Anglais, et [...] [Rollin] souhaiterai[t] que les [s]iens puissent leur être utiles du moins c'est la vue qu'[il] a eue en les composant »<sup>458</sup>. Si le penseur attire l'attention sur des références pédagogiques novatrices – relevant non seulement de textes littéraires, mais aussi philosophiques et pédagogiques – il souligne parallèlement la supériorité parentale à se substituer au discernement professionnel des enseignants. Ces derniers devraient donc se plier aux recommandations familiales et adopter les contenus et méthodes choisis par les parents. Il en ressort comme une dénégation du rôle professoral : l'enseignant paraît alors inapte à procéder personnellement à ses propres sélections pédagogiques. Toutefois, pareilles prescriptions constituent aussi une réponse matérielle aux obstacles financiers rencontrés par les jeunes régents pour se constituer une bibliothèque privée.

Les élèves ne sont pas sans méconnaître cette véritable situation d'infériorité sociale dans laquelle se trouve le maître et s'autorisent parfois des attitudes irrévérencieuses pouvant aller jusqu'à la violence. La fiction se saisit de cette question pour montrer à quoi ressemble, quelquefois, l'impitoyable réalité scolaire. Rétif de la Bretonne fait raconter à son personnage, Moresquin, de quelle manière violente ce dernier s'acharna sur un enseignant visité à son domicile personnel : « Nous frappâmes ; le maître ouvrit, sans défiance, et nous entrâmes. Nous le saisîmes [...] il voulut crier [...] [on] le brida, il fut déculotté, fessé à outrance, renversé, le visage sur son lit, les bras et les pieds garrotés ; nous lui en donnâmes tant que nous pûmes, puis nous le laissâmes presque sans mouvement, et ayant à peine la force de nous

---

<sup>454</sup> *Ibidem.*

<sup>455</sup> *Ibidem.*

<sup>456</sup> *Ibidem.*

<sup>457</sup> *Ibidem.*

<sup>458</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 464-465.

demander grâce ; les martinets étaient usés jusqu'au manche »<sup>459</sup>. Si pareille maltraitance peut exister dans la réalité, c'est parce que la reconnaissance sociale du *magister* n'est pas encore pleinement acquise au XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>460</sup>.

De même, lorsque Rollin souligne « que cette attention d'un père à s'informer de temps en temps, et à se faire rendre compte des études et de la conduite de son fils peut servir en même temps à rendre et les écoliers et le maître plus exacts et plus vifs à s'acquitter chacun de leurs devoirs »<sup>461</sup>, il montre que le regard parental porté sur la progression scolaire des enfants constitue une émulation s'exerçant à la fois sur le collégien et sur ses maîtres. La manière dont sont situés l'enseignant et l'élève, sur un même plan, place, encore une fois, l'adulte enseignant dans un rapport d'infériorité à l'égard de la famille. En cela, le discours rollien paraît rattacher le maître au groupe social de la domesticité<sup>462</sup>. Cette supposition est confortée par les rétributions que versent les parents aux enseignants. De fait, les pratiques communes confinent le gouverneur à un rang d'employé au service du parent. L'écrit pédagogique fait d'ailleurs état de différentes situations<sup>463</sup> dans lesquelles le professeur est soumis aux dons des familles. Cette dépendance économique rend délicat voire chimérique un lien plus noble qui voudrait une amitié sincère entre père et *magister*.

Si la réalité du XVIII<sup>e</sup> siècle ravale le statut magistral à un rang social inférieur à celui des familles et des élèves, elle soumet aussi le régent à l'autorité hiérarchique du chef d'établissement. Effectivement, l'engagement du jeune enseignant dans le corps professoral dépend entièrement du principal : c'est à lui « qu'appartient le choix des régents »<sup>464</sup>. Attentif aux aptitudes professionnelles, le directeur emploie les maîtres du collège et « on peut dire pour cette raison que c'est de lui que dépend le succès des études »<sup>465</sup>, car il est de sa charge de recruter des enseignants avertis et aptes à l'exercice éducatif confié.

Le recteur introduit donc l'idée que le professeur doit faire ses preuves face aux exigences d'un employeur minutieux. Le rapport entretenu par l'enseignant avec le principal

---

<sup>459</sup> Rétif de La Bretonne, Nicolas Edme. *Ingénue Saxancour ou La Femme séparée, volume deux*. Paris : Maradan, 1789, p. 116.

<sup>460</sup> Pour s'en convaincre, il suffit de lire le *Dictionnaire de Trévoux* qui définit les précepteurs ainsi que « des gens qui conduisent [les enfants des bourgeois] au collège ». In *Dictionnaire universel français et latin*, volume 6. Paris : Compagnie des Libraires associés, 1771, p. 953.

<sup>461</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 458.

<sup>462</sup> Botlan, Marc. *Domesticité et domestiques à Paris dans la crise, 1770-1790*. Paris : Thèse de doctorat de l'école des Chartes, 1976. Exemplaire dactylographié.

<sup>463</sup> Certains parents « non contents de payer de bons appointements aux précepteurs de leurs enfants se croient encore obligés de leur assurer pour toute leur vie un revenu raisonnable, qui les mette en état de jouir en repos et en liberté du fruit de leurs travaux ». In Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 462.

<sup>464</sup> Targe, Maxime. *Professeurs et Régents dans l'ancienne Université*. Paris : Hachette, 1902, p. 87.

<sup>465</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 364.

devient celui d'un subalterne assujetti au jugement inflexible d'un supérieur hiérarchique. Bien que soient soulignées les qualités et compétences du professeur, c'est davantage la vertu qui entraîne une incidence positive sur le lien éducatif instauré avec la classe : « Quel avantage n'est-ce point pour la jeunesse [...] quand un principal met en place des régents qui se distinguent par beaucoup d'érudition, qui brillent au-dehors par des compositions ou par des actions publiques, et qui à ces qualités éclatantes en joignent d'autres non moins nécessaires, le talent d'enseigner et de conduire, l'autorité, la probité, la piété ! »<sup>466</sup>.

Le maître ainsi désigné par le principal doit lui ressembler. Il y a un effet de miroir entre le chef et son subordonné apparaissant comme la caution du 'succès des études'. L'interrelation du maître avec sa hiérarchie s'ordonne selon un emboîtement à deux degrés : la direction de l'établissement et la direction de la classe. C'est à cette échelle du 'groupe classe' que seront mesurées les aptitudes professorales de transmission. Si le principal est appelé à exercer ses habiletés de psychologue pour les élèves, il applique ces mêmes facultés afin de jauger le tempérament et le degré de connaissances du maître. Ce dernier entre ainsi dans un rapport de soumission avec le dirigeant du collège, ce qui risque d'altérer la concorde de l'équipe éducative.

En évoquant la qualité de la 'probité' dans le lien éducatif, Rollin exprime la solennité d'agir en homme droit, honnête, bon et intègre afin que le rapport pédagogique s'enracine dans un terrain fertile pour faire croître le respect mutuel et la confiance partagée. Mais, la qualité de probité ramène le recrutement professoral sur un plan très moral propre à « l'unité de la pédagogie traditionnelle »<sup>467</sup> qui cherche avant tout à créer un monde pédagogique lisse, exclusivement scolaire, et ainsi préservé de l'inconvenance du monde extérieur dont est issu le maître. De même, l'idée de piété<sup>468</sup> magistrale apparaît comme l'obligation d'un fervent attachement du maître à la religion chrétienne, car s'acquitter de ses devoirs religieux devient

---

<sup>466</sup> *Ibid.*, p. 364-365.

<sup>467</sup> Snyder, Georges. *Op. cit.*, p. 33.

<sup>468</sup> Quant à l'emploi du terme « piété » dans le domaine éducatif, il pose question et il nous paraît difficile d'apporter une réponse complètement arrêtée. Bien que Charles Rollin lui attribue majoritairement une signification religieuse, surtout lorsque ce substantif apparaît dans les articles consacrés à l'éducation religieuse (In Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume 3, p. 257 et 279.), il peut également lui accorder une caractérisation sémantique plus profane qui définirait de cordiaux et déférents liens éducatifs entre l'enseignant et les apprenants. Cette orientation du sens s'appuie sur deux indices : d'abord le contexte thématique choisi par Rollin qui introduit le terme « piété » dans l'article consacré spécifiquement à la dimension professionnelle des études (*Ibid.*, p. 265) ; ensuite la recherche historique de l'étymologie lexicale qui signale que « piété [...] s'emploie aussi en contexte non religieux (1644), à propos de ce qui est inspiré par un sentiment de respectueuse affection envers quelqu'un et d'une personne pleine d'un tel sentiment (1704) ». (In Rey, Alain. *Op. cit.*, p. 2733.) De plus, s'il est généralement constaté que « l'objectif essentiel de l'enseignement est de former à la piété [...] d'où [...] des exercices religieux méthodiquement institués » à l'inverse il est étonnant de remarquer que « la religion n'occupe qu'une partie minime des cours et enseignements ». In Snyder, Georges. *Op. cit.*, p. 59.

la caution d'une attitude morale sans tache. Ce gage d'intégrité préserverait le collègue qui devient « une sorte de monde en blanc »<sup>469</sup>.

Là, doit se développer une vie collégiale et collective apaisée. Dans ce but, « les principaux sont chargés, par leur place et par leur titre, de veiller à la discipline générale des collègues »<sup>470</sup>. Une nouvelle fois, l'écrivain transpose au niveau de l'ensemble de l'établissement ce qu'il conseille au sein de l'espace plus restreint de la classe : pour lui, c'est la discipline qui pose les règles de fonctionnement global de l'établissement et permet à chaque collégien, mais aussi à chaque régent d'y trouver une place arrêtée. Ainsi, le principal du collège incarne un dirigeant omnipotent dont la domination pèse tant sur les élèves que sur les enseignants.

De plus, pour favoriser l'instauration de la discipline au niveau de la classe, le principal cherche à « appuyer en tout l'autorité et les bonnes vues des régents »<sup>471</sup> indiquant combien il encourage et soutient l'exercice des fonctions magistrales. Toutefois, si cet appui hiérarchique renforce la crédibilité et l'influence de l'enseignant auprès des élèves, il peut aussi, *a contrario*, être source de déstabilisation : un maître qui nécessite le soutien du directeur dans sa mission pédagogique incarne un enseignant faible et dépendant, incapable d'assurer seul son professorat. Cet aspect relationnel entre le maître et le principal prend une tournure dérangeante en raison d'une tutelle trop forte et donc néfaste.

À ce titre, il est également possible au supérieur hiérarchique de manifester son mécontentement si le professeur ne donne pas satisfaction. Il s'agit du côté négatif des relations professionnelles entre maître et principal : si le chef d'établissement se pose en surveillant de la discipline générale, c'est qu'elle est susceptible, quelquefois, d'être troublée. Il lui revient alors d'exercer son hégémonie éducative sur les collégiens ainsi que sur les régents en montrant sa fermeté et sa force pour faire revenir l'apaisement. De plus, « quoi qu'il en soit, le principal une fois installé, est chargé seul de la direction des études et de la discipline »<sup>472</sup> ce qui remet en cause, d'une part, les compétences professionnelles des maîtres et, d'autre part, le concept de liberté pédagogique effleuré par Rollin.

Si le recteur ne méconnaît pas cette double limite imposée au maître et par les parents et par le principal, il ne s'y attarde guère, choisit parfois de passer cette subordination sociale et professionnelle sous silence, peut-être parce que, dans son esprit, elle va de soi. Toutefois,

---

<sup>469</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>470</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 370.

<sup>471</sup> *Ibid.*, p. 365.

<sup>472</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 100.

par son discours, il tend à contrebalancer cette sujétion grâce à une valorisation du rôle magistral.

## 1.2. Reconnaissance et élévation

Loin de ces états dégradés inspirés de la réalité et parfois représentés par la fiction, le propos rollien neutralise la soumission magistrale par une plus-value discursive des fonctions professorales, comme si le choix de l'établissement par les parents et la sélection du maître par le principal constituaient une reconnaissance des mérites du gouverneur et de sa valeur. L'objet de la réflexion de Charles Rollin est donc cet enseignant 'excellent', idéal peut-être, enseignant modèle certainement.

Tandis que, d'une part sont dénoncées « les vues courtes et étroites »<sup>473</sup> de Rollin dans sa conception idéalisée du collège, d'autre part est soulignée sa modernité pédagogique qui « s'appuie sur la mise en place d'équipes enseignantes autour [du principal] par une même conception de l'éducation »<sup>474</sup>. De fait, le chef d'établissement joue un rôle important dans l'entretien de liens éducatifs pondérés et efficaces. Si, le principal est l'âme de la communauté éducative, c'est parce que grâce à sa « grande habileté »<sup>475</sup>, il a réussi « à gagner l'esprit des régents, à s'en faire estimer et aimer, à s'attirer leur confiance »<sup>476</sup>. Le 'vivre-ensemble' et la qualité d'existence scolaire associée se rattachent donc directement à ce qui pourrait se nommer une équipe éducative. Celle-ci est dirigée par le principal qui occupe des fonctions d'organisation et d'éducation, mais la bonne marche de l'équipe éducative s'appuie sur les liens professionnels créés par le directeur avec ses collaborateurs. Les différents membres de la collectivité éducative sont unis par des attaches respectueuses ce qui entraîne des conséquences sur le lien pédagogique.

Estime et confiance représentent deux des ingrédients indispensables à l'affermissement de l'équipe collégiale, car un établissement dans lequel le régent est méprisé et indigne de confiance court à sa perte. L'idée d'équipe favorise l'avancée commune, régulière et ascendante de l'ensemble du collège, parce que tous les partenaires adultes de

---

<sup>473</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 434

<sup>474</sup> Lombard, Jean. *Op. cit.*, p. 27.

<sup>475</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 367.

<sup>476</sup> *Ibid.*, p. 367.

cette association solidaire œuvrent en suivant une même direction et des objectifs partagés<sup>477</sup>.

Selon le recteur, la stratégie communicative – fonctions impressive et expressive du langage – s’applique au sein de la communauté éducative entre régents et principal : l’emploi du verbe ‘aimer’ signale combien il est nécessaire au supérieur hiérarchique de se faire apprécier par les maîtres et même de nouer une relation affective avec eux.

Peu de professeurs avant Rollin se sont préoccupés de l’éducation collective dispensée dans les collèges. Beaucoup<sup>478</sup> se sont intéressés à l’éducation privée et surtout à celle des lignées aristocratiques, voire princières. Pourtant, un contemporain du pédagogue, l’abbé de Saint-Pierre, relève l’erreur du système collégial : « D’où vient que nous sommes si en garde contre un solécisme au sortir du collège, et que nous commettons tant de grandes et de petites injustices, presque sans nous en rendre compte, et sans songer à les réparer ni à nous en corriger ? Il est facile de voir, que cela vient de notre mauvaise éducation »<sup>479</sup>.

Dénonçant l’inaptitude de l’éducation collégiale à rendre les élèves autonomes, réfléchis et consciencieux dès leur entrée dans le monde, l’auteur accuse l’impropriété de la formation consentie par ce système. S’il pointe les défaillances des formations morale, sociale et intellectuelle<sup>480</sup>, c’est pour prévenir des enseignements déficients de la vertu, la sagesse, la bienfaisance, la vérité, la prudence ou la justice. Son projet de perfectionner l’éducation consiste à reprendre ces notions en amenant l’élève à une appropriation par habitude<sup>481</sup>. En fait, Saint-Pierre se charge des contenus de formation sans les ramener aux données concrètes et organisationnelles de la structure collégiale qu’il englobe dans la procédure d’une pratique répétitive et habituelle.

À l’opposé, Rollin s’empare de la forme institutionnelle et lui applique sa conception éducative selon de nouvelles modalités d’assemblage et de circonstances. Ainsi, les liens entre direction et enseignants impriment un caractère inédit à la communauté éducative dont les membres sont proches et porteurs de semblables valeurs. Le ‘vivre-ensemble’ du collège est

---

<sup>477</sup> Rappelons le propos du Père Pasquier Quesnel, oratorien et théologien janséniste : « Ce n’est pas en pierres, mais en hommes que se bâtit le collège ». In *Revue des deux Mondes*. Tome XV. Paris : édition Fournier, 1838, p. 853.

<sup>478</sup> Baudoin, Chanoine de Laval. *De l’Éducation d’un jeune Seigneur*. Paris : Veuve Estienne, 1728. Duguet, Jacques-Joseph. *Institution d’un Prince ou Traité des qualités des vertus et des devoirs d’un Souverain*. Londres : Nourse, 1739. Nicole, Pierre. *De l’Éducation d’un Prince*. Paris : Savreux, 1760. Vareilles, Jean-Marie de Labroue. *Lettres sur l’éducation des Princes*. Paris : 1757.

<sup>479</sup> Saint-Pierre, Charles Irénée Castel (de). *Projet de perfectionner l’éducation*. Paris : Briasson, 1728, p. 14.

<sup>480</sup> *Ibid.*, p. 15 à 17.

<sup>481</sup> Par exemple, pour bien connaître la vérité, le collégien doit acquérir quatre habitudes : « 1. Habitudes à discerner les réalités des imaginations [...] 2. Habitudes à discerner dans les propositions la certitude qui vient de l’évidence [...] 3. Habitude à la justesse du raisonnement [...] 4. Habitude à discerner les différents degrés de la vraisemblance ». *Ibid.*, p. 20 à 22.

influencé par l'attitude posée et bienveillante de la direction à l'égard des maîtres, aussi le principal use-t-il de « manières douces, prévenantes, éloignées de tout air de hauteur et d'empire »<sup>482</sup>. Le chef d'établissement cultive donc l'humilité<sup>483</sup> – valeur personnelle chère à Charles Rollin – grâce à laquelle il parvient à se mettre aisément à la portée de ses administrés. Toute attitude suffisante et imbue de la part du supérieur hiérarchique est combattue, parce qu'elle met en péril le bon fonctionnement général du collège. Or, ce sont 'la bienveillance et la modestie' – composantes de l'*ethos*<sup>484</sup> – qui servent l'efficacité de l'équipe éducative.

Se montrant humble et abordable, le principal suscite la sympathie et le respect des enseignants, plus enclins à coopérer dans le projet éducatif proposé. Pour se défaire de 'tout air de hauteur et d'empire' qui pourrait être interprété comme du mépris sont recommandées douceur et prévenance. Loin d'être confondue avec la faiblesse ou l'incompétence, la douceur – alchimie subtile entre l'*ethos*<sup>485</sup> et l'être – devient un baume apaisant les esprits, évitant les conflits et engageant à des liens sereins et posés entre éducateurs. Par cette attitude conciliante et diplomate, le principal aide le maître à entrer dans son rôle professoral, parce qu'il lui renvoie l'image d'un professionnel compétent et digne de confiance. La douceur constitue également le reflet extérieur d'une nature apte à se maîtriser et à se détourner des pièges de la colère ou de la violence<sup>486</sup>. Quand il expose son aptitude personnelle à être maître de lui-même, le chef d'établissement encourage son personnel à cultiver un pareil contrôle de soi,

---

<sup>482</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 367.

<sup>483</sup> La référence à l'humilité associée au modèle éducatif rollien pose question. En effet, cultiver l'humilité c'est mettre à distance l'autosatisfaction et, avec elle, le désir et le goût de l'étude. L'humilité consiste à se rabaisser par le sentiment de sa propre faiblesse et donc à refuser la hauteur qu'accorde l'application intellectuelle. Malgré ces contradictions, dont le discours ne se fait pas écho, Rollin ne se résout pas à délaisser l'humilité tant dans ses propos pédagogiques que dans le registre générique formel adopté.

<sup>484</sup> « *Ethos*. Caractère que l'orateur doit paraître avoir, se montrant sensé, sincère et sympathique. Également, caractère de tel auditoire, auquel l'orateur doit s'adapter ». In Reboul, Olivier. *Introduction à la Rhétorique*. Paris : PUF, 2011, p. 238. Selon Roland Barthes, l'*ethos* correspond aux « traits de caractère que l'orateur doit montrer à l'auditoire (peu importe sa sincérité) pour faire bonne impression ». In « L'Ancienne Rhétorique ». *Communications*, N° 16. Paris : Le Seuil, 1970, p. 172 à 223. L'*ethos* peut donc se définir comme une construction identitaire nourrie par la *doxa* – la vraisemblance – soit la représentation que se forge un homme de son semblable. L'*ethos* développe à la fois des composantes discursives ou non discursives.

<sup>485</sup> Cette référence à l'art de la rhétorique crée matière à controverse dans l'interprétation du discours rollien. Le recteur défend-il l'instauration de l'art oratoire – que Quintilien considère telle une vertu – comme code de communication avec un langage et des attitudes associées à la relation éducative ? Ou alors, influencé par John Locke, comme il le prétend lui-même, tient-il la rhétorique pour l'art du mensonge et place-t-il la quête de la vérité pour le lien éducatif dans l'expérience des sens ? Nous tenterons de dépasser ce paradoxe dans la partie réservée à la relation éducative selon Rollin.

<sup>486</sup> Le principal se construit une image de soi à travers son comportement affable et son discours encourageant. L'image est projetée sur les autres membres de l'équipe éducative, mais, dans le propos rollien, elle n'est pas forcément conforme à la réalité. De même, le principal a conçu une représentation idéale du maître : s'il la diffuse, elle devient un outil pour amener le *magister* à être le plus ressemblant possible à cette image.

car c'est là l'une des conditions d'instauration d'un lien éducatif de qualité<sup>487</sup>.

À cette douceur est adjointe la prévenance, parce qu'elle permet au principal d'afficher des actes et des paroles témoignant de son obligeance envers les enseignants. Le responsable du collège semble donc se mettre sur un pied d'égalité avec les maîtres, montrant ainsi la quasi similitude de ses intentions éducatives avec celles des enseignants : cela valorise le maître et le place dans une disposition professionnelle propice à la mise en place d'un rapport magistral positif avec sa classe. De ce fait, le principal symbolise à son niveau un modèle à imiter : il incarne l'exemplarité pour le corps professoral. Faisant fi de l'incidence hiérarchique induite par la figure de perfection du chef d'établissement, Rollin introduit l'idée de liberté dans la collectivité éducative qu'il appelle de ses vœux.

Il connaît bien les lettrés de son temps, puisqu'il nous est donné de le compter parmi cette communauté. Cependant, nous savons aussi qu'il est très familier du monde éducatif dont il met en avant le goût prononcé pour la liberté<sup>488</sup>. Ramener l'amour de la liberté sur le terrain instructif, c'est faire référence à la liberté pédagogique des maîtres. Malgré cette évocation, le discours impose des limites à l'indépendance intellectuelle du maître, car « il n'est point permis à un grammairien d'ignorer ce que les Anciens ont écrit sur la grammaire, et encore moins ce que nous en ont laissé MM. De Port-Royal »<sup>489</sup>. L'enseignement de la grammaire se fonde donc nécessairement sur des références maîtrisées occupant une place obligatoire dans un cadre préétabli. En dépit de ces incontournables modèles grammaticaux, l'exposé rollien n'ordonne ni les sujets ni les exercices à aborder : ils relèvent du choix personnel du professeur.

Cette évocation de l'amour de la liberté<sup>490</sup> – ainsi nommé par Charles Rollin – pourrait être interprétée comme le signe avant-coureur d'une revendication sociale des Lumières ; mais, le recteur modère hâtivement son propos en l'auréolant d'éléments de caractérisation restrictifs. En fait, il « entend [...] une liberté honnête et réglée par la raison »<sup>491</sup> –

---

<sup>487</sup> Il en découle que Rollin applique donc au principal ce qu'il préconise pour le maître. Dans cette articulation éducative ainsi pensée, où l'ensemble du collège appuyé des familles poursuit l'œuvre d'éducation de la jeunesse, Ferdinand Buisson décèle « un excellent résumé de l'art pédagogique [qui] n'a aucunement vieilli et ne peut vieillir ; nous n'avons rien de plus autorisé et de plus utile à proposer aux méditations de nos maîtres à tous les degrés de l'enseignement ». In Buisson, Ferdinand. *Op. cit.*, p. 1784.

<sup>488</sup> Bien que cette expression apparaisse comme un peu gratuite de la part de Rollin, soulignons-la : elle rappelle au chef d'établissement que pour appréhender le corps professoral il doit « se souvenir que le caractère qui domine, dans les gens de lettres, c'est l'amour de la liberté ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 367.

<sup>489</sup> *Ibid.*, p. 442.

<sup>490</sup> « Le parlement avait pris, dès la mort de Louis XIV, une attitude audacieuse qu'il devait confirmer pendant tout le XVIII<sup>e</sup> siècle. Il réclama pour lui-même l'antique héritage de la liberté ». Chaussianand-Nogaret, Guy. *Le Citoyen des Lumières*. Bruxelles : éditions Complexe, 1994, p. 80.

<sup>491</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 367.

formulation qui nous éloigne de la conception de la liberté qui s'est imposée à partir du XIX<sup>e</sup> siècle.

Précisément, il paraît indispensable de saisir l'environnement collectif dans lequel évolue le maître. En premier lieu, le principal a la mission éducative de la répartition des individualités représentées par chaque collégien dans les classes : cela présuppose que le chef d'établissement, loin d'être un simple administrateur, dispose d'une connaissance approfondie des apprenants de son institution, voici pourquoi « c'est à [lui] qu'il appartient d'examiner [...] les écoliers, pour les placer dans les classes qui leur conviennent »<sup>492</sup>. En deuxième lieu, il est nécessaire que le directeur se montre apte à une projection raisonnée des influences positives que les élèves exercent les uns sur les autres en tenant compte de leurs nature et tempérament.

La vie collective se construit donc sur le respect<sup>493</sup> de la personnalité des élèves à partir de laquelle sont composées les différentes classes. Cela fait des adultes pédagogues – tant les régents que le principal – des êtres doués d'une acuité psychologique leur permettant de canaliser et de régler les tentatives de débordement et d'agitation. D'ailleurs, toujours en quête de perfection, le propos rollien ne se limite pas à placer dans telle ou telle classe, un adolescent particulier, puis de considérer ce choix comme définitif, bien au contraire, il montre qu'il est ensuite indispensable d'opérer un suivi de la situation scolaire grâce aux enseignants qui doivent « rendre compte chaque semaine de la conduite que [...] [les élèves] y gardent »<sup>494</sup>.

En proposant une répartition souple et évolutive au gré de l'avancée des élèves – mais qui impose un travail supplémentaire aux régents – les principes rolliens respectent les rythmes et les facteurs d'adaptabilité des apprenants, ce qui doit générer une vie scolaire tout à la fois efficace et agréable. Néanmoins, l'agrément et l'efficacité peuvent être bouleversés par une surveillance incessante du chef d'établissement comparable à une suspicion malsaine – «comme si l'on craignait [...] une contamination»<sup>495</sup> – caractéristique de la réalité<sup>496</sup>

---

<sup>492</sup> *Ibid.*, p. 370.

<sup>493</sup> Le tableau ainsi brossé entre en conflit direct avec la réalité historique qui présente une « foule d'élèves extrêmement remuante dans ses jeux, ses forces et qui pousse parfois l'exubérance jusqu'aux agressions [...] et aux mutineries [...] des classes qui [...] peuvent dépasser la centaine d'élèves ». Toutefois, le discours du recteur s'abstient de la mention d'une telle turbulence, voire violence. In Snyders, Georges. *La Pédagogie aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : PUF, 1965, p. 35.

<sup>494</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 370.

<sup>495</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 37.

<sup>496</sup> « Ne trouvez pas dur, Messieurs, si un grand nombre de préfets et d'autres gens qui vous observent, ne vous perdent jamais de vue ; si vous ne sortez jamais sans avoir un valet, qui ne vous quitte pas d'un moment, et qui est obligé de rendre un compte exact au Père Principal de votre conduite ». In Croiset, Jean. *Règlements pour Messieurs les pensionnaires*. Paris : édition Bruyset, 1729, p. 64.

traditionnelle des collèges. Si Rollin ne rompt pas définitivement avec la rigueur de la surveillance, il réussit à la transcender en lui substituant l'observation psychologique des collégiens. N'oublions pas que ceux-ci sont majoritairement pensionnaires dans le collège où ils sont scolarisés, ce qui fournit de nombreuses occasions pour mieux les connaître.

Le temps scolaire collectif se divise donc d'une part, en séances d'études dans les classes, et, d'autre part, en moments plus récréatifs consacrés aux repas et temps de repos, ce qui représente la totalité de l'emploi du temps de l'élève, d'où l'importance que ces conditions d'existence collégiale soient sereines et propices à l'éducation. Cela signifie aussi que le lien éducatif entre maître et élève se développe dans deux univers différents : le domaine scolaire et celui de l'internat. Toutefois, Rollin instaure cohérence et continuité entre ces deux sphères car il prône l'établissement d'une même sérénité éducative.

Afin de ménager un pareil contexte scolaire, le principal, même s'il fait usage d'autorité générale au nom d'une discipline bienveillante, ne doit pas « confondre [sa profession] avec l'emploi des mercenaires et des ouvriers dont plusieurs même rougiraient d'une telle démarche »<sup>497</sup>. Cette remarque tire le recteur non pas du côté de la tradition éducative – elle se prolonge au XVIII<sup>e</sup> siècle – qui fait de l'élève un « soldat »<sup>498</sup>, mais bien dans un mouvement plus novateur, respectueux de l'écolier, considéré comme une jeune personne en construction. Pédagogue avisé, Rollin conseille la modération et procède à une franche distinction entre la voie militaire et la voie éducative en soulignant que seule compte la qualité de l'instruction : « Il faut qu'on regarde comme un avantage d'être admis dans son collège, et c'en est un en effet d'avoir sa place dans une maison où la jeunesse est élevée avec soin »<sup>499</sup>.

Opposées à l'inflexibilité soldatesque, les modalités de l'éducation collective se placent dans un contexte quasi thérapeutique prodiguant les médications nécessaires à la bonne éducation et à la réussite scolaire des collégiens : cela évite « la maladie »<sup>500</sup> et le risque « d'infecter tout le collège »<sup>501</sup>. Loin de sombrer dans des « lieux communs traités sans force et sans éclat, réflexions superflues à force d'être évidentes »<sup>502</sup>, Rollin fait émerger de ses considérations éducatives une idée neuve, le 'vivre-ensemble', concept pionnier d'une vie scolaire saine, dont les missions sont de veiller à la bonne entente de tous pour le bien

---

<sup>497</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 372-373.

<sup>498</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 35 à 56.

<sup>499</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 373.

<sup>500</sup> *Ibid.*, p. 374.

<sup>501</sup> *Ibidem.*

<sup>502</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 437.

éducatif de chacun, grâce non seulement aux interrelations du maître avec le principal, son supérieur hiérarchique, mais aux liens pédagogiques noués entre *magister* et élève.

Pour que tout collégien soit prêt à établir un rapport positif avec cet univers scolaire collectif, le principal fait preuve de « prudence et de discernement »<sup>503</sup> surtout pour repérer l'« écolier capable de nuire aux autres, soit en corrompant la pureté de leurs mœurs, soit en leur inspirant un esprit de mécontentement et de révolte »<sup>504</sup>; en aucune façon l'équilibre collectif ne peut souffrir d'être mis en péril, car il nécessite d'être préservé comme l'armature de l'édifice éducatif ainsi mis en place.

Certes, le principal de Beauvais semble parfois freiné dans ses élans idéaux en évoquant certains bienfaits d'un « univers clos »<sup>505</sup> fermé sur lui-même, à la manière des collèges jésuites, où il est imposé de « multiplier sans cesse les barrières qui doivent défendre les mœurs »<sup>506</sup>. Mais, en conjuguant de la sorte les facteurs d'une réalité dont il a eu l'expérience et les principes dont il se réclame, le recteur surmonte certaines discontinuités du *Traité*. Il ne reste pas bridé par une surveillance permanente, gage d'immunité morale et donc de tradition, parce qu'il lui donne une finalité éducative nouvelle : l'étude psychologique de l'élève.

Encore marqué par l'ancienne idée d'une menace constante qui planerait sur l'élève et sur le système éducatif, Rollin oriente néanmoins sa réflexion dans une direction différente en nouant des relations plus étroites entre le directeur et les maîtres « qui sont comme ses bras, ses oreilles, ses yeux [et] reçoivent de lui tout leur mouvement, [et] les ménage aussi de son côté comme la prunelle de ses yeux, et comme ne faisant qu'un même tout avec lui »<sup>507</sup>. Cette image du corps et des membres, vision idéale d'harmonie éducative, constitue la condition *sine qua non* sans laquelle il n'est pas possible de ménager une fructueuse vie scolaire au sein du collège. Si ce 'vivre-ensemble'<sup>508</sup> apaisé constitue le cadre nécessaire au développement d'un lien éducatif de qualité, ce milieu est complètement tributaire, nous l'observons, de l'attitude professionnelle des adultes éducateurs.

---

<sup>503</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 373.

<sup>504</sup> *Ibid.*, p. 374.

<sup>505</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 38.

<sup>506</sup> Cerutti, Joseph-Antoine. *Apologie de l'Institut des Jésuites*. Paris : Grasset, 1764, p. 61.

<sup>507</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 375.

<sup>508</sup> Ainsi que l'explique Pierre Mesnard, la richesse de la pédagogie rollienne a toujours fait l'objet d'une réelle reconnaissance du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle, même dans des milieux où l'esprit humaniste de Rollin était décrié. Mesnard, Pierre. « Rollin forge l'esprit de l'enseignement secondaire ». In Château, Jean. *Les grands Pédagogues*. Paris : PUF, 1961, p. 166. Preuve en est, par exemple, la curieuse édition du *Traité des études*, par Félix Cadet, Paris, 1882, qui, outre une préface fort élogieuse, a amputé l'œuvre de tous les passages consacrés aux lettres classiques. Toutefois, s'il y a bien légitimation des qualités pédagogiques de l'ouvrage, celles-ci n'ont jamais donné lieu à une analyse approfondie.

Selon Rollin, ceux-ci doivent mesurer l'importance de leurs influences et de leur responsabilité pour l'enfant à éduquer. Afin d'aider le maître à devenir ce 'bon' professeur<sup>509</sup>, le principal tient les rôles d'un recruteur et d'un tuteur. Ces conditions ménagent, certes, une relation inégalitaire, mais le discours rollien tend à la gommer comme pour mieux mettre en avant l'édification puis la reconnaissance avérée des qualités professionnelles de l'enseignant modèle considéré.

L'historien poursuit donc sa synthèse sur l'organisation collégiale et prévoit même que le principal lui-même forme les maîtres<sup>510</sup> engagés : « Je ne sais s'il y a, pour un homme de lettres [...] une joie plus pure que celle d'avoir contribué par ses soins et ses libéralités à former de jeunes gens qui dans la suite deviennent d'habiles professeurs [...] par leurs rares talents »<sup>511</sup>. Il est intéressant de noter, une nouvelle fois, comment l'expérience personnelle s'enlace au discours pédagogique idéalisé au point de lui faire adopter une forme autobiographique. Preuves en sont l'emploi récurrent de la première personne du singulier, la présence de l'homme de lettres qu'est Rollin lui-même et cette incessante correspondance entre les implications professionnelles vécues et les situations idéales, imaginées et relayées par le *Traité*.

Dans cette réflexion pédagogique reviennent deux grands thèmes : le soin et l'esprit de liberté, qualités et modes de fonctionnement magistral dominant le lien éducatif établi dans la classe. Cette idée s'explique, parce qu'en « leur laiss[ant] une entière liberté »<sup>512</sup>, le chef d'établissement « s'attire [...] [la] confiance »<sup>513</sup> des maîtres. C'est là le probable ciment entre les membres de l'équipe éducative pour former « cette union, ce concert, cette unanimité »<sup>514</sup> qui fonde l'efficacité de l'éducation collective. Toutefois, il semble délicat de concilier autant de divergences pour que s'établisse la sérénité de l'interrelation magistrale avec les autres membres du corps éducatif : surveillance et confiance d'une part ainsi que formation cadrée et liberté, d'autre part. Si le dilemme de la pensée rollienne semble perdurer en planifiant un véritable progrès pour les collèges – formation professionnelle, confiance et liberté

---

<sup>509</sup> Si Compayré réduit le *Traité des études* à un simple *vademecum* du futur enseignant, Henri Ferté loue la clairvoyance rollienne qui traite du sujet de la formation des maîtres pour devenir bon professeur. « Et les examens les plus difficiles attestent-ils de l'aptitude pédagogique de ceux qui se destinent à l'enseignement ? Ont-ils pour cela seul qu'ils ont réussi dans les concours les qualités physiques, morales et professionnelles qui constituent le bon professeur ? » In Ferté, Henri. *Op. cit.*, p. 234.

<sup>510</sup> D'ailleurs certaines descriptions de Rollin « nous montrent avec quel zèle il initiait lui-même dans des réunions hebdomadaires les jeunes professeurs aux meilleures méthodes ainsi qu'à tous leurs devoirs ». *Ibid.*, p. 232.

<sup>511</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 369.

<sup>512</sup> Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume 3, p. 372.

<sup>513</sup> *Ibidem*.

<sup>514</sup> *Ibidem*.

interrelationnelles – tout en le rattachant à certaines pratiques passéistes de l'existant – surveillance et rigueur du cadre éducatif – l'idée neuve de professionnaliser, mais aussi de reconnaître les missions éducatives de l'enseignant permet de franchir le cap de la réalité pour ne s'intéresser qu'à la valorisation du maître.

Ainsi, la proposition<sup>515</sup> explicitement émise de former les futurs gouverneurs, afin qu'ils apprennent à cultiver et à épanouir leurs aptitudes préprofessionnelles souligne non seulement la volonté de faire dispenser des savoirs profonds et variés « car le devoir essentiel d'un régent [...] consiste dans l'instruction solide qu'il doit à ses écoliers »<sup>516</sup>, mais aussi d'appliquer des pratiques pédagogiques propices à la transmission des connaissances. De manière progressive, le jeune enseignant se familiarise avec la conduite des classes parce que le principal commence par lui « confier le soin de quelques écoliers »<sup>517</sup> et l'exerce parallèlement à des travaux intellectuels approfondis comme « les compositions »<sup>518</sup>. Rollin considère que ce sont là des préparatifs qui vont mettre les futurs professeurs « en état d'entrer dans la régence »<sup>519</sup>. Dans ce but, il affirme que « ce qui doit dominer dans les classes, c'est l'explication »<sup>520</sup> ; c'est pourquoi le penseur engage les enseignants débutants à procéder à maints travaux<sup>521</sup> de réflexion. Les préconisations rolliennes conduisent donc à la professionnalisation des missions enseignantes en se développant dans deux cadres complémentaires : l'un pragmatique avec « l'étude de la classe »<sup>522</sup>, l'autre plus théorique grâce à « un fonds »<sup>523</sup> de connaissances littéraires.

D'abord, chaque maître en devenir – cela semble valoir aussi pour des enseignants accomplis et laisse poindre l'idée d'une formation continue<sup>524</sup> – réussira à accomplir les tâches éducatives qui lui sont confiées à condition de s'engager pleinement et dans l'« étude »<sup>525</sup> et dans le « travail »<sup>526</sup> parce qu'« il [en] a besoin »<sup>527</sup>. Allusion est donc faite aux labeurs de préparation et de réflexion pédagogiques nécessaires à la bonne mise en œuvre

---

<sup>515</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 368 & 369.

<sup>516</sup> *Ibid.*, p. 442.

<sup>517</sup> *Ibid.*, p. 368.

<sup>518</sup> *Ibid.*, p. 368.

<sup>519</sup> *Ibid.*, p. 369.

<sup>520</sup> *Ibid.*, p. 453.

<sup>521</sup> *Ibid.*, p. 442. Ces études sont énoncées dans le quatrième article du deuxième chapitre de la seconde partie du huitième livre. L'article s'intitule « *Des études que doivent faire les maîtres* ».

<sup>522</sup> *Ibid.*, p. 369.

<sup>523</sup> *Ibid.*, p. 369.

<sup>524</sup> Charles Rollin quantifie cette formation continue personnelle : « Il est incroyable combien une heure ou deux données régulièrement chaque jour à l'étude mènent loin au bout d'une année ». In *ibid.*, p. 443.

<sup>525</sup> *Ibid.*, p. 442.

<sup>526</sup> *Ibid.*, p. 442.

<sup>527</sup> *Ibid.*, p. 442.

des enseignements. Cette étape préparatoire aide le jeune maître à organiser et à bien maîtriser lui-même les savoirs à dispenser, ce qui génère une certaine forme d'aisance propice à la quiétude du lien éducatif.

Ensuite, contrairement aux idées reçues – dont certaines semblent perdurer jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle – tous les niveaux d'enseignement nécessitent tant une bonne connaissance des élèves qu'une dextérité intellectuelle reconnue puisque « les classes même les plus basses, demandent une certaine étendue d'érudition qui ne s'acquiert que par la lecture »<sup>528</sup>. Le jeune maître accroît donc ses propres savoirs par l'exercice lectural et favorise ainsi l'exercice de plusieurs modes de pensée découverts auprès des différents auteurs lus.

Enfin, le principal n'est pas seul à dispenser une formation au jeune professeur, car ce dernier échange avec ses pairs maintes réflexions sur les œuvres appréhendées afin d'entrer plus aisément dans la fine compréhension des textes. En cela, le Parisien s'inspire de ses propres pratiques de jeune enseignant puisqu'il «[se] souvien[t] d'avoir lu de la sorte il y a longtemps, presque toutes les vies de Plutarque, avec un ami habile et d'excellent goût »<sup>529</sup>. Si pour son cas personnel, Rollin évoque une référence ancienne, ces lectures partagées entre débutants sont puisées dans des œuvres littéraires françaises<sup>530</sup> des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

Celles-ci enrichissent les maîtres novices parce qu'elles contribuent à la qualité de la réflexion d'abord, à la formation professionnelle ensuite, formation se sustentant également de l'interprétation d'autrui sur un ouvrage : ceci conduit non seulement à la réflexion, mais aussi à l'ouverture d'esprit. En effet, l'écho d'un lecteur autre que soi-même et, qui plus est, 'habile' et 'd'excellent goût'<sup>531</sup>, ouvre des perspectives inattendues, favorables à la pluralité

---

<sup>528</sup> *Ibid.*, p. 442.

<sup>529</sup> *Ibid.*, p. 443.

<sup>530</sup> Ferdinand Buisson nomme avec précision les œuvres littéraires proposées par le *Traité des études* et reprend les travaux préparatoires relevant de ces lectures : « Rollin a le mérite d'avoir le premier dressé une liste d'auteurs français à étudier dans les classes. Il n'en propose qu'un petit nombre, et par raison de temps et par raison d'économie : *Les Vies particulières* écrites par Fléchier et par M. Marsolier, le *Discours sur l'Histoire universelle* de Bossuet, *l'Histoire de l'Académie française*, par Pellisson, *l'Histoire de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, par M. Boze, *l'Histoire du renouvellement de l'académie des sciences*, par M. Fontenelle, *Esther et Athalie*, différentes pièces de vers de Boileau, sa traduction du *Sublime* de Longin, les *Essais de morale* de Nicole (les quatre premiers tomes), les *Pensées* de Pascal, la *Logique de Port-Royal*. [...] Rollin a essayé par un passage de Fléchier *Vie de Théodose*, de montrer comment on devait expliquer les auteurs français. [...] Nous retiendrons le conseil judicieux de relire le morceau expliqué et de demander aux élèves ce qu'ils trouvent de remarquable, 'soit pour l'expression, soit pour les pensées, soit pour la conduite des mœurs' ». Buisson, Ferdinand. *Op. cit.*, p. 1783.

<sup>531</sup> Rollin apporte quelques précisions sur cette question du goût qu'il ramène à la « science » et à « l'érudition ». Il cite différents exemples de professeurs d'excellent goût, « ces grands hommes qui [...] ont fait tant d'honneur » à l'université et « dont les noms sont si connus et si respectés dans tout l'empire de la littérature : Budé, Turnèbe, Ramus, Lambin, Muret, Buchanan, Passerat, Casaubon, tous professeurs dans l'Université ou au Collège-Royal ». In Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 446. Les références professorales

pédagogique lorsque ces mêmes écrits font l'objet d'une analyse à destination des élèves. En s'engageant dans des discussions argumentées sur le style et les idées d'un écrivain, les futurs maîtres aiguisent leur esprit critique et entrent plus aisément dans la compréhension de l'œuvre. Ces débats constituent la phase préliminaire à la transposition de l'étude textuelle conduite ultérieurement en classe.

Évoquant ces rencontres entre jeunes enseignants autour des préparations pédagogiques, Rollin décrit des « sortes de promenades et d'entretiens »<sup>532</sup> entre professeurs : « quoique chaque séance ne [soit] pas bien longue, parce que [...] [tenue] après la classe du soir »<sup>533</sup>, une telle régularité dans la concertation favorise la progression didactique, la formation magistrale et le lien éducatif. « Petite conférence »<sup>534</sup> entre maîtres<sup>535</sup> débutants, cette concertation permet à chacun « d'observ[er] de part et d'autre ce qu'[il] avait trouvé de plus beau et de plus remarquable »<sup>536</sup>. En se montrant réactif à l'appréciation de ses semblables sur une analyse de texte qui l'intéresse personnellement, le jeune professeur en mesure davantage l'intérêt, la pertinence et l'esthétique, puis saura alors transmettre plus judicieusement ces connaissances littéraires.

Appréhender collégialement l'étude de la littérature revient donc pour « chacun [à] propose[r] [...] ses difficultés et souvent [...] [à s']étonne[r] d'avoir passé trop légèrement sur des endroits qu'on aurait cru entendre et qu'on n'entend[ait] point effectivement »<sup>537</sup>. Ce temps des ébauches mené conjointement par plusieurs néophytes favorise l'exposé des problématiques abordées, et tous en tirent profit dans l'application pédagogique ultérieurement conduite. Ce conseil est approfondi par la mise en évidence de l'importance des références livresques auxquelles doivent avoir accès les apprentis régents, c'est pourquoi il est précisé que « pour faire ces sortes d'études, on conçoit bien qu'il faut avoir un certain nombre de livres ; et je ne puis qu'exhorter les professeurs à se faire chacun une petite bibliothèque plus ou moins grande, selon leurs besoins et leurs revenus »<sup>538</sup>.

La formation des maîtres ainsi conçue tend aussi vers le soin singulier de répondre aux

---

ainsi nommées remontent pour certaines à la Renaissance, mais se démarquent par des caractéristiques propres à servir l'évolution pédagogique : humanistes, poètes, philologues, mathématiciens.

<sup>532</sup> *Ibid.*, p. 444.

<sup>533</sup> *Ibidem.*

<sup>534</sup> *Ibid.*, p. 443.

<sup>535</sup> Marcel Grandière met également en avant la manière attentive selon laquelle Charles Rollin envisage la formation des régents : « Les études qu'ils ont à faire doivent leur donner un grand fonds d'érudition pour pouvoir donner une solide instruction à leurs écoliers ». *Op. cit.*, p. 61.

<sup>536</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 443.

<sup>537</sup> *Ibid.*, p. 443-444.

<sup>538</sup> *Ibid.*, p. 444. Cette précision – qui pour nous, aujourd'hui en Occident, relève de l'évidence – laisse imaginer que certains enseignants ne possédaient nul ouvrage.

besoins de l'élève, ce qui ménage un lien éducatif respectueux et efficace, dans lequel l'apprenant bénéficie d'une reconnaissance nouvelle avec des besoins individuels identifiés que l'apprenti professeur doit prendre consciencieusement en compte au sein de l'éducation collective<sup>539</sup>. Cette formation des maîtres passe par la considération concrète de la personne de l'élève à travers le contact permanent du maître avec les différents membres de l'équipe éducative, ainsi qu'avec le livre dont émanent maints préceptes éducatifs théoriques à partir desquels s'édifie l'engagement du discours professoral pour une éducation intellectuelle et morale. Au nom de cette éducation se rapprochent maître et élève, grâce à une reconsidération de l'être à éduquer, l'enfant. Ce dernier présente un véritable intérêt éducatif pour l'enseignant, tant à titre individuel que dans le contexte familial.

Afin d'établir une proximité plus forte entre parents et *magister*, le pédagogue pose les jalons d'un lien fécond entre la maisonnée et le gouverneur : son raisonnement met en présence des parents, enseignants et élèves s'activant conjointement pour la réussite scolaire. De plus, le recteur indique que les représentants des familles ont à exercer «leur autorité parentale»<sup>540</sup> afin d'« appuy[er] »<sup>541</sup> l'exercice éducatif des responsables du collège. Confiant leurs enfants aux professeurs du collège, les parents opèrent donc un transfert de leur propre autorité aux enseignants, alors en pleine mesure – théorique – de convaincre l'élève d'étudier. Le rapport ainsi entretenu entre parents et établissement scolaire se scelle par un cachet de confiance mutuelle, situation idéale et propice à l'épanouissement éducatif du collégien, puis à l'éclosion d'un rapport similaire entre maître et élève.

En abordant le sujet du 'Gouvernement intérieur des classes et du collège', le lettré ouvre une seconde partie intitulée 'Devoirs particuliers par rapport à la jeunesse' dans laquelle il décline une sorte d'organigramme<sup>542</sup> du collège. Dans ce contexte collectif rigoureusement structuré se développent les attaches éducatives entre gouverneur et gouverné. Celles-ci résultent d'une opération commune où interviennent différents facteurs : les familles représentent une part notable de ce système éducatif car elles sont intégrées dans le schéma fictif dressé.

---

<sup>539</sup> Ce souhait d'innovation qui s'imisce jusque dans le domaine de la formation enseignante est trop souvent à l'état de projet, car « un examen précis ne peut manquer de constater combien peu ces tentatives ont réussi à s'imposer dans la réalité, combien peu elles sont parvenues à modifier l'allure générale de l'enseignement ». In Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 131.

<sup>540</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p.457.

<sup>541</sup> *Ibid.*, p.457.

<sup>542</sup> À la tête de l'établissement se trouve le principal occupant la charge administrative et pédagogique du collège. Sous cette autorité plénière se rangent les régents qui doivent veiller principalement à « la manière d'enseigner », c'est-à-dire aux pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein du cycle collégial et non plus seulement aux savoirs transmis. In *ibid.*, p. 407.

L'idée, certes, n'est pas nouvelle. Elle avait déjà été suggérée dans l'Antiquité par Quintilien et Pline le Jeune<sup>543</sup>. Bien que certains – tel Frédéric Bastiat – aient reproché à Rollin sa « trop longue fréquentation de l'Antiquité »<sup>544</sup>, cette fréquentation n'a pas constitué un carcan, au contraire, elle a permis de nourrir une réflexion née de l'interrelation, entre une pratique personnelle et des connaissances livresques. La lecture et l'imitation des auteurs anciens n'étaient pas conçues, on le sait, de manière servile mais constituaient une stimulation intellectuelle et non un obstacle à l'élaboration de la pensée.

Si Quintilien<sup>545</sup> écrit combien il est essentiel que les parents s'intéressent aux études de leurs enfants, le recteur<sup>546</sup> n'en reste pas à ce point de départ caressé, à l'époque classique, par de nombreux traités éducatifs, en particulier ceux de Hardouin de Péréfixe, Pierre Nicole, Jacques-Bénigne Bossuet ou Claude Fleury<sup>547</sup>. À l'inverse de ses prédécesseurs anciens et modernes, l'essayiste ne se limite pas à quelques lignes pour énoncer cette proposition. Il la développe longuement et lui accorde une grande considération car les parents détiennent la troisième place d'autorité dans le complexe éducatif développé par le *Traité des études* : il leur incombe la responsabilité d'effectuer « le choix d'un maître et d'un collègue [...] [où] envoyer leurs enfants »<sup>548</sup>.

Si dans les faits quelques familles assument ce devoir avec responsabilité et sagesse, d'autres, par contre, s'en acquittent négligemment. Le discours rollien se restreint à signaler cette incurie alors qu'il eût été judicieux de cerner la cause de « la frivolité »<sup>549</sup> avec laquelle les adultes confient leur progéniture à d'autres pour « se dispens[er] d'élever eux-mêmes leurs

---

<sup>543</sup> Quintilien. *L'Institution Oratoire*. Paris : collection Nisard, 1842, livre premier, p. 1 à 48. Quintilien et Pline le Jeune. *Quintilien et Pline le Jeune. Œuvres complètes*. Paris : édition Dubochet, 1842, p. 82.

<sup>544</sup> Cité par Compayré Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Hachette, 1904, tome deux, p. 354. Bastiat, Frédéric. *Œuvres complètes*. Paris : éditions Guillaumin, 1862, tome quatrième, p. 458.

<sup>545</sup> Quintilien. *L'Institution Oratoire. Op. cit.*, p. 1 à 48.

<sup>546</sup> Michel Legagneux souligne cette habileté discursive : « Le procédé qui consiste, en se retranchant derrière l'autorité de Quintilien par un souci apparent d'objectivité à présenter de façon détournée [ses propres pensées] était en effet déjà tout à fait caractéristique. Pour l'humaniste convaincu qu'est Rollin, la caution de l'Antiquité gréco-latine est un paravent commode permettant d'affirmer avec force, mais aussi avec une sorte de sérénité, et comme d'innocence, des idées, qui, sans être hardies [...] sont néanmoins chargées d'une valeur polémique suffisante pour risquer de troubler la relative et toute nouvelle tranquillité de leur auteur, s'il s'avisait à les exposer à visage découvert ». In « *Rollin et le Mirage Spartiate de l'éducation* ». Proust, Jacques. *Recherches nouvelles sur quelques écrivains des Lumières*. Genève : Droz, 1972, p. 123.

<sup>547</sup> Péréfixe, Hardouin. *Histoire du Roy Henry le Grand*. Amsterdam : édition Elzevier, 1661. Nicole, Pierre. *De l'Éducation d'un Prince*. Paris : édition Savreux, 1670. Bossuet, Jacques Bénigne. *Discours sur l'Histoire universelle à Monseigneur le Dauphin*. Paris : Bibliothèque catholique, 1825-1826. Fleury, Claude. *Traité du Choix et de la Méthode des études*. Deux volumes. Paris : édition Eugène Fricx, 1687.

<sup>548</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 454.

<sup>549</sup> Chérel, Albert. *Fénelon au XVIII<sup>e</sup> siècle en France (1715-1820)*. Paris : Hachette, 1917, p. 314.

enfants »<sup>550</sup>. Toutefois l'action dans laquelle s'engage Rollin n'est pas de convaincre les parents d'éduquer la jeunesse par leurs propres soins, mais de les amener à s'en remettre aux meilleurs établissements et aux maîtres les plus adroits. Ces choix sont d'importance, car d'eux dépendra le lien pédagogique entre professeur et élève. La participation des parents à l'éducation privilégie l'émergence de conditions favorables à cette association et signe une reconnaissance nouvelle du *magister*<sup>551</sup>.

Rollin déroule cette idée, l'ajuste à son époque et l'insère dans un projet « d'éducation convenant à toutes les classes sociales »<sup>552</sup>. Bien que Chateaubriand ait comparé Rollin à Fénelon, la prise de position rollienne se distingue de la prescription fictive de Mentor, exprimée trois décennies plus tôt. De fait, l'idée éducative fénelonienne s'appuie sur l'impératif de « régle[r] les conditions par la naissance »<sup>553</sup> dans la cité agraire de Salente où règne l'inégalité des classes sociales, symbolisées par la couleur des habits. Ainsi, alors que l'évêque de Cambrai considère que « vouloir renverser la supériorité des rangs [...] c'est blasphémer contre la Providence »<sup>554</sup>, le recteur se démarque de cette position d'Ancien Régime en exhortant toutes les familles, sans distinction de condition, à manifester de l'intérêt pour l'éducation de leurs enfants.

Afin de montrer toute l'importance de l'implication parentale dans la vie collégiale des jeunes gens, Rollin consacre le troisième chapitre de la deuxième partie du huitième livre à l'écrit intitulé « Du devoir des parents »<sup>555</sup> et ce, à rebours des pratiques d'Ancien Régime où les enfants des familles bourgeoises et nobles étaient confiés à des personnels de maison, nourrices puis précepteurs. Dès l'ouverture de cette réflexion, le recteur – qui lui-même n'a jamais eu à occuper la fonction paternelle – précise que ce devoir débute « au moment même de la naissance »<sup>556</sup>. Évoquant cette prime période de l'existence enfantine, l'homme de lettres fait abstraction de tout contexte scolaire, mais sollicite le plus grand soin parental pour cette première éducation. Le littérateur se veut influent, de sorte qu'il vise à mobiliser l'intérêt du

---

<sup>550</sup> *Ibidem*.

<sup>551</sup> « Le 19 décembre 1719, le Sieur Rollin, ancien recteur de l'Université et Professeur royal en éloquence prononça dans la salle des Écoles extérieures de Sorbonne, au nom et en présence du Recteur, des Procureurs des nations et autres officiers, représentant le corps de l'Université, un discours latin très éloquent en actions de grâce au Roi, pour la fondation qu'il a faite de l'instruction gratuite dans les collèges qui la comportent ». À la suite de ce discours les régents des collèges reçurent une rémunération royale, signe perceptible de la marche d'une considération nouvelle de l'enseignant. In Rollin, Charles. *Opuscules de feu M. Rollin*. Paris : Frères Estienne, 1771, p. 165.

<sup>552</sup> Ferté, Henri. *Rollin, sa vie, ses œuvres et l'université de son temps*. Paris : Hachette, 1902, p. 228.

<sup>553</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Œuvres complètes, volume trois. Essai philosophique sur le gouvernement civil*. Paris : édition Lefèvre, 1835, p. 374.

<sup>554</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 493.

<sup>555</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 454.

<sup>556</sup> *Ibid.*, p. 454.

lectorat pour accroître l'effectif des pères et mères qui « ne manquent pas de noblesse et de générosité »<sup>557</sup> à l'égard de l'éducation de leurs enfants.

Lucide sur « la négligence »<sup>558</sup> sans borne de certaines familles, Rollin lui oppose une thèse éloquente conçue sur les arguments de la prévoyance, de la raison et de la responsabilité pour préparer l'avenir des générations futures<sup>559</sup> : « Le secret pour mettre votre fils en état de marcher dignement sur les traces de ses ancêtres, c'est de lui donner un bon guide [...] [et] de l'envoyer aux leçons publiques »<sup>560</sup>. Habile argumentateur, Rollin introduit son discours en l'ancrant à l'idée double qu'il existe un honneur familial d'ordre ancestral et que la survivance de cet honneur patriarcal dépend de la qualité éducative que les parents consentiront à leurs enfants.

Cependant, cette activité éducative des familles ne peut ni ne doit se borner à l'élection de l'établissement scolaire le plus approprié à leurs descendants, car il « ne suffit pas de faire le choix d'un bon collègue »<sup>561</sup>. Si la formulation restrictive et litotique ainsi adoptée n'est pas à première lecture le signe d'une grande insistance sur la question, Rollin attire, malgré tout, l'attention du lecteur sur les obligations éducatives des parents pour leur lignée. Mais, si ce faisant, le discours se trouve quelque peu partagé entre les observations tirées de la réalité et les aspirations philosophiques propres à faire évoluer le système éducatif, cette confrontation entre réel et idéal conduit le penseur à dépasser ces oscillations et à dévoiler, 'le plus éducatif' qu'il estime relever de la compétence parentale, à savoir « une attention continue »<sup>562</sup>. En

---

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 462.

<sup>558</sup> *Ibid.*, p. 460. Cette 'négligence' correspond aux attitudes communes et traditionnelles de certains parents que le recteur a rencontrés, dans la réalité, au cours de sa longue carrière.

<sup>559</sup> Le lecteur est ainsi avisé de cette forme d'éducation implicite qui se développe naturellement et très tôt sans que ni les adultes, ni les enfants n'en aient pleinement conscience, mais dont les répercussions peuvent être perceptibles au fil du temps. Le professeur de rhétorique éclaire ici ses contemporains, lettrés ou non, sur la nature même de l'enfance humaine – nous reviendrons plus amplement sur cette question dans la partie suivante – dont il semble avoir habilement cerné les modes de fonctionnement et d'édification. Il souligne en particulier que certains non-dits et maintes attitudes *a priori* anodines constituent parfois de tels points d'accroche pour l'attention des enfants, qu'ils s'en saisissent d'emblée pour grandir. (Consulter à ce propos le deuxième article de la première partie du huitième livre, intitulé « Étudier le caractère des enfants pour se mettre en état de les bien conduire ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 308 à 312.) Les conclusions implicites de la perspicacité de Charles Rollin seront au XX<sup>e</sup> siècle l'objet d'études approfondies sur l'éducation à prodiguer aux plus jeunes enfants à propos desquels Françoise Dolto a écrit : « L'homme sait tout depuis qu'il est tout petit ». In Dolto, Françoise. *Lorsque l'enfant paraît*, tome 1. Paris : Seuil, 1977, p. 20.

<sup>560</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 455.

<sup>561</sup> *Ibid.*, p. 457.

<sup>562</sup> *Ibidem*. « Nous sommes dans une pédagogie de la surveillance, qui répugne à faire confiance à l'usage, à la spontanéité de l'expression – exactement comme elle refuse de faire confiance à la spontanéité de la vie ; tout doit être appris par règle ». In Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 71. Si Charles Rollin remet bien en cause l'usage tout en continuant de s'appuyer sur certaines règles, c'est justement parce qu'il sollicite, à travers ses articles idéalisés, la spontanéité de la jeunesse dans sa participation aux enseignements et se détache, ainsi, de la rigidité stérile de la tradition éducative.

conservant un regard sur l'éducation de leurs enfants, les parents suivent une ligne de conduite nécessaire, d'après le recteur, à la bonne éducation de leur progéniture. Grâce à cet empressement instructif, la prévenance parentale contribuerait au développement de circonstances fastes à l'épanouissement des attaches entre maître et disciple<sup>563</sup>.

Toutefois, Rollin entend que l'emprise familiale demeure raisonnable et qu'elle s'établisse surtout par des contacts réguliers avec les personnels d'éducation. Le discours rollien explique les raisons d'un tel rapprochement : « pour en tirer tout le fruit qu'on peut attendre, il faut que les parents voient souvent le principal, les régents, les précepteurs »<sup>564</sup>. La figure indique une mise en parallèle entre la récolte fruitière<sup>565</sup> et l'avancée édifiante des jeunes générations. Loin de surprendre, cette écriture métaphorique ressemble à une invitation à la normalisation<sup>566</sup>, voire à la généralisation, de la proximité entre les parents et les éducateurs qui tend progressivement à placer la famille et les gouverneurs sur un pied d'égalité.

Indiquant par une tournure imagée l'intérêt d'un dialogue fréquent entre les maîtres et les parents, le lettré intègre la famille dans le processus d'éducation collective, et parsème ci et là de « nombreux indices d'une volonté de collaboration réelle entre la famille et l'école, extrêmement nouvelle »<sup>567</sup>. À l'opposé, dans sa fiction romanesque à visée pédagogique, Fénelon n'entre pas dans de pareilles considérations, pour deux motifs : d'une part, Mentor et Télémaque n'ont pas besoin de cette strate relationnelle supplémentaire pour faire vivre leurs liens, d'autre part, les enfants « appartiennent moins à leurs parents qu'à la République »<sup>568</sup>.

Bien que l'historien ne prône pas cette dissociation catégorique entre la famille et l'enfant, son soutien à l'éducation collective participe de l'idée forte que la destinée de la jeunesse se joue par et pour un système communautaire : avant son entrée dans le monde, le

---

<sup>563</sup> Néanmoins – c'est nous qui soulignons – la permanence de cette vigilance pose problème : elle constitue un frein à l'édification progressive de l'autonomie et, par excès, pourrait prendre une forme anxiogène susceptible de parasiter le lien pédagogique noué entre le professeur et son élève.

<sup>564</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 457.

<sup>565</sup> Dans le parcours lexical suivi par Simone Gougeaud-Arnaudeau est fait mention de l'approche métaphorique qui joint l'éducation, le jardinage et l'agriculture. « Les auteurs du XVIII<sup>e</sup> siècle, sachant que la nature a besoin du secours de l'homme comme il a besoin du sien, s'autorisent [...] le rapprochement entre la culture de la terre et celle de l'esprit ». Cette image provient de l'Antiquité romaine qui établit un parallèle étroit entre l'agriculture et la culture des esprits. In Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre Gouvernants et Gouvernés : Le Pédagogue au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : PU Septentrion, 2000, p. 20.

<sup>566</sup> Le concept de 'relation éducative' a fait l'objet d'une étude à la lumière des notions de norme, normalisation, anormalité. Pour un approfondissement de cette question consulter l'article suivant : Guitard, Josiane. « *La relation maître-élève dans le discours littéraire du siècle des Lumières ou De l'Anthropocentrisme éducatif dans le discours littéraire du XVIII<sup>e</sup> siècle* ». In <http://revuesshs.u-bourgogne.fr/lisit491/>, page consultée le 6 mai 2013.

<sup>567</sup> Château, Jean (sous la direction de). *Les Grands Pédagogues*. Paris : PUF, 1956, p. 165.

<sup>568</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 231.

jeune garçon passe par cette étape de la formation collégiale où, selon le recteur, parents et éducateurs œuvrent conjointement. Madame de Lambert suit la recommandation rollienne, car elle rappelle le devoir parental de confier sa descendance à « d'excellents gouverneurs »<sup>569</sup>, soit « des hommes assez au-dessus des autres pour être dignes de [la] conduire »<sup>570</sup>. Les parents doivent donc sciemment participer à la bonne éducation de leurs enfants : en s'en remettant à des gouverneurs d'excellence, ils rompent avec la subordination sociale du maître.

Outre qu'elle découle d'une réflexion idéalisée, la volonté rollienne d'impliquer la famille dans l'éducation « se révèle en accord avec l'évolution des mœurs et de la société »<sup>571</sup>. Néanmoins, ce n'est pas l'anonyme modèle du maître rollien, à la fois réaliste et magnifié, qui a marqué les esprits, mais davantage le gouverneur de Télémaque, par l'imitation duquel « accèdent au rang de Mentor pères et mères de sang ou d'adoption : signe caractéristique de relations familiales qui se transforment »<sup>572</sup>. Conscient de cette évolution, Rollin énumère tous les avantages de l'intégration familiale dans le cursus collégial. D'ailleurs, cette insistance prend un tour méthodique dans l'esprit du lettré, puisque les intérêts sont évoqués à un double niveau : d'abord à travers les parents devenus, eux-mêmes, des représentants de la communauté éducative à laquelle est confiée leur progéniture grâce à un accès direct et régulier au collège pour s'entretenir avec des interlocuteurs professionnels ; ensuite, par l'attention manifestée à l'égard du parcours instructif de leurs enfants, attention qui contribue à la construction du lien éducatif entre maître et élève.

Les familles sont donc appelées à échanger fréquemment avec 'le principal, les régents et les précepteurs' afin d'améliorer le parcours instructif et les conditions éducatives des collégiens. L'intention se révèle par l'énoncé de la cible du partenariat entre collège et parents : c'est « pour s'informer de la conduite de leurs enfants et du progrès qu'ils font dans l'étude »<sup>573</sup> que les familles vont à la rencontre des acteurs éducatifs. Il y a comme une reconnaissance du rôle parental, qui dans la projection idéale, prend une valeur impressive : les parents ont à s'enquérir du comportement scolaire de leurs enfants au collège et cet intérêt témoigne d'une légitimation toute neuve du *magister*.

En manifestant une telle sollicitude pour la conduite scolaire des jeunes gens, les familles ménagent chez ces derniers une attitude plus attentive<sup>574</sup> car, informés des

---

<sup>569</sup> Lambert, Anne-Thérèse de. *Œuvres morales. Avis à mon fils*. Paris : édition Gosselin, 1843, p. 27.

<sup>570</sup> *Ibidem*.

<sup>571</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>572</sup> *Ibidem*.

<sup>573</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 457.

<sup>574</sup> Certes, ce respect et cette estime pourraient – ou devraient – aussi se communiquer naturellement aux enfants, sensibles autant que les parents à leur scolarité.

préoccupations parentales sur ce sujet, ils ont à cœur d'adopter des manières respectueuses et déférentes à l'égard des enseignants<sup>575</sup>. Dans une continuité qui va au-delà du lien éducatif, les familles sont en droit de connaître, dit Rollin, la progression scolaire de leurs descendants. Cela est rendu possible dans certains foyers où « de guindé et retenu qu'il était, le rapport [entre parents et enfants] se fait plus libre et plus confiant »<sup>576</sup>. Toutefois, si pour quelques pères et mères il s'agit bien d'exercer un droit véritable, dans la réalité, la pratique en était certainement plus limitée.

Afin d'atténuer cette limite, le lettré plaide pour transformer un droit en devoir : si les parents prennent part à l'instruction des jeunes générations, ils les encouragent à progresser dans l'étude ; en appréciant les améliorations scolaires et les avancées dans la formation, les parents développent la motivation de leurs enfants<sup>577</sup> et reconnaissent, en même temps, les compétences professionnelles du régent. Il y a donc de nombreux bienfaits à attendre pour le lien entre maître et élève, dès lors que la famille accompagne la formation collégiale. L'enjeu n'est pas moindre, car la responsabilisation parentale ainsi représentée symbolise le terreau fertile grâce auquel s'enracine et grandit le rapport pédagogique avec le *magister* – rapport qui se consolide grâce à la reconsidération du maître.

« Homme de l'art »<sup>578</sup>, « praticien »<sup>579</sup>, enrichi d'une large expérience professionnelle, Rollin se projette dans une véritable réflexion didactique. Mais, ses idées n'échappent pas à l'optimisme<sup>580</sup> caractéristique de la pensée éducative des Lumières, car, selon lui, les jeunes générations ne pourront que se plaire à satisfaire les attentes parentales et s'engager peu à peu dans l'heureuse spirale de la réussite scolaire. Cet optimisme va de pair avec un certain idéalisme qui nourrit la conception du pédagogue. Dans l'organisation éducative proposée, aucune entrave ne semble jamais freiner la bonne marche d'ensemble, car le discours embrasse quelquefois une éloquence d'apparat propre au registre épideictique. Mais, pour faire exister ses conseils, l'auteur de *L'Histoire Ancienne* les replace dans des circonstances qu'il souhaite généraliser à partir de certains îlots éducatifs de perfection permettant de tenir une fonction de modèle, étalon de référence : « Il n'y a point de collègue qui ne puisse citer des

---

<sup>575</sup> *Ibid.*, p. 454 à 465.

<sup>576</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>577</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 454 à 465.

<sup>578</sup> Grandière, Marcel. *L'Idéal pédagogique en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1998, p. 60.

<sup>579</sup> *Ibidem*.

<sup>580</sup> Cette conception optimiste de l'éducation et de l'enfant rejoint une conception tout aussi optimiste de la famille. La mère, par exemple, « loin de recourir à l'autorité tyrannique s'efforce de nouer avec sa fille ou avec son fils [...] des relations fondées sur une tendre amitié et une totale franchise ». *Ibid.*, p. 728. Thibouville rend compte de cette évolution des liens familiaux par laquelle le fils devient pour ses parents « un être aimable et plein de raison ». In Thibouville, Henri-Lambert d'Erigny (marquis de). *L'École de l'amitié*. Amsterdam : édition Arkstée et Makus, 1757, p. 99.

exemples, et en très grand nombre, de jeunes gens qui ont reçu une excellente éducation »<sup>581</sup>. Là, différentes conditions sont nécessaires à la relation parentale afin de conduire les enfants au succès des études : cette route mène à la performance, quand elle apporte les soins nécessaires au lien entre maître et élève.

En appréhendant le contexte familial, le pédagogue expert laisse envisager que parents et enfants sont unis dans une belle relation affective<sup>582</sup> où domine une entière confiance, afin qu'aucun vent contraire ne vienne « éteindre dans l'esprit des jeunes gens toute ardeur d'émulation »<sup>583</sup>. Pareille situation s'inscrit alors dans le cadre historique de la transformation des relations familiales au XVIII<sup>e</sup> siècle et le propos rollien témoigne de cette évolution<sup>584</sup>, lorsqu'il appelle de tous ses vœux un complexe éducatif où la qualité des affinités familiales garantit la qualité du rapport à l'école et donc du rapport au maître. En adultes responsables, les parents transmettent à leurs enfants le respect et l'intérêt tant pour le collègue que pour les professeurs. Les nouveaux liens familiaux qui attachent enfants et parents permettent de fournir aux enseignants « des lumières sur [le] [...] caractère d'esprit et [les] inclinations [de leurs descendants] qu'ils doivent mieux connaître que tout autre »<sup>585</sup>. Particulièrement novatrice, cette remarque prête une réelle importance aux relations familiales entre parents et enfants, puisque le recteur regarde les parents comme les meilleurs experts de leurs enfants.

Si la formulation prescriptive témoigne du décalage entre les pratiques véritables et celles attendues, l'homme de lettres entend, néanmoins, que le père et la mère représentent – ou devraient représenter dans son esprit – de fins observateurs de leur progéniture à laquelle ils vouent affection, tendresse, mais aussi et surtout, vigilance attentive pour cerner la personnalité de cette jeunesse. Une telle attitude parentale, toute nouvelle – et qui sert d'appui au raisonnement pédagogique rollien – s'inscrit dans les changements du rapport familial que connaît le XVIII<sup>e</sup> siècle pour inviter les lecteurs du *Traité des études* à rompre définitivement avec l'indigne cruauté des siècles passés, cruauté infligée aux enfants par certaines familles «qui exercent leur violence, sous prétexte qu' [...] [elles] ont plein pouvoir»<sup>586</sup>.

---

<sup>581</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 457.

<sup>582</sup> Un parallélisme s'établit avec la théâtralisation, elle aussi optimiste, tant comique que larmoyante, mais où l'on perçoit « une atmosphère [...] de réciprocité, d'abandon et de sentiment » comme celle qui se déploie dans la première pièce de théâtre de Nivelles de la Chaussée, *La Fausse Antipathie*, 1733. In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>583</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 460.

<sup>584</sup> Alors que la famille 'aristocratique' avait pour but de garantir une lignée (où les relations affectives, dans le couple comme entre parents et enfants n'étaient pas essentielles), la famille 'bourgeoise' se développera en accordant une place plus importante à l'affection.

<sup>585</sup> *Ibid.*, p.457.

<sup>586</sup> Erasme. *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis. Étude critique, traduction et commentaire* par Margolin, Jean-Claude. Genève : Droz, 1966, p. 425. D'autres descriptions des brutalités faites aux enfants par

Inspiré par John Locke<sup>587</sup> qui relève également les bienfaits de la sollicitude parentale pour la réussite scolaire des enfants, le professeur de rhétorique exploite plus en avant cette idée : l'évocation « du devoir des parents »<sup>588</sup> caractérisé par des liens familiaux paisibles et confiants conduit au prolongement de cette sérénité au collège où s'instaure une liaison éducative 'maître-élève' marquée d'un perceptible adoucissement. À la manière de Fénelon, précepteur apaisant et posé du jeune Duc de Bourgogne, Rollin a su glisser dans ses pratiques réelles un lien éducatif plein de douceur. Fort des avantages d'un rapport pédagogique harmonieux, il introduit cette idée dans son discours afin de la mettre à la portée de son lectorat. Pour cela, il étaye sa démonstration de différents arguments propres à faire évoluer l'existant.

Le polygraphe souligne l'importance pour les enseignants « d'étudier le caractère des enfants »<sup>589</sup> et « leurs inclinations dominantes »<sup>590</sup>, et ce, du point de vue de la sphère familiale. Cet aspect revêt un caractère particulier, parce que l'attitude des enfants prend des tournures multiformes et qu'une conduite scolaire n'est pas toujours comparable à un comportement personnel au sein de la famille. Malgré cela, le penseur considère qu'il est essentiel pour la communauté éducative de bénéficier de l'appréciation parentale sur les enfants, afin de mettre en place les situations d'enseignement les plus appropriées aux collégiens. Rappelons que l'auteur de *Télémaque*, a, lui aussi, pour son unique élève princier, cherché à répondre aux intérêts et attentes de son disciple, car il a eu cette « habileté de tirer parti d'une des prédilections du Duc de Bourgogne »<sup>591</sup> pour l'*Odyssee* : le petit-fils de Louis XIV a été conquis par *Les Aventures* du fils d'Ulysse. Rollin convertit cet usage à une échelle plus collective en souhaitant que les maîtres tiennent compte des goûts et appétences de leurs élèves, via les avis familiaux.

Cela témoigne d'un souci véritable pour la psychologie du jeune adolescent conformément aux observations conduites par les parents. En s'enquérant des 'inclinations' de l'élève à éduquer, la sphère scolaire cherche à accroître l'adéquation entre les contenus d'enseignement et les centres d'intérêt des apprenants, ce qui favorise l'émulation et le goût

---

les adultes figurent dans l'ouvrage de Porteau, Paul. *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*. Paris : Droz, 1935, p. 69 et 70.

<sup>587</sup> Locke, John. *Quelques Pensées sur l'éducation*. Paris : Vrin, 1966. « Je ferai moi aussi grand usage de deux auteurs modernes, souvent même sans les citer. Ces auteurs sont, M. de Fénelon, archevêque de Cambrai, et M. Locke, Anglais, dont les écrits sur cette matière sont fort estimés et avec raison ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 305.

<sup>588</sup> *Ibid.*, p. 454.

<sup>589</sup> *Ibid.*, p. 308.

<sup>590</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>591</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 51.

pour l'étude. Légées à titre d'information par les familles aux équipes éducatives, ces remarques dépassent l'aspect descriptif et statique d'un simple compte rendu sur les tempéraments, puisque c'est à partir de ces éléments que parents et enseignants joignent leurs efforts éducatifs et «qu'ils prennent avec eux [les professeurs] des mesures pour les [les enfants] corriger de leurs défauts »<sup>592</sup>. Bien qu'elle pointe parfois une nature infantile défaillante, cette quête idéale de la perfection reconnaît surtout l'aptitude de perfectibilité de l'enfant, grâce à la force conjointe des éducateurs, parents et maîtres.

Une telle coopération entraîne des incidences sur le lien entre maître et élève. Premièrement, les familles et les gouverneurs œuvrent ensemble pour apporter des solutions éducatives aux faiblesses comportementales nuisibles aux avancées scolaires. Deuxièmement, la correction des défauts<sup>593</sup> apparaît comme un objectif conjoint et à la famille et au professeur, car l'une comme l'autre ont compétence à apporter des pistes de remédiation. Le fait que les parents et la communauté éducative s'entendent sur les 'mesures' appliquées pour amoindrir ces imperfections indique une préoccupation commune nouvelle ayant vocation à faire progresser l'enfant dans son statut d'élève et à reconnaître, en cela, l'aptitude professorale.

Pour valoriser les avantages de ces progrès, le discours didactique se poursuit dans une succession de subordonnées conjonctives au mode subjonctif prenant un caractère prescriptif. Conseiller non des princes ou des bourgeois aisés – comme certains de ces prédécesseurs – mais d'un groupe social plus élargi et plus ordinaire, Rollin met ainsi en évidence une communauté de décisions éducatives grâce à l'expression « qu'ils agissent tout de concert avec eux »<sup>594</sup> où les éléments pluriels réunissent dans un élan unanime familles et enseignants. Si la tournure quasi hyperbolique de cet avertissement laisse sous-entendre que, quelquefois, cela ne se déroule pas véritablement de la sorte, la communauté d'actions évoquée par Rollin marque une nette évolution du statut du maître, capable d'interagir avec les parents sur les élèves. Le propos rollien s'enhardit même à accentuer l'implication magistrale au point de la faire empiéter sur celle du père.

---

<sup>592</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 457.

<sup>593</sup> Il paraît important de s'interroger sur les significations que Rollin prête au substantif « défauts ». Dans le contexte éducatif proposé, lutter contre les défauts des élèves signifie, d'une part, prendre en considération leur « conduite [...] [en lien avec] leur caractère d'esprit et leurs inclinations », d'autre part, œuvrer pour le « progrès [...] [à effectuer] dans l'étude ». En associant le terme « défauts » à la fois aux comportements et aux avancées scolaires, le recteur révèle deux approches différentes, l'une moralisante et l'autre intellectuelle.

<sup>594</sup> *Ibid.*, p. 457.

### 1.3. Entre ‘père-fils’ et ‘maître-élève’

Loin d’« être simplement et fidèlement le rapporteur de ce qui se faisait alors dans les collèges »<sup>595</sup>, Rollin se pose donc en défenseur d’un monde éducatif pour lequel il préconise un étroit rapprochement entre parents et éducateurs. Dans le projet imaginé, le climat relationnel entre les familles et le collège les fait fusionner par une telle communion que « les précepteurs tiennent la place des pères et des mères »<sup>596</sup>. Il s’opère alors comme une transposition de la relation parentale dans le milieu scolaire au point que l’enseignant est comparé au père ou à la mère. Cette identification des professeurs aux parents laisse supposer l’instauration d’un lien éducatif fort, teinté à la fois d’autorité et de tendresse, car la tenue d’un collège dans lequel est dispensée une éducation collective nécessite – selon le recteur – d’être mise en place grâce à de nombreuses interactions entre la relation magistrale et la relation parentale. L’optimisme éducatif déployé se retrouve exprimé, près de cinq décennies plus tard, par les idées d’Helvétius sur cette question.

L’auteur de *De L’homme*<sup>597</sup> exprime une foi profonde dans les vertus de la formation humaine, car, selon lui, « l’éducation peut tout »<sup>598</sup>. De même, il place le maître et le père à un niveau semblable d’implication dans l’éducation du jeune homme<sup>599</sup>. Toutefois, Helvétius dissocie le père du fils en démontrant que « ce sont des hasards auxquels nous devons souvent les hommes illustres »<sup>600</sup> tels Vaucanson, Shakespeare ou Molière. Ceux-ci se sont détachés du giron familial pour se distinguer dans une voie d’excellence différente de celle indiquée par le père. Si Rollin n’a pas fait carrière dans la coutellerie paternelle, il a suivi les chemins tracés par un père de substitution.

Sa considération pour le rôle éducatif de la famille trouve peut-être son origine dans cette expérience personnelle. Issu d’un milieu familial modeste, le recteur fut, en effet,

---

<sup>595</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 431.

<sup>596</sup> *Ibid.*, p. 465-466.

<sup>597</sup> Publié à titre posthume en 1773, *De l’Homme* fut aussitôt critiqué par Diderot. Ce dernier reprochait durement à Helvétius de vouloir transformer ‘un individu quelconque’ en homme de goût, cultivé et érudit. Ce jugement immérité a freiné la découverte et la lecture objective de cette œuvre d’importance : «Ce qui est remarquable dans ce livre d’Helvétius, c’est la manière dont il explique comment les petits événements de la vie infantile, et, notamment, les facteurs affectifs du milieu familial, peuvent entraîner une différenciation profonde des caractères et des intelligences. Il se montre là indubitablement un précurseur des conceptions freudiennes. » In Rostand, Jean. *L’Encyclopédie et le progrès des sciences et des techniques*. Paris : PUF, 1952, p. 10 à 19. Pour approfondir cette question, consulter aussi la réédition contemporaine et commentée suivante : Helvétius, Claude-Adrien. *Œuvres complètes. De l’Homme*. Sous la direction de Gerhardt Stenger. Notes explicatives par Gerhardt Stenger. Paris : Champion, 2011.

<sup>598</sup> Helvétius, Jean-François Saint-Lambert. *Œuvres complètes. De l’Homme*. Paris : édition LePetit, 1818, p. 566.

<sup>599</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>600</sup> *Ibid.*, p. 26.

recueilli et conseillé dans ses études par la famille Le Peletier dont le père était contrôleur des finances. Ce dernier prit le jeune Charles en affection, puis lui offrit la possibilité d'effectuer les mêmes études que celles de ses fils<sup>601</sup>. C'est grâce à ces personnes fort prévenantes à son égard que le sage a mesuré, par son propre cas, combien la présence attentive des parents dans le cursus scolaire de la jeunesse forme un véritable atout pour la réussite future, puisqu'il écrit à propos du ministre<sup>602</sup> de Louis XIV : « Je puis dire que pendant tout le cours de mes études, il m'a tenu lieu de père ; et depuis il m'a toujours témoigné une bonté véritablement paternelle. Il n'y a pas de jour dans ma vie où je ne m'en souviens, et ma reconnaissance devient d'autant plus vive, que je sens mieux de jour en jour de quel prix est une bonne éducation »<sup>603</sup>. La gratitude ici exprimée se mêle aussi à la prise de conscience d'une réflexion pédagogique qui signale la portée de la fonction familiale dans l'avancée scolaire des enfants.

Si l'ouvrage de Rollin vise à impliquer les familles dans le cursus éducatif de la jeunesse, il prend également en compte le bénéfice que pourraient retirer ces dernières en devenant aptes à évaluer tous les contextes propices ou non à la bonne éducation. Bien que Fénelon n'aborde pas ce sujet, il met en scène un « substitut du père absent »<sup>604</sup>, Mentor, qui agit en « fin psychologue »<sup>605</sup> et « connaît à fond son élève »<sup>606</sup>. Les enjeux éducatifs du roman pédagogique rejoignent ceux du traité : suivre, accompagner et favoriser le « développement progressif d'un être [soit] une conscience qui s'éveille, un caractère [qui] se forme et s'affermi, une personnalité [qui] mûrit »<sup>607</sup>. Ce sont là aussi les finalités du *Traité des études* « dont la lecture, sans cesse renouvelée, alimente toujours davantage la réflexion [...] comme si Rollin avait tiré de sa longue expérience un profit indéfiniment transférable à d'autres éducateurs »<sup>608</sup>.

Bien que ne soient pas explicitement formulés les intérêts pédagogiques du lien entre l'élève et le professeur, le discours ménage et organise, par avance, les différentes modalités favorables aux exigences d'un rapport éducatif serein qui se nourrirait aussi de la qualité de l'entente établie entre l'enseignant et les parents. Il existe chez le recteur une étroite proximité entre le lien 'père-fils' et le lien 'maître-élève' même si, dans certaines pages de Rollin, cette

---

<sup>601</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 465.

<sup>602</sup> C'est ainsi qu'est nommée la charge occupée par le contrôleur des finances dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Buisson, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Hachette, 1911, p. 1781.

<sup>603</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 465.

<sup>604</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 66.

<sup>605</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>606</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>607</sup> *Ibid.*, p. 972.

<sup>608</sup> Lombard, Jean. *Discours préliminaire du Traité des études*. Paris : L'Harmattan, 1998, p. 20.

entente n'est pas toujours l'expression d'un choix délibéré ou d'une volonté réciproque, mais relève bien davantage d'une injonction comme en témoigne l'affirmation soulignant que les pères sont, « dans l'obligation d'[...] honorer [les maîtres] de leur marquer toujours beaucoup de considération et donc, leur attirer par leur conduite l'estime et le respect des enfants »<sup>609</sup>.

Certes, avec Mentor, Fénelon ne s'est pas, comme le Principal de Beauvais, trouvé confronté à la réalité éducative de son temps, il a contourné cette difficulté en confiant le rôle du père à un gouverneur, « en même temps homme et dieu »<sup>610</sup>. Cette situation ambiguë l'a amené à évacuer l'interrelation magistrale avec la famille en adoptant le modèle professoral de la « traditionnelle théodicée »<sup>611</sup>. Quant au *Traité des études*, son essence générique le ramène à l'anthropodicée où l'homme « s'affirme [...] à la fois l'objet et la source de l'éducation »<sup>612</sup>. Cette source, chez le fils du coutelier, provient d'une double résurgence à la fois professorale et parentale, mais c'est l'association de ces deux points de valeurs qui soutient l'implication affective du maître. Charles Rollin la caractérise telle « la bonté d'un ami »<sup>613</sup>. En comparant le maître au père, le littérateur encourage l'enseignant à prendre « un air et [...] un ton de douceur »<sup>614</sup>, afin que les élèves le reçoivent le « plus agréablement »<sup>615</sup> possible.

Introduit dans le lien éducatif, le père idéal symbolise un faire-valoir du professeur dont il dit : « Je l'aime [le maître], et l'amitié que je lui porte ne séduit point mon jugement, à qui elle doit sa naissance. C'est un homme grave et irréprochable »<sup>616</sup>. Manifestant à la fois estime et sincère sympathie à l'égard du gouverneur à qui il confie son enfant, le *pater* idéal devient le porte-parole d'une famille unie au maître, tant par des liens intellectuels qu'affectifs. La collaboration entre le *magister* et les parents a – au moins – deux facettes : un maître à l'écoute des parents ainsi qu'une valorisation du maître de la part des parents. De l'amitié du père pour l'enseignant naît une inclination affectueuse entre les deux personnes dont la bonne entente favorise une communication respectueuse, régentée par la loyauté de tous : cela tend à faire du lien éducatif un renversement de la relation sociale.

Tandis que Fénelon clarifie auprès des plus jeunes l'attitude parentale envers le maître

---

<sup>609</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 463.

<sup>610</sup> Granderoite, Robert. *Op. cit.*, p. 71.

<sup>611</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>612</sup> *Ibidem.*

<sup>613</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 331.

<sup>614</sup> *Ibidem.*

<sup>615</sup> *Ibidem.*

<sup>616</sup> *Ibid.*, p. 456.

sur un ton péremptoire signant son caractère de nécessité<sup>617</sup>, on peut déplorer que Rollin omette cet aspect dans le circuit éducatif créé. Il ne juge pas indispensable que cette entente entre parents et précepteur fasse l'objet d'une explication qui la rendrait intelligible aux enfants. C'est une atmosphère familiale faste aux éducateurs qui encouragerait les élèves à établir des liens de qualité avec l'enseignant. Néanmoins, le rapport entretenu entre la famille et le corps enseignant constitue la référence à partir de laquelle les enfants scolarisés construisent leurs liens avec l'école, car « on ne peut dire combien cette bonne intelligence des parents avec les maîtres peut être utile aux enfants »<sup>618</sup>.

Bien que quelque peu divisée entre l'idéalisme des visées éducatives et les constats nés de la réalité<sup>619</sup>, la conception que se fait le Principal du rôle parental témoigne de l'évolution du rôle éducatif de la famille dans la société du XVIII<sup>e</sup> siècle, mais suggère également une importance nouvelle accordée aux fonctions magistrales. Le *magister* bénéficie ainsi d'une reconnaissance plus affirmée et devient comme le fondé de pouvoir de la famille.

Afin de restreindre cette distance entre réalité sociale et idéalité éducative, le maître émérite s'efforce, à l'aide de nombreux exemples, de gagner ses lecteurs à la cause des bienfaits de l'implication parentale dans le parcours éducatif des enfants. Bien que la renommée professionnelle de Rollin eût pu constituer un moyen de conviction en raison du « caractère [...] digne de foi »<sup>620</sup> de sa personne, le recteur – fidèle en cela à la tradition classique – choisit d'éveiller l'attention, puis de gagner l'assentiment de son lectorat en s'appuyant sur des exemples souvent empruntés aux textes anciens : ceux-ci valorisent les qualités de vertu, prudence et bienveillance<sup>621</sup>, et montrent en quoi le maître peut être considéré puis distingué tel « l'éducateur du peuple »<sup>622</sup>, homme estimable et loyal autant que le père.

---

<sup>617</sup> « Il faut encore que les parents leur paraissent pleins d'amitié sincère pour [...] [leurs maîtres] : car les enfants apprennent souvent de leurs parents ». In Fénelon. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 88.

<sup>618</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 457.

<sup>619</sup> En dénonçant la fausseté « du prétexte de leurs affaires et de leurs occupations ; comme si l'éducation de leurs enfants n'était pas la plus importante de toutes », le principal poursuit sa valorisation de l'éducation. Son optimisme encourage les familles à prendre part à la formation alors qu'elles sont davantage enclines à s'en désintéresser. Pour contrer ces habitudes néfastes, le recteur répète, à maintes reprises, son vœu d'implication parentale entière et assidue dans l'élévation éducative de la jeunesse. Il apparaît ainsi, à certains égards, comme le précurseur du concept moderne de 'l'école des parents'. (*Ibid.*, p. 458.) Cette idée d'une école des parents n'est que suggérée par Charles Rollin, mais de nombreuses études actuelles continuent de prôner l'importance de l'implication parentale dans la scolarité des enfants : « Il est possible d'être un parent participatif au cœur de l'école [...] un parent qui se donne les moyens [...] de devenir le partenaire de l'école au bénéfice de la scolarité de son enfant ». Leguy, Anne. *Heureux à l'école*. Paris : édition l'étudiant, 2005, p. 10.

<sup>620</sup> Aristote. *Rhétorique*. *Op. cit.*, p. 126.

<sup>621</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>622</sup> *Ibid.*, p. 73.

En conduisant « les enfants par la douceur, et en s'en faisant aimer »<sup>623</sup>, le maître fait siens les liens entre père et fils, peu à peu nourris « d'intimité, de la simple confiance, d'une certaine possibilité pour l'enfant de se laisser voir tel qu'il est »<sup>624</sup>. Si dans les familles se développent des appels à l'affection<sup>625</sup>, pour l'éducation scolaire Rollin recommande « qu'un maître, avant tout et par-dessus tout prenne des sentiments de père pour ses disciples »<sup>626</sup>. Apparaît alors un tel assemblage d'interférences entre les liens paternels et les liens magistraux que l'auteur du *Traité* poursuit son idée en demandant à l'enseignant « qu'il se regarde comme tenant place de ceux [pères] qui les [fils] lui ont confiés, dont par conséquent il doit emprunter la douceur, la patience et ces entrailles de bonté et de tendresse qui leur sont naturelles »<sup>627</sup>.

'Tenir place, emprunter, entrailles, naturelles' forment le champ lexical d'un rapport de contiguïté entre les binômes 'père-fils' et 'maître-élève'. Ces traits communs établissent certes des correspondances, voire des ressemblances bien définies, mais l'on peut même se demander si le maître ne devient pas, par ce phénomène d'analogie, un rival du père. On retrouve l'écho d'une semblable concurrence chez Fénelon qui lie maître et élève dans une profonde affection à laquelle « Télémaque répond par une tendresse toute filiale »<sup>628</sup>.

De même que le gouverneur du Duc de Bourgogne<sup>629</sup>, Rollin évoque un maître qui devient un père de substitution, ce qui permet au recteur d'aller au-delà des limites oscillatoires entre réalité et idéal. Ainsi, il fonde une pensée éducative où l'enseignant modèle, *magister* paternel, acquiert une position suffisamment légitimée pour nouer un lien pédagogique profond avec son élève, l'enfant à éduquer.

---

<sup>623</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 316.

<sup>624</sup> Snyders, Georges. *Op.cit.*, p. 265.

<sup>625</sup> Rappelons les exhortations de Madeleine d'Aguesseau pour appeler son fils à des démonstrations affectives : « Regardez nous comme des amis, nous serons toujours les plus désintéressés et les plus tendres que vous puissiez avoir [...], aimez-nous et trouvez votre plaisir à être avec nous ». In Aguesseau, Madeleine (de). *Avis d'une mère à son fils* (1721). In Ribbe, Charles (de). *Le Livre de famille*. Paris : édition Mame, 1879, p. 220.

<sup>626</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 317.

<sup>627</sup> *Ibidem*.

<sup>628</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 66.

<sup>629</sup> Rappelons comment Télémaque s'adresse à Mentor : « Ô mon père, que les dieux m'ont aimé en me donnant votre secours ». In Fénelon. *Les Aventures*. *Op. cit.*, p. 113.

## 2. Qui est l'enfant à éduquer ?

Ni la première version du *Traité des études* parue en 1726, ni la deuxième publication éditée en 1728, ne comportent les huit livres de l'ouvrage qui sont parvenus jusqu'à nous, parce que ce n'est qu'en 1734 que Charles Rollin écrit ce qui forme le premier livre de son œuvre pédagogique. Dans cette nouvelle composition figurant à la suite du *Discours préliminaire* initial, le recteur développe deux chapitres précédés d'un avant-propos. Le premier soulève la question de l'éducation à dispenser aux « Enfants dans l'âge le plus tendre »<sup>630</sup>.

Alors que dans son huitième livre il a déjà cherché à déterminer les grands principes qui régissent la nature de l'enfant, là, le recteur manifeste un intérêt nouveau pour les toutes premières années de l'enfance, celles qui précèdent l'entrée au collège. Cette expansion prise par la réflexion éducative montre une volonté d'approfondir le sujet de l'éducation et de le confronter aux préoccupations du moment. Si, par certains aspects, Rollin peut être considéré comme « un esprit un peu timide, un peu timoré »<sup>631</sup>, sa réflexion éducative contredit ce portrait trop languide et peu flatteur. Loin de « se contenter trop facilement de ce qui est, sans chercher s'il n'y aurait pas moyen de faire mieux »<sup>632</sup>, le recteur se révèle en éducateur actif dont « le *Traité des études* a favorisé l'éducation »<sup>633</sup>. Par conséquent, cet ouvrage « marque évidemment une évolution des pédagogues vers des préoccupations de méthode »<sup>634</sup>, méthode que le fils du coutelier révisé volontiers, soit pour l'améliorer, soit pour la compléter.

Ainsi, dans son avant-propos, l'auteur explique les motifs qui l'ont incité à ajouter ces précisions sur une prime éducation, qui jusqu'alors ne paraissait intéresser personne, et précise qu'il lui « a [...] été conseillé d'insérer ici quelques courtes réflexions sur ce que l'on doit faire apprendre aux enfants dès les premières années »<sup>635</sup>. En moins d'une décennie, soit de 1726 à 1734, une pensée nouvelle se développe sur la situation éducative à réserver aux plus jeunes enfants – cette hypothèse rejoindrait alors les idées bien connues, mais parfois contestées, de Philippe Ariès qui situe une évolution perceptible et effective du rapport à l'enfance à partir du début du siècle des Lumières. Toutefois, outre un développement d'environ une vingtaine de pages structurées par six articles, Charles Rollin minore sa

---

<sup>630</sup> Rollin, Charles. *De la Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, volume 1. Paris : Firmin Didot, 1863, p. 49.

<sup>631</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 433.

<sup>632</sup> *Ibid.*, p. 433 et 434.

<sup>633</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 41.

<sup>634</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>635</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume 1, p. 49.

contribution personnelle à l'avancée éducative de l'âge tendre lorsqu'il écrit qu'« on sent bien qu'[...] [il] ne doi[t] traiter que très superficiellement de [...] [ce] sujet, étranger à [s]on premier plan, et qui est ici comme un hors-d'œuvre »<sup>636</sup>.

Le principal de Beauvais avoue donc son détachement initial pour la question, montrant ainsi une évolution de sa préoccupation éducative fraîchement orientée vers la petite enfance. Cependant, malgré cet élan, soubresaut de leur motivé par le ressort du contexte général d'une pensée en pleine effervescence, Rollin nuance considérablement la portée de son étude par l'emploi de l'adverbe de manière 'superficiellement'. Cet usage indique que le penseur a conscience de l'étendue de la question soulevée, et que fort de cette appréciation, il sait que ses six articles présentent bien des insuffisances pour cerner l'intégralité de la thématique ainsi frôlée.

Nous étudierons les directions choisies par l'orateur qui métaphorise cette étude en la comparant au « hors-d'œuvre »<sup>637</sup> de l'ouvrage intégral. Le lettré considère donc cette contribution telle une forme d'introduction à l'intégralité de sa réflexion, introduction respectant la chronologie propre au développement de l'être humain. Cela l'amène ensuite à s'intéresser à la psychologie enfantine et adolescente. Nous suivrons son raisonnement en mesurant l'étendue des répercussions de la connaissance des caractères sur les procédures éducatives.

Enfin, nous appréhenderons les différents aspects de l'authenticité de l'enfant, ceux qui lui permettent de devenir écolier et de s'engager dans un lien pédagogique avec son maître.

## **2.1. Les plus jeunes enfants**

Le premier livre de l'ouvrage se range sous l'autorité de Quintilien qui « examine une question fort agitée dès son temps [...], [à] savoir à quel âge il faut commencer à faire étudier les enfants »<sup>638</sup>. Cette interrogation semble se poser à nouveau dans la première moitié du siècle des Lumières, puisque Rollin souhaite la remettre à l'ordre du jour. Pourtant, la manière dont le principal de Beauvais traite le sujet fit l'objet d'une virulente critique de la part d'un ancien recteur de l'Université, Gibert. Ce dernier remet en cause l'approche pédagogique de son collègue en affirmant qu'elle allait à l'encontre du « bon sens [et] qu'elle était

---

<sup>636</sup> *Ibidem.*

<sup>637</sup> *Ibidem.*

<sup>638</sup> *Ibid.*, p. 50.

impraticable »<sup>639</sup>. L'implacabilité d'un tel jugement interroge et s'oppose à la prise de position distanciée de Marcel Grandière.

Selon lui, le *Traité des études* est avant tout un livre de « méthode »<sup>640</sup> composé par un « spécialiste de l'éducation des enfants et des jeunes gens »<sup>641</sup> dont l'objectif consiste à « s'adapter à la nature de l'enfant »<sup>642</sup>. Rollin démontre que cette adaptation est possible dès le plus jeune âge, car très tôt, le petit d'homme est capable « d'entendre raison, dès qu'il [...] entend[...] [sa] langue maternelle »<sup>643</sup>. Afin d'appuyer cette idée lockéenne qu'il fait sienne, Rollin reprend quelques avis dont il use comme de contre-arguments en soulignant que certains estiment impossible d'« étudi[er] avant l'âge de sept ans »<sup>644</sup>, en raison d'un « esprit [insuffisamment] ouvert pour profiter des leçons »<sup>645</sup> et d'un « corps [trop faiblement] [...] robuste pour soutenir un travail sérieux »<sup>646</sup>. S'élevant contre l'idée « qu'on ne dev[r]ait point [...] appliquer [les enfants] à l'étude avant sept ans »<sup>647</sup>, le recteur pense que dès trois ans ils sont « susceptible[s] de soins par rapport aux mœurs [...] [mais aussi] par rapport à l'étude »<sup>648</sup>.

L'insistance avec laquelle l'homme de lettres défend une véritable éducation infantile pourrait, certes, apparaître comme une conception plutôt utopique – surtout à son époque – mais on peut aussi penser qu'il s'agit pour lui d'une certitude importante dont il s'emploie à convaincre ses lecteurs, ainsi que le fit, quelques années auparavant le précepteur du Duc de Bourgogne<sup>649</sup>. Si le lettré s'engage dans un registre hyperbolique qui suppose une surévaluation du pouvoir de l'étude précoce<sup>650</sup>, c'est pour aider au développement d'une réflexion éducative qui saura tenir compte des facteurs premiers de l'environnement infantile.

---

<sup>639</sup> Gibert. *Observations adressées à M. Rollin*. In Querand, Joseph. *La France littéraire*. Paris : Didot, 1829, p. 345.

<sup>640</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 109.

<sup>641</sup> *Ibidem*.

<sup>642</sup> *Ibidem*.

<sup>643</sup> Locke, John. *De l'Éducation des enfants* (traduction de P. Coste, revue par Thurot). Paris : Firmin Didot, 1760, p. 201.

<sup>644</sup> *Ibidem*.

<sup>645</sup> *Ibidem*.

<sup>646</sup> *Ibidem*.

<sup>647</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*, volume 1. *Op. cit.*, p.50.

<sup>648</sup> *Ibidem*.

<sup>649</sup> « Avant que les enfants sachent entièrement parler, on peut les préparer à l'instruction ». In Fénelon. *De l'Éducation des filles*. Paris : édition Hérisant, 1763, p. 18.

<sup>650</sup> Voici en quoi consistent les enseignements dispensés dès trois ans : « Il semble que le premier des soins d'une gouvernante ou d'un maître auprès des enfants est de leur apprendre à lire. On leur procure par là une grande avance, la lecture étant un moyen de les occuper, de les rendre curieux et de jeter agréablement dans leur esprit une multitude d'idées plus justes, plus utiles et plus capables de les former que toutes celles qui leur viendraient en abandonnant leur enfance au hasard, ou à la petitesse des vues de ceux qui les environnent ». Rollin, Charles. *Traité des études*, volume 1. *Op. cit.*, p. 52.

Pourtant, en deçà de ce qu'il est coutume de caractériser comme l'âge de raison – sept ans – pour certains, l'esprit serait trop étroit et immature et le corps manquerait de force pour soutenir un quelconque rythme d'apprentissage. À ces prises de position caractérisées comme des préjugés dont il importerait de se départir, est opposée l'importance de la culture livresque ancienne à travers la pensée éducative stoïcienne de Chrysippe estimant que dès l'âge de «trois ans»<sup>651</sup>, chaque enfant était apte à recevoir certaines leçons de la part des nourrices<sup>652</sup>.

Ainsi, après cette troisième année, tandis que le petit est encore confié aux soins de sa nurse, le stoïcien encourage cette dernière à « s'appliquer à former les mœurs des enfants, et à réprimer en eux les premières saillies des passions qui commencent déjà à se faire sentir dans cet âge tendre»<sup>653</sup>. Ce conseil entraîne des modifications sur les obligations traditionnelles assurées par la nourrice. Alors que sa première fonction est d'alimenter l'enfant en bas âge, il lui est recommandé d'instaurer avec lui, le plus tôt possible, un lien éducatif suffisamment prévenant pour limiter les comportements emportés ou capricieux, ces 'premières saillies des passions'. En accompagnant les conduites des plus jeunes, ces femmes tiennent un véritable rôle d'éducatrice, parce qu'elles familiarisent les enfants avec des manières posées et stables. La question de l'éducation des tout-petits permet également à Rollin d'éclairer sa réflexion pédagogique « à la lumière toujours vive de la philosophie lockéenne »<sup>654</sup>, car elle manifeste « un intérêt croissant [...] aux premières années de l'enfance »<sup>655</sup>

Cependant, bien que le recteur ne précise pas comment cette employée réussit à éduquer la tendre enfance, il écrit – signe d'une bonne connaissance de la jeunesse à laquelle il a été confronté en tant que professeur, puis principal – que « si l'on [n'] a [pas] soin de les [les caprices] étouffer dans leur naissance [ces mauvaises habitudes] croissent avec eux [les enfants] insensiblement»<sup>656</sup>. Par là, il entend que la nourrice intervient auprès des plus jeunes enfants pour modifier et réorienter leurs comportements. Est ainsi sous-entendu qu'au fur et à mesure de l'élévation des petits se développent certaines mauvaises manières à chasser dès leur apparition, car elles croissent avec l'âge. Pour lutter contre ces faux-plis premiers, susceptibles de froisser toute une éducation, les nourrices ont la charge éducative de freiner ces inclinations néfastes dès leur apparition. Cela s'effectuerait grâce à l'instauration d'un

---

<sup>651</sup> *Ibidem.*

<sup>652</sup> Il ne serait donc pas envisageable d'évoquer un quelconque lien éducatif avant la troisième année de l'enfant, puisque jusqu'à cet âge il s'agit surtout, pour les adultes, de pourvoir aux besoins alimentaires du nourrisson en la personne d'une femme, mère nourricière.

<sup>653</sup> *Ibidem.*

<sup>654</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 33.

<sup>655</sup> *Ibidem.*

<sup>656</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 50.

premier lien éducatif.

Pareil lien découle de l'obligation d'une sémillante vigilance de l'adulte. De même, la nurse doit être apte à repérer tout comportement versatile, afin de faire cultiver une attitude plus stable, plus sereine et davantage apaisée. En évoquant l'implication nécessaire de la nourrice dans la régulation des bonnes attitudes infantiles, le principal de Beauvais réussit à transposer cette question dans le domaine instructif. Pour cela, il réfléchit et s'interroge : « si cet âge [trois ans] est susceptible de soins par rapport aux mœurs, pourquoi ne le sera-t-il pas aussi par rapport à l'étude ? »<sup>657</sup>

Cette hypothèse du raisonnement ainsi posée permet de déterminer s'il est, ou non, envisageable d'étudier dès trois ans. Mais, évoquer la question des bonnes mœurs pour des enfants de trois ans prête aujourd'hui à sourire tout en soulignant combien Rollin reste encore proche d'une culture chrétienne marquée par le péché originel et porteuse des stigmates de cette dégradation conceptuelle, même si le recteur essaie de prendre ses distances à l'égard du préjugé tenace selon lequel l'enfant a « été conçu dans l'iniquité »<sup>658</sup>. Malgré cette influence – qui apparaît dans les idées de surveillance continuelle et de sévérité première pour s'opposer aux désirs personnels de l'enfant – Rollin fait preuve de mansuétude à l'égard de l'enfance. Outre l'appui premier de la discipline, le recteur a tôt fait de faire progresser le lien pédagogique vers l'étape suivante qui ménage confiance et compréhension.

Lorsqu'il précise sa pensée et explique que se plier aux bonnes mœurs revient à adopter un comportement paisible et tranquille nécessitant de faire appel tant à des compétences physiques – le corps – qu'à des compétences intellectuelles – l'esprit et l'entendement – cette sollicitation des aptitudes infantiles ne reste pas au seul service du bon apprentissage de la conduite, mais permet également de commencer à s'instruire. Selon Rollin, cela est concevable à partir du moment où les petits ont acquis le langage puisqu'il se demande « que peuvent-ils faire de mieux depuis qu'ils sont en état de parler ? »<sup>659</sup>

La réflexion sur le langage fait l'objet, on le sait, de nombreux questionnements et études au XVIII<sup>e</sup> siècle. Rappelons, de manière tout à fait anecdotique, l'expérience réalisée par Frédéric II de Prusse qui confia des nourrissons à des nourrices muettes pour savoir quelle langue ils parleraient. Or, les résultats ne démontreront rien, car tous les nouveau-nés décédèrent prématurément<sup>660</sup>. Évoquant l'importance du langage dans l'éducation des tout-

---

<sup>657</sup> *Ibidem.*

<sup>658</sup> Saint Augustin. *Les Confessions*. Paris : édition Charpentier, 1859, Livre 1 chapitre 7, p. 11.

<sup>659</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 50.

<sup>660</sup> Ziegler, Henri (de). *Vie de l'empereur Frédéric II de Hohenstaufen*. Paris : édition Corrèa, 1935, p. 112.

petits, Rollin laisse augurer de la « communication pré-linguistique »<sup>661</sup>, étape capitale pour le développement communicationnel de l'individu. L'acquisition du langage marque ainsi une escale essentielle du développement humain, point de départ d'une communication verbale progressivement établie avec la nourrice.

Sans le formaliser précisément, le principal de Beauvais – sous couvert de l'autorité quintilienne – souligne que la pratique langagière assure une certaine maturité intellectuelle et favorise une introduction à l'instruction. Cependant, on n'en reste qu'à une initiation première à l'étude, parce que le degré de maturité demeure insuffisant pour un engagement plus important, c'est pourquoi le principal précise « que dans tout le temps dont il s'agit, ces enfants ne pourront pas autant avancer qu'ils le feront dans la suite en une seule année »<sup>662</sup>. Rollin se distingue de Quintilien, car il répond à l'interrogation soulevée plus d'une dizaine de siècles auparavant en montrant que l'aptitude linguistique du jeune enfant témoigne d'une certaine faculté précoce à penser. Évocatrice de « l'avancement de l'esprit »<sup>663</sup> des tout-petits, l'activité langagière permet de les confronter aux « histoires agréables et courtes »<sup>664</sup> mises à « leur portée »<sup>665</sup>. De même que Fénelon<sup>666</sup>, le pédagogue encourage très tôt le développement intellectuel de l'apprenant grâce au contexte culturel – ici les petites fictions narrées à l'enfant<sup>667</sup> – nécessaire à l'apprentissage progressif du langage.

Dans sa manière d'appréhender la petite enfance, le fils du coutelier fait germer l'idée originale d'une progression de l'être humain dont l'état puéril représente simplement « un moment, non pas définitif, conclusif – et pourtant précieux, c'est nous qui soulignons – d'une continuité en évolution »<sup>668</sup>. Cette représentation justifie l'intérêt du professeur pour les plus jeunes, incarnation vivante d'un progrès possible de l'humanité, car elle fait sortir l'enfance du cercle infernal dans lequel Bossuet l'avait inscrite : « L'homme livré à la concupiscence, la

---

<sup>661</sup> Bruner, Jérôme. *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : 1983, PUF, p. 27.

<sup>662</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 50.

<sup>663</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>664</sup> *Ibidem*.

<sup>665</sup> *Ibidem*.

<sup>666</sup> « Tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude. Il faut tâcher de choisir un livre plein d'histoires courtes et merveilleuses. Cela fait, ne soyez pas en peine que l'enfant n'apprenne à lire ; ne le fatiguez pas même pour le faire lire exactement, laissez-le prononcer naturellement comme il parle [...]. Quand sa langue sera dénouée [...] et l'habitude de lire plus grande, il lira sans peine ». In Fénelon. *De L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 51.

<sup>667</sup> Cette recommandation pédagogique faite aux parents et éducateurs en 1734 conserve tout son sens aujourd'hui encore comme en témoignent les nombreuses publications didactiques consacrées à la littérature de jeunesse. Pour approfondir cette question, consulter l'ouvrage de Tauveron, Catherine (sous la direction de). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2006. L'objectif de cette étude vise à « démontrer la nécessité de semer les graines de la lecture littéraire à la bonne saison [...] et plaide [...] pour une initiation précoce des jeunes enfants [...] au texte littéraire ». *Ibid.*, p. 8.

<sup>668</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 205.

transmit à la postérité et ne pouvait faire ses enfants meilleurs que lui »<sup>669</sup>. La pédagogie rollienne rompt avec ce pessimisme et son caractère impitoyable, en raison de la prise en compte du potentiel évolutif, de l'éducabilité du premier âge des hommes<sup>670</sup>.

Ainsi transparaît dans les propos du recteur la volonté de respecter le rythme d'acquisition des savoirs de l'enfant et de s'adapter à ses aptitudes, ce qui témoigne de la connaissance acquise de l'évolution de cette cadence au fur et à mesure que le petit grandit. Il existe donc un possible avenir intellectuel et comportemental que le pédagogue invite à valoriser et à exploiter pour débiter l'étude le plus tôt possible et avec elle un lien pédagogique. Il considère qu'étudier dès trois ans constitue un « petit gain »<sup>671</sup>, une « avance »<sup>672</sup> qu'il serait regrettable de « mépriser »<sup>673</sup>.

Pour soutenir son propos, le polygraphe signale les bienfaits d'une étude précoce, « année qu'on aura ainsi gagnée sur l'enfance [et qui] accroîtra à celles qui suivent [...] [et] mettra l'enfant en état d'apprendre plus de choses qu'il n'aurait fait sans cela »<sup>674</sup>. Et là se pose la question des significations à associer au mot 'étude'<sup>675</sup>. Ce concept tel que l'expose Rollin s'élabore au contact des savoirs qui « inspire[nt] le désir d'apprendre »<sup>676</sup>. Étudier signifie se montrer capable de se confronter à des connaissances, des pratiques et des méthodes grâce aux clés d'accès que fournissent « la lecture et l'écriture »<sup>677</sup>. Dès la petite enfance, l'étude correspond donc à une activité intellectuelle, mais elle passe aussi par la connaissance sensible, l'observation et l'expérience<sup>678</sup> : elle permet de construire la personne humaine et « influe sur la conduite de la vie »<sup>679</sup>.

Cela représente l'un des motifs pour lequel les premiers pas dans l'instruction et l'instauration d'un lien éducatif initial constituent un pari sur l'avenir scolaire de l'enfant et ressemblent à un gage de réussite du futur parcours collégial. Le petit apprivoise

---

<sup>669</sup> Bossuet, Jacques Bénigne. *Œuvres complètes. Volume 3. Élévations sur les mystères*. Paris : édition Lefèvres, 1836, p. 52.

<sup>670</sup> Rappelons qu'après Rollin, René Bonneval souligne également que l'enfance constitue « ce temps si précieux et qui détermine presque toujours ce qu'on fera dans la suite ». In Bonneval, René. *Réflexions sur le premier âge de l'homme*. Paris : édition Prault, 1751, p. 51.

<sup>671</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 50.

<sup>672</sup> *Ibidem*.

<sup>673</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>674</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>675</sup> Notons qu'aujourd'hui le concept d' 'étude' est délaissé par la réflexion pédagogique. Nous pouvons déplorer cet abandon qui s'est fait au profit de l'acquisition quantitative des savoirs. Les visées actuelles de l'Éducation Nationale tendent à considérer le gain de connaissances comme une fin, alors que Charles Rollin le considère comme un moyen, moyen d'édifier l'Homme et de contribuer à son bonheur terrestre.

<sup>676</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>677</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>678</sup> *Ibid.*, p. 52 à 59.

<sup>679</sup> *Ibid.*, p. 59.

progressivement les savoirs<sup>680</sup> ce qui facilitera ses acquisitions plus laborieuses et plus approfondies d'écolier. Après avoir mis en avant les mérites de ces «commencements de l'étude»<sup>681</sup>, l'auteur expose le moyen par lequel le jeune apprenant réussit à amplifier ses connaissances : pour cela, il sollicite sa « mémoire »<sup>682</sup> ce qui ne représente pas une activité hors de portée parce que « l'on sait que les enfants n'en manquent pas »<sup>683</sup>. Néanmoins, ne nous y trompons pas ! Rollin n'est pas le défenseur d'une pédagogie de la mémorisation. S'il exploite les avantages de certains moyens mnémotechniques, c'est pour faire franchir plus aisément le seuil de l'étude aux plus petits.

Sans fournir d'efforts trop perturbateurs et uniquement grâce au bon fonctionnement de sa mémoire, l'enfant assimile les différents savoirs mis à sa disposition. Toutefois apprendre ne se limite pas aux seuls exercices de mémorisation, parce que Rollin préconise aussi de solliciter la réflexion des plus jeunes en leur proposant plusieurs « petites questions »<sup>684</sup> permettant d'apprécier un raisonnement naissant. Par la mémorisation de certaines connaissances, l'adulte responsable du jeune enfant lui apprend à « plier de bonne heure [son] esprit [...] [à] [l'] accoutumer à une sorte de règles, [à le] rendre plus docile»<sup>685</sup>. Évoquer une 'sorte de règles' revient à faire allusion à la mise en place d'un cadre d'éducation poseur de limites. Fénelon s'appuie également sur l'idée de « trouver des règles simples dont la pratique exacte fasse une solide éducation »<sup>686</sup>. Tant pour l'évêque de Cambrai que pour Rollin, l'installation d'un contexte réglementaire amènerait l'enfant à comprendre qu'il n'est pas unique et qu'il doit apprendre à évoluer avec des règles de vie<sup>687</sup>.

Cela interpelle, toutefois, dans le contexte du début du XVIII<sup>e</sup> siècle où demeure une réelle ambiguïté sur le rapport entretenu par le monde adulte avec celui de l'enfance. Si le recteur propose de faire entrer l'enfant dans l'étude dès trois ans, n'est-ce pas aussi pour lui apprendre le plus tôt possible à se montrer docile et obéissant ? Dans cette projection vers l'avenir subsisterait donc une volonté plus ou moins ferme que le futur adulte s'insère dans

---

<sup>680</sup> « Lecture, écriture » ; « fables de La Fontaine » ; « grammaire française » ; in *ibid.*, p. 52 à 69.

<sup>681</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>682</sup> *Ibidem.*

<sup>683</sup> *Ibidem.*

<sup>684</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>685</sup> *Ibidem.*

<sup>686</sup> Fénelon. *De L'Éducation des filles. Op. cit.*, p. 205.

<sup>687</sup> Ces règles de vie et les activités préconisées ne sont pas sans rappeler les apprentissages premiers de l'actuelle école maternelle française. En effet, c'est le lieu de « l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible de l'autre » où « l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit ». Extrait du Bulletin Officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008.

une société que chacun souhaiterait encore préserver en l'état. C'est la raison pour laquelle l'enfant est contenu dans une certaine raideur éducative, car « il est confronté à un monde qui veut vivre dans la continuité, qui invoque désespérément les valeurs de continuité »<sup>688</sup>. Malgré cette éventuelle représentation de l'enfant, menace susceptible de bousculer l'équilibre de la société, Rollin dépasse cette caractérisation en adoptant les options du respect du monde infantile et de son désir de trouver le bonheur. Il explique que « le naturel heureux [de l'enfant] [...] [doit être] cultivé avec tout le soin possible »<sup>689</sup>. Le recteur se situe donc dans un entre-deux où se croisent un passé encore lourd de défiance et un lendemain plein de déférence pour ce qu'incarne réellement l'enfance. Cette position transitoire l'invite à proposer un lien nouveau entre le disciple et son maître.

Loin de gêner les jeunes enfants, le respect des modalités encadrant les comportements leur permet de gagner progressivement en maîtrise de soi et entraîne l'heureuse conséquence « d'empêcher une dissipation aussi contraire [...] à la santé du corps qu'à l'avancement de l'esprit »<sup>690</sup>. L'éparpillement génère l'agitation, sorte de frénésie propre au désordre, au trouble et à la surexcitation qui freine l'attention et rend difficile, voire compromet toute acquisition de sciences nouvelles ou toute évolution de la pensée. La sérénité de l'enfant construit un cadre d'évolution apaisant, préserve son bon état de santé, qualité première indispensable à la prime phase d'entrée dans les apprentissages.

Toutefois, il est aussi possible de déceler dans ce cadre qui se veut apaisant et réglé tout le symbole des traditions inégalitaires d'Ancien Régime. De fait, habituer le plus tôt possible le très jeune enfant à se plier aux règles éducatives revient également à le baigner dans l'idée d'une supériorité à soi admise sans récrimination. C'est la garantie d'une pérennité de la société traditionnelle. Il se développe alors un système de hiérarchie auquel souscrit progressivement le bambin en raison de l'habitué précoce par laquelle il est imprégné. L'enfant reçoit l'idée de la domination de l'adulte éducateur et l'accepte. Celle-ci nourrit aussi l'ordonnement hiérarchisé de l'esprit humain en construction. De même que la domination éducative impose docilité et obéissance au comportement infantile, la nature « a donné la raison aux hommes pour un frein de leurs appétits »<sup>691</sup>. Cela est rendu d'autant plus aisé lorsque l'éducation contribue à soumettre tous les élans spontanés à la rigueur, puis à la barrière de la raison.

---

<sup>688</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 257.

<sup>689</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. Volume IV. Édition Mame Frères. *Op. cit.*, p. 478.

<sup>690</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 51.

<sup>691</sup> Bardin, Pierre. *Le Lycée du Sieur Bardin où en plusieurs promenades il est traité des actions et des plaisirs d'un honnête homme*. Rouen : La veuve Du Bosc, 1638, p. 21.

Mais, s'il reste attaché aux concepts de docilité et d'obéissance Rollin s'appuie aussi – comme l'a fait avant lui John Locke dans ses *Quelques Pensées sur l'éducation* – sur l'attrait des jeunes enfants «pour tout ce qui est nouveau »<sup>692</sup>. L'avidité de comprendre met d'abord l'écoute en alerte et contribue à l'appropriation de nombreux savoirs. Suivant cette tendance naturelle de l'enfance, préservée des exigences de la rigueur et de l'austérité, les éducateurs sont aussi vivement encouragés à engager un lien éducatif propice au «jeu»<sup>693</sup> et à «l'amusement»<sup>694</sup>.

Tandis qu'il est reproché à l'historien « d'envisager les questions un peu trop à l'antique, sans entrer dans le vif des exigences et des nécessités modernes »<sup>695</sup>, prévoir un espace ludique promoteur de liens pédagogiques équilibrés place le recteur peu à peu du côté de la modernité. Même si la référence au jeu renvoie aussi aux lointaines pédagogies humanistes de la Renaissance, le professeur de rhétorique se démarque de cette tradition en observant que la spontanéité et la liberté des activités ludiques transforment peu à peu les tâtonnements en connaissances. Pour cela, il encourage les contacts avec l'univers fictionnel<sup>696</sup> ce qui donne lieu à de petits exercices de compréhension sous forme de questions simples « dont on leur fourn[it] la réponse par la manière adroite dont on les interroge »<sup>697</sup>. L'adulte chargé de la prime éducation doit sensibiliser l'enfant à l'écoute de 'petites histoires' pour en tirer des pistes de réflexion, déjà plus ou moins tracées, grâce à une réelle adresse discursive.

Les attaches entre la petite enfance et les éducateurs se consolident grâce au « plaisir d'apprendre »<sup>698</sup> et à l'« émulation »<sup>699</sup> cultivés chez le jeune élève sans « n'employer jamais [...] la contrainte ni la violence et encore moins la punition »<sup>700</sup>. Rollin conseille donc d'exploiter la distraction et le divertissement pour que librement, sans s'en rendre compte, se développent de nouvelles compétences<sup>701</sup>. Dans ce contexte éducatif teinté de liberté, de bienveillance et de tendresse, l'éducateur réussit à préserver le goût naissant pour l'étude afin

---

<sup>692</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 51.

<sup>693</sup> *Ibidem.*

<sup>694</sup> *Ibidem.*

<sup>695</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 437.

<sup>696</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 51.

<sup>697</sup> *Ibidem.*

<sup>698</sup> *Ibidem.*

<sup>699</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>700</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>701</sup> L'importance du jeu dans le développement du jeune enfant a fait l'objet d'une étude approfondie par Freud, à partir du cas de « l'enfant à la bobine ». Celui-ci a mis au jour les fonctions symboliques du ludique, grâce auxquelles l'enfant qui joue le réel imagine pouvoir le transformer. C'est en fait un moyen d'accepter la réalité telle qu'elle est. Freud, Sigmund. *Essais de psychanalyse* (1927). Paris : Payot, 1988, p. 51 à 53.

d'« éviter que les enfants [...] ne conçoivent de l'aversion par l'amertume qu'ils y trouvent dans ces premières années »<sup>702</sup>. De ces contacts initiaux avec les apprentissages – souvent dirigés par une nourrice ou une gouvernante, surtout lorsque l'enfant n'a pas plus de trois ans – naît le premier rapport entretenu par les plus jeunes avec l'instruction ; et de la valeur de cette initiation découlera la réussite du cursus scolaire futur. Bien qu'il débute dans le respect d'une éducation traditionnaliste marquée par l'assujettissement de l'enfant aux règles, à la domination de l'adulte, l'exposé se dégage peu à peu de ce modèle classique par l'introduction de notions nouvelles comme la curiosité, les jeux et le bonheur d'apprendre.

Si c'est à partir de ces facteurs qu'évolue le lien éducatif des plus jeunes enfants avec leurs éducateurs, se répand aussi l'idée pionnière que le maître doit s'intéresser au caractère du futur élève à instruire.

## 2.2. L'éducation : une question de caractère

Selon la conception du lien éducatif recommandé par Rollin, il paraît essentiel pour l'éducateur d'avoir acquis une connaissance pointue du tempérament de son élève. Introduite par le deuxième article de la première partie du huitième livre « Étudier le caractère des enfants, pour se mettre en état de les bien conduire »<sup>703</sup>, cette préconisation à connaître la nature infantile – que nous nommerions aujourd'hui psychologie de l'enfant – constitue un préalable à l'instauration de tout lien éducatif soucieux de se développer en respectant le tempérament du petit d'homme.

Dépassant un état latent d'observation, l'éducateur s'implique face à son interlocuteur, l'élève, en raison de la caractérisation même de « l'éducation, à proprement parler, [qui] est l'art de manier et de façonner les esprits »<sup>704</sup>. 'Art de manier et de façonner les esprits', l'éducation ainsi définie suppose une relation interpersonnelle fort proche de celle que l'ancien art de persuader instaurait entre l'orateur et son assistance. Comme ce dernier, l'enseignant met en place des stratégies discursives contribuant à édifier, puis guider la pensée de l'écolier. Cette influence dont l'élève a plus ou moins conscience met en évidence, malgré les bonnes intentions rolliennes, les possibles dérives de la manipulation auxquelles est ainsi exposé le lien pédagogique. Manier et façonner l'esprit en construction soulève des

---

<sup>702</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 51.

<sup>703</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 308.

<sup>704</sup> *Ibidem*.

interrogations d'ordre éthique : le maître a-t-il le droit de s'attribuer cette puissance du modelage de l'esprit de l'apprenant ? Ne devrait-il pas plutôt mettre à la portée de cette pensée en construction les matériaux nécessaires à sa propre élévation ?

Rollin semble mesurer les possibles dangers d'une pareille responsabilité, car il insiste sur la complexité de l'entreprise, précisant que « c'est de toutes les sciences la plus difficile, la plus rare et en même temps la plus importante »<sup>705</sup>. Alors que Compayré déprécie les réflexions pédagogiques rolliennes ravalées à « l'oracle de l'Université »<sup>706</sup>, se fait jour la pertinence de l'analyse du recteur attirant ainsi l'attention sur les précautions obligatoires, inhérentes à l'acte éducatif. Les efforts qu'imposent les sciences de l'éducation<sup>707</sup> sont mis en évidence par des formulations superlatives trois fois répétées : le principal de Beauvais insiste à la fois sur la difficulté, la rareté et l'importance de cette aptitude – formalisation nouvelle – à 'former les esprits'. Bien qu'idéalisé en raison de sa permanente aptitude à la perfectibilité, le maître de chair et d'os, à la manière de Rollin, ne dispose pas des mêmes atouts pédagogiques que le gouverneur du fils d'Ulysse : « Mentor couvrit Télémaque de son égide ; elle répandit au dedans de lui l'esprit de sagesse et de prévoyance, la valeur intrépide et la douce modération qui se trouvent rarement ensemble »<sup>708</sup>.

Certes, le professeur rollien ne peut user de ce traitement surnaturel pour pétrir l'esprit de son élève, c'est là justement la raison pour laquelle il a recours à des manœuvres formatives pouvant appeler feinte et simulation. Si elles sont appliquées à bon escient et bien contrôlées par le *magister*, ces tactiques éducatives ont des répercussions formatives positives car « il n'y a pas d'éducation [...] sans intervention ni manipulation »<sup>709</sup>. Défenseur du concept de la maîtrise de soi chez le maître, Rollin laisse entendre que l'autocontrôle magistral est indispensable avant le façonnage de l'esprit de l'élève. Néanmoins, il avoue que l'art et la manière d'éduquer puis d'instaurer un lien éducatif représentent un sujet de préoccupation délaissé par ses contemporains et déplore qu'« on ne l'étudie point assez »<sup>710</sup>.

Dénonçant le manque d'intérêt pour ce qu'il caractérise comme un domaine scientifique, le philosophe justifie implicitement son ouvrage dans lequel le huitième livre comporte toutes les prémices d'une réflexion sur la pédagogie et la didactique. Ainsi explique-

---

<sup>705</sup> *Ibidem*.

<sup>706</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, Tome second, p. 230.

<sup>707</sup> Signalons que la formulation 'Sciences de l'éducation' n'existe pas encore en 1726, mais que Charles Rollin semble déjà pressentir le caractère scientifique de cette discipline future. C'est Édouard Claparède (1883-1940), directeur du laboratoire de psychologie à la faculté des sciences de l'Université de Genève qui crée, en 1912, l'école des sciences de l'éducation, l'institut Jean-Jacques Rousseau.

<sup>708</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 185.

<sup>709</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 35.

<sup>710</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 308.

t-il que dans le rapport noué entre le maître et l'élève, l'adulte se heurte souvent à des freins de communication qui ne lui permettent pas de s'imposer. Selon lui, cette défaillance trouve son origine non pas dans le comportement bouillonnant de l'apprenant qui ne doit pas être regardé telle une cause, mais bien comme une conséquence de l'inaptitude professorale puisque « la faute vient, non de ceux qui ont peine à obéir, mais des supérieurs qui ne savent pas gouverner »<sup>711</sup>.

L'explication fournie de la supériorité intellectuelle du maître le place au-dessus de l'élève dont l'action est circonscrite par les murs de l'obéissance. Pour éviter que l'apprenant ne « se porte naturellement à ce qui lui est défendu »<sup>712</sup>, le professeur doit rejeter tout usage de « la violence »<sup>713</sup> et lui préférer l'application de mille « précautions »<sup>714</sup>, « ménagements »<sup>715</sup> et marques de « douceur »<sup>716</sup>. Le lien éducatif ainsi créé nécessite de la part de l'adulte une certaine forme de prévoyance et de projection dans sa manière d'appréhender l'élève, mais cela n'est pas tout.

À cette attitude professorale précautionneuse et mesurée, il est conseillé d'adjoindre une réelle considération et des égards marqués de patience et de bonté. Une forme nouvelle de reconnaissance de la personne de l'élève voit ainsi le jour grâce à la manière dont le maître fait percevoir à l'écolier le respect et la bienveillance qu'il éprouve pour lui<sup>717</sup> : le professeur aguerrri invite les maîtres à pratiquer la mansuétude éducative. Afin de raffermir sa démonstration et de défendre les bienfaits éducatifs de la bienveillance magistrale, le lettré exploite l'exemple de l'impétueux étalon, « cheval fougueux, qui se cabre, qui secoue le mors, qui résiste à l'éperon »<sup>718</sup>.

L'image conçue forme un rapprochement entre le comportement du jeune élève rétif à l'étude et le destrier indocile refusant d'être dompté. La comparaison prend une tournure parabolique qui permet le renforcement de l'argumentation. Dans le cas du 'cheval fougueux', Rollin écrit que « celui qui le monte, qui a la main dure et pesante, ne sait pas le conduire, et le gourmande mal à propos »<sup>719</sup>. Bien que cette illustration métaphorique rapproche l'enfant de l'animal – animal que certains adultes connaissent parfois mieux que l'enfant, d'où la correspondance – elle remet en cause toute technique brutale et rude, qui, au lieu d'apaiser,

---

<sup>711</sup> *Ibid.*, p. 309.

<sup>712</sup> *Ibidem.*

<sup>713</sup> *Ibidem.*

<sup>714</sup> *Ibidem.*

<sup>715</sup> *Ibidem.*

<sup>716</sup> *Ibidem.*

<sup>717</sup> *Ibid.*, p. 308 à 312.

<sup>718</sup> *Ibidem.*

<sup>719</sup> *Ibidem.*

excite et pousse à l'entêtement dans la résistance.

Le tableau du cheval agité n'est pas sans renvoyer à la forte personnalité du Duc de Bourgogne qui « naquit terrible [...] dur et colère jusques aux derniers emportements [...] impétueux avec fureur ; incapable de souffrir la moindre résistance [...] sans entrer dans des fougues à faire craindre que tout ne se rompit dans son corps ; opiniâtre à l'excès »<sup>720</sup>. Et pourtant, grâce à son roman pédagogique et à ses qualités personnelles de conducteur expert, Fénelon a réussi à éduquer son élève princier, car « de cet abîme sortit un prince affable, doux, humain, généreux, patient, modeste, pénitent, [...] humble et austère pour soi »<sup>721</sup>. Rollin connaît le résultat de l'éducation fénelonienne, sans s'y référer directement, c'est bien ce qu'il attend également de ses propres préceptes éducatifs. Cela le conduit à rejeter les manières injustes et inappropriées dont relève une trop sévère réprimande.

Comparé aux monteurs de chevaux renfrognés s'imposant par la force pour apprivoiser leur monture, le maître malhabile et autoritaire gouverne avec brutalité, méchanceté et reproches inadaptés. Il y a dans cette appréciation péjorative une volonté de désapprobation complète de ce qui ressemble à la rudesse abrupte et irréfléchie d'un dompteur. D'abord contre-exemple imagé, la métaphore se déploie en différents faisceaux d'un raisonnement plus élaboré qui préconise de «donne[r] à ce cheval, qui a la bouche extrêmement fine, un écuyer habile et intelligent ; il arrêtera toutes ces saillies, et d'une main légère le gouvernera à son gré»<sup>722</sup>. La formulation quasi antithétique adoptée met l'accent sur le contraste entre deux attitudes – la première négative, la deuxième positive – et révèle pourquoi il est important que 'la main pesante' se transforme en 'main légère' : ce sont l'habileté et l'intelligence qui réussissent à dompter le 'cheval fougueux' dont la pétulance, loin d'être un signe d'emportement inepte, symbolise l'ardeur de la jeunesse et, avec elle, l'élan d'apprendre, attisé par la curiosité. Même si, quelques décennies plus tôt, Fénelon a dévoilé un avis identique en signalant combien les protagonistes de sa fiction pédagogique ont horreur de toute dureté<sup>723</sup>, l'orientation éducative ainsi métaphoriquement énoncée indique des horizons jusque-là méconnus pour les liens entre maître et élève.

Opposé à l'âpreté éducative, Rollin admet et défend les effets positifs de la curiosité sur la volonté de s'instruire. Il explique qu'il s'agit d'une qualité toute naturelle que « la

---

<sup>720</sup> Vinet, Alexandre. *Chrestomathie française*, volume 3. Paris : édition Neukirch, 1830, p. 42.

<sup>721</sup> Saint-Simon, Louis de Vouvray (Duc de). *Les Mémoires de Saint-Simon*. Tome 10. Paris : édition Chéruel, 1856, p. 14.

<sup>722</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 310.

<sup>723</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 155.

providence a mis[e] dans les enfants »<sup>724</sup>. Longtemps considérée comme un empressement néfaste – se reporter à la première partie de la présente étude – la curiosité<sup>725</sup> prend, dans l’écrit du recteur, le statut de don précieux à cultiver, parce que cette qualité se définit comme « une facilité merveilleuse à apprendre une infinité de choses dont [les enfants] entendent parler»<sup>726</sup>. La plume rollienne trace alors le parcours des enfants curieux et désireux d’apprendre, indépendamment du joug de la sujétion et devance en cela l’avis encore plus ou moins mitigé que forme le gouverneur du petit-fils de Louis XIV sur le rôle de la curiosité en éducation. Selon Fénelon « une curiosité téméraire mérite d’être confondue »<sup>727</sup>, ce qui souligne les connotations péjoratives<sup>728</sup> qui demeurent associées à l’idée de curiosité. Le principal de Beauvais se démarque de cette appréciation.

De même, ce qui paraît original dans la manière d’appréhender le lien éducatif est que la responsabilité de l’adulte éducateur occupe une place importante dans la réussite ou l’échec de l’éducation. Cette estimation ressemble à une recommandation pour le maître : porter un regard distancié et critique sur ses propres pratiques afin de les remettre en question, de les améliorer – voire d’en changer – mais aussi, et surtout, de les adapter davantage à l’élève à instruire. « Pour parvenir à ce but le premier soin du maître est de bien étudier et d’approfondir le génie et le caractère des enfants»<sup>729</sup>.

Bien que le terme « génie signifie d’abord caractère, tendances naturelles [...] c’est [ensuite] l’idée [...] d’aptitude supérieure de l’esprit (avant 1674) qui l’emporte »<sup>730</sup>. La marque laudative du jugement porté sur la gent enfantine souligne le ‘génie’ de l’enfance et donc toutes les dispositions et capacités qui ne demandent qu’à s’épanouir, grâce aux bons soins éducatifs prodigués par le maître. Analysant et cernant la personnalité de ses élèves, l’enseignant apprend à découvrir leur tempérament et « c’est sur quoi il doit régler sa conduite»<sup>731</sup>. Le lien éducatif se construit alors à partir des aptitudes du maître capable de faire preuve de douceur, d’écoute et de discernement afin de se mettre à la portée de l’enseigné. L’autorité stricte qui pliait l’élève à la rigidité magistrale cède peu à peu du terrain

---

<sup>724</sup> *Ibidem*.

<sup>725</sup> Au sujet de l’évolution du concept de *curiositas*, voir Jacques-Chaquin, Nicole et Houdard, Sophie. *Curiosité et libido sciendi de la Renaissance aux Lumières*. Paris : ENS éditions, 1998.

<sup>726</sup> Rollin, Charles. *Op.cit.*, volume 1, p. 51.

<sup>727</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 149.

<sup>728</sup> La position fénelonienne sur la curiosité n’est pas aussi laudative que celle de Rollin. Si Fénelon considère la « curiosité comme un penchant de la nature », il émet quelques réticences à l’idée d’une curiosité conçue comme un bienfait. Il estime que son « excès » peut nuire et qu’elle prend parfois une tournure « vaine et dangereuse ». Rollin a dépassé ce stade réducteur. In Fénelon. *De L’Éducation des filles. Op. cit.*, p. 26.

<sup>729</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. 51.

<sup>730</sup> Rey, Alain. *Op. cit.*, p.1574.

<sup>731</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 310.

à un 'rapport maître élève' construit par la prévenance des facultés professorales<sup>732</sup>.

Si Montaigne s'est intéressé à la formation du jugement des enfants, il n'a pas prêté grand intérêt à leur caractère, car en « aimable égoïste »<sup>733</sup>, il s'est surtout contenté « qu'ils soient aimables »<sup>734</sup>. De son côté, John Locke en « trait[ant] trop tôt l'enfant en homme »<sup>735</sup> a omis de considérer les traits psychologiques de l'être à cultiver. C'est Fénelon qui incarne l'un des premiers pédagogues préoccupés du caractère de l'enfance. Son expérience éducative auprès du jeune Duc de Bourgogne « qui sous des dehors violents et hautains cachait des trésors de sensibilité et d'intelligence »<sup>736</sup> l'a encouragé dans cette voie. L'homme des instructions indirectes<sup>737</sup> a réussi à « calmer, [...] apaiser la fougue [du] [...] caractère »<sup>738</sup> de son jeune élève, parce qu'il avait étudié « la nature de l'enfant »<sup>739</sup>. Rollin suit les traces féneloniennes et explique que l'éducation passe par l'étude du tempérament de l'élève. Fort de ce principe, il s'engage dans un développement détaillé dépeignant l'observation avertie d'un maître expérimenté qui incite à l'étude conformément aux penchants naturels de l'élève :

Il y en a qui se relâchent et languissent, si on ne les presse ; d'autres ne peuvent souffrir qu'on les traite avec empire et hauteur. Il en est tels que la crainte retient, et d'autres au contraire qu'elle abat et décourage. On en voit dont on ne peut rien tirer qu'à force de travail et d'application ; d'autres qui n'étudient que par boutade et par saillies<sup>740</sup>.

Cette succession de traits permet de proposer pour chaque nature humaine déterminée un comportement magistral approprié : à l'indolence de l'élève répond l'empressement magistral ; à l'intrépidité, la quiétude ; à la crainte, la mise en confiance ; à la persévérance, les encouragements. Cela impose au maître, non seulement une profonde clairvoyance, mais également une réelle aisance d'adaptation aux nombreux signes distinctifs de la personnalité des jeunes gens.

Cette pluralité des tempéraments humains est aussi l'occasion d'évoquer les différents rythmes d'avancée scolaire des élèves et d'alerter les régents sur l'unicité que représente

---

<sup>732</sup> Mentor s'adressant à Télémaque attire son attention sur l'importance de l'observation de la nature humaine : « Les plus grands ont dans leur tempérament et dans le caractère de leur esprit, des défauts qui les entraînent : les plus louables sont ceux qui ont le courage de connaître et de réparer leurs égarements ». In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 190.

<sup>733</sup> Buisson, Ferdinand. *Op. cit.*, p. 1340.

<sup>734</sup> *Ibidem*.

<sup>735</sup> *Ibid.*, p. 1069.

<sup>736</sup> *Ibid.*, p. 608.

<sup>737</sup> Les instructions indirectes consistent à « insinuer l'instruction sans en avoir l'air », donc à faire usage d'une certaine ruse éducative. *Ibid.*, p. 607.

<sup>738</sup> *Ibid.*, p. 608.

<sup>739</sup> *Ibid.*, p. 607.

<sup>740</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 310.

chaque écolier en prônant – plus de deux siècles avant sa mise en pratique effective dans les classes – les vertus de la différenciation lorsqu'il est souligné que « vouloir les mettre tous de niveau, et les assujettir à une même règle, c'est vouloir forcer la nature »<sup>741</sup>. Pour introduire la différenciation au sein de la classe, le recteur conseille au maître « de garder un milieu qui s'éloigne également des deux extrémités »<sup>742</sup> que représentent d'une part « trop de liberté »<sup>743</sup> et d'autre part « trop de contraintes »<sup>744</sup> : ces deux excès conduisent soit à « la licence »<sup>745</sup>, soit à « l'abrutissement de l'esprit »<sup>746</sup>.

Dans cette recherche d'équilibre et de modération, quête effectuée par le professeur avisé auprès de tous ses élèves – d'où l'intérêt d'une éducation collective – la proximité d'autrui développe l'échange, puis l'appropriation de qualités nouvelles : c'est « en retranchant de l'un, et ajoutant à l'autre, [qu'il] [...] [est envisageable] de conduire chacun d'eux à la perfection dont leur naturel [...] [est] capable »<sup>747</sup>. Rappelant que les élèves exercent une influence les uns sur les autres, le recteur sollicite la nécessaire implication de l'enseignant qui exploite ces divergences ou complémentarités, « humeur »<sup>748</sup>, « pente »<sup>749</sup>, « talents »<sup>750</sup>, « passions »<sup>751</sup>, « inclinations dominantes »<sup>752</sup>, afin que chacun en tire une avancée éducative. Il ne s'agit pas « de changer tout à fait leur tempérament »<sup>753</sup>, mais de bien cultiver ce qu'il y a de meilleur en chacun par le bon exemple du semblable.

Afin de mettre pleinement en pratique ses recommandations, le principal conseille d'observer les élèves dès leur plus jeune âge « pour [les] mieux discerner »<sup>754</sup>, car de cette connaissance précoce et approfondie émerge l'adéquation la plus appropriée entre le maître et l'élève. Pour cela, il est important de ménager une lutte contre « la corruption du cœur »<sup>755</sup>

---

<sup>741</sup> *Ibidem*. En refusant de 'forcer la nature', Rollin annoncerait-il la conception rousseauienne d'éduquer selon la nature ?

<sup>742</sup> *Ibidem*.

<sup>743</sup> *Ibidem*.

<sup>744</sup> *Ibidem*.

<sup>745</sup> *Ibidem*.

<sup>746</sup> *Ibidem*.

<sup>747</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>748</sup> *Ibidem*.

<sup>749</sup> *Ibidem*.

<sup>750</sup> *Ibidem*.

<sup>751</sup> *Ibidem*.

<sup>752</sup> *Ibidem*.

<sup>753</sup> *Ibidem*.

<sup>754</sup> *Ibidem*.

<sup>755</sup> *Ibid.*, p. 312.

dans le but d'éviter « la duplicité et le déguisement<sup>756</sup> [...], la médisance, un avis moqueur<sup>757</sup>. Ce combat trouve ses armes dans les bienfaits de l'authenticité.

### 2.3. L'importance de l'authenticité

Alors qu'en matière de philosophie morale, Compayré avance qu'il «ne faut pas attendre de Rollin une grande largeur de vues »<sup>758</sup>, quant à lui, Pierre Mesnard estime que le recteur fait preuve d'une « grande pénétration psychologique »<sup>759</sup> en rejetant la mission d'un « maître ange-gardien »<sup>760</sup> à laquelle il privilégie « une communication indirecte et non [...] [l']imposition dogmatique »<sup>761</sup>. En effet, aux longues et fastidieuses leçons de morale sont préférés les préceptes courts et vifs. Cela mène Rollin à familiariser graduellement les élèves avec l'idée d'authenticité en « form[ant] [leur] [...] sensibilité »<sup>762</sup>.

C'est le huitième article de la première partie du huitième livre qui propose d'«Accoutumer les enfants à être vrais »<sup>763</sup>. Encore fortement tributaire d'une approche morale de l'éducation, ce chapitre est consacré à l'« un des vices qu'on doit avec le plus de soin tâcher de corriger dans les enfants »<sup>764</sup>, à savoir le mensonge, question déjà abordée trois articles plus tôt, dans la partie consacrée « aux châtimens »<sup>765</sup>. Là, sont développés différents degrés de gravité du mensonge<sup>766</sup>. En premier lieu est cité le mensonge « de légèreté et d'inconstance »<sup>767</sup> lié au naturel « oublieux et volage »<sup>768</sup>, défaut indépendant de l'intention de tromper et qui relève d'une immaturité propre à l'insouciance infantile.

---

<sup>756</sup> Nous retrouvons chez Fénelon aussi ce rejet de l'hypocrisie dans son éloge des « hommes droits et simples [ceux] qui agissent sans déguisement ». In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 40.

<sup>757</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 312.

<sup>758</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 451.

<sup>759</sup> Château, Jean. *Op. cit.*, p. 152.

<sup>760</sup> *Ibidem.*

<sup>761</sup> *Ibidem.*

<sup>762</sup> *Ibidem.*

<sup>763</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 340.

<sup>764</sup> *Ibidem.*

<sup>765</sup> *Ibid.*, p. 320.

<sup>766</sup> Nous découvrons une classification identique chez Fénelon. Celui-ci distingue trois sortes de mensonges : « le mensonge innocent » que « les dieux ne peuvent condamner ; le « mensonge des méchants » propre aux « scélérats » menés par la volonté de répandre le mal ; ainsi que le mensonge par omission proche du « secret ». De même que pour Rollin, le mensonge n'est pas catégoriquement défini comme négatif. In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 225.

<sup>767</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 326.

<sup>768</sup> *Ibid.*, p. 326.

Vient ensuite le mensonge dicté par « une violente crainte »<sup>769</sup> considérée aussi comme une « faute [...] bien moindre »<sup>770</sup>, parce qu'elle correspond à une mesure d'autoprotection, presque légitime. Apparaît en dernier lieu le mensonge « volontaire, délibéré, soutenu avec hardiesse »<sup>771</sup>, défini comme une « véritable faute »<sup>772</sup>. Il s'agit, non plus d'une erreur, mais bien d'une faute morale<sup>773</sup> où entre en jeu le poids de l'intention, soutenu par les adjectifs qualificatifs 'délibéré et volontaire'. En soulignant que falsifier sciemment la vérité revient à bafouer autrui et à se bafouer soi-même<sup>774</sup> le discours rollien fonde en même temps le lien éducatif sur une exigence de vérité.

Cette idée n'est pas inédite. L'archevêque de Cambrai avait déjà souligné le déséquilibre personnel engendré chez l'homme irrespectueux de la vérité, parce que « celui qui blesse la vérité [...] se blesse soi-même ; car il parle contre sa conscience »<sup>775</sup>. Si pour Fénelon, comme pour Rollin, la conscience humaine doit tout entière être pointée vers la vérité, toutefois la réflexion fénelonienne avait attiré l'attention sur les nombreux obstacles qui pouvaient entraver ce cheminement<sup>776</sup>.

Tant dans l'objectif de développer un tel courage que par respect de l'éthique, Rollin fournit quelques conseils pratiques aux éducateurs encouragés à « donner [...] éloignement et [...] horreur »<sup>777</sup> au mensonge en le dépeignant comme « une chose basse, indigne, honteuse ; qui déshonore entièrement un homme, qui le dégrade, qui le met au rang de ce qu'il y a de plus méprisable »<sup>778</sup>. Le développement du champ lexical de l'immoralité 'basse, indigne, honteuse, déshonore, dégrade et méprisable' insiste sur les conséquences néfastes du mensonge et sur l'importance de la loyauté, poussant l'auteur à traquer le mensonge dès ses signes avant-coureurs<sup>779</sup>, « la dissimulation, les finesses, les mauvaises excuses »<sup>780</sup>. Le recteur affirme également que 'vingt fautes' pèsent moins lourdement qu'un seul et unique mensonge car les premières résultent d'un défaut de maîtrise, et donc d'une maladresse

---

<sup>769</sup> *Ibidem.*

<sup>770</sup> *Ibidem.*

<sup>771</sup> *Ibidem.*

<sup>772</sup> *Ibidem..*

<sup>773</sup> Par cette définition, Rollin semble, certes de façon anachronique, rejoindre la posture kantienne qui définit le mensonge comme « la plus grande transgression du devoir de l'homme envers lui-même considéré comme être moral », in Kant, Emmanuel. *Métaphysique des mœurs, Doctrine de la vertu*. Paris : Vrin, 1996, p.103.

<sup>774</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 340.

<sup>775</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 22.

<sup>776</sup> Voir *ibid.*, p. 145.

<sup>777</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 340.

<sup>778</sup> *Ibidem.*

<sup>779</sup> *Ibidem.*

<sup>780</sup> *Ibidem.*

accidentelle, tandis que le second relève d'une intention de faire illusion pour tromper, voire trahir<sup>781</sup>.

Loin d'enfermer son propos dans une logique anxieuse et culpabilisante qui ferait de tous les élèves des menteurs en puissance, Rollin s'attache toutefois à trouver les remèdes qui permettent d'envisager une évolution des comportements<sup>782</sup>. C'est la raison pour laquelle le recteur s'adresse au corps magistral en le priant de « ne pas manque[r] de [...] louer [...] [l']ingénuité [de l'élève], et de lui pardonner sa faute, sans la lui reprocher ni lui en parler par la suite [...] quand [il] confesse sans détour ce qu'il a fait »<sup>783</sup>. Le thème de l'ingénuité rejoint celui de l'authenticité. Rappelons comment le Huron voltairien, baptisé l'Ingénu, accepte d'obéir aux recommandations que lui insuffle son esprit naïf. Sa démarche emprunte les voies authentiques de ce que lui dicte sa propre nature, sans subir les influences d'un quelconque mouvement du monde. C'est l'étude qui grandit l'Ingénu. Grâce à son contact avec le savant Gordon et les nombreuses lectures réalisées, le Huron se perfectionne : « Ce n'est plus le même homme ; son maintien, son ton, ses idées, son esprit, tout est changé. Il est devenu aussi respectable qu'il était naïf et étranger à tout »<sup>784</sup>.

Le collégien, tel que le conçoit Rollin, ressemble quelque peu à l'Ingénu voltairien, car c'est par la porte de la candeur, de la simplicité et de la fraîcheur que s'introduisent les connaissances et les idées permettant de comprendre le monde. Pour cela, le recteur s'adresse d'emblée aux formateurs, interpellés par l'impératif, et conçoit une proximité qui cherche à exhorter l'éducateur à ses propres responsabilités éducatives. Une forme de connivence naît ainsi entre l'énonciateur et le maître plus novice découvrant des conseils : il se développe alors une sorte de lien éducatif à un niveau supérieur, dans lequel le recteur émérite communique savoirs et savoir-faire aux enseignants en devenir. Avec les termes 'louer, pardonner, faute, confesse', s'établit également une étroite proximité entre le bon maître qui a charge d'élèves et le bon prêtre qui a charge d'âmes<sup>785</sup>. En définitive, lorsqu'il s'appuie sur la

---

<sup>781</sup> Nous pouvons nous étonner de la manière dont Rollin appréhende la notion de 'faute'. Il ne la ramène pas à l'idée de péché ni même de mal, mais plutôt à l'idée d'erreur liée à l'imperfection humaine.

<sup>782</sup> Voir *ibidem*.

<sup>783</sup> *Ibidem*.

<sup>784</sup> Voltaire. *Œuvres complètes. L'Ingénu*. Volume 44. Paris : Société littéraire typographique, 1784, p. 418.

<sup>785</sup> Cette mise en avant du mensonge contre lequel entre en lutte l'éducateur rollien rappelle la loi divine développée par « Les Dix Commandements » dont l'un s'énonce comme suit : « Tu ne témoigneras pas faussement contre ton prochain ». Nous retrouvons aussi cette allusion au respect des commandements divins dans le *Nouveau Testament* qui « valorise celui qui les mettra en pratique et les enseignera ». (La Bible. *Ancien Testament 1*. Traduction œcuménique. Paris : Le Livre de Poche, 1972, in *Exode 20*, p. 113.) Cette même recommandation est reprise in *Deutéronome 5*, p. 274. La Bible. *Nouveau Testament*. Traduction œcuménique. Paris : Le Livre de Poche, 1972, in *Matthieu 5*, p. 6.)

sincérité et l'authenticité de l'élève, le lien éducatif reste encore tout pétri du lexique et des valeurs chrétiennes.

Cette authenticité et cette vérité ne doivent pas seulement être rappelées par des mots et des discours mais prendre vie dans les actes : « Que tout ce que les enfants voient, et tout ce qu'ils entendent [...] sert à leur faire aimer la vérité et à leur inspirer le mépris de toute duplicité »<sup>786</sup>. Les verbes 'voir' et 'entendre' rappellent l'importance des perceptions visuelles et auditives dans l'acte cognitif. Les fonctions sensorielles influent sur l'acquisition des connaissances, parce qu'elles participent concrètement des expériences humaines, écho peut-être de l'empirisme de Locke et Condillac. Le balancement antithétique – 'leur faire aimer la vérité' et 'leur inspirer le mépris de toute duplicité' – est ensuite suivi d'une énumération d'instructions à appliquer : « On ne doit jamais se servir d'aucune feinte pour les apaiser ou pour leur persuader ce qu'on veut ; ni leur faire des promesses ou des menaces dont ils sentent bien que l'exécution ne s'ensuivra pas »<sup>787</sup>. En d'autres termes, l'exigence de sincérité doit être réciproque<sup>788</sup>, et c'est aussi sur cette réciprocité que se fondent le lien éducatif et la crédibilité professorale.

Crédibilité et probité imposent une ligne de conduite par laquelle le maître « fai[t] entendre [à ses écoliers] que la finesse vient toujours d'un mauvais fonds, car on n'est fin qu'à cause qu'on se veut cacher »<sup>789</sup>. Pour sortir l'élève de cette possible impasse, le professeur place sa classe dans une confiance suffisamment étendue auprès de tous afin de « les accoutumer à dire ingénument ce qui leur fait plaisir, ou ce qui leur fait de la peine »<sup>790</sup>.

Cet appel à l'authenticité suppose un élève auquel l'enseignant accorde suffisamment de liberté individuelle pour qu'il puisse spontanément s'exprimer. Toutefois, le problème de la liberté individuelle de l'élève pose question dans le contexte d'éducation collective : comment concilier cette idée de liberté individuelle – condition indispensable à l'expression de 'l'authenticité' – avec le fait que l'éducation rollienne est aussi 'l'art de manier et façonner les esprits' ? De fait, l'exercice de cette liberté individuelle se heurte au cadre règlementaire de la classe, à l'obéissance due au maître, mais aussi à la présence d'autrui. Il y a encore une fois un paradoxe dans le lien pédagogique tel que le conçoit Rollin. D'une part, l'écolier a l'obligation de se plier à une réglementation scolaire et de se subordonner au maître, mais

---

<sup>786</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 340.

<sup>787</sup> *Ibid.*, p. 340 et 341.

<sup>788</sup> Béatrice Durand démontre que l'éducation qui se dispense de l'autorité met en place la ruse. *Op. cit.*, p. 26 à 38.

<sup>789</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 341.

<sup>790</sup> *Ibidem.*

d'autre part, il peut user de la liberté de spontanéité, de franchise et de sincérité.

Néanmoins, en praticien expérimenté, le principal de Beauvais réussit à concilier ces deux dimensions du lien éducatif. Porteur de savoirs et savoir-faire qu'il a mission de transmettre collectivement à ses élèves, le maître rollien est respectueux du cadrage institutionnel mais, à rebours de certaines habitudes de son temps, il souhaite aussi les adapter aux êtres qu'incarnent réellement les collégiens, et qui font l'objet d'une approche bienveillante. C'est l'arrière plan de confiance et d'authenticité réciproque qui fait de 'manier et façonner les esprits' non une manipulation moralement condamnable mais une opération louable vers laquelle doit tendre le maître. Autorisé à « parler avec liberté »<sup>791</sup>, l'apprenant rollien ne voit pas dans le respect de la collectivité et du maître une entrave à cette liberté car, pour le principal de Beauvais, le respect des règles et des limites fait tout un en quelque sorte avec la candeur originelle de l'enfant qui est « un fonds premier, une donnée immédiate de l'humain [...] la confiance même que l'on place en la nature humaine »<sup>792</sup>.

L'exigence d'authenticité et de sincérité n'a pas seulement pour but de guider l'élève sur le chemin du Bien mais elle favorise aussi son expressivité plus intime en l'amenant à extérioriser ses sources de plaisir, de satisfaction ou de chagrin. En évoquant les domaines du plaisir et de la peine, le recteur se place à nouveau, on le voit, dans le registre affectif parce qu'il favorise un lien constructif entre maître et élève. Mais, le comportement authentique, simple et « sans détour »<sup>793</sup> est souvent aussi le résultat d'un apprentissage, non d'une qualité naturelle. Ainsi pour guider leurs disciples sur le chemin de l'authenticité, les maîtres font quelquefois appel à l'amour propre ou à la honte : « Faites leur honte à eux-mêmes quand vous les surprendrez dans quelque dissimulation »<sup>794</sup>. Dans d'autres cas, il est conseillé de « piquer d'honneur »<sup>795</sup> l'écolier pris en flagrant délit de mensonge. La bienveillance rollienne à l'égard de l'enfant n'est donc pas incompatible avec une approche morale où la culpabilisation et la honte peuvent encore trouver une petite place. De même, l'insistance sur

---

<sup>791</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 3, édition Didot, p. 276.

<sup>792</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 281. En cela, nous nous opposons à l'analyse qui assure que l'idéal éducatif rollien « rejoint celui des Jansénistes de Port-Royal [...] [car] sa principale préoccupation est d'étouffer chez les jeunes élèves les semences du mal que le péché a déposées en eux ». In Fossati, Giovanna. *Écriture de l'histoire et pédagogie dans le Traité des études de Charles Rollin (Paris, 1661-1741)*. Université de Genève : Mémoire de Licence dirigé par Michel Porret, département d'histoire générale, 1999, p. 2. De fait, Rollin réussit à se détacher de l'implacable conception janséniste, car il évoque à maintes reprises l'innocence originelle des enfants comme un « précieux trésor » qui ne doit pas être « altér[ée] le moins du monde ». In Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 3, p. 222, 332 et 342. De même, sa conception éducative s'appuie régulièrement sur le bon fonds naturel de l'enfance. In *ibid.*, p. 200, 225, 232, 251, 266.

<sup>793</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 341.

<sup>794</sup> *Ibidem.*

<sup>795</sup> *Ibidem.*

la nécessaire vigilance et proximité de l'éducateur laisse entrevoir un enfant plus accueillant qu'on ne le dit aux sollicitations condamnables.

Fénelon use pareillement de cette incitation à la conscience de l'opprobre qu'entraîne tout manquement à une attitude honorable et honnête. Son discours est marqué d'une plus grande virulence que celui de Rollin, car il va jusqu'à la déconsidération du maître pour son élève : « Ces paroles de mépris percèrent Télémaque jusqu'au fond du cœur. Il se sentit attendri du discours de Mentor ; sa douleur était mêlée de honte ; il craignait l'indignation et le départ de l'homme si sage à qui il devait tant »<sup>796</sup>. Ainsi, le gouverneur du jeune Duc de Bourgogne exploite les ressorts du mépris professoral pour faire éduquer le fils d'Ulysse. Ce moyen éducatif peut être efficace à condition de le rattacher à l'affection réciproque qui soude les membres du couple pédagogique. Rollin ne conduit pas de manière aussi évidente son maître à la mésestime, même passagère, de ses élèves, car il préfère prendre appui sur les effets de groupe, ce qui n'est pas possible dans la fiction éducative princière de Télémaque.

Ainsi, le recteur préconise le développement de mises en parallèle comparatives entre les élèves dans le but de « leur faire comprendre la différence qu'il y a entre un enfant vrai et sincère [...] et un autre enfant à l'égard de qui on est toujours en soupçon »<sup>797</sup>. Rollin croit en l'aptitude du disciple à observer ses pairs, ce qui conduirait l'élève à mieux saisir deux choses : d'abord, pourquoi ne pas imiter un enfant menteur que le maître a tôt fait de démasquer et «aux paroles duquel on doute parfois lors même qu'il dit la vérité »<sup>798</sup> ; ensuite, pour quels motifs suivre l'exemple d'un enfant honnête « sur la parole de qui l'on peut compter, à qui l'on se fie pleinement »<sup>799</sup>. L'enfant découvre alors l'importance de la confiance bâtie entre le maître et lui-même, confiance qui se construit sur le respect mutuel et ne souffre nulle déloyauté.

C'est de la sorte que le collégien prend progressivement conscience de ce que Charles Rollin nomme « devoir d'écolier »<sup>800</sup>, qui transforme l'enfant en élève.

---

<sup>796</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 99.

<sup>797</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 341.

<sup>798</sup> *Ibidem*.

<sup>799</sup> *Ibidem*.

<sup>800</sup> *Ibid.*, p. 473.

## 2.4. Comment devenir écolier<sup>801</sup> ?

Alors qu'à première vue, il pourrait paraître réducteur d'évoquer 'le devoir de l'écolier' en omettant d'en référer aussi à ses droits, il n'en est rien car dans la pensée rollienne le devoir de l'écolier<sup>802</sup> correspond à la nécessité de se fonder dans les principes de l'éducation collective. Ceux-ci prennent appui sur le concept plus général de la loi<sup>803</sup>, ce qui conduit Michel Legagneux à expliquer qu'en ramenant l'éducation publique sur le terrain politique « Rollin inaugure une tradition, propose le premier une image séduisante qui [...] va devenir un véritable cliché »<sup>804</sup>.

Ce qui intéresse dans cette conception pédagogique idéale, ce sont les ponts larges et nombreux jetés entre la réglementation qui préside au fonctionnement d'un collège et les lois de la société. Rollin cherche à faire entendre à son lecteur que toute communauté humaine nécessite l'existence de 'la règle', du 'bon ordre' pour jouir de la sérénité et de la paix sociales, cela tant au niveau des adultes évoluant dans un espace étatique défini qu'au niveau des jeunes gens appelés à grandir au sein du collège. Ainsi, obéir aux règles du collège revient à apprendre à devenir collégien. En énonçant le devoir de l'élève, « Rollin, homme du peuple parvenu à se hisser au-dessus de sa classe d'origine [...] s'adresse à un public [de] la petite et moyenne bourgeoisie, paysans aisés, artisans, marchands et officiers mêlés, ainsi que la petite noblesse besogneuse [qui] réclame[nt] à grands cris le développement de l'éducation publique »<sup>805</sup>. En précisant les caractéristiques du devoir d'écolier, Rollin procure les recommandations indispensables à tout enfant pour se métamorphoser en écolier du système collectif d'éducation.

---

<sup>801</sup> En soulevant cette question, nous postulons que Charles Rollin encourage l'enfant à se comporter tel un fils envers son maître. Cette supposition s'inscrit dans la continuité logique du raisonnement rollien qui prévoit que le *magister* se mue en *pater familias*. Ainsi, pour que cette transformation soit équilibrée et laisse envisager un lien éducatif harmonieux, l'écolier se changera vraisemblablement en fils.

<sup>802</sup> Cette conception ressemble à la définition donnée, quelques décennies plus tard, par Emmanuel Kant : « La nécessité objective d'une action en vertu de l'obligation s'appelle devoir ». In *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Deuxième section. Paris : Delagrave, p. 169.

<sup>803</sup> Rollin souligne, dès le premier article de son huitième livre, « l'importance de la bonne éducation de la jeunesse ». Il justifie son point de vue en montrant que « les lois [...] sont le fondement [...] [des États] et en y conservant la règle et le bon ordre, elles y maintiennent la paix et la tranquillité [...] [parce qu'elles] tirent [...] leur force et leur rigueur de la bonne éducation, qui y accoutume et y assujettit les esprits ». Pour lui, toute 'bonne éducation' installe la garantie de 'paix et de tranquillité' d'un État. En abordant cet aspect du monde éducatif, le recteur s'intéresse aux parties sociale, juridique et politique de l'éducation préconisée. In Rollin, Charles. *Op. cit., volume quatre*, p. 289.

<sup>804</sup> Legagneux, Michel. « Rollin et le mirage spartiate de l'éducation publique ». In Proust, Jacques (sous la direction de). *Recherches nouvelles sur quelques écrivains des Lumières*. Genève : Droz, p. 141.

<sup>805</sup> *Ibid.*, p. 160.

Pour cela, les élèves se familiarisent avec les principes du respect dû au règlement, ce qui les prépare concrètement à accepter, par la suite, les limites imposées par le cadre de la législation. La ‘bonne éducation’, selon le recteur, contribue à habituer l’homme à la sociabilisation parce qu’elle lui permet de s’accoutumer progressivement à vivre dans un groupe social codé<sup>806</sup> pour le bien de chaque membre du collège. Préoccupé par l’idée d’équité, le professeur de rhétorique considère que tous « les enfants doivent être élevés [...] en public, par des maîtres communs et sous une même discipline »<sup>807</sup>. Cet intérêt manifeste pour l’instruction publique trouve ses sources dans la lecture de Quintilien<sup>808</sup> qui objecte contre l’éducation privée pour mieux souligner l’efficacité éducative des interactions au sein de la classe où sont scolarisés des élèves considérés comme « égaux »<sup>809</sup>. Il en découle que du principe d’éducation publique naît l’idée d’égalité scolaire.

Ce concept que Rollin applique au collège et qui est quelque peu en discontinuité par rapport à une future intégration sociale dans la société d’ordres du XVIII<sup>e</sup> siècle est peut-être nourri de réminiscences livresques anciennes selon lesquelles « il faut respecter l’égalité [...] [car] c’est en cela que consistent le beau et le juste »<sup>810</sup>. Marqué par un profond enthousiasme humaniste qui le rapproche de la tradition, Rollin est aussi, selon Michel Legagneux, « le premier grand responsable de ce mirage spartiate de l’éducation publique que la Révolution

---

<sup>806</sup> Cela interpelle, car ainsi peut s’établir un parallèle entre la microsociété collégiale et la ‘vraie société’. Ceci nous convie à nous interroger sur le type de ‘société’ scolaire constituée : s’agit-il d’une société fondée sur l’autorité d’Ancien Régime et donc sur l’inégalité sociale ou plutôt d’une société davantage égalitaire ?

<sup>807</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre p. 291. Citons également Henri Ferté qui montre combien Charles Rollin souhaite une « éducation convenant à toutes les classes sociales », comme nous l’avons précédemment signalé, in *op. cit.*, p. 228.

<sup>808</sup> Quintilien et Pline le Jeune. Édition Nisard. *Op. cit.*, p. 11 et 12. « J’ai tâché de réfuter ce que l’on objecte contre les écoles ; il me reste maintenant à dire ce que je pense. Appelé à vivre dans le mouvement du monde et au grand jour des affaires publiques l’orateur doit, avant tout, s’accoutumer dès l’enfance à ne point redouter les hommes, et à ne point s’étier dans l’ombre d’une vie solitaire. L’esprit veut être sans cesse excité, aiguillonné. Il languit dans l’isolement, et se rouille, pour ainsi dire, dans les ténèbres, ou bien il s’enfle d’une vaine présomption : comment, en effet, ne pas s’en faire accroire quand on n’a jamais occasion de se comparer avec personne ? Vient-on ensuite à se produire en public, le grand jour éblouit, on trébuche à chaque pas dans un chemin où tout est nouveau, parce qu’on a appris dans la solitude ce qu’il faut, au contraire, pratiquer au milieu du monde. [...] Avoir partagé les mêmes études est un lien [...] sacré [...]. Et ce qu’on appelle le sens commun, où le prendra-t-on, si l’on a fui la société [...]. L’enfant n’apprend dans la maison paternelle que ce qu’on lui enseigne, et [...] dans une école il apprend encore ce qu’on enseigne aux autres. [...] L’amour de la gloire pique son émulation : il attache de la honte à être vaincu par ses égaux, et de l’honneur à surpasser ses aînés. Tout cela enflamme l’esprit ; et quoique l’ambition soit en elle-même un vice, elle est souvent l’occasion des vertus. Je me souviens d’un usage que mes maîtres avaient adopté avec succès : ils distribuaient les enfants par classes, et assignaient les rangs pour parler suivant la force de chacun, en sorte que, plus on avait fait de progrès, plus le rang était élevé. Cet ordre était soumis à des jugements, et c’était à qui remporterait l’avantage. Mais d’être le premier de la classe, c’était surtout ce qui faisait l’objet de notre ambition ».

<sup>809</sup> *Ibidem*.

<sup>810</sup> Platon. *Gorgias*. Paris : Garnier Flammarion, 1967, p. 225.

allait tenter partiellement de réaliser »<sup>811</sup>. Même s'il peut être contestable de considérer qu'en réfléchissant au meilleur fonctionnement possible de la classe, le recteur développe peu à peu certaines valeurs portées par les Révolutionnaires de 1789, il n'en demeure pas moins qu'il préconise dans son système idéal d'éducation les principes<sup>812</sup> d'équité et de liberté – indissociables des mouvements révolutionnaires. Ces idées énoncées plus ou moins explicitement sont confortées par l'analyse de Legagneux qui affirme que « la grande originalité de Rollin [...] semble [...] avoir été de lier étroitement le premier le lacedémonisme à l'éducation publique »<sup>813</sup>. En défendant cette position, le chercheur ajoute que « l'utilisation du mirage spartiate semble ainsi caractériser une famille d'esprits, celle des partisans d'une éducation nationale laïque »<sup>814</sup>. Rollin exprime donc un souhait, tacite et implicite, de mettre l'éducation au service d'une nouvelle conception étatique<sup>815</sup>, plus juste et donc plus égalitaire, à l'image idéale de la collectivité scolaire du collège. Ce sont les multiples références à Sparte, à sa politique et à son éducation qui dominent le discours éducatif rollien.

Pour le recteur « un gouvernement parfait serait [...] tel était celui de Sparte »<sup>816</sup>, car il a réussi à préserver « si longtemps, ses lois, ses usages et sa liberté »<sup>817</sup>. Il ajoute que le dessein de Lycurgue, « sage législateur »<sup>818</sup>, résidait dans le dessein du «solide bonheur d'un peuple »<sup>819</sup>, celui des Spartiates, exemplaires « pour leur justice et leur modération »<sup>820</sup>. Rollin transpose son analyse dans le domaine éducatif où « la bonne éducation [...] accoutume [...] les esprits »<sup>821</sup> aux lois et c'est de cet apprivoisement scolaire et progressif que les lois tirent «leur force et leur vigueur »<sup>822</sup>. Une pareille réflexion éclaire non pas l'évidence des expressions du lettré, mais davantage la puissance symbolique et mythifiante de la

<sup>811</sup> Legagneux, Michel. *Op. cit.*, p. 154.

<sup>812</sup> « Il faut être ardent zélateur de la liberté et de la patrie ». In Rollin, Charles. *Op. cit.*, Firmin Didot, volume 3, p. 374. Cette valeur de la liberté se retrouve aussi aux pages suivantes : 224, 225, 232, 263, 267, 272, 276, 288, 317, 322, 338, 351. Si Rollin n'emploie pas le terme d'égalité, c'est parce qu'il lui préfère le mot 'justice', non au sens judiciaire, mais bien au sens de l'équité entre les élèves, puis entre les hommes : « Il serait à souhaiter que toutes les personnes qui ont autorité sur les autres fussent semblables aux lois [...], sans trouble et sans emportement [pour agir] par le seul motif du bien public et de la justice ». *Ibid.*, p.238.

<sup>813</sup> Legagneux, Michel. *Op. cit.*, p. 113.

<sup>814</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>815</sup> Les concepts 'égalité' et 'lois' manipulés par Rollin dans son discours éducatif renvoient à l'idée platonicienne qui affirme que « l'éducation de la jeunesse étant complète, la République est constituée ». Platon. *La Rhétorique. Op. cit.*, p. 150.

<sup>816</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 3, p. 88.

<sup>817</sup> *Ibidem.*

<sup>818</sup> *Ibidem.*

<sup>819</sup> *Ibidem.*

<sup>820</sup> *Ibidem.*

<sup>821</sup> *Ibid.*, p. 208.

<sup>822</sup> *Ibidem.*

formulation. C'est en ce sens que Rollin exploite le mirage spartiate et qu'il fonde cette génération de prosélytes adeptes de l'éducation nationale laïque<sup>823</sup>. Ainsi, en devenant écolier, l'enfant irrigue son esprit aux sources de la citoyenneté.

Dans le but de développer cette idée, ce n'est plus un seul article que le recteur choisit de composer pour évoquer le devoir des écoliers, mais tout un chapitre – le cinquième et dernier de la seconde partie de son huitième livre – qu'il consacre à cette réflexion. Le professeur déploie sa pensée sur cette question de manière très organisée pour montrer, que malgré les obligations propres à la fonction d'élève, les impératifs scolaires ne doivent pas imposer des renoncements à la liberté individuelle, indispensable pour nourrir la volonté d'apprendre. Ainsi, la première étape par laquelle l'élève s'engage dans l'étude passe par un lien éducatif intellectuel paisible avec son maître, puisque « tous les devoirs des écoliers [sont] contenus dans cet unique avis [...] [qui conseille] d'aimer ceux qui enseignent, comme ils aiment les sciences qu'ils apprennent d'eux»<sup>824</sup>.

Cette association entre l'enseignant et les contenus d'enseignement dispensés permet de recommander aux collégiens d'apprécier à une égale mesure tant les savoirs que le passeur de ces savoirs. Cependant, le lien instructif ainsi créé ne peut se satisfaire d'un seul jugement positif et sur les connaissances et sur le maître, parce que les écoliers sont confrontés à un lien éducatif beaucoup plus étroit quand on leur demande «de les [les maîtres] regarder comme des pères, dont ils tiennent, non la vie du corps, mais l'instruction, qui est comme la vie de l'âme »<sup>825</sup>.

Si, comme cela a déjà été dit dans les pages précédentes, il existe, pour Rollin, des points communs entre le rôle parental et le rôle magistral, toutefois, une évolution du raisonnement se fait jour. Alors que l'historien semblait ramener les implications du père et du professeur à un exercice de substitution entre les deux rôles, il introduit ici une distinction

---

<sup>823</sup> À la suite de Rollin, mais aussi de Fénelon, Mably, Rousseau et Barthélemy, Maximilien de Robespierre souligne l'idéal spartiate dans la France révolutionnaire : l'indéfectible respect des lois et la palingénésie des citoyens grâce à l'éducation. Lacédémone est donc érigée en mythe à cause de son opposition à l'absolutisme monarchique et de son alliance avec la vertu, principe fondamental de l'esprit républicain. « Les siècles et la terre sont le partage du crime et de la tyrannie ; la liberté et la vertu se sont à peine reposées un instant sur quelques points du globe. Sparte brille comme un éclair dans les ténèbres immenses ». Robespierre, Maximilien (de). *Œuvres complètes. Tome X*. Paris : PUE, 1967, (séance du 18 floréal, An II, 7 mai 1794), p. 444. Comme Rollin, Robespierre prône une éducation formant un citoyen vertueux, capable de distinguer la vérité du mensonge et porteur de valeurs simples et authentiques. In *ibid.*, p. 446. Dans l'esprit de Robespierre, l'éducation prend une considérable importance et s'appuie sur le plan de Michel Lepeletier de Saint-Fargeau qu'il remanie vraisemblablement : « La patrie a seule le droit d'élever ses enfants ». In *ibid.*, p. 458. « L'éducation nationale étant la dette de la République envers tous, tous les enfants ont droit de la recevoir, et les parents ne pourront se soustraire à l'obligation de les faire jouir de ses avantages ». In *ibid.*, p. 35.

<sup>824</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 473.

<sup>825</sup> *Ibidem*.

entre les deux parties éducatives : l'une offre la vie physique et l'autre la vie morale et intellectuelle. Le recteur distingue le corps de l'esprit dans son approche de la construction de l'individu en impliquant le professeur autant que le père dans cette édification de l'être. On retrouve cette double entité dans le conducteur divin du fils d'Ulysse. Aussi, de même que dans *Les Aventures de Télémaque*, la quête du père est indissociable de celle des savoirs, pour Rollin, le rôle professoral occupe une place primordiale dans cette construction de soi.

Le lien éducatif entre élève et enseignant se tisse grâce à l'instruction dispensée par le professeur. Ce dernier transmet des connaissances et des valeurs – vertu, honnêteté, authenticité, ordre, respect. Grâce à cette transmission, le collégien forme son jugement et cultive son esprit, parce que l'instruction ainsi conçue devient une éducation par la raison. Néanmoins, ainsi que nous l'avons déjà souligné, cette éducation raisonnée comporte aussi une dimension affective par laquelle le maître se substitue au *pater familias* grâce à l'instruction qui anime 'la vie de l'âme'.

Ce souffle de vie représenté par 'l'âme', permet d'une part, de construire la pensée par le phénomène de l'éducation, d'autre part, d'exalter l'affectivité, car l'élève éprouve différents sentiments pour l'enseignant comme « la tendresse »<sup>826</sup> et le « respect »<sup>827</sup> qui ont une incidence sur le lien éducatif, parce que de même que l'enseignant devient le père intellectuel, l'enfant devient élève en même temps que fils spirituel. Tandis que le jeu interrelationnel des adultes porte le maître à la hauteur sociale du père, le lien pédagogique encourage l'élève à se changer en fils et conforte ainsi la nouvelle position magistrale.

Il se crée donc une forme d'amour filial qui contribue à l'élaboration du lien éducatif, composé d'abord d'affection – 'la tendresse' – puis de déférence – 'le respect'. C'est dans ce contexte collégial mêlé de bonté affectueuse et de haute estime, que le maître reçoit aussi toute « la reconnaissance »<sup>828</sup> des apprenants. Cependant, cette gratitude des écoliers dépasse la période de la scolarité, puisque c'est « pendant tout le temps de leur vie »<sup>829</sup> que les jeunes gens, devenus adultes, vouent leur entière reconnaissance au maître qui a su accepter tendresse et respect. Pour le lettré, ce sont là les deux sésames qui ouvrent les portes de la patience et de la réceptivité des écoliers « pendant leurs études »<sup>830</sup>. Ainsi, lorsque le *magister* a réussi à susciter affection et déférence, ses élèves font alors preuve d'une grande écoute et d'une attentive concentration durant les temps d'enseignement prodigués. Ces

---

<sup>826</sup> *Ibidem.*

<sup>827</sup> *Ibidem.*

<sup>828</sup> *Ibidem.*

<sup>829</sup> *Ibidem.*

<sup>830</sup> *Ibidem.*

civilités auxquelles s'engage l'élève servent le lien éducatif et transforment l'élève en écolier. Toutefois, l'univers collégial imaginé donne lieu à une peinture idéaliste qui fait abstraction des heurts et adversités de la réalité précédemment évoqués. Lorsque le recteur développe avec force détails l'idée d'un collège parfait dans lequel la communauté scolaire vit dans une remarquable osmose, il s'engage peut-être sur le chemin de l'utopie<sup>831</sup>.

De fait, dès le départ, il existe un concept initial du bon fonctionnement de ce lien éducatif : le maître doit se faire aimer pour être respecté, ce qui instaure un rapport paisible, propice au développement d'une attitude scolaire studieuse. Il y a donc une importance marquée des affects dans cette attache reliant maître et élève. Pourtant, lorsque Rollin évoque le rôle de la « docilité »<sup>832</sup>, cette amabilité prompte à l'obéissance « qui consiste à se laisser conduire, à bien recevoir les avis des maîtres et à les mettre en pratique »<sup>833</sup>, il rattache l'affection du disciple à sa soumission au maître. Si le problème de cet inévitable déséquilibre relationnel aboutit à une pareille esquivance, c'est parce que le disciple reste inférieur à son maître malgré toute la sympathie entre les deux membres du couple pédagogique.

Cependant, bien que l'élève rollien se place en-deçà du régent, il avance dans l'espoir de pouvoir un jour égaler son maître. Une semblable espérance est niée par la divinité de Mentor. Mais, Fénelon a souhaité que « ce personnage divin fût 'un précepteur' et que le rapport pédagogique se colorât d'éléments proprement humains »<sup>834</sup>. Dans cet objectif, l'archevêque de Cambrai « a cherché à peindre une 'direction qui devint relation' et cela par le biais de l'amour »<sup>835</sup>. Nous trouvons dans le *Traité des études* cette même idée : l'éducation se place sous le signe des mouvements affectifs. Ainsi, l'amour filial éprouvé par l'écolier pour le professeur lui permettrait d'accepter l'éducateur comme un guide supérieur auquel il accorde sa confiance.

Ces conditions réunies, l'écolier accueille et agrée les recommandations professorales, parce que loin de lui nuire, elles lui seront fastes tant pour sa progression scolaire que pour son avancée personnelle. Cette réception favorable à la parole magistrale n'en reste pas à l'état abstrait de l'écoute, mais dépasse la dimension verbale, puisque la pensée rollienne souligne

---

<sup>831</sup> Bien que Rollin n'ait pas recours à la fiction et qu'il pose son *Traité* comme un essai réaliste composé à partir de la réalité de son temps, le registre très optimiste qu'il applique à son propos manifeste bien l'ambition d'élargir les champs du possible éducatif. Certes, il ne prend pas l'itinéraire convenu de l'artifice littéraire propre au genre utopique, toutefois sa réflexion ainsi que « son exposé cohérent et imaginaire, mais d'apparence réaliste » participent d'une remise en cause de l'existant collégial et d'une détermination implicite de le réformer en profondeur. In Lemaître, Henri. *Dictionnaire Bordas de littérature française*. Paris : Bordas, 1994, p. 855.

<sup>832</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 473.

<sup>833</sup> *Ibidem*.

<sup>834</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 65.

<sup>835</sup> *Ibidem*.

l'importance de la mise en pratique des conseils de l'enseignant. Il en résulte que tous ces différents aspects liés à la flexibilité des apprenants forment ce que le recteur caractérise comme « la vertu des écoliers »<sup>836</sup> et qui va de pair avec la vertu magistrale qui « est de bien enseigner »<sup>837</sup>, car « l'une ne peut rien sans l'autre »<sup>838</sup>.

La conséquence est claire : maître et élève apparaissent étroitement liés l'un à l'autre dans une unité soudée grâce à l'affection de chacune des deux parties, l'une pour l'autre. Rollin donne à voir un collège où « tout va pour le mieux [...] dans le meilleur des mondes »<sup>839</sup>, selon des circonstances providentielles, avec des écoliers heureux et bien gouvernés : ne serait-ce pas là un moyen de convaincre son lectorat qu'il est possible d'éduquer différemment des pratiques en vigueur? Le lien éducatif ainsi noué rappelle l'idéal pédagogique fénelonien. De même que « le précepteur du Duc de Bourgogne réussit à se faire aimer de son élève »<sup>840</sup>, Mentor éprouve une profonde « affection paternelle »<sup>841</sup> pour Télémaque. Rollin est en quête d'un lien pédagogique semblable pour réformer les collèges. Afin d'atteindre ce but, il développe un paragraphe imagé qui conduit à comparer le maître à un « laboureur [qui] répand la semence »<sup>842</sup> et l'écolier « à la terre, [qui] après avoir ouvert son sein pour la [semence] recevoir, la couve [...] l'échauffe, l'entretien[t] »<sup>843</sup>. Les métaphores employées laissent entrevoir la préoccupation rollienne d'une proximité si forte entre élève et conducteur que chacun n'existe que par la présence et le soin de l'autre.

C'est à cette condition, celle d'un lien exceptionnel, que les deux membres acceptent cette prime connivence affective et curative : « l'éducation fait le caractère d'un honnête homme et [...] la marque d'un bon cœur »<sup>844</sup>. Selon Rollin – ainsi que pour son prédécesseur Fénelon – le cœur tient une place première dans le lien pédagogique. Il permet de se départir « des conséquences néfastes de la sujétion et de la crainte qui découragent et qui hébètent »<sup>845</sup>. Toutefois, pour réussir l'instauration d'un tel rapport pédagogique, cordial et respectueux, Rollin emprunte les chemins de l'autorité magistrale et de l'obéissance du disciple. Il se heurte alors une nouvelle fois à la contradiction de la bienveillance autoritaire. Ce compromis apparaît comme l'indispensable déclencheur d'un rapport pédagogique susceptible de fonder

---

<sup>836</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 473.

<sup>837</sup> *Ibidem.*

<sup>838</sup> *Ibidem.*

<sup>839</sup> Voltaire. *Candide ou l'Optimisme*. Paris : édition La Sirène, 1759, p. 28.

<sup>840</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 66.

<sup>841</sup> *Ibidem.*

<sup>842</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 473.

<sup>843</sup> *Ibid.*, p. 474.

<sup>844</sup> *Ibidem.* « L'honnête homme philosophe, sensible et raisonnable ».

<sup>845</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 66.

la confiance. L'enjeu ainsi défini prend des proportions d'une telle ampleur qu'il rayonne durant toute la vie de l'écolier qui « conserve toujours un respect pour [son] maître »<sup>846</sup>. Ainsi, le devoir de l'élève l'incite à être sensible à la « louange »<sup>847</sup> et à « la gloire »<sup>848</sup>, mais à ne pas réprimer son chagrin et donc à laisser couler ses larmes « quand il se voit vaincu »<sup>849</sup>. Ces préconisations générales adoptent dans la fiction romanesque fénelonienne différentes mises en scène par lesquelles s'expriment « les accès de sensibilité débordante du disciple qui s'effondre lorsqu'il se voit séparé de son maître ou s'exalte lorsqu'il le retrouve »<sup>850</sup>.

En fait, Rollin théorise la scénarisation fictionnelle de Fénelon. Son discours pédagogique revient sur le caractère d'authenticité et de spontanéité à cultiver dans le comportement de l'écolier qu'une « noble émulation tiendra toujours en haleine, [qu'] un reproche, une réprimande [...] piquera jusqu'au vif »<sup>851</sup>. Le collégien a donc pris conscience de l'importance et de l'intérêt de son parcours scolaire pour son avenir, c'est pourquoi il réagit avec sa sensibilité, mais surtout avec « l'honneur [qui] lui fera tout faire »<sup>852</sup>. Le maître explique les significations que recouvrent les mots 'dignité et estime de soi' en soignant chez lui les « qualités de l'esprit [...] [et] celles du cœur »<sup>853</sup>. Ce sont ces dernières qui semblent jouer le rôle le plus essentiel dans le lien éducatif, parce que sans les qualités du cœur « les autres compt[ent] pour rien »<sup>854</sup>. Rollin révèle selon quelles démarches du devoir de l'écolier, il est possible de faire croître les qualités du cœur.

Afin d'exposer ces aptitudes sensibles, indispensables à l'élève pour remplir ses obligations scolaires, sont blâmées les attitudes moqueuses et impertinentes de tout collégien « qui mettrait son étude à faire rire en contrefaisant les manières, la mine et les défauts des autres »<sup>855</sup>. En d'autres termes, l'élève respecte non seulement le maître qui dispense des savoirs, mais aussi ses semblables qui étudient à ses côtés. Est ainsi abordée l'idée d'une éducation sociale apprenant au collégien comment évoluer au sein de la petite société constituée par la classe. Celle-ci est régie par les règles d'ordre, de discipline et de respect propices à l'instauration d'activités complémentaires entre élèves. Ces dispositions font découvrir comment freiner son égoïsme et son individualisme aux noms de l'intérêt collectif

---

<sup>846</sup> *Ibidem.*

<sup>847</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 475.

<sup>848</sup> *Ibidem.*

<sup>849</sup> *Ibidem.*

<sup>850</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 66.

<sup>851</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 475.

<sup>852</sup> *Ibidem.*

<sup>853</sup> *Ibidem.*

<sup>854</sup> *Ibidem.*

<sup>855</sup> *Ibidem.*

et de la morale<sup>856</sup> et conformément au concept d'un écolier modèle qui «doit être bon et vertueux»<sup>857</sup>.

Bonté et vertu représentent les deux facultés nécessaires à l'exercice du devoir d'écolier. Pour acquérir ce statut d'élève modèle, à cette première forme de caractère s'ajoutent aussi la « probité »<sup>858</sup>, « le naturel »<sup>859</sup>, la « bonté d'âme »<sup>860</sup>, la « douceur »<sup>861</sup> et le « penchant à faire plaisir et à obliger »<sup>862</sup>. Le comportement moral prime alors sur les compétences à apprendre, parce que le pédagogue estime que l'attitude vertueuse de l'apprenant symbolise un baromètre indiquant aux maîtres comment appréhender l'élève et adapter l'enseignement dispensé aux besoins scolaires repérés. Mesurant le poids moral de l'éducation rollienne, Mesnard constate que chez Rollin « la morale [...] se situe [...] directement sur le plan pédagogique »<sup>863</sup>. Cette expression d'une conception morale trouve son intelligibilité dans le domaine organisationnel et didactique de la transmission.

Par une énumération récapitulant les différents attributs de l'élève exemplaire – «fonds admirable de probité, de bonté, de douceur, d'honnêteté, de libéralités, patience même, courage et grandeur d'âme »<sup>864</sup> – sont introduits les mérites qui permettent de compléter ce caractère idyllique et magnifié de l'enfance : « le don précieux de la foi et de la piété, la connaissance salutaire du médiateur, un désir sincère de plaire à Dieu, et de lui rapporter toutes ses actions »<sup>865</sup>.

De même que le recteur convie l'élève à un rapprochement affectif avec son maître d'école, ainsi qu'il le ferait avec son père, il propose également une forte proximité avec 'le médiateur, Dieu'. Ce lien s'établit par des échanges sous forme de prières dans lesquelles l'élève rapporte « toutes ses actions »<sup>866</sup>. Rollin en arrive ainsi à une perfection idéale d'élève à partir « des enfants chrétiens »<sup>867</sup>, « modèle parfait, et digne en tout d'être imité »<sup>868</sup>. Ainsi, lorsque le maître semble devoir développer chez son disciple une estime filiale, à la manière des exemples antiques, s'introduit une dimension supplémentaire qui doit faciliter la

---

<sup>856</sup> Nous retrouvons ce projet à l'identique chez Robespierre qui veut « substituer [...] la morale à l'égoïsme » pour rendre le peuple heureux. In *op. cit.*, p. 352.

<sup>857</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 475.

<sup>858</sup> *Ibidem.*

<sup>859</sup> *Ibid.*, p. 476.

<sup>860</sup> *Ibidem.*

<sup>861</sup> *Ibidem.*

<sup>862</sup> *Ibidem.*

<sup>863</sup> Mesnard, Pierre. *Op. cit.*, p. 151.

<sup>864</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 480.

<sup>865</sup> *Ibid.*, p. 478.

<sup>866</sup> *Ibidem.*

<sup>867</sup> *Ibidem.*

<sup>868</sup> *Ibidem.*

révérence de l'écolier pour l'enseignant et resitue le lien éducatif ainsi noué dans l'univers de la religion catholique avec certains de ses représentants – comme Saint-Basile ou Saint-Grégoire – « dont la science et la vertu »<sup>869</sup> figurent l'exemplarité idéale vers laquelle devrait tendre le devoir de chaque élève. Même si Rollin se place quelquefois timidement en défenseur des concepts éducatifs propices au changement, il lui est difficile, on le voit, de se débarrasser des contraintes traditionnelles, comme la référence ponctuelle et circonscrite au religieux.

Ce qui ne saurait surprendre car si « Rollin s'insère profondément dans la tradition de l'université française »<sup>870</sup> et qu'il « accepte l'hypothèse de l'éducation chrétienne »<sup>871</sup>, c'est parce que « très conscient de la situation [...] de son époque »<sup>872</sup>, il estime que déployer son respect « vis-à-vis des pouvoirs publics »<sup>873</sup> exprimé sur « le ton *ad usum delphini* »<sup>874</sup> représente la meilleure forme discursive pour transmettre et faire accepter son projet éducatif.

Aussi, cette allusion à la référence chrétienne ne s'opère qu'en fin de chapitre, alors que l'essentiel de la réflexion pédagogique a été exposé durant les deux premiers tiers du développement. L'écrivain y revient comme dans un élan de piété personnelle qui lui permet de clore son propos sur une note de dévotion, à caractère conventionnel, alors qu'il a, auparavant, longuement développé sa réflexion à partir de références païennes. Il s'établit donc un équilibre où se mêlent références chrétiennes et références antiques grâce auquel « la tradition »<sup>875</sup> ouvre la porte à « l'innovation »<sup>876</sup>.

Ce sont ces différentes composantes de la réflexion rollienne qui conduisent à la conception et la caractérisation d'un lien éducatif particulier entre maître et élève.

### 3. Le maître et l'élève

Dans le contexte d'éducation collective tel que le dépeint Charles Rollin, différents acteurs de la formation ont la charge d'intervenir auprès des élèves pour les éduquer et les élever au mieux dans le rang social qui leur revient. Ces éducateurs – nous l'avons

---

<sup>869</sup> *Ibidem*.

<sup>870</sup> Mesnard, Pierre. *Op. cit.*, p. 149.

<sup>871</sup> *Ibid.*, p. 150.

<sup>872</sup> *Ibidem*.

<sup>873</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>874</sup> *Ibid.*, p. 166.

<sup>875</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>876</sup> *Ibidem*.

précédemment signalé – sont représentés dans le *Traité des études* par une relation professionnelle soudée, souvent très hiérarchisée, mais qui se veut confiante et respectueuse, condition indispensable, est-il précisé, à la mise en place d’une structure éducative collective dans laquelle différents groupes de jeunes garçons peuvent être conduits à la réussite scolaire.

Tous ces éducateurs visent unanimement la progression éducative de chaque collégien, et ce, grâce aux principes du collège « perçu comme une entité où tout a valeur éducative, où tout contribue au but fixé »<sup>877</sup>. L’entité ainsi caractérisée favorise la bonne entente entre les différents membres de la communauté éducative, et c’est cette alliance professionnelle qui autorise la construction d’un lien éducatif faste et efficace entre maître et élève. La qualité du rapport pédagogique constitue un argument en faveur du modèle de l’instruction publique<sup>878</sup>. Le recteur considère que la notion même de collectivité, de groupe ou de classe est porteuse de progrès au profit du couple éducatif ‘maître élève’.

Il s’en ouvre dès le deuxième article de son avant-propos du huitième livre<sup>879</sup>. Outre l’annonce d’un certain retrait sur la question, qui prend ici la forme d’une prétérition – puisque l’auteur prend parti et le justifie<sup>880</sup> – sont défendus les bienfaits d’un système collégial éloigné des familles, « car c’est des parents mêmes que vient le mal, par le mauvais exemple qu’ils donnent à leurs enfants »<sup>881</sup>. Contradictoire avec l’idée de foi mutuelle entre parents et enseignants défendue quelques centaines de pages plus loin, cette prise de position témoigne des tensions qui caractérisent le discours rollien. On peut se demander comment des parents incompetents peuvent être aptes à prendre la décision éducative la plus sensée pour le bien de leurs enfants. Selon les chapitres, la famille est représentée comme un contre modèle éducatif ou, au contraire, à l’image d’un modèle paternel plus « proche des enfants, de leurs

---

<sup>877</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 60.

<sup>878</sup> Il paraît indispensable de rappeler que lorsque Charles Rollin évoque l’instruction publique, il s’agit non pas d’une structure scolaire étatique, mais d’un complexe collégial qui accueille plusieurs classes où les élèves sont instruits collectivement. Cependant, la question d’éducation publique ainsi soulevée n’est pas aussi simple qu’il y paraît. En effet, bien que le recteur ne soit pas en mesure officielle d’aspirer ouvertement à un système éducatif d’État, Michel Legagneux pense que c’est bien là le modèle timidement défendu par le fils du coutelier. Pour appuyer cette idée, il explique que ce que Rollin « exalte [...] dans l’éducation lacédémonienne [est] le phénomène capital à ses yeux [...] le fait qu’elle soit publique, c’est-à-dire à la fois collective et prise en charge par l’État ». In Legagneux, Michel. *Op. cit.*, p. 138 et 139.

<sup>879</sup> Il s’intitule « On examine si l’instruction publique doit être préférée à l’instruction domestique et particulière ». Cette formulation montre les précautions oratoires avec lesquelles se fait l’entrée dans le débat : « Je crois devoir encore garder la même neutralité et laisser à la prudence des parents à décider une question, qui souffre certainement de grandes différences de part et d’autre ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 298.

<sup>880</sup> Notons que Gabriel Compayré n’a pas saisi la subtilité énonciative de Charles Rollin lorsqu’il affirme que le recteur « ne se décide pas à donner un avis formel aux parents », alors que tout le propos rollien concourt à prendre position pour l’éducation publique et à soutenir cet avis. In *op. cit.*, p. 452.

<sup>881</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 299.

hésitations et de leurs progrès dans la vie de tous les jours »<sup>882</sup>. Peut-être faut-il y voir les incertitudes d'une période transitoire dans laquelle la place de la famille dans la société et celle du maître sont en pleine reconfiguration.

En cela, l'appréciation jugeant que le *Traité des études* ne figure pas « le tableau idéal de ce que doit être l'instruction de la jeunesse »<sup>883</sup> présente un caractère erroné. La critique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a sous-estimé la réflexion rollienne : loin de s'égarer dans une impasse incertaine aux orientations éducatives indéterminées pour les éducateurs, Rollin énonce d'une part, ce qu'il lui a été donné d'observer fréquemment dans la réalité, à savoir des familles<sup>884</sup> indifférentes exposant quelquefois leurs enfants à de nuisibles situations – argument justifiant de confier l'éducation au collège – et d'autre part, l'idéal de coopération éducative conseillé aux pères et mères pour aider l'équipe collégiale à prodiguer la meilleure éducation possible. Bien que le recteur expose dans le premier cas une pratique et dans le deuxième cas un idéal, il parvient à joindre l'un à l'autre grâce au pont philosophique de sa conception éducative. Celui-ci répond à la revendication fondamentale des Lumières pour l'éducation qui doit « se donne[r] comme but le bien commun »<sup>885</sup>.

Rollin s'associe à une exigence de son temps lorsqu'il assure que « ce qu'il y a de bon ou de défectueux dans l'éducation [...] devient comme l'esprit et le caractère général de la Nation entière »<sup>886</sup>. Conformément à la conception classique des Belles-Lettres le pédagogue appréhende la question éducative à la fois d'un point de vue littéraire et historique, car son système d'éducation collective passe par « sa conception mythifiante de l'histoire [...] [qui

---

<sup>882</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 321.

<sup>883</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 452.

<sup>884</sup> Rollin rappelle qu'à l'intérieur de certains foyers très protecteurs les jeunes garçons s'enferment dans leur coquille, incapables de construire leur future autonomie d'adulte. Cet autre motif renforce la défense de l'éducation publique, parce qu'elle seule « enhardit un jeune homme, lui donne du courage, l'accoutume de bonne heure à ne point craindre le grand jour, et le guérit d'une certaine pusillanimité qu'inspire [...] une vie sombre et retirée ». L'éloignement du milieu familial puis la confrontation avec un maître référent dans une structure collective constituent les moyens pour l'élève de construire son indépendance et son identité. Bien d'autres avantages de l'éducation collective sont encore dévoilés, car « l'enfant y profite de ce qu'on lui dit à lui-même, et de ce qu'on dit aux autres ». Effets du groupe et présence d'autrui engendrent l'intérêt de l'éducation collective parce « qu'un jeune homme trouve dans ses compagnons des modèles qui sont à sa portée, qu'il se flatte de pouvoir atteindre, et qu'il ne se désespère pas même de surpasser : au lieu que, s'il était seul, il y aurait pour lui une témérité d'oser se mesurer avec son maître ». In Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 299, 300 et 301

<sup>885</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 381.

<sup>886</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 289. La Chalotais s'empara de l'idée caressée par le concept rollien : « Je prétends revendiquer pour la Nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'elle lui appartient essentiellement, parce que toute Nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres, parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par des membres de l'État ». In La Chalotais, Louis-René de Caradeuc (de). *Essai d'Éducation Nationale*. Bretagne : édition du Parlement de Bretagne, 1763, p. 16. Nous rejoignons aussi ici l'idée fénelonienne selon laquelle les enfants appartiennent à la République.

peut] [s']analyser par référence [au] genre littéraire de l'utopie »<sup>887</sup>. Cette caractérisation rejoint notre propre analyse puisque l'idéalisation permet à Rollin «de proposer un 'modèle' propre à stimuler l'imagination réformatrice, sinon à engendrer des pratiques immédiates »<sup>888</sup>.

Dans cette justification de la défense de l'instruction publique – collective – l'historien met en parallèle la situation publique et le cas de l'étude privée en faisant valoir les différents jeux de miroir qui se développent entre pairs grâce à leur volonté respective de progresser et de s'éduquer. C'est l'enseignant qui prend en charge les confrontations au sein du groupe. Pour lui aussi, les conditions d'exercice sont meilleures face à une classe plutôt que face à un seul élève parce qu'« un maître qui a un nombreux auditoire s'anime tout autrement que celui qui, étant tête à tête avec un unique disciple, ne peut lui parler que froidement et d'un ton de conversation »<sup>889</sup>.

Alors que l'éducation privée donne lieu, selon Rollin, à un lien éducatif où l'échange reste froid et fade, l'éducation collective engendre le « feu »<sup>890</sup> et la « vivacité »<sup>891</sup> des propos magistraux, engageant les élèves à « [être] inspir[és] [...] [du] même goût et [d]es mêmes sentiments »<sup>892</sup>. La collectivité entraîne donc une évolution positive du rapport éducatif avec des élèves plus volontaires et davantage attentifs ainsi que des maîtres mieux impliqués et plus passionnants. Si Rollin manifeste ainsi son souci pour des précisions d'ordre organisationnel et très pratique, c'est pour mieux servir sa valorisation d'un système éducatif public. Il occupe donc une place « de tout premier plan [...] place légitime qui lui revient dans l'histoire du mirage spartiate de l'éducation publique au XVIII<sup>e</sup> siècle »<sup>893</sup>.

Notre recherche examinera en quoi les discours et les actes magistraux constituent des moyens actifs et réactifs – composantes du lien pédagogique – pour dispenser une éducation intellectuelle et morale.

---

<sup>887</sup> Legagneux, Michel. *Op. cit.*, p. 156.

<sup>888</sup> *Ibidem*.

<sup>889</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 301.

<sup>890</sup> *Ibid.*, p. 301.

<sup>891</sup> *Ibidem*.

<sup>892</sup> *Ibidem*.

<sup>893</sup> L'objectif de Michel Legagneux vise d'ailleurs à produire « un dossier de réhabilitation » pour placer Rollin au rang historique et fondateur qui lui revient dans le concept 'd'École publique'. C'est ce que démontre son étude. In Proust, Jacques. *Op. cit.*, p. 113.

### 3.1. La transmission du savoir : le livre, la raison et le cœur

Acquise par la lecture et dans les livres – et donc en quelque sorte en autoformation, mais aussi sous la tutelle du principal pour les enseignants – l'érudition est transmise par la parole magistrale nourrie de savoirs livresques, ce qui conduit à considérer le livre<sup>894</sup> tel le premier support d'étude et donc du lien 'maître-élève'. C'est à partir de volumes écrits que seront extraits les textes proposés à l'analyse. Selon Rollin, le livre est « absolument nécessaire pour notre propension, comme les instruments le sont dans chaque métier pour les ouvriers »<sup>895</sup>. Si le discours du maître et l'art de persuader sont importants, la parole écrite contenue dans les livres et la tradition constituent en quelque sorte une caution. Respectueux de son auditoire et conscient de l'aptitude des jeunes gens à progresser par étape, le régent prépare et organise finement les savoirs à transmettre, ceux qu'il a recueillis dans les livres de la bibliothèque qu'il s'est constituée.

Mais, si le maître a acquis une riche érudition, ce n'est pas pour ensuite la communiquer à ses élèves. Il n'y a donc ni but 'utilitaire' ni vocation professionnelle dans la constitution de ce bagage instructif contribuant à la formation intellectuelle du maître et à l'enrichissement de son esprit. L'érudition n'est pas à entendre au sens d'accumulation de connaissances, mais au sens classique, de savoirs transmis par les livres et garants de sagesse. Grâce à elle, le professeur est en mesure de déterminer quelles ressources il peut mettre à la portée de sa classe et comment les lui léguer habilement afin que le jeune public capitalise ce qu'on lui enseigne.

Comme le suggère Rollin, les maîtres « ne doi[vent] [pas] accabler leurs écoliers d'un grand nombre de préceptes »<sup>896</sup>, car les contenus à faire acquérir n'ont pas à former une masse trop dense, mais représentent un ensemble de leçons en adéquation avec les élèves et leurs besoins. Pour assurer adroitement ces correspondances, le *magister* doit « faire le triage [parmi les nombreux contenus d'enseignement à diffuser], et ne débiter à ses écoliers que ce qui convient à leur âge et à leur portée »<sup>897</sup>. La transmission des savoirs s'effectue donc en

---

<sup>894</sup> Diderot indique, lui aussi, l'importance de l'usage du livre dans le domaine de l'éducation : « Chaque professeur a un livre élémentaire imprimé qui sert de fondement à ses leçons, qu'il explique à ses auditeurs et aux principes duquel il ramène toutes les digressions dont il se sert pour rendre les éléments de chaque science plus frappants et plus sensibles. On conçoit qu'un certain nombre de livres élémentaires, faits avec clarté et précision, est une des choses les plus désirables pour l'avancement des sciences et des lettres ». In Diderot, Denis. *Plan d'une université* (1775). *Œuvres philosophiques*. Paris : Librairie philosophique, 1829, volume 6, p. 174.

<sup>895</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 442.

<sup>896</sup> *Ibid.*, p. 442-443.

<sup>897</sup> *Ibid.*, p. 288.

respect des aptitudes de l'élève à intégrer et comprendre ces connaissances. Une déférence nouvelle se fait jour à l'égard des cadences d'apprentissage du collégien.

Une telle observation pédagogique n'est pas sans renvoyer au programme éducatif conçu par Mentor pour Télémaque : Fénelon insiste sur le respect du rythme auquel se développe l'enfant et privilégie la lenteur pour assurer la progression de l'élève<sup>898</sup>. Dans un semblable élan, le recteur mentionne la bonne prise en compte des capacités de l'apprenant que le maître ne souhaite pas surcharger de connaissances parce que le jeune garçon ne parviendrait ni à les appréhender ni à les maîtriser de manière effective. Ce vaste problème nécessite d'être mesuré à la lumière d'une pensée davantage élargie. La question qui s'enquiert de déterminer s'il s'agit de former « une tête bien pleine »<sup>899</sup> ou « une tête bien faite »<sup>900</sup> n'est pas nouvelle. Montaigne l'a soulevée dans ses *Essais* pour tenter de définir la finalité de l'instruction. Néanmoins, la 'tête bien faite' ne s'oppose pas à la 'tête bien pleine', car il est difficile de concevoir qu'une tête bien faite soit une tête vide.

L'éducation rollienne projette donc de former un collégien peu à peu capable de réfléchir par lui-même, parce qu'elle préconise « l'étude de la philosophie »<sup>901</sup>. Propre « à perfectionner la raison »<sup>902</sup> puis le raisonnement, la réflexion philosophique « apprend à se tenir ferme à [certains] principe[s] [...] et à y trouver la solution des difficultés qu'on [lui] oppose »<sup>903</sup>. Ces pratiques réflexives font que « l'esprit s'ouvre et se forme peu à peu »<sup>904</sup>. L'exercice de la philosophie en classe développe l'art de se poser les bonnes questions sans se

---

<sup>898</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 51 à 66. Dans cet épisode, par exemple, Télémaque narre le récit de ses aventures à Calypso. Celle-ci l'interrompt pourtant afin de lui permettre de se reposer et respecte ainsi le besoin de sommeil du jeune garçon. Bien que Mentor le blâme de dévoiler l'histoire de ses péripéties, il lui accorde tout le temps nécessaire à sa reprise et son achèvement.

<sup>899</sup> Montaigne, Michel (de). *Les Essais, volume premier*. Paris : édition Arléa, 2002, p. 116. « À un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gain, ni tant pour les commodités externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un habile homme qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science ; et qu'il se conduisît en sa charge d'une manière nouvelle ».

<sup>900</sup> *Ibidem*.

<sup>901</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume trois, p. 168. Rollin fournit modestement quelques précisions sur ce qu'il entend par philosophie. Il prend appui sur les concepts de Cicéron et souligne que cette science « s'étend à toutes les conditions et à tous les temps de la vie ». Est également reprise la notion d'*humanitas* notamment sous la forme de « compassion pour les misérables ». S'il ne rattache pas explicitement sa pensée à une école philosophique précise, il fait allusion à l'abbé Fleury en rappelant que « le véritable philosophe [...] ne s'arrête ni à l'autorité des autres ni à ses propres préjugés. Il remonte toujours jusqu'à ce qu'il ait trouvé un principe de lumière naturelle, et une vérité si claire qu'il ne puisse la révoquer en doute. Mais aussi quand il l'a une fois trouvée, il en tire hardiment toutes les conséquences ». In *ibid.*, p. 161, 109, 171 et 172.

<sup>902</sup> *Ibid.*, p. 168.

<sup>903</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>904</sup> *Ibidem*.

laisser duper ou détourner par la superficialité du « dehors et [de] l'apparence »<sup>905</sup>. Cultivant la « justesse [et la] pénétration d'esprit »<sup>906</sup> des élèves, l'éducation rollienne se détermine donc pour une tête bien faite. Or, pour suivre une telle formation, l'élève doit disposer de références culturelles pour exercer son jugement. Mais, comprendre ne se résume pas à se souvenir, puisqu'il est possible d'apprendre par cœur sans maîtriser pour autant l'intelligence des connaissances mémorisées. De ce fait, le recteur conseille au *magister* de ne pas « charger la mémoire des jeunes gens »<sup>907</sup>, mais plutôt de leur apprendre « à bien penser »<sup>908</sup>. Ainsi, si le maître rollien est, certes, un maître savant, il ne cherche pas à accumuler les savoirs dans la tête de son élève, mais plutôt à le guider à se sustenter intérieurement de connaissances bien ajustées entre elles, en vue de façonner la puissance du discernement personnel.

Cette force de l'entendement se mesure aussi à la hauteur d'une culture, bien maîtrisée et différente d'un simple empilement. Conduisant le collégien à façonner sa pensée, le maître rollien manifeste le souci prioritaire de ramener les connaissances à l'édification de la pensée. La remise en cause du principe d'une mémoire réflexe<sup>909</sup> valorise la compréhension active des savoirs reposant sur la conscience des acquis et la cogitation.

Cependant, pour que le maître soit en mesure d'apporter à l'élève ce qui lui convient le mieux c'est-à-dire « pour [...] faire le choix [des savoirs les plus pertinents], il faut les avoir tous »<sup>910</sup>, ce qui explique les motifs pour lesquels il est essentiel que l'enseignant soit érudit et ait à disposition une bibliothèque riche d'œuvres variées<sup>911</sup>. Mais restent soulevées les questions de la diversité et de la pertinence livresques, car bien souvent « l'inventaire de[s] bibliothèque[s] »<sup>912</sup> montre, comme ce fut le cas pour Jean-Joseph Garnier, administrateur au Collège de France « une existence hors du temps »<sup>913</sup>. Rollin n'ignore pas ce problème. Selon lui, enseigner efficacement signifie élire plusieurs textes susceptibles d'être exploités dans

---

<sup>905</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>906</sup> *Ibid.*, p. 175 et 176.

<sup>907</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre, p. 413.

<sup>908</sup> *Ibidem.*

<sup>909</sup> Cette dépréciation est déjà ancienne, car Rabelais avait également dénoncé la vacuité des apprentissages effectués par mémorisation « par cœur et à revers ». In Rabelais, François. *La Vie de Gargantua et celle de Pantagruel*. Paris : édition Bry Ainé, 1854, p. 62.

<sup>910</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre, p. 443.

<sup>911</sup> S'il ne précise pas dans ce huitième livre les œuvres qu'il envisage de faire étudier, c'est parce que le recteur a déjà développé cet aspect – en lien avec l'idée de programmes à appliquer – dans son deuxième livre dédié à la poésie ainsi que dans le troisième chapitre de son troisième livre consacré à « la lecture et [...] l'explication des auteurs », tels Cicéron, Quintilien ou Démosthène pour le fonds ancien ou Boileau, Pascal, Bossuet ou Racine, pour des auteurs « modernes ». « Excellence des poèmes d'Homère ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, tome premier, p. 390. Rollin, Charles. *Op. cit.*, tome deuxième, p. 74.

<sup>912</sup> Cadilhon, François, Mondot, Jean, Verger, Jacques. *Universités et institutions universitaires européennes au XVIII<sup>e</sup> siècle : entre modernisation et tradition*. Paris : Presses Universitaires de Bordeaux, 1999, p. 269-270.

<sup>913</sup> *Ibidem.*

une transposition didactique efficiente, c'est pourquoi le maître dispose d'une bibliothèque contenant des ouvrages tant anciens que contemporains – voir références précédemment citées – puis avec «discernement [...] [et] capacité, tire de ses lectures un grand secours pour instruire les jeunes gens »<sup>914</sup>.

La clairvoyance magistrale favorise l'efficacité du choix littéraire, parce qu'en optant pour les écrits les plus adaptés à ses élèves, le maître montre qu'il connaît bien sa classe, tout en soulignant sa capacité à repérer et distinguer les savoirs qui combleront les manques. Par ailleurs, rappelons qu'il y a depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle de grandes discussions sur les mérites comparés de l'étude à partir d'extraits textuels ou d'œuvres entières. Si les Oratoriens, par exemple, se montrent favorables à la lecture intégrale d'une œuvre littéraire, Rollin, *a contrario*, privilégie l'étude approfondie de plusieurs passages d'ouvrages différents<sup>915</sup>.

Cette pratique ne doit pas être confondue avec une accumulation décousue de connaissances divergentes, car elle transmet un ensemble de savoirs inscrits dans une progression raisonnée selon une organisation signifiante. Bien que les élèves s'exercent encore à partir d'écrits anciens, ils lisent également des ouvrages plus proches d'eux et « on leur donne à composer en français, lettres, narrations, dialogues »<sup>916</sup>. Cela s'interprète ainsi qu'une « innovation double : usage de la langue vulgaire et du même coup appel à des sujets pris dans l'expérience familière des enfants »<sup>917</sup>. En proposant l'analyse de plusieurs extraits tirés de différentes œuvres de langue française, Rollin construit, à sa manière, une panoplie complète et harmonieuse de savoirs. La pluralité textuelle permet de transmettre plus aisément la richesse de l'héritage culturel. Cet appareil instructif favorise non seulement l'édification du sens critique, mais aussi l'émancipation de l'individu et dépasse ainsi certaines idées éducatives passéistes de l'auteur de *L'Éducation des filles*.

Tandis que la conception rollienne tend à encourager l'éclosion des facultés intellectuelles de chaque élève, « loin d'aider au développement des promesses de l'être, la pédagogie mystique de Fénelon demande, écrit Robert Granderoute, que soient piétinés et mortifiés les aspirations, les aptitudes et les goûts individuels »<sup>918</sup>. Apprenant à penser aux collégiens, le maître rollien ne résume donc pas l'éducation à un bagage instructif, mais la regarde telle l'élévation de l'être humain : celle-ci passe par la légitimation de soi, que

---

<sup>914</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre, p. 443.

<sup>915</sup> Grell, Chantal. *Op. cit.*, p. 24 à 37.

<sup>916</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 131.

<sup>917</sup> *Ibidem*.

<sup>918</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 102.

Fénelon ramène à un « pur néant »<sup>919</sup>. De fait, « avec *Les Aventures de Télémaque*, le roman d'éducation s'engage non dans la voie de l'apologie de l'individu, de ses forces vives et de sa valeur incomparable, mais dans la voie de l'immolation de la personne humaine ou de la "dépersonnalisation" »<sup>920</sup>. À l'opposé de cette éducation, propédeutique à la dilution de l'être au profit de l'âme, Rollin expose une pédagogie plus propice à l'expression personnelle et intellectuelle de l'élève en valorisant les « réflexions qui viennent de son propre fonds »<sup>921</sup>. Pour amener le collégien à penser et à extérioriser ses idées, le maître rollien entend éveiller, puis élever son potentiel réflexif.

Dans ce but, c'est, encore une fois, le modèle rhétorique<sup>922</sup> qui s'impose à l'esprit du principal de Beauvais lorsqu'il souligne que chaque enseignant procède comme « un professeur de rhétorique [qui] doit avoir puisé son art dans les sources mêmes et avoir étudié à fond les anciens rhéteurs grecs et latins »<sup>923</sup>. Si la rhétorique constitue la ligne directrice traditionnelle par laquelle s'avive et s'aguerrit le raisonnement de l'élève, elle représente également dans la tradition cicéronienne un fonds culturel précieux par sa diversité et ses richesses. Cet art de la parole et de la pensée est l'une des conditions pour que l'éducation exerce son efficacité sur le collégien car « c'est une maîtresse douce et insinuante, ennemie de la violence et de la contrainte, qui aime à n'agir que par voie de persuasion »<sup>924</sup>.

Influencé par le modèle rhétorique, le pédagogue expert représente la relation interpersonnelle que suppose la transmission du savoir à travers le modèle légué par l'art de persuader et au moyen d'une image, celle d'une 'maîtresse'<sup>925</sup> douce et insinuante'. Orientant ses principes éducatifs vers la douceur<sup>926</sup> et les facultés intellectuelles de l'éducateur, le recteur choisit l'approche rhétorique pour former puis aiguïser le raisonnement du collégien. Mais, les textes anciens alors étudiés tendent à éloigner les enfants du présent et du quotidien.

---

<sup>919</sup> Fénelon. *Œuvres spirituelles*. Paris : édition Varillon Aubier, 1954, p. 150. Conformément à la religion chrétienne, Fénelon exige « le renoncement à nous-mêmes, *abneget semetipsum*, c'est-à-dire l'exclusion de tout amour-propre ».

<sup>920</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 102.

<sup>921</sup> Charles Rollin. *Op. cit.*, quatrième volume, p. 413.

<sup>922</sup> La rhétorique est en fait « l'aboutissement de l'enseignement des collèges, le terme vers lequel convergent tous les efforts » et « constitue une caractéristique spécifique à l'enseignement traditionnel ». In Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 111.

<sup>923</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume IV, p. 442.

<sup>924</sup> *Ibid.*, p. 290. Agir par voie de persuasion induit, par définition, un lien d'égalité communicative entre argumentateur et argumenté, l'un et l'autre étant amenés à intervertir leur rôle.

<sup>925</sup> Cette vision métaphorique prêtée à l'éducation au nom de la valorisation de l'art rhétorique procède d'une mise en abyme rollienne puisque c'est par analogie – figure de rhétorique – que le fils du coutelier s'engage dans un discours persuasif sur les bienfaits du concept oratoire au service de l'éducation.

<sup>926</sup> Là encore est introduite la dimension de l'*ethos* dans la relation éducative préconisée, parce qu'il est conseillé de se montrer bon et affable envers les jeunes gens dont on assure la charge éducative.

Ainsi, dans certains cas, le disciple est amené à se confronter à « un univers idéal »<sup>927</sup> l'amenant à « sortir de soi »<sup>928</sup> et à « s'insérer parmi les Archétypes et les Perfections »<sup>929</sup>. Toutefois de nombreux exemples nous apprennent que ce passé ancien et idéalisé faisait souvent l'objet d'une appropriation personnelle et émotive pour devenir une « peinture [...] qui frappe vivement [...] [afin d']exciter dans ceux à qui l'on parle les passions qui les peuvent porter où on les veut conduire »<sup>930</sup>, car bien souvent la raison<sup>931</sup> est insuffisante.

Le maître rollien recourt également au discours persuasif pour « prémunir les enfants [...] contre les faux préjugés et les mauvais principes qui se débitent, ordinairement, dans les conversations »<sup>932</sup>. Abordant ainsi certains concepts théoriques propres à la construction de soi, le professeur se mue en « gardien [...] [dont le rôle consiste à] [...] préserver ou [...] délivrer [les enfants] des erreurs populaires, [...] pour leur inspirer des principes conformes à la droite et saine raison »<sup>933</sup>. C'est là une démarche typique de la pensée lettrée des Lumières qui range dans les catégories des 'superstitions' ou 'erreurs populaires' tout ce qui ne relève pas de la rationalité. Cette vaste catégorie comprend donc tant les contresens que les opinions courantes (*doxa*) qui ne sont, à proprement parler, ni vraies, ni fausses. Cela correspond également à un ensemble de fourvoiements contre lesquels l'éducateur se doit d'entrer en lutte grâce aux exercices de la raison, du discernement et de l'entendement. Appliquée au maître, l'image ainsi idéalisée du tuteur tend à caractériser le *magister* comme être de vigilance,

---

<sup>927</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 118.

<sup>928</sup> *Ibidem*. Cette approche de la rhétorique, empruntée à l'analyse de Snyders, est contestée par les stratégies de communication modernes qui montrent les écarts entre l'art oratoire et le concept d'idéal en raison même de la stratégie communicative rhétorique qui s'applique à des champs variés tels le marketing, la guerre ou la séduction. In Bertin, Erik. *Penser la stratégie dans le champ de la communication : une approche sémiotique*. Paris : PU de Limoges, 2004, p. 121 et 122.

<sup>929</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 118.

<sup>930</sup> Lamy, Bernard. *De l'Art de parler*. Paris : édition Pralard, 1679, p. 208 et 213.

<sup>931</sup> Comme l'indiquent les stratégies de communication modernes pour lesquelles la rhétorique est définie telle « la matrice première et peut-être principale de notre culture de la communication », convaincre signifie aussi manipuler un auditoire cible dont l'argumentateur maîtrise les modalités de réception du message envoyé. La politique et la publicité actuelles explorent ces techniques manipulatrices de communication – fondées sur l'autorité, les présupposés partagés, l'argumentation commune et l'analogie – qui peuvent conditionner les foules ». In Breton, Philippe et Proulx, Serge. *L'Explosion de la communication à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : La Découverte, 2002, p. 124. Pareille analyse se retrouve chez Ioan, selon lequel « le champ de l'argumentation circonscrit le psycho-sociologique et la théorie correspondante s'imposera par l'analyse des techniques de conditionnement par le discours ». In Ioan, Petru Culianu. *'Psychanodia' : Une Enquête de la preuve concernant l'ascension de l'âme et sa pertinence*. Leiden : édition Brill, 1983, p. 94. Quant à Greimas, il conçoit l'argumentation tel un exercice purement dialogique où convaincre revient à « vaincre » l'autre par ses propres arguments. In Greimas, Algidas Julien. *Du Sens*. Paris : Seuil, 1983, p. 123. « Cette puissance magique du langage, qui consiste à se substituer à la réalité en faisant exister ce qu'elle nomme est également le fondement de toute calomnie comme de toute flatterie ». In Grimaldi, Nicolas. *Le Désir et le Temps*. Paris : PUF, 1971, p. 427.

<sup>932</sup> Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume trois, p. 352.

<sup>933</sup> *Ibid.*, p. 352.

garant intellectuel, qui tout en veillant sur les collégiens, les protège des méprises, des erreurs et des malentendus.

La formation intellectuelle de l'éducation classique « qui fait vivre ses élèves dans les constructions de la latinité et de la rhétorique »<sup>934</sup> entraîne donc, si l'on en croit Georges Snyders, une « rupture d'avec le monde courant et répugne à donner une large place à toutes les connaissances qui se rapportent à ce monde »<sup>935</sup>. Mais, Rollin propose aussi un modèle éducatif porteur « de sincères promesses pour l'avenir »<sup>936</sup>. Certes, il exige du disciple « très peu de connaissances techniques peu de connaissances spécialisées »<sup>937</sup>, même s'il le projette dans un futur exercice professionnel<sup>938</sup>. Une telle suggestion a aussi partie liée avec la bienveillance et l'indulgence, parce qu'en adoptant cette voie l'enseignant introduit posément et adroitement l'idée des bienfaits à venir de la transmission des savoirs dans l'esprit des élèves. Nul besoin pour réussir cet exploit d'user de violence et de contrainte, agissements totalement opposés à toute pratique éducative, puisque, comme l'écrit Charles Rollin, elles sont les ennemies de l'éducation<sup>939</sup>.

Loin d'entraîner une clôture de la réflexion, la pratique oratoire est pour le lettré une approche éducative captivante et dynamique, car, pour lui, l'éducation intellectuelle relève aussi de l'art de la persuasion : c'est en fournissant une démonstration persuasive que le maître réussit à remporter l'adhésion de ses élèves, « à se faire écouter [...] [et] comprendre »<sup>940</sup>. Bien que l'éducation intellectuelle telle que la présente le *Traité* repose, en partie, sur l'enseignement traditionnel, cette pédagogie rhétorique a su préserver et mettre à la portée des apprenants « l'extraordinaire raffinement des exercices proposés à l'étude »<sup>941</sup>.

Si par certains aspects, Rollin s'inscrit dans la tradition classique, puisque l'on

---

<sup>934</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 145

<sup>935</sup> *Ibidem*.

<sup>936</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume un, p. IX.

<sup>937</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 145

<sup>938</sup> « Mais l'utilité de l'étude ne se borne pas à ce qu'on appelle science, elle donne aussi la capacité pour les affaires et pour les emplois ». In Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume un, p. VIII.

<sup>939</sup> L'écrivain dénonce les usages abusifs de la violence en éducation, contre laquelle s'élève sa conception personnelle : cette question sera traitée dans les parties suivantes.

<sup>940</sup> Reboul, Olivier et Garcia, Jean-François. *Rhétorique et pédagogie. Op. cit.*, p. 6.

<sup>941</sup> Rollin prête une fonction originelle à la rhétorique : « L'éloquence n'[est] pas née de l'art, mais l'art [est] né de l'éloquence ». Toutefois, lorsqu'il convoque la rhétorique dans le domaine éducatif, il considère que « sans la lecture des bons écrivains, [elle] est une science stérile et muette ». Cela signifie que le recteur rejette une rhétorique conceptuelle et abstraite à laquelle il préfère des exemples concrets qui « ont infiniment plus de force que les préceptes ». Cela l'amène à clarifier les visées et exercices du cours de rhétorique : « Le but qu'on se propose dans la classe de rhétorique est de leur apprendre à mettre eux-mêmes en œuvre les règles qu'on leur a données et à imiter les modèles qu'on leur a mis devant les yeux : tout le soin des maîtres, par rapport à l'éloquence, se réduit à trois choses, aux préceptes de rhétorique, à la lecture des auteurs et à la composition ». Rollin, Charles. Édition Veuve Estienne. Volume 2. *Op. cit.*, p. 2 et 3.

retrouve de semblables préconisations chez le Père Porée qui « déclare [...] [vouloir] suivre les grands rhéteurs de l'Antiquité »<sup>942</sup>, ou le Père Jouvency qui aborde la composition de plus d'une vingtaine de formes poétiques<sup>943</sup>, à la manière de Fénelon, il cultive une éloquence constructive et vraie au service de la vertu<sup>944</sup>. Cette dernière réflexion inspire l'idée – déjà signalée précédemment par l'évocation de Quintilien – d'un lien entre l'éducation intellectuelle et l'éducation morale<sup>945</sup> : cet aspect fera l'objet du développement de la partie suivante.

Ainsi, c'est par la pratique de l'exercice persuasif que les allocutions magistrales « s'applique[nt] à faire goûter [d]es instructions en parlant toujours raison et vérité »<sup>946</sup>. Certes, les termes 'vérité' et 'raison' demeurent parfois assez indéfinis et généraux, puisque chaque maître digne de ce nom ne peut que s'en réclamer. De même, les références à la vérité ne permettent pas toujours de déterminer complètement s'il s'agit d'une vérité philosophique ou d'une vérité morale. Ces mentions restent assez vagues et constituent donc une forme de *topos* où la vérité semble devenir une sorte de garantie commune permettant à chacun de trouver la voie de l'entendement. Toutefois le problème est d'importance, car, on le sait, l'art ancien de persuader se fondait non sur le vrai, mais sur le vraisemblable – opinions communément admises, valeurs culturelles, etc – alors que Rollin insiste à la fois sur l'importance de la rhétorique et sur celle de la vérité. Le principal de Beauvais n'apporte pas de réponse à cette vaste question philosophique mais se limite à juxtaposer des remarques tendant à suggérer que l'approche rhétorique n'est pas incompatible avec l'approche cartésienne (contrairement à ce qu'affirme Descartes lui-même dans le *Discours de la méthode*, 1637).

---

<sup>942</sup> La Servière, Joseph. *Un Professeur d'Ancien Régime : le Père Charles Porée (1676-1741)*. Paris : édition Oudin, 1899, p. 69.

<sup>943</sup> Jouvency, Joseph (de). *L'Élève de rhétorique*. Paris : Hachette, 1892.

<sup>944</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p 51 à 113. La rhétorique pratique s'assimile au pouvoir des mots : elle est particulièrement présente dans les livres IV à VI, mais abonde aussi dans tout l'ouvrage.

<sup>945</sup> Tant pour Rollin que pour nombreux de ses contemporains (Pour ne citer qu'eux, par exemple. Abbé Pluche. *Spectacle de la nature*. Paris : édition Veuve Estienne, 1732. Coustel, Pierre. *Traité d'éducation*. Paris : édition Delespine, 1749.), le lien éducatif est relation au savoir en même temps qu'aux mœurs. Au collège, ce sont les conditions de vie scolaire qui permettent au maître de dispenser des valeurs morales auxquelles se rattachent des contenus intellectuels. Cela s'explique parce que la morale constitue une étape préliminaire obligatoire avant la transmission des connaissances. C'est pourquoi, la pédagogie rollienne rappelle incessamment l'importance de « la sagesse » et « des bonnes mœurs » dont devront faire preuve tous les éducateurs. In Charles Rollin. *Op. cit.*, quatrième volume, p. 454. Soulignons que cet aspect qui, pour nous, apparaît comme un indice éducatif marqué par la tradition, prend un tout autre caractère d'appréciation pour Gabriel Compayré : « Ce qu'il y a de vraiment supérieur dans son livre, c'est l'inspiration morale. In *op. cit.*, p. 433. Un tel jugement souligne la difficulté du critique à prendre du recul par rapport à ses propres préjugés et à entrer dans l'analyse de l'œuvre rollienne.

<sup>946</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, quatrième volume, p. 290.

Ainsi, le professeur recommande l'étude des *Méditations métaphysiques*<sup>947</sup> (1641) de Descartes<sup>948</sup> parce que, selon lui, elle donne « aux jeunes gens un esprit d'ordre, d'exactitude, de précision, de pénétration »<sup>949</sup>. Rollin rappelle également que « ces préceptes [ceux de la rhétorique] [sont] fondés sur les principes du bon sens et de la droite raison [...] [qui] forme[nt] l'esprit des jeunes gens »<sup>950</sup> ce qui permet à l'être humain de « saisir dans les affaires les plus embrouillées le point décisif, [...] [de] ne le perdre jamais de vue, [...] [d'] y rappeler tout le reste, et [...] [d'] en mettre les preuves dans un jour et dans un ordre qui en fassent sentir toute la force »<sup>951</sup>. L'homme de lettres se démarque donc d'un discours de la figuration pour défendre une rhétorique plus proche d'un propos ontologique, car « apprendre l'art de bien dire, c'est aussi, c'est déjà apprendre à être »<sup>952</sup>. Le maître rollien guide donc ses élèves sur la route de la vérité<sup>953</sup> et favorise des liens de confiance tissés sur la transparence. Ce sont « les philosophes [...] [qui] travaillent principalement à rendre les jeunes gens attentifs à la vérité considérée en elle-même, à leur donner des règles sûres pour la bien discerner »<sup>954</sup>.

Au nom de la vérité, de la permanence et de l'universalité, le pédagogue recommande de familiariser les élèves avec l'exercice philosophique qui « accoutume[...] à une grande justesse et à une grande exactitude dans tous leurs raisonnements et à leur inspirer, s'il est permis de s'exprimer ainsi, un certain goût et un certain sentiment du vrai qui le leur fasse

---

<sup>947</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>948</sup> Nommons l'analyse de Samuel de Sacy qui souligne que Descartes « ne participe pas à la notion moderne de littérature, ni même à la notion d'œuvre littéraire que va bientôt élaborer l'équipe de Louis XIV. La Bruyère : 'C'est un métier que de faire un livre comme de faire une pendule ; il faut plus que de l'esprit pour être auteur'. Rien ne laisse croire que Descartes pût s'intéresser aux problèmes de la technique littéraire, peut-être aurait-il plutôt pensé qu'ils se résolvent d'eux-mêmes dans la lucidité (l'idée de lucidité étant une autre face de l'idée d'évidence) donc quoi que doive dire La Bruyère, que l'esprit suffit – pourvu qu'on ait assez d'esprit ». In Sacy, Samuel (de). *Descartes*. Paris : Seuil, 1956, p. 106 et 108. Selon Gassendi, à qui le physicien reproche une pensée réduite aux « seuls artifices oratoires » sans « les raisons d'un philosophe », Descartes se heurte au paradoxe de la philosophie cartésienne en faisant lui-même usage d'artifices oratoires dans pareille expression. « En parlant des artifices de la rhétorique, vous me prêtez beaucoup trop à moi qui suis ignorant des arts, et surtout de l'art oratoire, à moins que du nom d'art vous ne désigniez ce don naturel par lequel nous pouvons tous, par la parole, exprimer ce qu'éprouve notre esprit ». Gassendi, Pierre. *Disquisitio metaphysica et responsa (Réponses métaphysiques ou doutes et instances contre la métaphysique de René Descartes et ses réponses*. Texte établi et annoté par Bernard Roclot). Paris : Vrin, 1962, p. 16. Dans un même ordre d'idée, citons Reboul qui souligne que « malgré Descartes la philosophie ne se passe jamais de la rhétorique ». In Reboul, Olivier et Garcia, Jean-François. *Rhétorique et pédagogie*. *Op. cit.*, p. 7.

<sup>949</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, quatrième volume, p. 245.

<sup>950</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume deux, Veuve Estienne, p. 2 et 4.

<sup>951</sup> *Ibidem*.

<sup>952</sup> Reboul, Olivier. *Op. cit.*, p. 12.

<sup>953</sup> La recherche de la vérité n'est pas une nouveauté éducative, puisqu'avant Rollin, Fénelon a placé Télémaque dans des conditions formatives propres à l'appréhender : Mentor « met [...] le disciple à l'école de la vérité ». In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 79.

<sup>954</sup> Charles Rollin. Édition Didot. *Op. cit.*, troisième volume, p. 174.

reconnaître partout où il se rencontre »<sup>955</sup>.

Peut-être davantage que chez Descartes, c'est dans *De La Recherche de la Vérité* de Nicolas Malebranche<sup>956</sup> que Rollin s'enquiert d'une conceptualisation du principe de vérité : « Mais ici notre fin principale est de régler l'esprit, et de découvrir les causes de nos erreurs à l'égard de la vérité : ainsi nous ne pousserons pas davantage les choses [...] qui ne regardent que l'amour du vrai bien »<sup>957</sup>. Ses différentes lectures philosophiques – Cicéron, Descartes, Malebranche – amènent le lettré à considérer que l'homme porte en lui des « notions primitives [...] du bon et du mauvais, du juste et de l'injuste, de la vertu et du vice ; notions communes à tous les hommes »<sup>958</sup>. Il va jusqu'à évoquer « cette voix secrète de la conscience »<sup>959</sup> poussant l'être humain à partir en quête de « ce type primitif de justice et de vérité »<sup>960</sup>. Amenant les élèves à comprendre que le vrai<sup>961</sup> se loge parfois aussi dans les creux de la relativité ou de la versatilité des opinions humaines, l'éducation intellectuelle cherche à ménager de fastes conditions d'accès à la vérité pour rejoindre plus facilement l'authentique.

Chez Rollin, cette part d'authenticité contribue à créer un climat de bonne entente non seulement au sein du groupe de collégiens, mais surtout dans le lien établi entre le maître et ses élèves. À l'opposé, dans la tournure burlesque que Marivaux<sup>962</sup> fait adopter, quelques années plus tard, à la relation pédagogique entre Phocion, le maître, et Brideron, l'élève, l'authenticité cultivée, loin de rapprocher les deux membres du couple éducatif, engendre une entente nuageuse avec un « maître vif et brusque [...] [qui] frappe et rudoie son élève [...] [et n'a de cesse de lancer des] apostrophes véhémentes [ainsi que] des injures et jurons »<sup>963</sup>. Tant avec Fénelon qu'avec Rollin, le lien idéologique se situe à mille lieues d'un modèle aussi irrévérencieux.

De fait, il y a un préalable au discours magistral, le respect mutuel, et cette précaution prépare la complicité intellectuelle entre l'enseignant et sa classe, parce que chaque membre

---

<sup>955</sup> *Ibid.*, p. 174.

<sup>956</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>957</sup> Malebranche, Nicolas. *De la Recherche de la vérité*. Amsterdam : édition H. Desbordes, 1688, volume 2, p. 50.

<sup>958</sup> Charles Rollin. Édition Didot. *Op. cit.*, troisième volume, p. 164.

<sup>959</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>960</sup> *Ibidem*.

<sup>961</sup> Certes, il est admis que l'art oratoire ne relève pas du 'vrai' mais bien du 'vraisemblable'. En effet, l'orateur est en quête non d'une vérité mais des preuves qui devront imposer ses idées. Toutefois, à la manière de Reboul, nous considérons que cette idée repose « sur une idée fallacieuse de la vérité ». De fait, l'homme exerce son raisonnement, comme si toute question disposait d'une « solution écrite quelque part [...] malheureusement ce n'est pas le cas, la plupart du temps la vérité n'est 'établie' qu'après coup, après bien des doutes, des débats, des travaux ». In Reboul, Olivier. *Op. cit.*, p. 229.

<sup>962</sup> Marivaux, Pierre Carlet de Chamberlain. *Télémaque travesti* (1736). Livre six. Genève : Droz, 1956, p. 173.

<sup>963</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 128 & 129.

de la communication éducative accepte des références communes : c'est ainsi que se met en place la fonction pédagogique<sup>964</sup> de la rhétorique. Lorsque le professeur amène les collégiens à opérer une distinction critique entre la vérité prétendue – superstition – et la vérité, il s'implique dans un discours<sup>965</sup> convaincant pour activer l'approbation d'autrui. Mais se pose alors une question qui traverse l'histoire de la rhétorique : « Une pensée qui s'exprime mal peut-elle être vraie, ou pour mieux dire, une vraie pensée ? »<sup>966</sup>.

Afin d'avancer dans ce questionnement, le *magister* développe des prémisses – confiance et déférence mutuelles – qui lui permettent d'assurer le rôle d'un argumentateur et donc de « s'appuyer sur les idées préexistantes, sur les valeurs reconnues, et c'est ainsi qu'il peut réaliser le mystère de la persuasion »<sup>967</sup>. Le maître ne dispense donc pas seulement des savoirs, mais également une conception même du savoir ramenée à la notion de « culture générale »<sup>968</sup>.

De même, lorsque Rollin met en avant le rôle déterminant de la raison, il cherche à valoriser la faculté de bien juger, de distinguer le vrai du faux, rejoignant ainsi son intérêt marqué pour la vérité<sup>969</sup>. Le maître rollien doit donc se montrer apte à former au raisonnement intellectuel, ce qui apparaît dans la deuxième moitié du huitième livre, en partie consacré aux exercices à effectuer en classe. Rollin enjoint le collégien à étudier « avec soin l'auteur sur lequel il entreprend de répondre, [de] rendre compte des difficultés qui s'y tient, [d]'éclaircir les endroits obscurs »<sup>970</sup>. Même si le raisonnement<sup>971</sup> par lequel l'élève entre en confrontation avec les textes étudiés n'est pas explicitement caractérisé, le mode d'appréhension préconisé s'apparente à un raisonnement déductif partant des idées générales pour en tirer une

---

<sup>964</sup> Consulter à ce propos la partie « rhétorique et enseignement » dans laquelle Genette souligne les liens étroits entre enseignement et rhétorique. In Genette, Gérard. *Figures II. Op. cit.*, p. 23 à 42.

<sup>965</sup> « La noblesse des pensées entraîne après elle celle des paroles, qui à leur tour servent beaucoup à relever les pensées ». In Rollin, Charles. *Traité des études*. Volume deux, veuve Estienne, *op. cit.*, p. 108.

<sup>966</sup> Reboul, Olivier et Garcia, Jean-François. *Rhétorique et pédagogie. Op. cit.*, p. 5.

<sup>967</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>968</sup> Reboul, Olivier. *Op. cit.*, p. 11. Rollin montre incessamment cette volonté à développer le « goût des Belles-Lettres et des livres ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 446.

<sup>969</sup> Abel-François Villemain considère Charles Rollin comme le représentant d'une « école qui se maintenait encore par le bon sens et la pureté morale » qui diffère des détours « frivoles » qu'adopte le XVIII<sup>e</sup> siècle. In Villemain, Abel-François. *Tableau de la littérature au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition Didier, 1847, p. 220.

<sup>970</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 412.

<sup>971</sup> Cela tend à indiquer que le raisonnement auquel est entraîné l'élève, comme nous l'avons déjà souligné, est de type déductif. Celui-ci trouve certaines expansions : d'abord dans l'étude lexicale et étymologique « de chaque mot » dont le collégien doit être capable de « rendre raison » grâce à « sa signification et à sa racine » ; ensuite dans l'approche contextualisée propre aux évocations spatio-temporelles de l'auteur dont l'élève doit « avoir quelque teinture des histoires qui y sont rapportées, et de la situation des villes et des fleuves » ; enfin dans la compréhension intertextuelle « des fables qui s'y rencontrent ». In *ibidem*.

conséquence particulière qui « fait sentir la force et l'énergie des expressions et des pensées »<sup>972</sup>.

Cette approche favorise l'analyse du cas général exposé par les auteurs commentés pour en déterminer les aspects particuliers, développement qui « tâche [...] de rendre [...] le sens et les beautés »<sup>973</sup> du passage interprété. Bien que soit soulignée la volonté de parvenir à une appréciation esthétique, est également envisagée l'idée que l'appréciation de la beauté pourrait relever d'un raisonnement. Pareille position s'oppose à la définition voltairienne selon laquelle « pour donner à quelque chose le nom de *beauté*, il faut qu'elle [...] cause de l'admiration et du plaisir »<sup>974</sup>. Tandis que Voltaire tend à associer l'esthétique à une immédiateté émotionnelle, Rollin l'appréhende d'une manière plus intellectuelle et distanciée. En vue d'aiguiser l'esprit déductif, le recteur insiste sur la formation de « réflexions judicieuses »<sup>975</sup> encourageant et la formulation et la verbalisation « du jugement »<sup>976</sup>. Il considère que c'est là ce sur « quoi l'on [doit] fai[re] le plus de cas, et à quoi les maîtres doivent s'appliquer davantage »<sup>977</sup>.

Pareille considération rejoint l'idée fénélonienne mise en scène à travers le discours d'Arcésius, ce second Mentor lui aussi détenteur de la connaissance, et invite Télémaque à stimuler sa réflexion en s'interrogeant sur la finitude humaine. Lorsque les mots d'Arcésius résonnent aux oreilles du jeune prince, ce dernier perçoit leur pouvoir. En cela, Fénelon souligne les répercussions du discours des savoirs – il présente aussi une réflexion sur l'efficacité personnelle qu'il espère de son éducation avec le Duc de Bourgogne. Selon l'évêque de Cambrai, des paroles réfléchies émane une force singulière qui atteint la raison et contribue à son développement<sup>978</sup>. Toutefois, comme dans *Les Aventures* du fils d'Ulysse, la raison n'est pas le seul objet de formation intellectuelle de la pédagogie rollienne.

Conformément à la pensée classique du bon goût, Rollin choisit de former 'le goût' à

---

<sup>972</sup> *Ibid.*, p. 412.

<sup>973</sup> *Ibidem.*

<sup>974</sup> Voltaire. *Dictionnaire philosophique*. Paris : Folio classique, 1994, p. 95.

<sup>975</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 412.

<sup>976</sup> *Ibid.*, p. 412.

<sup>977</sup> *Ibid.*, p. 412.

<sup>978</sup> In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 310-311. « Plaisir [...] qu'il y a à ne devoir ses richesses qu'à son travail ; et à trouver dans son champ tout ce qu'il faut pour rendre la vie commode et heureuse.[...] On comprit donc d'un champ fertile et bien cultivé est le vrai trésor [...] maximes si propres à [...] rendre puissants, libres, heureux. [...] Ô mon fils ! Tu règneras un jour ; alors souviens-toi de ramener les hommes à l'agriculture. [...] Ces [...] hommes qui ont été si sages sur la terre, sont ici chéris des Dieux. Remarque, mon fils, que leur gloire surpasse autant celle d'Achille et des autres héros ». Dans le cas de la portée discursive du verbe éducateur d'Arcésius, le savoir et la sagesse sourdent d'êtres divins et surnaturels. Pour Fénelon, c'est un procédé créatif qui marque les paroles éducatives d'un sceau sacré à valeur transcendante. Ni un tel empire ni une pareille dimension – quasi magique – ne se retrouvent dans les mots du maître rollien.

partir de l'étude des textes classiques. De la sorte, il inscrit cette rubrique éducative dans une généralisation tendant davantage vers une uniformisation avec les canons de la poésie classique qu'à un développement de l'individualité. Dans ce souci de construire le jugement esthétique des collégiens, le penseur recommande surtout de les rendre sensibles<sup>979</sup> en les conduisant à « sentir et remarquer les beautés de l'auteur »<sup>980</sup> étudié : le goût est donc affaire de modèles, de normes et non de sensibilité individuelle. Cette même considération se retrouve dans l'appréciation du gouverneur de Télémaque :

La peinture et la sculpture parurent à Mentor des arts qu'il n'est pas permis d'abandonner ; mais il voulut qu'on souffrit dans Salente peu d'hommes attachés à ces arts. Il établit une école où présidaient des maîtres d'un goût exquis [...] [car] il ne faut rien de bas et de faible dans les arts [...] par conséquent on n'y doit admettre que des jeunes gens d'un génie qui promette beaucoup et qui tende à la perfection<sup>981</sup>.

Fénelon ramène l'éducation du goût à celle des arts, mais la réserve à une minorité d'exception dont l'œuvre permet de « conserver la mémoire des grands hommes et des grandes actions »<sup>982</sup>. Néanmoins, la question de l'éducation au beau reste ouverte et suscite des avis souvent contradictoires, même si réserver un espace important à la beauté dans le contexte des apprentissages littéraires « représente une possibilité de faire pénétrer l'enfant dans le travail sans faire appel à ses passions, ni à ses désirs ordinaires »<sup>983</sup>.

Mais, cela revient à instrumentaliser l'instruction esthétique et à la ravalier à un moyen éducatif alors qu'elle devrait être considérée comme un dessein suprême à façonner le goût et à solliciter la spontanéité réglée par les sens. Bien que Rollin semble valoriser l'éducation esthétique en annonçant que « former le goût [...] est [s]a principale vue »<sup>984</sup>, cette appréciation montre aussi une adhésion aux lieux communs de son temps dans la mesure où le recteur la cantonne essentiellement aux œuvres de la littérature ancienne. Le principal de Beauvais ébauche toutefois une tentative d'élargissement de sa réflexion et associe l'éducation du goût à la notion de plaisir, elle-même liée à la perception de tous les sens : « la

---

<sup>979</sup> Le substantif « sensibilité » n'est pas employé par Rollin qui use de l'adjectif qualificatif « sensible » et des verbes « faire sentir ». L'adjectif caractérise le maître ou l'élève, tandis que l'expression verbale renvoie à la manière dont le précepteur agit sur son disciple pour aiguïser sa perception.

<sup>980</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume IV, p. 412.

<sup>981</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 196.

<sup>982</sup> *Ibidem.*

<sup>983</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 78 et 79.

<sup>984</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume 1, édition Estienne, p. CVII.

musique [,] [...] la peinture »<sup>985</sup> et le « concert dont toutes les parties [...] bien composées et bien exécutées tant pour les instruments que pour les voix plai[sen]t »<sup>986</sup>.

Il admet également l'idée que la « nature [...] a donné [à tout homme] du goût et du sentiment pour l'harmonie »<sup>987</sup>, car « un beau tableau charme et enlève un spectateur qui n'a aucune idée de peinture »<sup>988</sup>. Toutefois, selon Rollin, si l'éducation à la beauté permet l'expression des émotions et sensibilités, elle ne saurait se restreindre aux seules réactions générées par la réception de l'art : elle doit mener à la description, l'analyse et l'interprétation non seulement de ce qui est beau, mais aussi des sentiments éprouvés face au beau. L'élève se montre alors apte à verbaliser « ce qui lui plaît, pourquoi cela lui plaît [...] [et à] en rendre compte [...] [puis] en dire les véritables raisons »<sup>989</sup>. Il se trouve ainsi une volonté pédagogique de considérer l'éducation au goût<sup>990</sup> telle une entreprise de perfectionnement de l'être et donc de sa capacité de réflexion.

*A contrario*, le Père Lamy repousse l'éducation esthétique et reproche aux poètes d'entretenir « cette illusion des hommes [...] [en] déroba[nt] à leur connaissance les imperfections des créatures et [en] les amusa[nt] par une vaine apparence »<sup>991</sup>. Pour le recteur, nulle 'vaine apparence' dans le beau, car les démonstrations professorales montrent les qualités et bienfaits d'« un goût épuré et sûr [...], juste, [...], délicat, et [...] fin »<sup>992</sup>. Ainsi conçue, l'éducation dispense des « leçons qui [...] jettent avec le temps de profondes racines, passent bientôt de la mémoire et de l'esprit dans le cœur »<sup>993</sup>. C'est donc aussi par le sensible – 'tout ce qui se présente aux sens et qui frappe les yeux et les oreilles' – que l'enseignant captive son élève lorsque ce dernier est sollicité, par exemple, pour exprimer quel protagoniste de la fiction « il aurait mieux aimé être »<sup>994</sup>. Dans cette appréciation de la réception lectorale des écoliers, le maître rollien s'appuie sur le principe de l'identification généré par la lecture. Les sens deviennent le fil conducteur du processus identificatoire.

Plus proche de la tradition rhétorique du *movere*, Rollin considère l'activation sensorielle comme un moyen de former le jugement intellectuel, alors que Malebranche réfute

---

<sup>985</sup> *Ibid.*, p. IXXXIII.

<sup>986</sup> *Ibid.*, p. IXXXIV.

<sup>987</sup> *Ibidem*.

<sup>988</sup> *Ibidem*.

<sup>989</sup> *Ibidem*.

<sup>990</sup> Le principe selon lequel le goût constituerait un moyen éducatif à part entière n'est pas inédit, mais se trouve déjà chez les Grecs et la poursuite d'un idéal d'éducation propre à former un homme de goût, bon et vertueux, *kalokagathia*.

<sup>991</sup> Lamy, Bernard. *Nouvelles Réflexions sur l'art poétique*. Paris : édition Pralard, 1668, p. 12.

<sup>992</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume 1, édition Estienne, p. IXXXV et IXXXVI.

<sup>993</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume 4, p. 290.

<sup>994</sup> *Ibid.*, p. 415.

cette idée en recommandant de tenir « les enfants sans craintes, sans désirs et sans espérances »<sup>995</sup> et de les éloigner « autant qu'il se peut de leurs petits plaisirs »<sup>996</sup> afin qu'ils soient en mesure d'apprendre « les choses les plus difficiles et les plus abstraites »<sup>997</sup>. Comme les Oratoriens, à l'enseignement humaniste Malebranche préfère la discipline des mathématiques dont l'étude permet « qu'on n'y profite qu'autant qu'on s'y rend attentif »<sup>998</sup>.

Pour l'auteur de *L'Histoire Ancienne* (1730-1738), les mathématiques mobilisent, certes, l'attention et « donne[nt] à l'esprit une justesse, une solidité, une précision, une grâce même, dont les connaisseurs s'aperçoivent facilement »<sup>999</sup>; mais, de manière plus traditionnelle, est privilégié l'enseignement des Belles-Lettres, car il favorise l'éducation de l'esprit et du cœur « par la beauté des pensées et par la noblesse des sentiments »<sup>1000</sup>. Le sensible<sup>1001</sup>, symbolisé par le 'cœur' et actif grâce à la vue, à l'audition ainsi qu'au plaisir, constitue donc une étape d'ouverture aménageant le chemin vers une réflexion plus approfondie, touchant à l'intelligible, 'l'esprit'. Cela apparaît, par exemple, lorsque le collégien réussit à « tirer de son propre fonds [...] des réflexions très solides sur les principales circonstances de [l']histoire »<sup>1002</sup> découverte par la lecture<sup>1003</sup>.

Sont alors fournies les entrées éducatives indispensables à l'édification d'un individu accompli. Le polygraphe indique comment l'enseignement permet à l'être humain de se construire en fixant au fond de sa personne tous les ferments nécessaires à l'épanouissement de son intellect. L'éducation façonne l'intelligence, lui offre une croissance brillante et éclairée passant par l'étape initiale de la mémorisation réfléchie et ordonnée des connaissances, se poursuit par l'épanouissement de l'esprit – entendement ou discernement – puis rayonne dans le flamboiement du cœur<sup>1004</sup>.

Les lecteurs sont ainsi avertis de la primauté accordée à la dimension affective dans le

---

<sup>995</sup> Malebranche, Nicolas. *De la Recherche de la vérité*. Paris : édition Sapia, 1837, p. 61.

<sup>996</sup> *Ibidem*.

<sup>997</sup> *Ibidem*.

<sup>998</sup> Malebranche, Nicolas. *Œuvres complètes*, volume 1. *Traité de morale*. Paris : édition Sapia, 1837, p. 470.

<sup>999</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume 1, édition Estienne, p. XXV.

<sup>1000</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>1001</sup> Chez Rollin le "sensible" est en relation à la fois avec les sens et avec le cœur. Par exemple lorsqu'il écrit que « la douceur [lui] est si sensible, [lui] fait un besoin extrême », il relie l'adjectif qualificatif substantivé à la perception sensitive de la douceur. Par contre, dans sa formule « voilà une image bien sensible du triste état où la volupté réduit un homme qui a le malheur de s'y livrer », le lettré ramène le sensible à la dimension sémantique de l'affliction qui envahit le cœur. *Ibid.*, p. 77 et 477.

<sup>1002</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.* volume 4, p. 415.

<sup>1003</sup> Fénelon recommande, lui aussi, d'explorer le goût des enfants pour les contes et « montre[...] [ainsi] l'utilité des histoires ». Cette approche ouvre la réflexion des apprenants. In *L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 80.

<sup>1004</sup> Cela renvoie au titre initial de l'œuvre *De la Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. L'esprit et le cœur représentent les deux composantes humaines à partir desquelles se dispense l'éducation.

lien éducatif, car l'évocation du cœur revient à vingt-six reprises dans le huitième livre du *Traité*. Cet effet d'insistance, d'abord lié à la répétition, est corroboré ensuite par le précepte éducatif rollien selon lequel « quelque cas que fasse [...] [le maître] des qualités de l'esprit, il [doit] estime[r] infiniment plus celles du cœur, sans lesquelles il compte les autres pour rien »<sup>1005</sup>. De la sorte, Rollin montre que pour toucher l'esprit et développer l'intellect, le maître doit passer par le chemin du cœur. S'instaure alors une articulation précise du binôme 'cœur et esprit'<sup>1006</sup> dans le modèle éducatif créé : c'est l'affectif donc, disposition subjective – le cœur – qui constitue la clé d'accès à la pensée dans un souci d'exactitude propre à l'abstraction objective – l'esprit. Le principal de Beauvais relève les fonctions du zèle émotionnel et sensible dans l'acte d'enseigner, tout en laissant comprendre que l'éducation intellectuelle concourt à développer l'esprit et donc la nature même de l'élève.

Ainsi, la réflexion rollienne contribue à renouveler le rapport entretenu par l'élève avec son maître, grâce à une reconsidération du labeur intellectuel qui ouvre le collégien aux plaisirs de l'étude.

### 3.2. « Rendre l'étude aimable »<sup>1007</sup>

Alors que le travail<sup>1008</sup> de l'écolier – ou de tout autre corps de métier – a longtemps été considéré, et ce jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle, comme une activité contrainte et pénible<sup>1009</sup> servant à assujettir, John Locke introduit l'idée d'une étude plaisante et épanouissante pour la jeunesse<sup>1010</sup>. Comme le remarque Pierre Mesnard, c'est « à la suite de Locke [...] [que le recteur] met l'accent sur la formation positive plutôt que répressive, sur la politique de contact

<sup>1005</sup> Rollin, Charles. Edition Didot. *Op. cit.*, volume trois, p. 348.

<sup>1006</sup> Le cœur et l'esprit sont deux grands domaines de réflexion éducative propres au XVIII<sup>e</sup> siècle, car « ils portent la distinction fondamentale entre l'éducation objective et l'éducation subjective que désignent les termes d'«esprit» et de «cœur». Tous les livres de pédagogie de l'époque parlent de «former l'esprit et le cœur» [...] trouvé chez Rollin ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes IV. Projets d'éducation* par John S. Spink. Paris : La Pléiade, 1969, p. XIX.

<sup>1007</sup> Rollin, Charles. *op. cit.*, volume 4, p. 345.

<sup>1008</sup> Ainsi que l'écrit Alain Rey, le verbe « travailler est issu d'un latin populaire *tripaliare*, littéralement "tourmenter, torturer avec le *trepalium* ». Rey, Alain. *Op. cit.*, p. 3900.

<sup>1009</sup> Soulignons la reprise des avis de Bernard Lamy par Louis-Antoine Caraccioli : « L'étude est une suite de misères de la vie présente et un exercice d'humiliation, qui provient de la dégradation de la nature [...]. Vous devez regarder l'étude comme un travail, qu'il faut supporter en esprit de pénitence ». In *La Vie du Révérend Père Condren, second général de la congrégation de l'Oratoire en France*. Paris : édition Nyon, 1764, p. 166.

<sup>1010</sup> Consulter à ce propos, la première partie de la présente étude ainsi que l'ouvrage de John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*.

et de persuasion »<sup>1011</sup>. Charles Rollin se saisit de ces idées nouvelles en ramenant le parcours scolaire à un ensemble d'activités intellectuelles favorisant la progression et avec elle la joie d'apprendre.

Il s'en ouvre dans le dixième article de la première partie de son huitième livre pour lequel il a choisi le titre dynamique « Rendre l'étude aimable »<sup>1012</sup>. Loin d'être intrinsèquement agréable et plaisante, l'étude nécessite un traitement professionnel spécifique avant d'être regardée comme une activité amène. Bossuet, précepteur du dauphin Louis de France, fils de Louis XIV et Marie-Thérèse, défend également cette idée de l'agrément instructif quand il exprime sa volonté pédagogique de « ne point faire paraître l'étude sous un visage hideux et triste »<sup>1013</sup>. Ainsi, rendre l'étude aimable correspond à un certain esprit d'évolution de la pédagogie traditionnelle, parce qu'elle cherche à « s'y attache[r] [avec] [...] prévenance [...] [et] dévouement »<sup>1014</sup>.

Cependant, si Bossuet défend une instruction agréable, ce projet est finalisé au dessein d'« abattre l'orgueil des hommes [...] [et] [d']exercer leur foi »<sup>1015</sup>. Selon Charles Rollin, en revanche, l'éducateur a la responsabilité de renforcer la volonté d'apprendre en 'rend[ant] l'étude aimable' pour dévoiler le plaisir intellectuel procuré par les apprentissages. De la sorte, se développent 'les délices d'apprendre', indissociables de la détermination de l'élève dont le professeur cultive le « fonds de simplicité et de sincérité »<sup>1016</sup>. Se détachant de la représentation conventionnelle nourrie d'une ancienne défiance pour le jeune collégien, le recteur est le représentant d'un courant de pensée exprimant une foi nouvelle en l'enfant. Celle-ci autorise la délectation instructive et engage à un lien éducatif pacifié.

Selon le pédagogue expérimenté, exalter le plaisir de l'étude représente « l'un des points les plus importants en matière d'éducation, et en même temps l'un des plus difficiles »<sup>1017</sup>. La suprématie et la perspicacité que revêt cette mission éducative dépendent entièrement des attitudes magistrales puisque « parmi un très grand nombre de maîtres, qui d'ailleurs ont beaucoup de mérite, il s'en trouve très peu qui soient assez heureux pour venir à bout de rendre l'étude aimable à leurs disciples »<sup>1018</sup>. Pour l'historien, seul un maître comblé par l'exercice de ses enseignements est apte à partager la joie d'apprendre et de se cultiver. Or,

---

<sup>1011</sup> Mesnard, Pierre. « Rollin forge l'esprit de l'enseignement secondaire ». In Château, Jean. *Op. cit.*, p. 165.

<sup>1012</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 345.

<sup>1013</sup> Bossuet, Jacques-Bénigne. *Œuvres complètes, volume neuf. Lettre LXIII. De l'Instruction de Monseigneur le Dauphin*. Paris : édition Boudet, 1778, p. 169.

<sup>1014</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 54.

<sup>1015</sup> Bossuet, Jacques-Bénigne. *Op. cit.*, p. 175.

<sup>1016</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 340.

<sup>1017</sup> *Ibid.*, p. 345.

<sup>1018</sup> *Ibidem.*

tous les maîtres ne disposent pas toujours de conditions suffisamment appropriées pour s'épanouir dans la fonction professorale, souvent confondue, on l'a dit – voir partie précédente – avec l'état de valet, voire de larbin.

Pourtant, comme Rollin part du postulat idéalisé selon lequel l'enseignant goûte une reconnaissance authentique de la part de ses élèves, dans ces circonstances, le maître représente le vecteur premier du plaisir d'apprendre. Cette forme d'agrément instructif «dépend beaucoup des premières impressions »<sup>1019</sup> de la classe, c'est-à-dire des manières et méthodes selon lesquelles le professeur tisse le lien éducatif avec ses disciples. Les débuts sont donc déterminants – cela a déjà été dit – car d'eux dépend le rapport de l'élève avec le goût du savoir : «La grande attention des maîtres chargés d'enseigner les premiers éléments doit être de faire en sorte qu'un enfant, qui n'est point encore capable d'aimer l'étude, ne la prenne point dès lors en aversion, de peur que l'amertume qu'il y aura d'abord ressentie ne le suive dans un âge avancé»<sup>1020</sup>.

Cette prise de position n'est pas inédite, car avant le professeur du Collège royal, Coustel souligne également les atouts d'un enseignement agréable pour les élèves. Il encourage les maîtres à faire « en sorte que l'étude [...] paraisse plutôt une espèce de divertissement et de jeu, qu'une occupation gênante et ennuyeuse »<sup>1021</sup>. De même que le recteur, il se projette dans une continuité de l'enfance à l'entrée dans le monde adulte et cherche à prévenir la répugnance pour l'ouvrage scolaire : il veut éviter de « donner pour l'étude un dégoût qui aurait de fâcheuses suites et qui pourrait continuer peut-être jusqu'à un âge plus avancé »<sup>1022</sup>.

Toutefois les avis éducatifs de cette période ne convergent pas unanimement vers cette résolution de développer les plaisirs intellectuels, car certains restent attachés à la vision traditionaliste d'une étude âpre intimant de courber l'échine. Pour Claude Fleury, par exemple, le principe des plaisirs intellectuels n'est non point une fin mais un moyen utile à procurer de la concentration aux enfants. Dans les débuts de l'instruction, il conçoit que le maître « pourra [...] exciter [l'attention] d'abord par le plaisir de quelques connaissances qui [...] attachent [les élèves] ensuite par la crainte, par les menaces, et même par les châtimens »<sup>1023</sup>. Semblables conseils s'opposent aux pratiques pédagogiques d'amabilité, de sérénité et d'agrément appliquées par le maître rollien. Se trouve dans la pratique enseignante

---

<sup>1019</sup> *Ibidem.*

<sup>1020</sup> *Ibidem.*

<sup>1021</sup> Coustel, Pierre. *Les Règles de l'éducation des enfants, volume deux*. Paris : Estienne Michalet, 1687, p. 57.

<sup>1022</sup> *Ibidem.*

<sup>1023</sup> Fleury, Claude. *Traité du choix de la méthode des études*. Paris : Pierre Emery, 1686, p. 97.

d'un pareil régent le « plaisir de répondre à toutes les questions que [...] lui feront »<sup>1024</sup> ses disciples afin que ceux-ci se fassent « un plaisir de prendre ses leçons »<sup>1025</sup>.

Si l'on ne peut avec entière certitude affirmer que, chez Rollin, le plaisir éducatif représente une fin en soi, tant pour l'éducateur que pour l'éduqué, force est de constater que l'idée de plaisir rayonne dans tout le propos et constitue, à ce titre, une modalité essentielle du concept éducatif rollien. L'objectif éducatif fixé par le recteur s'énonce comme suit : les « jeunes gens instruits de la sorte remporte[ra]ient du collège une infinité de connaissances agréables et utiles »<sup>1026</sup>. Reprenant le *topos* horacien de l'utile *dulci*<sup>1027</sup>, il tente à cette fin de « réveiller et entretenir [...] le désir d'apprendre et de connaître »<sup>1028</sup>, car avec lui « loin d'être pénible et ennuyeuse [l'étude] n'offre que du plaisir et de l'agrément »<sup>1029</sup>. Selon le fils du coutelier, étudier revient donc à satisfaire un besoin, mieux, à combler 'un désir' ce qui procure un contentement créateur de bonheur personnel. 'Rendre l'étude aimable' s'inscrit alors dans un projet aux dimensions plus vastes par lequel l'éducation de la jeunesse devient « la source [...] du bonheur, non seulement des familles, mais des états même »<sup>1030</sup>.

Détenteur de l'aptitude à faire se développer les plaisirs intellectuels par une attitude enjouée à l'égard des savoirs et un comportement affable et accueillant<sup>1031</sup> envers ses disciples, le maître du *Traité des études* est proche du précepteur fénelonien, « armé de patience, de douceur, de tendresse et aussi de respect [...] [qui] ne doit ni rudoyer ni rebuter<sup>1032</sup> ». La brusquerie et la brutalité professorales modèrent, voire annihilent, l'acte de 'rendre l'étude aimable' et détournent l'enseigné des activités éducatives. Le poids de l'implication magistrale dans le goût de l'étude est conséquent et c'est pour ce motif que « Rollin ne cesse de rappeler au maître sa responsabilité personnelle dans l'œuvre d'éducation »<sup>1033</sup> car celle-ci doit fructifier l'agrément trouvé par les élèves dans les apprentissages.

Il est donc essentiel que le conducteur prenne conscience de cette charge responsable dans l'attrait et l'inclinaison de son élève pour l'étude. L'entrée dans le cursus scolaire pose les

---

<sup>1024</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. Tome 3, édition Didot. *Op. cit.*, p. 230.

<sup>1025</sup> *Ibid.*, p. 251.

<sup>1026</sup> *Ibid.*, p. 329.

<sup>1027</sup> Voir par exemple in Fénelon. *De L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 46 et 47.

<sup>1028</sup> Rollin, Charles. *op. cit.*, volume 4, p. 259.

<sup>1029</sup> *Ibidem*.

<sup>1030</sup> *Ibidem*. Cette conception se retrouve chez La Chalotais pour qui éduquer revient à « travailler [au] [...] bonheur [de la jeunesse] à celui des autres et contribuer par conséquent au bien général de la société ». In La Chalotais, Louis-René de Caradeuc. *Essai*. *Op. cit.*, p. 4.

<sup>1031</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. Tome 3, édition Didot. *Op. cit.*, 228 et 254.

<sup>1032</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 48.

<sup>1033</sup> Château, Jean. *Op. cit.*, p. 165 et 166.

fondations de l'édifice intellectuel pour toute l'existence, aussi est-il important que ces soubassements soient profondément implantés afin de ne jamais faire vaciller le bonheur d'apprendre : pour cela, le maître doit proposer au jeune enfant des exercices « qui font le plus de plaisir [...] les varier, les abrégés, les interrompre quelquefois entièrement, pour prévenir l'ennui et le dégoût »<sup>1034</sup>. Dans le souci de se conformer à de pareilles intentions, Rollin souligne que « l'habileté du maître consiste à jeter de l'agrément dans l'étude et à y faire trouver de la douceur »<sup>1035</sup>. Plaisir d'enseigner et joie de s'instruire dépendent l'un de l'autre : le gouverneur véritablement heureux dans sa profession est, seul, capable de communiquer l'allégresse d'apprendre. Il se produit une alchimie éducative par laquelle l'étude devient plaisante aux élèves.

De plus, pour rendre l'ouvrage agréable et plaisant aux apprenants, il est recommandé de donner à l'instruction un caractère ludique afin que « l'étude soit pour [l'écolier] [...] comme un jeu »<sup>1036</sup>. La pénibilité du travail scolaire est alors absorbée par le divertissement et l'élève s'instruit grâce aux joies procurées par les jeux éducatifs. Alors que pour la tradition « l'attachement au plaisir »<sup>1037</sup> de connaître signe surtout l'enlèvement dans « la paresse »<sup>1038</sup>, selon l'idéal rollien, l'amusement<sup>1039</sup> et la distraction dans l'étude procurent le contentement puis la satisfaction des plaisirs intellectuels. Rollin insiste sur le rôle du jeu dans le plaisir d'apprendre, notamment pour les plus jeunes élèves, car les activités ludiques leur sont indispensables. Cette idée est étayée par quelques pistes pédagogiques.

Des exemples de jeux instructifs, sous forme de simples devinettes œuvrant à l'épanouissement de l'enfant, sont fournis : « Qu'on lui fasse des petites interrogations ; qu'on l'anime par la louange ; qu'on lui donne lieu d'être content de lui-même, et de se savoir bon gré d'avoir appris quelque chose »<sup>1040</sup>. Le pédagogue suggère aussi de « raconter des histoires agréables, mais courtes et détachées [...] afin d'inspirer [aux élèves] le désir d'apprendre »<sup>1041</sup>. Cette succession de leçons, énoncées aux modes subjonctif et infinitif, prévoit d'abord de solliciter la position de l'apprenant sur différents sujets donnant matière à question. 'Les petites interrogations' appellent l'écolier à de premières réflexions par

---

<sup>1034</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. Tome 1 ; édition Didot. *Op. cit.*, p. 68.

<sup>1035</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*. Tome 3 ; édition Didot. *Op. cit.*, p. 253.

<sup>1036</sup> Rollin, Charles. *op. cit.*, volume 4, p. 345.

<sup>1037</sup> Fleury, Claude. *Op. cit.*, p. 203.

<sup>1038</sup> *Ibidem*.

<sup>1039</sup> Charles Rollin pousse même son idée jusqu'à affirmer « qu'une inclination modérée pour le jeu [...] est [souvent] une marque de vivacité » intellectuelle et que le maître ne peut pas « attendre beaucoup d'ardeur pour l'étude de la part d'un enfant, dans cet âge naturellement vif et gai, s'il est toujours triste, morne, et indifférent, même pour le jeu ». Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 3, édition Didot, p. 254.

<sup>1040</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 345.

<sup>1041</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, édition Didot, p. 52.

lesquelles il tente d'apporter une réponse, la plus exacte possible. Cette recherche de solution rend l'élève actif et l'implique personnellement et directement dans le parcours culturel ménagé par l'enseignant.

La délectation intellectuelle pour les collégiens de l'univers rollien rappelle quelque peu l'autonomie et l'indépendance du disciple mis en scène par Pierre de Leconsvel. Le personnage du jeune Prince de Montbéraud ressent une vigoureuse appétence pour le savoir au point de vouloir « s'instruire à fond »<sup>1042</sup>. Leconsvel dispense l'élève d'un maître attiré, parce qu'il « n'imagine pas de Mentor à ses côtés »<sup>1043</sup>. *A contrario*, Rollin considère que la présence d'un enseignant est indispensable, mais elle ne doit pas exercer la coutumière surpuissance magistrale.

Le professeur rollien ne détient plus seul les réponses attendues, puisqu'il provoque la participation et les explications de l'apprenant<sup>1044</sup>. Le lien éducatif ainsi créé accorde une place à l'élève dont on motive plaisamment la parole. Tant chez Fénelon, Leconsvel que chez le recteur, le zèle à connaître donne lieu à des récompenses sous forme de louanges aiguillonnant la poursuite agréable de l'avancée intellectuelle. D'ailleurs, il paraît avisé que l'élève loué retire quelque satisfaction de sa progression. L'enfant prend donc conscience de son évolution intellectuelle, ce qui lui procure un plaisir relié à l'acte 'd'avoir appris quelque chose'. Cette pédagogie<sup>1045</sup> active et positive a des conséquences sur le lien entre maître et élève.

Selon Rollin, l'éducation, culture des plaisirs intellectuels, se développe grâce à un rapport pédagogique efficace dans lequel le maître accorde une place centrale à l'élève : ce dernier prend alors la véritable mesure des enjeux de ses apprentissages. Cela l'incite à persévérer, parce qu'il est heureux de s'instruire. Malgré cela, il existe certains cas dans lesquels l'enfant pourra se montrer rétif aux plaisirs intellectuels. Pour éviter cet écueil, il est préconisé de s'appuyer sur les effets bénéfiques du groupe classe en proposant au maître « d'enseigner à un autre »<sup>1046</sup>, ce qu'un élève quelque peu réticent rejette d'apprendre pour lui-

---

<sup>1042</sup> Leconsvel, Pierre (de). *Relation historique et morale du Voyage du Prince de Montbéraud dans l'île de Naudély*. Paris : édition Fortuné, 1709, p. 221.

<sup>1043</sup> Granderoite, Robert. *Op. cit.*, p. 159.

<sup>1044</sup> L'élève auquel Rollin fait allusion ressemble, par certains côtés, à l'apprenti royal de Leconsvel qui « n'hésite pas à exprimer son avis [...], dit sa surprise ou son admiration [...], il questionne aussi, apporte des réserves ou soulève des objections ». In Leconsvel, Pierre (de). *Op. cit.*, p. 160.

<sup>1045</sup> Charles Rollin recommande des méthodes pédagogiques qui « répondent toutes au même principe : tenir compte des dispositions de l'élève à chaque âge, faire appel à ses intérêts et à son initiative, l'amener par un contact immédiat et actif avec les connaissances [...] à contribuer lui-même à son propre perfectionnement ». Ce sont là « les méthodes actives » de l'éducation nouvelle. In Médici, Angela. *Les Progrès de l'éducation nouvelle*. Paris : PUF, 1941, p. 67.

<sup>1046</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 345.

même. Cette situation particulière entraîne l'émulation tacite de l'écolier réservé, parce que l'attention magistrale pour un autre « le piquer[a] de jalousie »<sup>1047</sup>.

L'observation d'un pair actif incite l'écolier rebelle, jusque-là opposé, à participer lui aussi. Grâce aux activités instructives et aux différentes contributions des uns et des autres<sup>1048</sup>, le maître organise également « de petites disputes où on laissera croire à l'élève qu'il a souvent le dessus »<sup>1049</sup>. L'expression verbale 'laisser croire' alerte sur le recours à une pédagogie du détournement consolidé par la ruse. Elle pose question dans la mesure où elle entre en conflit avec l'idée de probité professorale mise en exergue. Est-il honnête de placer l'élève dans l'agréable illusion d'une supériorité discursive et intellectuelle ? Il y a donc application d'une manœuvre suspecte dans cette procédure fictive édifiée sur la feinte. La situation idéale inventée par Rollin use « de la manipulation »<sup>1050</sup> qui se retrouve « dans toute situation éducative »<sup>1051</sup>, comme les disputes mentionnées : loin d'être l'expression d'un différend entre maître et élève, elles prennent la forme travestie de discussions argumentées et animées qui exercent l'élève à défendre et justifier sa prise de position.

Il s'agit d'un exercice oral propre à aiguïser plaisamment le jugement de l'élève, mais qui le place dans des conditions fictives parfois négatives, car « chaque classe devient le théâtre de rivalités »<sup>1052</sup>. Dans cette méthode pédagogique artificielle – mais toute pédagogie n'est-elle pas, par définition, préfabriquée ? – tout semble codifié, y compris les gestes à adopter<sup>1053</sup>. Toutefois, le maître ne cherche point à imposer directement ses vues, puisqu'il laisse l'élève avoir le dernier mot en ayant 'souvent le dessus'. Tout ce contexte éducatif marqué par la forme ludique ou le stratagème pédagogique développe le goût pour l'étude à la condition – « le grand secret »<sup>1054</sup> comme l'appelle Quintilien – que le maître soit « aimé par ses élèves »<sup>1055</sup>. Le rapport éducatif s'appuie encore une fois sur le lien affectif entre maître et élève, car c'est « à ce prix que les écoliers écoutent volontiers leur professeur, ils se rendent

---

<sup>1047</sup> *Ibidem*.

<sup>1048</sup> Albert Charles Gaudin explique comment Rollin résout le problème de l'hétérogénéité des classes : chaque élève doit être reconnu selon ses aptitudes personnelles et encouragé à progresser. "To make up for the differences in capacities and knowledge, the best students could be segregated for special competitions. In order that the poor students should not be discouraged, they should be given special prizes, also. The important result of keeping the whole class in continual activity was obtained easily by these measures". In *op. cit.*, p. 44.

<sup>1049</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 345 et 346.

<sup>1050</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 33.

<sup>1051</sup> *Ibidem*. Il en va de même chez Fénelon et Rousseau, car « jamais Mentor n'a partagé l'angoisse de Télémaque [et] pas une seconde, pendant la promenade, Jean-Jacques n'a perdu le Nord ». *Ibidem*.

<sup>1052</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 51.

<sup>1053</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 473.

<sup>1054</sup> *Ibid.*, p. 346.

<sup>1055</sup> *Ibidem*.

dociles, ils tâchent de lui plaire ; ils se font un plaisir de prendre ses leçons »<sup>1056</sup>. Cela s'apparente au rapport éducatif fénelonien dans lequel « l'élève est docile, zélé, respectueux, reconnaissant, le maître affectueux et satisfait de l'attitude de son disciple »<sup>1057</sup>.

Si Rollin s'est inspiré du couple pédagogique fénelonien, c'est pour montrer que le plaisir intellectuel n'est pas inné, mais qu'il se construit grâce aux détours magistraux, ainsi qu'à l'aune de l'affection éprouvée pour le maître : ce sont là les composantes et le liant nécessaires à la réalisation d'un rapport pédagogique réussi. L'idée de plaisir intellectuel dépend donc de l'attachement unissant le maître à ses élèves : le lien éducatif a partie liée avec l'affectivité, puis avec les sens, car ce sont eux qui modifient la perception et l'activent sur un mode agréable accédant au plaisir de s'instruire.

Là ne s'arrête pas la réflexion du penseur. Après le jeu et l'affection réciproque, Rollin propose de susciter et d'exploiter le « fonds naturel de curiosité [de l'élève] c'est-à-dire, un désir de connaître et d'apprendre, dont on peut profiter pour rendre l'étude aimable »<sup>1058</sup>. Par suite logique, cette tendance qui porte l'esprit à s'enrichir de connaissances nouvelles constitue – considération originale<sup>1059</sup> – l'accroche par laquelle se développe un lien éducatif où sont respectées les questions des élèves, puisqu'« il faut leur répondre sans témoigner ni peine ni chagrin, louer leur curiosité, la satisfaire par des réponses nettes et précises, ne leur en jamais donner de trompeuses et d'illusoires »<sup>1060</sup>. Une contradiction se fait ici jour entre l'illusion discursive précédemment exploitée comme agréable moyen d'apprentissage et le rejet présent de 'réponses illusoires'. Malgré cela, Rollin défend l'idée pédagogique selon laquelle aucune interrogation de l'écolier ne doit rester en suspens, car le maître a le devoir d'apporter des éclaircissements objectifs et précis en laissant de côté ce qui pourrait apparaître comme « sec »<sup>1061</sup> ou « rebutant »<sup>1062</sup> pour ne « répandre [que l]'agrément »<sup>1063</sup>.

Selon cette visée, le maître rollien prend la mesure du professionnalisme imposé : bien connaître le caractère de l'élève, s'adapter le plus possible à ses besoins, mêler « le jeu au travail »<sup>1064</sup>, « en un mot [...] tourner en mille formes, et inventer mille adresses pour arriver à

---

<sup>1056</sup> *Ibid.*, p. 347.

<sup>1057</sup> Granderoite, Robert. *Op. cit.*, p. 177.

<sup>1058</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 346.

<sup>1059</sup> Se reporter à la première partie de la présente étude qui aborde de façon plus détaillée la question générale de la *curiositas* et de son évolution au XVIII<sup>e</sup> siècle.

<sup>1060</sup> *Ibid.*, p. 346.

<sup>1061</sup> *Ibidem.*

<sup>1062</sup> *Ibidem.*

<sup>1063</sup> *Ibidem.*

<sup>1064</sup> *Ibid.*, p. 347.

son but »<sup>1065</sup>. Lorsque le discours souligne combien les plaisirs intellectuels des écoliers dépendent du lien éducatif construit entre élève et maître, maître qui professe avec habileté et attention afin d'exciter le désir d'apprendre, il applique les conceptions féneloniennes : « Rendons l'étude agréable, cachons-la sous l'apparence de liberté et du plaisir »<sup>1066</sup>. Le précepte éducatif de Fénelon évoque également le subterfuge de l'apparence, semblable au leurre pédagogique rollien, avec 'ses mille formes et mille adresses'. Cependant, ni l'un ni l'autre des deux éducateurs ne paraissent gênés par ces scénarii de simulation ressemblant à un flagrant délit de supercherie, car, selon eux, il s'agit de simples stratégies pédagogiques<sup>1067</sup>.

Celles-ci sont complexes parce qu'elles imposent de « conduire les rênes de tant d'esprits d'un caractère tout différent [...] de sorte pourtant que, malgré cette différence de tempérament, [le professeur] les fasse tous marcher de concert, et les amène tous au même point »<sup>1068</sup>. Rollin rejette l'idée de l'étude par la contrainte et insiste sur le concept, déjà cité, que « c'est donc la volonté de l'élève qu'il faut gagner »<sup>1069</sup>. Ce combat conduit à la victoire éducative s'il est mené avec les ressources de « la douceur, l'amitié, la persuasion et surtout [...] l'attrait du plaisir »<sup>1070</sup>. Loin d'être ennemis, maître et élève doivent être proches l'un de l'autre pour apprécier l'enseignement – tant sur le mode de l'émission que sur celui de la réception – et pour trouver l'agrément nécessaire à l'épanouissement du bonheur d'apprendre. Là encore, ces idées rallient les vues de Fénelon, « hostile à la distinction traditionnelle travail-divertissement »<sup>1071</sup>, car il souhaite « faire du travail un divertissement, du divertissement un travail [...] [pour] réconcilier instruction et joie »<sup>1072</sup>.

L'ensemble de ces liens tissés entre professeur et disciple, mais aussi entre savoirs, curiosité et plaisir intellectuel aboutit à une forme d'accord collectif : ce protocole pourrait être nommé contrat éducatif. Les clauses de ce compromis tacite s'inscrivent dans les registres de l'exemplarité morale et du discours sur la vertu.

---

<sup>1065</sup> *Ibidem*.

<sup>1066</sup> Fénelon. *L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 44.

<sup>1067</sup> « Fénelon recommande au maître de monter et ménager, avec l'aide d'éléments extérieurs, de véritables mises en scène, ainsi que le faisait d'ailleurs le précepteur du Duc de Bourgogne. [...] Fénelon est [donc] partisan d'une pédagogie de la feinte et de la fabulation ». In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 64. Rollin tout comme Fénelon est favorable à une pédagogie du leurre reposant sur l'application d'artifices éducatifs. Pour s'en convaincre, il suffit de reprendre la trentaine d'occurrences du verbe « paraître » qui jalonnent l'ensemble du huitième livre.

<sup>1068</sup> Rollin, Charles. *op. cit.*, volume 4, p. 347.

<sup>1069</sup> *Ibid.*, p. 348.

<sup>1070</sup> *Ibidem*.

<sup>1071</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 48.

<sup>1072</sup> *Ibidem*.

### 3.3. L'exemplarité morale : des mots aux actes

Si les discours persuasifs participent à la transmission des savoirs et à la culture des plaisirs intellectuels, ils constituent également une ressource pédagogique exploitant les gratifications de l'exemplarité à des fins essentiellement morales. Alors que le XVII<sup>e</sup> siècle a parfois réservé au couple 'maître-élève' déconsidération et raillerie<sup>1073</sup>, le siècle des Lumières tend à porter un regard neuf sur l'enfance, perçue à la fois comme « valeur de la faiblesse »<sup>1074</sup> et modèle d'innocence. Diderot, par exemple, est charmé par la fraîcheur naïve et la spontanéité des enfants dont il apprécie « la franchise, la liberté, les sauts, les cris, l'impétuosité [...] [les] cheveux ébouriffés et [les] [...] vêtements déchirés »<sup>1075</sup>.

Comme lui, Rollin aime la jeunesse et cette affection ainsi éprouvée s'exprime à travers une valeur nouvelle, « la confiance même que l'on place en la nature humaine »<sup>1076</sup>. Aussi paraît-il déterminant de s'intéresser à l'enfant et de lui fournir toutes les conditions morales requises<sup>1077</sup>, afin qu'il s'engage sur un parcours vertueux. Le recteur s'empare de cette question et l'associe à l'idée d'un maître modèle mis au service de la construction vertueuse de l'élève.

Puisque la préoccupation première consiste à préserver l'innocence des enfants sur laquelle veillent les maîtres, ces derniers cherchent à entretenir l'intégrité de la pureté infantile afin qu'elle demeure le plus longtemps possible sans défaut d'ordre moral<sup>1078</sup>. La

---

<sup>1073</sup> « L'écolier, le pédant et le maître d'un jardin

Certain enfant qui sentait son collègue,  
Doublement sot et doublement fripon  
Par le jeune âge et par le privilège  
Qu'ont les pédants de gêner la raison [...]  
Je ne sais bête au monde pire

Que l'écolier, si ce n'est le pédant ». In La Fontaine, Jean (de). *Les Fables*. Paris : édition Garnier, 1995, p. 272 et 273. Ces quelques vers ravalent l'écolier et le maître (pédant) à un identique niveau de bêtise et de friponnerie puis soulignent tout le mépris adressé tant à l'enfant qu'au maître et qu'à l'éducation collégiale.

<sup>1074</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 197.

<sup>1075</sup> Diderot, Denis. *Mémoires pour Catherine II*. Paris : Garnier, 1966, p. 216.

<sup>1076</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 281.

<sup>1077</sup> Voltaire s'interroge sur les influences extérieures propres à orienter l'homme vers le mal ou le bien. « Pourquoi donc, et comment, devient-il si souvent loup et renard ? N'est-ce pas que n'étant né ni bon ni méchant, l'éducation, l'exemple [...] dans lequel il se trouve jeté, l'occasion le déterminent à la vertu ou au crime ? » In Voltaire. *Dictionnaire philosophique*. Paris : édition Mesnard, 1827, p.131.

<sup>1078</sup> En s'appuyant sur l'innocence originelle de l'enfance pour prodiguer des conseils éducatifs, Rollin semble s'engager sur la voie philosophique empruntée environ trois à quatre décennies plus tard par Jean-Jacques Rousseau qui définit la notion d'état de nature, hypothèse méthodologique et instruments de travail pour le penseur.

préservation de l'innocence<sup>1079</sup> originelle grâce à l'éducation n'est pas une idée neuve. Rappelons que deux décennies auparavant Fénelon raconte l'histoire « du chaste Télémaque »<sup>1080</sup> dont Calypso clame les infaillibles qualités morales : « Quelle innocence ! Quelle vertu ! Quelle horreur du vice ! Quel courage contre les honteux plaisirs ! »<sup>1081</sup>. Si Rollin n'exploite pas le subterfuge du personnage princier vertueux, il affirme que, pour tous les enfants, le but de l'éducation est « de mettre leur innocence à couvert »<sup>1082</sup>.

Tandis que ses prédécesseurs tendent à marquer l'enfant à l'effigie du péché originel, le recteur – tout comme le précepteur du Duc de Bourgogne – délaisse l'idée d'une culpabilité infantile à laquelle il préfère celle de la candeur à protéger. Son projet éducatif consiste à épargner l'ingénuité originelle de « l'insolence [...] [du] sot orgueil toujours occupé à rabaisser les autres [...] de l'esprit de raillerie qui se plaît à piquer et à insulter [...] [de la] paresse et [...] [de l'] indolence »<sup>1083</sup>. Si le mal existe – ici ramené à la suffisance insolente, au mépris insultant et à la mollesse – ce mal ne se trouve pas dans l'enfant mais hors de lui, d'où la nécessité, pour l'éducateur, de le mettre à couvert, donc hors d'atteinte.

Cette protection, dans laquelle s'inscrit l'origine du lien éducatif, débute très tôt dans l'enfance, c'est pourquoi même les « nourrices [...] [doivent ne] point [user d'] un langage vicieux [...] [et être] du moins aussi vertueuses que possible »<sup>1084</sup>. En lecteur assidu de Quintilien, Rollin s'approprie cette pensée éducative selon laquelle l'éduqué grandit et s'instruit en copiant<sup>1085</sup> les paroles, manières et comportements de l'éducateur. Ainsi avisé de

---

<sup>1079</sup> « L'innocence ce n'est pas la vertu, ce n'est pas une fermeté déjà capable de résister aux tentations, c'est un premier moment comme de virginité, où l'être n'est pas encore confronté à l'opposition du bien et du mal ; il est purement lui-même, sans encore être modèle par les exemples et les conventions, son esprit n'est pas encombré de préjugés, il se laisse guider par son bon sens naturel. Or ce moment où la voix de la simple nature s'exprime telle quelle, apparaît plein d'amabilité et de charme ». Snyder, Georges. *Op. cit.*, p. 276.

<sup>1080</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 104.

<sup>1081</sup> *Ibidem.*

<sup>1082</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre, p. 308.

<sup>1083</sup> *Ibidem.*

<sup>1084</sup> Quintilien. *Op. cit.*, Chapitre I, p. 5. « Qu'elles parlent correctement [car] ce sont elles que l'enfant entendra d'abord, ce sont elles dont il essaiera d'imiter et de reproduire les paroles ; et naturellement les impressions que nous recevons dans le premier âge sont les plus profondes ». Les nurses symbolisent l'exemple vivant et humain auquel se réfèrent les nourrissons. Leur devoir d'exemplarité joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du langage, pour garantir la mise à distance d'un lexique vicieux dominé par les grossièretés. Ces propos 'imiter, reproduire, impressions' ne sont pas sans rappeler l'idée de *mimesis* telle que la développe Aristote car il définit la notion mimétique comme une tendance naturelle qui, dès l'enfance, porte l'être humain à imiter et à trouver du plaisir dans les imitations. In Aristote. *La Poétique*, te. M. Magnien. Paris : Le Livre de Poche, 2008, p. 88 et 89.

<sup>1085</sup> Le professeur d'anthropologie linguistique, Marcel Jousse s'est questionné sur les procédures d'imitation infantine pour apprendre. Il considère que l'appropriation par l'exemple passe par le physique et l'intellect de l'apprenant : « L'Enfant reçoit par les gestes de tout son corps, instinctivement mimeur, les Actions caractéristiques et les Actions transitoires des êtres animés et inanimés du Monde extérieur. [...] [II] se comporte comme un étrange miroir sculptural, infiniment fluide et sans cesse remodelé. [II] enregistre

cette propension enfantine à calquer les mots et les attitudes de l'adulte, Rollin insiste à maintes reprises sur l'importance de l'exemplarité en matière éducative. C'est ainsi qu'il conseille aux éducateurs de « ne rien dire ou faire en [...] présence [des enfants], qui puisse leur inspirer des principes dangereux, ou leur donner de mauvais exemples »<sup>1086</sup>.

Dans la pensée du pédagogue, cela signifie que dès le plus jeune âge, les petits agissent par mimétisme par rapport aux adultes. Ainsi, lorsque le recteur recommande de « chois[ir] pour maître un homme d'une vertu consommée [...] ; et pour collègue, celui où règnera une discipline exacte et régulière »<sup>1087</sup> il témoigne de cette conviction qui l'habite. L'aptitude infantile à imiter s'insère dans une progression chronologique parallèle à l'évolution de l'enfant, depuis les étapes du nouveau-né confié aux nourrices, de la petite enfance prise en charge par un maître particulier, jusqu'à la grande enfance et l'adolescence passées dans une structure d'enseignement collectif. Le lien éducatif<sup>1088</sup> ainsi conçu fonctionne dans un rapport de mimétisme grâce auquel l'apprenant s'approprie le verbe et les manières de se conduire adoptés par le maître<sup>1089</sup>.

Lors de la période du préceptorat – cela suppose que l'enfant pris en considération est issu des classes sociales privilégiées, à savoir une minorité exigüe – avant l'entrée au collège, si les parents doivent s'assurer de la qualité essentielle de « la vertu consommée »<sup>1090</sup> du maître engagé, c'est parce que le jeune enfant est prompt à copier son professeur. Pour préserver l'enfant du mauvais modèle, le précepteur doit présenter des qualités morales avérées tant dans son discours que dans ses attitudes. Là encore, la primauté est accordée à l'exemplarité de l'enseignant.

En cela, Rollin applique les conseils féneloniens. Souvenons-nous comment le jeune Télémaque exprime sa prise de conscience sur les incontournables valeurs d'un maître exemplaire comme le sien : « Voulez-vous que je perde Mentor après avoir perdu tout le

---

gestuellement ce Mimodrame universel aux cent actes divers, à la manière d'un film plastique, vivant et fixateur. Il devient, sans le savoir, un complexus de Mimèmes ou gestes mimismologiques intussusceptionnés. [...] L'Enfant rejoue mimismologiquement par les gestes de tout son corps [...] les phases de chaque Interaction de l'Univers. Ce qui s'est fait physiquement et inconsciemment dans l'Univers se refait psychophysiologiquement et consciemment dans l'Enfant. Ce rejeu des Mimèmes [...] n'est pas éparpillé ni incohérent. Il s'exécute spontanément sous la forme intelligente et logique d'un geste propositionnel ». In Jousse, Marcel. *Du Mimisme à la musique, chez l'enfant*. Paris : édition Paul Geuthner, 1935, p. 6.

<sup>1086</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 454.

<sup>1087</sup> *Ibidem.*

<sup>1088</sup> *Ibid.*, p. 312 à 320.

<sup>1089</sup> En soulignant la force influente du comportement magistral, le littérateur n'avancerait-il pas, de manière quelque peu avant-gardiste « que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » comme l'a formalisé plus d'un siècle plus tard Jean Jaurès, dans l'ouvrage *L'Esprit du socialisme*. Paris : édition Gonthier, 1964, p. 127.

<sup>1090</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 454.

reste ? Je n'ai plus ni biens, ni retraite, ni père, ni mère, ni patrie assurée : il ne me reste qu'un homme sage et vertueux, qui est le plus précieux don »<sup>1091</sup>. Il y a donc de la part du recteur, comme une théorisation de l'idée d'exemplarité énoncée par Fénelon à travers la figure romanesque de Mentor. Rollin fait de cette dernière un leitmotiv qui sous-tend l'ensemble de son propos et sur laquelle il construit un programme d'éducation morale. Ainsi, l'exemplarité magistrale passe par la parole du maître qui actualise un savoir ou une sagesse, souvent contenus dans les livres et portés par certains personnages renommés<sup>1092</sup>.

De fait, dans la suite de son raisonnement, le recteur avertit l'enseignant de la très lourde responsabilité lui incombant lorsqu'il s'adresse aux apprenants, dont l'attention toujours en alerte se saisit des mots du *magister*, se les approprie et leur accorde une importance d'exception. La portée du verbe professoral a des incidences sur l'esprit du disciple, car « c'est sur les discours de l'enseignant que [...] [les élèves] règlent leurs désirs et leurs craintes »<sup>1093</sup>. Le discours d'exemplarité à caractère moralisateur se transporte dans la sphère personnelle de l'intimité en se préoccupant de questions psychologiques d'ordre affectif comme les 'désirs' et les 'craintes'. Grâce au langage, dont l'importance est une fois encore soulignée, le maître a le pouvoir d'orienter les aspirations, les intérêts, les envies et peut-être même les besoins de ses élèves : cette démarche – proche de la rhétorique – est également présente chez Fénelon pour lequel « la persuasion et le bon exemple [...] sont les armes de la vertu »<sup>1094</sup>. À l'image du disciple fénelonien, l'élève rollien, « reçoit aussi et surtout une solide formation de l'âme : il apprend à haïr le vice, à devenir courageux, sobre, généreux »<sup>1095</sup>. Rollin encourage donc à « faire goûter [...] l'honnêteté et la justice, inspirer de la haine pour le vice et de l'estime pour la vertu »<sup>1096</sup>.

Afin de réaliser pareil exercice, le Parisien fournit des recommandations pédagogiques pratiques : dans la classe « tout enseigne et inspire la vertu [comme les] inscriptions, [...] jeux, conversations ; et [...] tout ce qui se présente aux sens et qui frappe les yeux ou les oreilles »<sup>1097</sup>. Lors de ces conversations – dans ce cas précis le vecteur de l'apprentissage est la parole magistrale – instaurées entre maître et élèves, le recteur précise que l'enseignant « parle souvent de la vertu [...] avec de grands éloges [...] qu'il la [...]

---

<sup>1091</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 374.

<sup>1092</sup> Ces personnages, souvent illustres, sont très nombreux : Annibal, Scipion, Antiochus, Paul Émile, Plutarque etc. In Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 3, 15, 41, 56.

<sup>1093</sup> *Ibid.*, p. 352.

<sup>1094</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Dialogue des morts, anciens et modernes avec quelques fables, composés pour l'éducation d'un Prince*. Paris : Frères Estienne, 1766, p. 51.

<sup>1095</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 87.

<sup>1096</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 324.

<sup>1097</sup> *Ibid.*, p. 214.

montre toujours sous une idée avantageuse et agréable, comme le plus excellent de tous les biens, le plus digne d'un homme raisonnable »<sup>1098</sup>. Évoquant les caractères d'amabilité, d'excellence et de dignité liés à la vertu, le fils du coutelier développe aussi les idées d'estime et de bonheur sous-tendant l'épanouissement vertueux car « la vertu est une qualité absolument nécessaire pour s'attirer l'affection et l'estime de tout le monde, et [...] le moyen unique d'être véritablement heureux »<sup>1099</sup>.

Selon pareille réflexion, vertu et bien<sup>1100</sup> constituent les sujets discursifs favorisés de l'enseignant, sujets exemplaires par lesquels les élèves sont entraînés à la reconnaissance des bienfaits de la formation des mœurs. Il en va de même pour l'éducation princière dispensée à Télémaque. C'est parce que Mentor fait preuve d'un discours exemplaire sur la moralité que le fils d'Ulysse progresse vers une perfection de vertu qui « détache l'homme de lui-même »<sup>1101</sup>. Les paroles de sagesse adressées par Mentor à son disciple dégagent également une force vertueuse qui vainc les résistances du jeune garçon et cultive sa « sincère aspiration à la vertu, à l'innocence et à la sagesse »<sup>1102</sup>. Néanmoins, dans le cas fictif de Télémaque, les valeurs morales proviennent de personnages divins, et l'on peut alors se demander dans quelle mesure, les cours de vertu ne seraient pas, pour Fénelon, porteurs d'une puissance sublimée. Bien que Rollin évoque un régent humain, il ne manque pas de magnifier l'importance de son devoir d'exemplarité.

*Exemplum* vivant, le gouverneur 'gardien de la sagesse', détient un prestige nouveau qui lui fournit suffisamment d'ascendant sur ses élèves pour les aider à repousser en eux les manifestations immorales dont ils peuvent être la proie. Du fait de cette emprise bénéfique, il est « recommand[é] aux maîtres de parler souvent à leurs disciples de l'honnêteté et de la justice »<sup>1103</sup>. Au champ lexical de l'émotionnel succède celui de la morale avec les termes 'honnêteté' et 'justice'. Le parallèle entre l'émotivité de l'élève et une certaine forme de discours déontologique montre que la réceptivité tendue du disciple, toute imprégnée d'émotions – désirs ou craintes – adhère plus aisément aux démonstrations empreintes d'intégrité, de probité et d'équité. Ainsi, l'ancien étudiant de la Sorbonne enjoint le corps magistral à « user

---

<sup>1098</sup> *Ibid.*, p. 230 & 231.

<sup>1099</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>1100</sup> En cela, Charles Rollin rejoint, par certains aspects, les positions lockéennes qu'il connaît bien : « Nous appelons Bien tout ce qui est propre à produire en nous du plaisir ». Locke, John. *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (1690). Paris : Vrin, 1972, p. 200.

<sup>1101</sup> Fénelon, François de la Mothe de Salignac. *Dialogue des morts*. *Op. cit.*, p.224.

<sup>1102</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p.61.

<sup>1103</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 352.

de douces remontrances, [de] tenter la voie de la persuasion »<sup>1104</sup> pour guider, par des paroles posées et apaisantes, le collégien vers la vertu.

Puis, il explique que c'est l'enseignement de la philosophie – discipline récente dans les programmes du XVIII<sup>e</sup> siècle – qui permet cette éducation morale transmise par le verbe magistral car « [l']un des moyens les plus efficaces pour régler la conduite de l'homme, est de lui faire connaître ce qu'il est [...], quelles obligations et quels devoirs y sont attachés, où il doit tendre, et quelle est sa fin »<sup>1105</sup>. Si l'enseignement collégial prend appui sur les discours à visée vertueuse, puis sur des concepts philosophiques<sup>1106</sup> pour former aux bonnes mœurs, Fénelon<sup>1107</sup>, quant à lui, explore les atouts nouveaux du récit de voyage – baigné de culture antique – pour concevoir un parcours initiatique poussant à la vertu et à la construction d'une identité propre. De manière plus conventionnelle, l'apprenant du *Traité des études* découvre, lui aussi, l'existence de « la voix secrète de la conscience »<sup>1108</sup> qui favorise le développement « d'un caractère doux, humain, bienfaisant, reconnaissant »<sup>1109</sup> aidant à devenir soi, ce qui entraîne des répercussions pédagogiques sur le lien éducatif.

---

<sup>1104</sup> *Ibid.*, p. 324. Rappelons aussi la caractérisation élogieuse selon laquelle Fénelon dépeint le roi Nestor : « La douce persuasion coulait de ses lèvres comme un ruisseau de miel : sa voix seule se faisait entendre à tous, [...] ; tous se taisaient dès qu'il ouvrait la bouche ; et il n'y avait que lui qui pût apaiser [...] la farouche discorde. In Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 166. Nestor joue également un rôle professoral à l'égard de son peuple qu'il appréhende avec la douceur magistrale, fidèle aux principes rhétoriques.

<sup>1105</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 220 & 221.

<sup>1106</sup> Rollin s'appuie sur Épictète, philosophe stoïcien du I<sup>er</sup> siècle qui affirme que « si l'homme avait quelque sentiment d'honneur et de gratitude, tout ce qu'il éprouve en lui-même serait pour lui un sujet continuel de [...] reconnaissance ». Épictète rappelle qu'il existe un « devoir de l'homme par rapport à lui-même ». Il s'agit de faire vivre des « idées naturelles [...] notions primitives que nous portons en nous-mêmes du bon et du mauvais, du juste et de l'injuste, de la vertu et du vice : notions communes à tous les hommes [...] sans en être convenus entre eux ». De même, Rollin souligne l'importance du « troisième devoir de l'homme par rapport à la société [...] [car] l'homme ne doit point borner ses vues ni son zèle au seul lieu particulier où il est né, mais se regarde comme un citoyen du monde entier, qui dans ce sens ne fait qu'une seule ville. [...] Et de là naissent les différents devoirs de la société civile à l'égard des amis, des alliés, des parents, des pères et mères, de la patrie ». Enfin, l'auteur de *l'Histoire ancienne* recommande comme « une pratique très utile de faire lire en classe [...] aux jeunes gens qui étudient la philosophie, des endroits choisis des livres philosophiques de Cicéron, et surtout de ceux où il traite des Offices et des Lois ». In *ibid.*, p. 223 à 230. En définitive, bien que le recteur en appelle à des références philosophiques anciennes, il choisit, d'une part, Épictète, dont la philosophie exalte la liberté et la volonté, d'autre part, Cicéron, authentique républicain, respectueux de la justice et de la paix sociale, théoricien originel des droits de l'homme.

<sup>1107</sup> Les épisodes favorisant l'édification de l'identité de Télémaque sont multiples dans la fiction pédagogique de Fénelon. Nommons, pour exemple, la métaphore initiale du bateau détruit qui permet de laisser entendre que si le fils d'Ulysse est promis à une destinée aussi prestigieuse que celle de son père, il lui est, au préalable, indispensable d'unifier sa personnalité et de stabiliser son identité. « Tout à coup [Calypso] aperçut les débris d'un navire qui venait de faire naufrage, des bancs de rameurs mis en pièces, des rames écartées çà et là sur le sable, un gouvernail, un mât, des cordages flottants sur la côte : puis elle découvrit de loin deux hommes, dont l'un paraissait âgé ; l'autre, quoique jeune, ressemblait à Ulysse. Il avait sa douceur et sa fierté, avec sa taille et sa démarche majestueuse. La déesse comprit que c'était Télémaque, fils de ce héros ». In Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 2.

<sup>1108</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 226.

<sup>1109</sup> *Ibidem*.

Gagnant l'assentiment de ses élèves grâce aux orientations vertueuses dont sont imprégnés ses discours exemplaires, le maître réussit à conduire sa classe sur le terrain de la morale et la familiarise petit à petit avec les idées de devoir et de droit. Toutefois, les explications et démonstrations abstraites conçues sous forme discursive ne sauraient pleinement satisfaire le désir des élèves d'approfondir ces questions. Pour marquer les esprits des jeunes gens, il ne suffit pas seulement de parler d'honnêteté et de justice puisque 'l'abeille de la France' précise qu'« il faut donc qu'eux-mêmes [les maîtres] en soient bien pénétrés [et] ; qu'ils pensent [...] toujours avec sagesse et vérité »<sup>1110</sup>. Modèle exemplaire sur lequel le disciple calque ses propres comportements, le *magister* transmet non seulement par son discours mais par tout son être, par ses gestes de sagesse comme par ses conduites vertueuses.

Un maître digne de ce nom ne fait donc pas entrer en contradiction son attitude et ses convictions personnelles exprimées par le discours. Afin de faire vivre cette conformité entre les propos et les actes, le gouverneur doit lui-même être porteur de toutes les valeurs morales à exposer aux enfants. L'enseignant incarne la moralité dont il défend les bienfaits, de même qu'il est l'illustration concrète de l'homme parfait, que les élèves doivent unanimement envisager de devenir eux-mêmes. Mentor tient également ce rôle de modèle qui transparaît, par exemple, dans les propos du Syrien Hazaël à qui le conducteur de Télémaque fut vendu comme esclave : « J'ai trouvé en lui [Mentor] la sagesse ; je lui dois tout ce que j'ai d'amour pour la vertu »<sup>1111</sup>. Pour son maître ordinaire, Rollin reprend les mêmes qualités que celles du gouverneur fénelonien, dont il relaie la pensée au cours de la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Le directeur de Beauvais insiste sur l'efficacité de l'exemplarité en expliquant qu'« il est encore une autre voie plus courte et plus sûre pour conduire les jeunes gens à la vertu ; c'est celle de l'exemple »<sup>1112</sup>. Cette procédure éducative soulève la question des rapports entre l'imitation<sup>1113</sup> du maître et la réflexion personnelle de l'élève. En observant les manières

---

<sup>1110</sup> *Ibid.*, p. 352.

<sup>1111</sup> François de Salignac de La Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 64.

<sup>1112</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 353.

<sup>1113</sup> L'exemplarité pratique et concrète occupe une place de choix dans le XVIII<sup>e</sup> siècle éducatif, au point que Jean-Jacques Fillassier compose un *Dictionnaire historique d'éducation, où sans donner des préceptes, on se propose d'exercer et d'enrichir toutes les facultés de l'âme et de l'esprit en substituant les exemples aux maximes, les faits aux raisonnements, la pratique à la théorie*. Paris : Vincent édition, 1771. Dès son avertissement, Fillassier déplore l'abysse entre les paroles et les comportements, constatant que ses contemporains préconisent les vertus sans les cultiver. L'objet de son ouvrage consiste à « oppos[er] les exemples aux préceptes ; [...] [car] de sa nature, l'homme est imitateur, que les Socrates, les Aristides, les Catons de tous les âges et de tous les pays viennent donner de leur conduite des leçons de sagesse à nos élèves, et nous serons surpris de la pratique de ces vertus sublimes qui constituent l'homme honnête et le bon

d'enseigner de son professeur, le disciple pénètre dans le monde sensible, puisque c'est l'activation des sens auditif et visuel qui génère un ensemble de représentations et d'impressions<sup>1114</sup>. Celles-ci sont nourries par l'observation et l'écoute de l'apprenant attentif à « la voix et [au] geste [magistraux], dont l'un frappe les oreilles, et l'autre les yeux, deux sens par lesquels [...] passe[nt] [les] sentiments et [...] pensées [professoraux] dans l'âme des auditeurs »<sup>1115</sup>. Dans cette cohésion, l'enseignant incarne le modèle à imiter, prototype de référence à travers lequel viennent se fondre le verbe et l'être même du professeur, « qu'on admire encore plus lorsqu'on le [...] voit que lorsqu'on l' [...] entend »<sup>1116</sup>.

Introduisant les verbes des perceptions visuelle et auditive, le recteur souligne – une fois encore – combien l'acte d'enseigner requiert de la part des apprenants non seulement une attention de l'esprit mais aussi une participation des sens<sup>1117</sup>, entrée sensitive perceptible par laquelle l'enseignant touche le disciple. Parole vivante, car incarnée dans la vie même, cette exemplarité morale prend une forme réelle à travers la personne du maître, placée dans l'immédiateté et la proximité de l'élève. Cela rejoint l'idée fénelonienne de rendre l'apprentissage moral plus facile et donc plus efficace par des leçons de sagesse fondées sur l'incarnation magistrale : « Dans tous les âges, l'exemple a un pouvoir étonnant sur nous [...] [et] les enfants se plaisent fort à imiter [...] les actions mêmes [qui] sont bien plus sensibles que les paroles »<sup>1118</sup> du professeur. L'expérience sensorielle – voir et entendre – occupe un rôle nouveau dans la transposition didactique dont l'efficacité se construit en partie sur les perceptions des élèves : ces perceptions concourent à l'appropriation du modèle à imiter.

Toutefois, après qu'il a perçu comment se comporte son professeur, le collégien confronte ses sensations à son jugement et dépasse donc les limites du monde sensible pour entrer dans celles des idées, le monde intelligible. L'élève comprend les motivations engageant à un comportement exemplaire et c'est cette intelligibilité<sup>1119</sup> des actes éducatifs

---

citoyen ». In *ibid.*, p VIII. Il y a donc une quête de l'exemplarité indispensable à l'activation sensible et véritable de la vertu.

<sup>1114</sup> Pour approfondir cette question de la perception au XVIII<sup>e</sup> siècle, consulter l'œuvre de l'Irlandais Berkeley, Georges. *Nouvelle Théorie de la vision*, 1709 (Paris : édition F. Alcan, 1895) qui affirme qu'exister revient à être perçu ou percevoir (*esse est percipi*). Que Rollin ait lu ou non cet ouvrage, de même que Berkeley soutient que la perception revient à vivre, le pédagogue montre que l'élève s'éduque grâce à « ce qui frappe les sens ». In Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume trois, p. 178.

<sup>1115</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>1116</sup> *Ibid.*, p. 354.

<sup>1117</sup> Cette référence aux sens, qui a déjà été évoquée à maintes reprises insiste sur les théories empiristes de Locke.

<sup>1118</sup> François de Salignac de La Mothe. *L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 111.

<sup>1119</sup> Rollin ne l'exprime pas directement en ces termes, c'est nous qui procédons à cette interprétation de son propos lorsqu'il souligne qu'à « peine [...] peut-on s'imaginer l'impression que de tels [comportements vertueux et exemplaires] sont capables de faire » sur les élèves, car « la vérité les saisit aisément pourvu qu'un

qui justifie l'imitation de l'exemplarité. Si Rollin ne peut être pleinement assuré de la pénétration des élèves, il recommande aux régents d'aiguiser le sens vertueux du disciple, appelant à « parler raison aux enfants [à] agir toujours sans passion et sans humeur [pour] leur rendre raison de la conduite [...] gard[ée] à leur égard »<sup>1120</sup>.

Passant du monde sensible au monde chaste et méritant<sup>1121</sup>, l'esprit de l'élève cherche à appréhender « les facteurs de crédibilité »<sup>1122</sup> du maître : « la prudence (*phronesis*), la vertu (*arete*) et la bienveillance (*eunoria*) »<sup>1123</sup>. Sans faire directement référence à ces notions anciennes, le lettré précise néanmoins que les maîtres « ont besoin, pour conduire les enfants, de capacité, de prudence, de patience, de douceur »<sup>1124</sup>. Mais, le recteur ne se limite pas uniquement à ces reprises implicites, puisqu'il innove en rejetant « toute autorité sèche et absolue »<sup>1125</sup> à laquelle il oppose « beaucoup de douceur, de modération, de sang-froid, de patience »<sup>1126</sup>. Selon lui, un tel comportement magistral acquiert le statut d'exemple et, à ce titre, l'*exemplum* vivant prévaut sur bien d'autres procédés – et notamment sur le verbe – parce qu'il s'agit là d'un détour 'plus court' et 'plus sûr'.

La réflexion rectorale favorise donc les effets et conséquences du concret sur l'abstrait dans la pensée en construction des élèves. En ce sens, le fils du coutelier ambitionne une perfection magistrale porteuse d'une lourde obligation éducative faisant concorder les discours prononcés avec l'attitude vivante incarnée. Le maître, auquel n'est concédée aucune défaillance morale, se soumet donc, en priorité, aux mêmes devoirs que ceux auxquels il invite les élèves, parce que lui, comme eux, est mû par les mêmes intérêts et satisfactions à respecter ces règles morales. L'influence des actes de l'éducateur sur l'éducation des enfants fortifie le lien pédagogique tout en éclairant l'élève sur sa propre direction vertueuse.

La pédagogie, telle que la conçoit la pensée rollienne, se développe par l'intermédiaire de ce pédagogue irréprochable, aux qualités exceptionnelles, voire surhumaines. Pareille grandeur morale lègue un caractère idéalisé de la figure magistrale plantée par le maître

---

[maître] [...] intelligent plaide sa cause devant eux, et leur parle en sa faveur ». In Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume IV, p. 353.

<sup>1120</sup> Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume trois, p. 243. Ce même conseil se trouve déjà chez Fénelon qui explique qu'il « faut rendre raison de tout ce qu'on enseigne ». In François de Salignac de La Mothe. *L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 40.

<sup>1121</sup> Notons que 'le monde sensible' n'est pas nécessairement en opposition avec 'le monde chaste et méritant', car au XVIII<sup>e</sup> siècle, 'le monde sensible' n'est pas obligatoirement en contradiction avec la vertu. Il y a chez Rollin une approche de la vertu qui naît grâce au sensible et se fonde tout en se conceptualisant grâce à l'intellect.

<sup>1122</sup> Aristote. *Rhétorique*. *Op. cit.*, p. 260.

<sup>1123</sup> *Ibid.*, p. 261.

<sup>1124</sup> Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume trois, p. 259.

<sup>1125</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 336.

<sup>1126</sup> *Ibid.*, p. 347.

rollien qui réunit davantage les dispositions divines d'un Mentor que les particularités propres à un réel gouverneur du XVIII<sup>e</sup> siècle. Ainsi, le *Traité des études* ne peut être réduit à un « ouvrage purement théorique »<sup>1127</sup>, car le recteur, en homme de son temps<sup>1128</sup> – imprégné de la lecture des œuvres d'éducation de Fénelon – a entrepris de mêler aux pratiques pédagogiques du siècle les grands traits exemplaires des incarnations fictionnelles de la littérature fénelonienne. De même, démontrant l'excellence des résultats obtenus par l'application de la pédagogie décrite, il suit l'optimisme du roman pédagogique.

Comme « le langage des actions est tout autrement fort et persuasif que celui des paroles »<sup>1129</sup>, la leçon de morale reposerait donc, en partie, sur une forme de scénarisation réfléchie et organisée de l'acte d'enseigner dans laquelle le maître – personne juste et honnête – jouerait non seulement un rôle d'homme intègre et droit, mais prendrait aussi en charge l'emploi éducatif d'une vocation propre à façonner la sagesse des jeunes gens. Apparaît alors le paradoxe du maître idéal : malgré son esprit de justice et d'honnêteté, celui-ci porte une fonction éducative nourrie de stratagèmes contredisant son incarnation de droiture. Mais, Rollin adopte ces méthodes, « les instructions indirectes »<sup>1130</sup> ainsi nommées par Fénelon, qui préconisent de ne montrer la sagesse à l'élève « que par intervalle et avec un visage riant »<sup>1131</sup>. Invité à ne rien laisser voir d'autre de lui-même que le bon, l'enseignant se compose une nature magistrale à laquelle « l'enfant ne trouve jamais aucun défaut »<sup>1132</sup>.

En constante observation des faits et gestes de l'enseignant, les collégiens caractérisent son comportement, puis le confrontent à ses interventions discursives plus générales sur la vertu pour s'inspirer de ses attitudes et former leur propre moralité. D'ailleurs, c'est en indiquant à quel point les comportements magistraux sont essentiels dans l'acte d'enseigner que le discours littéraire cherche à montrer combien la fonction professionnelle se dissocie difficilement de l'homme œuvrant dans cette voie-là. Pourtant 'attitudes magistrales' et 'comportements humains' ne sont pas toujours similaires parce que dans sa posture professorale l'enseignant se doit de tenir compte de son auditoire, sa classe : en plus de ses

---

<sup>1127</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 13.

<sup>1128</sup> Rappelons les circonstances qui ont présidé à la composition de l'ouvrage pédagogique. « On sait que ce fut à la suite de son remarquable discours sur *L'Instruction Gratuite* (1719) que Rollin, vivement sollicité par l'université, accepta de développer le plan et les réformes qu'il avait exposés ». Ces conditions d'effervescence intellectuelle et collective ont encouragé l'écriture du *Traité des études*, considéré comme un véritable outil de progression des collèges. In Ferté, Henri. *Op. cit.*, p. 227.

<sup>1129</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 353-354.

<sup>1130</sup> François de Salignac de La Mothe. *L'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>1131</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>1132</sup> *Ibid.*, p. 38.

qualités humaines personnelles, il lui est indispensable de se forger un *ethos*<sup>1133</sup>. Une fois de plus, la pédagogie rollienne est pensée en fonction de valeurs ou schémas rhétoriques selon lesquels le maître entre en empathie avec ses disciples et s'adapte à eux pour mieux les amener à imiter ses comportements vertueux.

Toutefois, si le maître se forge un *ethos*, cela signifie qu'il compose en quelque sorte une image de lui-même à l'usage des élèves et qu'il n'y a donc pas toujours superposition entre l'homme et le maître, ainsi que l'entend le discours rollien. Une réelle contradiction jalonne le propos, car outre cette harmonie magistrale avec son auditoire et donc la construction d'une figure professorale en exercice – *ethos* – le principal de Beauvais considère qu'il y a adéquation entre les domaines privé et professionnel de l'éducation. Certes, Rollin s'achemine sur une voie quelque peu paradoxale car, d'un côté, il explore les atours d'un rôle magistral ajusté à la classe – paraître – et, de l'autre côté, valorise l'existence privée de l'homme vertueux – être. Et pourtant, ce qui pourrait s'apparenter à un égarement contradictoire devient un prolongement de réflexion éducative. L'habileté rollienne consiste non pas à entrer en rhétorique pour éduquer, mais éduquer en appliquant certaines particularités de l'art oratoire au service de la construction du lien éducatif. En fait, cette concorde entre l'être et le paraître constituerait un véritable privilège pour la crédibilité et la fiabilité des professeurs et des enseignements dispensés parce que « c'est un grand bonheur pour de jeunes gens de trouver des maîtres dont la vie soit pour eux une instruction continue »<sup>1134</sup>. L'exemplarité occupe donc une place d'une telle ampleur que l'existence personnelle du maître, idéalisée en biographie exemplaire, devient un nouvel objet d'étude des élèves.

Ainsi, la vie magistrale constitue une fraction des composantes exemplaires de l'instruction morale et le lien éducatif alors noué se teinte d'admiration de la part des élèves pour des maîtres dont les « actions ne démentent jamais les leçons »<sup>1135</sup>. Les collégiens sont sensibles à cette harmonie entre le discours, les leçons, et le personnage vivant, le maître. Les gouverneurs doivent afficher une belle cohérence où se rejoignent existence et enseignements

---

<sup>1133</sup> Perelman insiste régulièrement sur cette recommandation : « Le seul conseil d'ordre général qu'une théorie de l'argumentation puisse donner c'est de demander à l'orateur de s'adapter à son auditoire ». In Perelman, Chaim. *L'Empire rhétorique*. Paris : Vrin, 1977, p. 27.

<sup>1134</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 354. Aristote représente une figure de la réflexion éducative rollienne, puisque dans le *Traité des études* le Grec est considéré comme « le premier philosophe de son temps et le plus habile homme qui eût jamais été ». In *ibid.*, p. 204. L'hommage rendu par Rollin à Aristote est loin d'être unanimement partagé par ses contemporains. Souvenons-nous, par exemple, de la réunion des philosophes narrée par Voltaire dans *Micromégas* montrant que les pensées d'Aristote – mais également de Malebranche, Descartes, Leibniz – font l'objet d'une satirique remise en cause. In Voltaire. *Le Micromégas*. Londres : édition Robinsion, 1752, p. 35 à 40.

<sup>1135</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 354.

vertueux lorsqu'« ils f[ont] ce qu'ils conseillent et évitent ce qu'ils blâment »<sup>1136</sup>.

Comme la fonction de l'enseignant n'est pas seulement 'd'oraliser' par sa parole un savoir et des valeurs contenus dans les livres, mais de les faire vivre en sa personne, il favorise une transmission ne s'appuyant pas seulement sur les facultés intellectuelles. Précisant que le professeur « ne tend qu'à rendre la vertu plus facile, en la rendant plus aimable »<sup>1137</sup>, Rollin reprend son idée liée à l'attrait et l'émulation des élèves pour leur éducation morale. Éduquer consiste donc à installer durablement les valeurs morales qui initient les disciples aux différentes facultés de la vertu et les amènent à devenir modérés, respectueux, respectables, méritants, bons et vertueux<sup>1138</sup>. De la sorte, le principal de Beauvais semble suivre le même objectif que celui recherché par Mentor, à savoir « s'employ[er] tout au long du roman à former son élève à la vertu, autrement dit à la modération ou la maîtrise des passions »<sup>1139</sup>. C'est à cette mission morale que pourvoit l'exemplarité magistrale trouvant parmi les auteurs anciens – Quintilien, Cicéron et même Aristote – « les sources mêmes »<sup>1140</sup> et exploitant certaines de leurs idées vertueuses pour développer des recommandations d'exemplarité magistrale : apprendre à « parler fort modestement de [soi]-même, [...] [se tenir éloigné] de la vanité [et s'engager dans] la connaissance du cœur de l'homme »<sup>1141</sup>.

Après les propos et attitudes, ce sont également les enseignements, compositions et discours, qui confirment la valeur des qualités morales faisant « le vrai mérite de l'homme »<sup>1142</sup>, puis le conduisant à adopter des habitudes bénéfiques et créatrices de bien : « Voilà ce que proposent les bons maîtres [...] rendre l'homme meilleur [...] [en] l'accoutum[ant] dans toutes ses démarches à respecter le jugement durable, et incorruptible [...] à ne lui point préférer une fausse et courte lueur de gloire »<sup>1143</sup>. La technique professorale consiste à faire étudier « adroitement [...] tout ce qui se rencontre de maximes, d'exemples, et d'histoires remarquables dans la lecture des auteurs pour inspirer aux jeunes gens de l'amour pour la vertu et de l'horreur pour le vice »<sup>1144</sup>.

L'exemplarité doit 'rendre la vertu plus facile', ce qui ne signifie pas négliger ou bafouer les résolutions propices au bien, tout au contraire, c'est développer chez l'élève les sens de l'éthique et de la morale, prouvant qu'il s'agit des forces d'une âme équilibrée et sage.

---

<sup>1136</sup> *Ibid.*, p. 354.

<sup>1137</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>1138</sup> *Ibid.*, p. 473 à 486.

<sup>1139</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 76.

<sup>1140</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, Veuve Estienne, volume deux, p. 5.

<sup>1141</sup> *Ibid.*, p. 6 & 7.

<sup>1142</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, Veuve Estienne, volume un, p. XX.

<sup>1143</sup> *Ibid.*, p. XXI.

<sup>1144</sup> *Ibid.*, p. XXIV.

Cela revient à combattre les défauts de la nature humaine en prouvant qu'il n'y a « rien de plus honteux que le vice »<sup>1145</sup>. L'opprobre est associé aux « flatteries, reproches, menaces, malheurs [et] [...] [à] l'injustice »<sup>1146</sup>. Pour faire rayonner la volonté du bien et en montrer les avantages conformément à l'idéal moral poursuivi par l'enseignant, sous le nom de vertu sont rangées différentes qualités morales : « l'amour du bien et le goût des choses honnêtes »<sup>1147</sup>, de même que « la sagesse »<sup>1148</sup>, « la justice »<sup>1149</sup>, « l'honneur »<sup>1150</sup>. L'enseignement exemplaire dispensé doit favoriser le développement de ces mérites et prendre soin de « former les mœurs »<sup>1151</sup> en valorisant les satisfactions alors perçues par l'apprenant.

Différent de la fiction éducative de Fénelon par nature générique, l'univers pédagogique rollien cherche davantage à se rattacher au monde réel, c'est pourquoi son maître anonyme nécessite le recours à la maîtrise de soi et à l'autorité pour atteindre les hauteurs vertueuses imposées par l'esprit perfectionniste du recteur.

### 3.4. Maîtrise de soi et autorité

Montaigne, on le sait, dénonce la violence éducative des collèges de son époque : « C'est une vraie geôle de jeunesse captive. [...] Vous n'avez que cris d'enfants suppliciés et de maîtres enivrés de colère »<sup>1152</sup>. Pareille diatribe a marqué les esprits au point de développer « la contradiction inhérente à l'idéal éducatif moderne [...] [enclin à considérer] que l'autorité est nuisible et même dangereuse, alors que toutes les pratiques, corroborées par le sens commun, s'accordent, [...] sur la nécessité d'intervenir dans le développement de l'enfant »<sup>1153</sup>. C'est donc en homme de terrain et d'expérience professionnelle que Rollin se saisit du sujet de l'autorité et le développe au service « des principes et [de] la méthode de faire dans les classes, méthode illustrée par des exemples concrets »<sup>1154</sup>.

Bien que cette idée ne soit jamais explicitement précisée, selon le polygraphe, le lien éducatif unissant maître et élève s'apparente à un rapport psychologique d'influences. Ceci

---

<sup>1145</sup> *Ibidem*.

<sup>1146</sup> *Ibidem*.

<sup>1147</sup> Rollin, Charles. Édition Didot. *Op. cit.*, volume trois, p. 214.

<sup>1148</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>1149</sup> *Ibid.*, p. 233.

<sup>1150</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>1151</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, Veuve Estienne, volume un, p. XVIII.

<sup>1152</sup> Montaigne. *Les Essais*. Paris : Garnier Flammarion, 1969, I, 26, p. 213.

<sup>1153</sup> Durand, Béatrice. *Essai sur l'autorité dans la fiction pédagogique des Lumières*. Paris : L'Harmattan, 1999, p. 15.

<sup>1154</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 52.

s'expliquerait par les exigences de l'étude imposant à l'élève des efforts de labeur : « nous naissons paresseux, ennemis du travail, et encore plus de la contrainte »<sup>1155</sup>. Naturellement insouciant, vif et peu docile, d'après le propos rollien<sup>1156</sup>, l'enfant entretient donc tout aussi 'naturellement' un lien initial plus ou moins antagonique avec le maître qui demande concentration, travail et discipline, mais sait aussi respecter, voire solliciter l'authenticité de l'élève – se reporter à la partie précédente.

Il s'installe alors une sorte de résistance plus ou moins visible, « espèce de petite guerre, ou plutôt d'escarmouche »<sup>1157</sup> de laquelle le maître parvient à sortir vainqueur en se montrant « paisible et tranquille »<sup>1158</sup>. Ce calme doit permettre de faire échouer l'éventuelle manœuvre de déstabilisation de l'élève et « toutes ses peines et toutes ses ruses [sont] inutiles »<sup>1159</sup> si le régent réussit à user d'« une fermeté douce et raisonnable, mais qui finit toujours par se faire obéir »<sup>1160</sup>. Alors, le collégien « cède et se rend de bonne grâce<sup>1161</sup> »<sup>1162</sup>. Cette friction tacite, plus ou moins ouverte, trouve son origine dans l'immaturation naturelle de l'enfant, candeur étrangère, dans un premier temps, aux modes de fonctionnement du collège. Ce n'est donc pas toujours le rejet de la contrainte ni même la paresse qui enclenchent la potentielle échauffourée éducative d'une scolarité débutante, mais plutôt la crainte de la nouveauté, l'appréhension de l'inconnu, le bouleversement des rythmes personnels et l'anxiété de l'engagement dans l'étude.

Ainsi, lorsque le maître rollien entre en lutte contre certaines réactions de l'élève, sa bataille œuvre à faire périr les inquiétudes liées à l'intégration collégiale pour que triomphent l'authenticité enfantine et l'aiguillon de la curiosité. C'est pourquoi, le *magister* prévoit un accueil doux et rassurant afin que l'élève réussisse à chasser toutes ses craintes. Rousseau dénonce d'ailleurs ce décalage entre l'institution qui dispense une « éducation barbare<sup>1163</sup> » en

---

<sup>1155</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 348.

<sup>1156</sup> Une telle appréciation indique une forme d'influence de la conception pessimiste du jansénisme sur certains aspects de la représentation de la nature humaine exposés par Rollin, puisque l'enfant serait "naturellement" ennemi de tout effort. Le recteur connaît bien les œuvres d'Antoine Arnaud, Pierre Nicole et Jacqueline Pascal et transmet dans son *Traité* une part de l'héritage pédagogique des jansénistes. In Ferté, Henri. *Rollin, sa vie, ses oeuvres et l'Université de son temps*. Paris : Hachette, 1902, p. 187.

<sup>1157</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 315.

<sup>1158</sup> *Ibidem.*

<sup>1159</sup> *Ibidem.*

<sup>1160</sup> *Ibidem.*

<sup>1161</sup> Soulignons l'emploi de l'expression « de bonne grâce » signifiant que l'enfant n'est pas dompté par la force et les châtements (ainsi que le serait un animal) mais qu'il adhère grâce à sa volonté.

<sup>1162</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>1163</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Émile ou de l'éducation*, volume IV. Paris : La Pléiade, 1969, p. 301.

chargeant l'élève de « chaînes de toute espèce »<sup>1164</sup> et en étouffant « l'aimable instinct »<sup>1165</sup> de l'enfance. En apparence, Rollin ne porte pas le même regard que celui du citoyen de Genève sur le cursus collégial de son temps, mais la composition du *Traité des études*, ainsi que son discours officiel sur la révision de l'enseignement public signent le constat plus ou moins sous-entendu d'un dysfonctionnement auquel il est nécessaire de remédier. Bien qu'il ait conscience des faiblesses pédagogiques du collège, puisqu'il propose des améliorations, le professeur de rhétorique ne dispose pas d'un caractère suffisamment fort et indépendant pour les dénoncer au grand jour. Ainsi, si le « joug insupportable »<sup>1166</sup> et « l'esclavage »<sup>1167</sup> dont peuvent être victimes certains collégiens donnent lieu aux dérobades du recteur, il s'emploie, néanmoins, à une œuvre de modération de la puissance magistrale propice à l'éclosion d'un nouveau lien éducatif<sup>1168</sup>.

Pour réguler ce rapport d'influences, le pédagogue fait référence à une attitude magistrale tranquilisée et posée témoignant d'une grande assurance et d'une belle quiétude, mais préconise aussi l'usage de la discipline et, avec elle, celui de l'autorité. Il y a dans la conception éducative rollienne un paradoxe, parce que pour trouver la voie de l'apaisement, le maître emprunte l'itinéraire d'une puissance initiale face à laquelle l'enfant est contraint de « développe[r] un contre-pouvoir »<sup>1169</sup> prenant la forme très négative de 'petite guerre ou d'escarmouche'. Sous l'exemple de l'implacable empire professoral, certains élèves pourraient être tentés d'imiter cette omnipotence et de répondre « à la tyrannie du maître en retournant contre lui ses propres armes »<sup>1170</sup>.

Mais, la réflexion rollienne se détourne de cette pente violente et pessimiste : elle préfère considérer que le maître détient la maîtrise du lien pédagogique et que cette emprise freine et dissuade les agissements de certains élèves prompts à la déstabilisation. Mais, le recteur n'évoque pas explicitement cet empire magistral et lui substitue hâtivement l'attitude pacifiée et apaisante de l'enseignant. Il n'en demeure pas moins que son discours s'appuie sur l'importance que revêt, selon lui, l'autorité<sup>1171</sup>.

---

<sup>1164</sup> *Ibidem.*

<sup>1165</sup> *Ibid.*, p. 302.

<sup>1166</sup> *Ibidem.*

<sup>1167</sup> *Ibidem.*

<sup>1168</sup> Rousseau recommande aux éducateurs « d'aime[r] l'enfance, [de] favorise[r] ses jeux, ses plaisirs ». (In *ibidem.*) Ces mêmes conseils sont, eux aussi, prodigués par Rollin tout au long de son huitième livre du *Traité des études*.

<sup>1169</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 17.

<sup>1170</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>1171</sup> Si l'on cherche à recenser l'emploi du terme « autorité » dans le huitième livre de Rollin, force est de constater la fréquence du lexème revenant à environ quatorze reprises pour mieux montrer l'intérêt et l'efficacité du principe.

Qu'elle se réfère au domaine religieux ou profane, l'autorité renvoie systématiquement à l'idée de ce qui est « fondateur, instigateur, conseiller [ou] garant »<sup>1172</sup>. Selon Béatrice Durand, « la question que tout éducateur doit trancher n'est [...] plus de savoir s'il accepte ou rejette l'autorité [...] [car] dans toute relation éducative il y a toujours de l'autorité sous une forme ou une autre »<sup>1173</sup>. Cela signifie, par définition, que le maître est un être investi d'autorité et qu'il dispose du pouvoir d'imposer l'obéissance, d'abord à soi-même – ce qui est rendu possible grâce à la maîtrise de soi – ensuite, aux autres ; dans le contexte éducatif rollien, l'obéissance s'établit à partir d'un certain nombre de règles et de prescriptions que l'élève a l'obligation de respecter et de mettre en application.

Si Fénelon déplore l'emploi de la crainte<sup>1174</sup> infligée à l'apprenant pour le faire plier sous la volonté du gouverneur, il loue la bienfaisance du respect des règles<sup>1175</sup>, qu'elles soient dictées par la vertu ou la justice. Le dilemme qu'affronte la réflexion rollienne est de faire accepter et appliquer les règles, non grâce aux aventures et pérégrinations instructives sous la protection d'un maître divin, mais par le biais de l'autorité magistrale, sans, toutefois, que cette autorité ne soit ni avilissante ni violente ni répressive. Pour défendre cette idée d'une autorité juste et tutélaire, Rollin s'appuie sur différentes illustrations tirées du monde et de la société civile.

Le premier usage du terme 'autorité' apparaît dès l'avant-propos – destiné à introduire la réflexion sur 'Le Gouvernement des classes et du collège' – et pointe les résultats positifs d'une bonne éducation sur les membres d'une société, par une question<sup>1176</sup> rhétorique cherchant l'assentiment du lecteur. Cette allusion initiale à l'autorité s'appuie sur les résultats attendus de l'éducation et donc sur l'édification d'individus accomplis et responsables, aptes à occuper des fonctions sociales, judiciaires ou politiques. Le professeur de rhétorique établit ainsi une relation commutative de l'autorité, car qui a bénéficié d'une éducation fondée sur l'autorité épouse par la suite le statut d'un être porteur de cette même autorité. Le recteur crée un parallèle entre autorité et dignité, rapprochant ainsi un modèle social et un modèle moral. L'autorité n'est donc pas à concevoir comme pression professorale sur l'élève, mais

---

<sup>1172</sup> Rey, Alain. *Op. cit.*, p. 265.

<sup>1173</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 37.

<sup>1174</sup> « La crainte est nécessaire quand l'amour manque ; mais il faut toujours l'employer à regret, comme les remèdes violents et les plus dangereux. In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 394.

<sup>1175</sup> « Cette entreprise vous désunira tous ; comme elle n'est pas fondée sur la justice, vous n'aurez point de règles pour borner entre vous les prétentions de chacun ». In *ibid.*, p. 342. « Les hommes sincères et vertueux [...] s'assujettissent aux règles de la vertu ». In *ibid.*, p. 263.

<sup>1176</sup> « N'est-il pas évident que [c'est de] la jeunesse que viennent tous les pères de famille, tous les magistrats, tous les ministres, en un mot toutes les personnes constituées en autorité et en dignité ? » In Rollin, Charles, *Op. cit.*, volume 4, p. 288-289.

davantage comme impression porteuse de respectabilité.

Pour Rollin, une éducation *autoritaire* est donc bénéfique car, grâce à ses principes réglementaires, l'élève construit sa personnalité adulte et se forge un tempérament fort et assuré. À l'opposé, Rousseau rejette ce qu'il nomme la « manie enseignante et pédantesque »<sup>1177</sup> consistant à imposer une force contraignante à l'élève. Selon lui, l'éducation autoritaire exalte « les passions les plus dangereuses, les plus promptes à fermenter et les plus propres à corrompre l'âme »<sup>1178</sup>. Pour pallier pareille dérive, dont il a plus ou moins conscience, le recteur évoque, certes une autorité magistrale initiale – canevas institutionnel d'ordre scolaire – mais il l'associe, sans tarder, à la bienveillance. Selon le principal de Beauvais, l'autorité s'assimile à un ensemble de règles, caractéristiques de l'univers scolaire, que l'élève admet comme tel, car il symbolise une garantie édifiante, une référence modèle et exemplaire, puis un indice de supériorité morale. Il est donc essentiel que l'apprenant perçoive que son respect du règlement scolaire est un révélateur de la douceur professorale : derrière la déférence rendue à l'autorité existe alors comme une promesse magistrale – comparable à l'image d'un tuteur qui favoriserait le développement rectiligne et progressiste de l'élève – car celui qui accepte de suivre cette direction sera récompensé par un lien éducatif apaisé. L'autorité magistrale induit, selon Rollin, les sentiments de sécurité, de confiance et de rassérènement chez l'élève.

Ce sont cette assurance et cette confiance en soi, résultats d'un cadre bien circonscrit et connu, découlant de la planification éducative, qui permettraient de former un jeune adulte responsable, crédible et lui-même capable d'intimer une forme d'autorité future. Après avoir évoqué le caractère d'autorité émanant de certains membres de la société – respectables et respectés grâce au parcours éducatif suivi – le pédagogue développe son concept d'autorité en matière formative au sein du troisième article de la première partie sur 'Le Gouvernement intérieur des classes et du collège', intitulé « Prendre d'abord de l'autorité sur les enfants »<sup>1179</sup>. La formulation infinitive sonne comme une sentence, tournure proverbiale à caractère prescriptif, qui apparaît sous forme de recommandation pratique et générale. La locution adverbiale 'd'abord' souligne la particularité première de l'acte prescriptif ainsi désigné. De même, 'prendre de l'autorité sur les enfants' signifie également que l'éducateur ne doit pas laisser l'autorité à la portée des disciples qui pourraient s'en saisir et faire pression sur lui.

C'est précisément cette autorité magistrale et donc humaine que cherche à faire

---

<sup>1177</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Émile. Op. cit.*, p. 300.

<sup>1178</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 321.

<sup>1179</sup> *Ibid.*, p. 312.

disparaître Rousseau au profit de l'autorité de la nature et des choses<sup>1180</sup>. Et pourtant, cette autorité-ci n'est-elle pas davantage inexorable que l'ascendant magistral ? Elle correspond aux nécessités de la vie, contre lesquelles l'élève est impuissant à exercer son opposition. À cette autorité arbitraire et mal définie, Rollin préfère une autorité nominative, franche, directe et humaine. Toutefois, l'autorité<sup>1181</sup> professorale ne se conçoit pas comme une fin, mais plutôt comme un moyen pédagogique augural, souple et évolutif.

Elle constitue donc un agent des rouages relationnels entre maître et élève, susceptible d'être incarné soit par l'adulte soit par l'enfant. Les maîtres sont mis en garde contre l'aptitude des jeunes esprits à s'accaparer l'autorité dans la classe : « Si [les gouverneurs] ne saisissent ce moment favorable, et ne se mettent dès les premiers jours en possession de l'autorité, ils auront toutes les peines du monde à y revenir, et l'enfant sera le maître »<sup>1182</sup>. Pareille situation s'oppose à l'idée même d'éducation par laquelle l'enseignant détient la maîtrise éducative, ce qui débute toujours, par nature, sur un déséquilibre de contrôle et de pouvoir entre maître et élève – nous verrons, dans la dernière partie, comment le temps rétablit cet équilibre.

Ainsi, le conseil premier retentit tel un avertissement contre la potentielle captation de l'autorité par les adolescents sur les professeurs, car « il faut à tout prix empêcher que la relation éducative ne dégénère en lutte pour le pouvoir »<sup>1183</sup>. Afin de prévenir le risque de ce détournement, le maître est encouragé à prendre de vitesse l'apprenant. Mais, l'autorité<sup>1184</sup> définie par le Principal de Beauvais, n'est pas comparable à un autoritarisme tyrannique et arbitraire, car elle s'apparente davantage à une forme d'ascendant sur autrui « qui [lui] imprime le respect et [l'aide à] se fai[re] obéir »<sup>1185</sup>. Rollin opte donc pour le choix d'une autorité de 'démarrage', directe puis rapidement tempérée. Respect et obéissance découlent presque naturellement de cet exercice, ce qui pourrait laisser envisager contraintes et

---

<sup>1180</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Émile. Op. cit.*, p. 249.

<sup>1181</sup> Hannah Arendt considère l'éducation telle une « sphère prépolitique » où l'autorité a longtemps été définie « comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels – ramenant l'idée au concept rousseauien, c'est nous qui soulignons – liés à la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : la continuité d'une civilisation constituée ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers ». In *La Crise de la culture*. Paris : Folio, 1989, p. 122.

<sup>1182</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 313.

<sup>1183</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>1184</sup> Le concept d'autorité ainsi que l'appréhende Rollin peut être rapproché de la caractérisation d'Hannah Arendt : « La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune ni sur le pouvoir de celui qui commande ; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même – que Rollin nomme 'ordre', c'est nous qui soulignons – dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité et où tous deux ont d'avance leur place fixée ». In Arendt, Hannah. *Op. cit.*, p. 123.

<sup>1185</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Émile. Op. cit.*, p. 312.

intimidations de la part du détenteur de l'autorité<sup>1186</sup>, ce qui n'apparaît pas dans l'argumentation rectorale car « ce n'est ni l'âge, ni la grandeur de la taille, ni le ton de la voix, ni les menaces, qui donnent cette autorité »<sup>1187</sup>.

La dénomination particulière de l'autorité – démonstratif ‘cette’ – replace les correspondances sémantiques du terme dans le domaine éducatif, parce que ‘cette autorité’ désignée par le littérateur est précise : l'autorité magistrale, celle du maître. Le professeur de rhétorique crée un effet d'attente par l'énumération des attributs qui n'ont pas le pouvoir de construire ni de fonder l'autorité magistrale. Cette succession de formules négatives vise à entrer en contradiction avec les préjugés et les idées reçues sur la question de l'autorité magistrale.

Bien que de nombreux pédagogues pensent qu'elle se développe et s'exerce grâce à des compétences physiques liées à l'âge, la taille, la voix et à l'usage de l'intimidation menaçante<sup>1188</sup>, Rollin souhaite établir qu'il n'en est rien. Il démonte<sup>1189</sup>, de la sorte, des raisonnements simplistes – mais traditionnels – qui imagineraient que les apparences – force physique, âge, gravité vocale – et les sommations constituent les atouts de l'autorité. Or, pour le pédagogue, l'autorité ne s'érige pas à partir de troubles faux-semblants mais sur des caractères plus intellectuels et plus moraux. Cette conception de l'autorité magistrale s'apparente à l'ascendant exercé par la divinité préceptorale de Mentor sur Télémaque : « Craignez, repartit Mentor, qu'elle [Calypso] ne vous accable de maux ; craignez plus ses trompeuses douceurs que les écueils qui ont brisé votre navire : le naufrage et la mort sont moins funestes que les plaisirs qui attaquent la vertu »<sup>1190</sup>. L'accumulation des formes impératives ne laisse aucun doute et au delà des recommandations se lisent les fortes injonctions morales auxquelles le jeune prince devra se soumettre.

Ainsi, ‘prendre de l'autorité sur les enfants’ requiert de la part du maître de disposer

---

<sup>1186</sup> Cette caractérisation va dans le sens des analyses de Béatrice Durand qui souligne qu'il « n'y a pas d'éducation sans autorité, sans intervention ou sans influence ». *Op. cit.*, p. 10.

<sup>1187</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 312.

<sup>1188</sup> Charles Rollin reprend ici les représentations et pratiques liées aux excès de l'autorité éducative et avec lesquelles il souhaiterait rompre afin de ménager des liens éducatifs plus apaisés et donc plus efficaces tant pour l'élève que pour le maître.

<sup>1189</sup> Évoquons l'avis de Jean Château selon lequel Rollin adopte en matière éducative « une position à la fois classique et personnelle » (In Château, Jean. *Op. cit.*, p. 150.). Certes, se référer à l'autorité magistrale tire Rollin vers la tradition, mais construire l'autorité magistrale grâce au concept de l'*ethos* l'engage dans une réflexion plutôt personnelle et proche des très récentes études de la pragmatique. Effectivement, le concept, en dissociant l'autorité professorale de « la fragilité des relations fondées sur la force et sur la crainte qu'inspire la force [...] s'appuie sur un lieu commun de la philosophie des politiques des Lumières ». In Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>1190</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 5 et 6.

d' « un caractère d'esprit égal, ferme, modéré »<sup>1191</sup> justifiant l'ordre hiérarchique du principe éducatif. Ainsi, pour réussir à exercer son autorité, le *magister* se doit d'adopter une attitude posée, équilibrée, maîtresse d'elle-même, c'est-à-dire un maintien que ne trouble aucune variation caractérielle néfaste. Pareille hauteur de perfection magistrale paraît difficile à trouver dans le monde réel des collèges du XVIII<sup>e</sup> siècle, en revanche, l'on reconnaît bien là les attributs de Minerve venant en songe s'adresser au fils d'Ulysse : « Déteste la flatterie ; et sache que tu ne seras grand que autant que tu seras modéré et courageux »<sup>1192</sup>. Rollin a donc puisé au plus près de l'œuvre fénelonienne pour faire adopter à son maître ordinaire certains atours vertueux du gouverneur divin.

Mais, les termes et expressions utilisés par le recteur ne permettent pas toujours de comprendre si une telle attitude, 'caractère d'esprit égal', correspond à une qualité naturelle d'équilibre personnel ou si le maître doit en quelque sorte construire une image 'professionnelle' de lui-même pour mieux en imposer à son auditoire. Dans ce dernier cas – démarche qui consiste à tenir un rôle face à autrui – l'autorité permet d'inspirer la confiance<sup>1193</sup> à l'auditoire. Par ailleurs, en donnant de soi le reflet d'une nature pacifiée, le maître favorise le développement d'un lien éducatif tranquille et rasséréiné. Cette volonté à limiter toute agitation garantit la maîtrise des emportements au profit de la modération, de la fiabilité et de la sagesse. À ces caractéristiques premières – dont découle l'autorité, le charisme de l'enseignant – sont ajoutées des précisions qui soulignent que le maître « se possède toujours [...], n'a pour guide que la raison et [...] n'agit jamais par caprice ni par emportement »<sup>1194</sup>. En figeant le temps, les adverbes 'toujours' et 'jamais' dévoilent la quête idéale vers laquelle Rollin fait tendre sa représentation de maître parfait. Une faculté humaine – en même temps concept clé de la pensée des Lumières – à savoir la raison, permettrait de parvenir à cette fin.

Si, au cours des époques antérieures, c'est le savoir acquis par le maître qui a pu fonder son autorité, avec le XVIII<sup>e</sup> siècle l'exercice de la raison représente l'une des colonnes sur laquelle repose l'édifice de l'autorité magistrale. La référence à la raison est souvent donnée comme une évidence et ne fait donc pas l'objet d'une explicitation. On peut toutefois remarquer que ce terme est associé à des opérations intellectuelles – raisonnement, réflexion –

---

<sup>1191</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 312.

<sup>1192</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 23.

<sup>1193</sup> Aristote développe longuement l'importance des caractéristiques de l'*ethos* – rappelant ainsi Platon in *Gorgias*, 513c. Repris par Cicéron, ce concept désignait une capacité à « se montrer soi-même sous certaines couleurs [afin que] [...] l'orateur paraisse ce qu'il veut paraître ». Aristote. *Rhétorique. Op. cit.*, p. 256 à 268 & p.328 à 345.

<sup>1194</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, 312-313.

ou à des qualités morales, la sagesse par exemple. Fénelon s'engage encore plus loin dans la révélation des bienfaits de la raison, car, selon lui, c'est elle qui définit l'homme. La raison participe de l'essence humaine, ce qui explique pourquoi l'éducateur doit apprendre à l'éduqué comment la cultiver.

Plus généralement, chez l'historien, le concept de raison renvoie, une fois encore, à une idée d'ordre et de maîtrise de soi, mais aussi d'harmonie, parce que cette qualité permet « d'ordonner toutes les facultés de notre âme convenablement à la nature des choses et à leurs rapports avec nous »<sup>1195</sup>. Éclairé par la raison, le maître s'impose une ligne de conduite grâce à laquelle il conserve son calme et son sang-froid sans se laisser piéger dans les méandres néfastes et inutiles de l'irritabilité. C'est au terme de ce travail sur soi qu'il lui est possible de se dominer pour ne céder ni à l'emportement<sup>1196</sup> ni à la colère<sup>1197</sup>.

Mentor conduit également Télémaque à lutter contre l'impétuosité de sa véhémence. Le fils d'Ulysse apprend à maîtriser ses fureurs et finit par reconnaître « combien il était injuste et déraisonnable dans ses emportements : il trouvait je ne sais quoi de vain, de faible et de bas dans cette hauteur démesurée »<sup>1198</sup>. Ce dépassement de l'être qui suppose en même temps une connaissance de soi et des autres contribue donc à instaurer un climat d'ataraxie propice au respect, à la crédibilité et, au final, à l'autorité. La notion de respect lié à l'idée d'apaisement est présente chez Fénelon. Il la développe dans le contexte du rapport qu'entretient le pouvoir royal avec son peuple.

Créant un parallèle entre roi et *magister* exemplaire d'une part, et peuple et élèves, d'autre part, le précepteur du duc de Bourgogne fait de la royauté un faire-valoir du respect et de la tranquillité<sup>1199</sup> qui « engage [l]es sujets sur le chemin de la modération et, si [le roi] garde une supériorité sur eux, cette supériorité ne peut être qu'une plus ferme et plus sûre maîtrise de soi »<sup>1200</sup>. Non pas conçue comme un moyen d'assujettissement d'autrui – peuple ou élèves – l'autorité résulte d'une aptitude à se contrôler soi-même en se possédant pleinement pour que chacun accepte la légitimité d'une certaine hiérarchie organisant les

---

<sup>1195</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Lettres morales*. Paris : La Pléiade, Gallimard, tome IV, p. 1090.

<sup>1196</sup> In Aristote. *Rhétorique*. *Op. cit.*, p. 330. (*thumikoi*).

<sup>1197</sup> In *ibidem*. (*orge*). Certes, ces références font de Rollin un continuateur de valeurs anciennes et non un novateur, toutefois, le transfert de l'appropriation pratique, pour le maître, des critères rhétoriques dans la sphère pédagogique est nouvelle – nous revenons sur cet aspect dans la dernière partie de la présente étude.

<sup>1198</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 259.

<sup>1199</sup> Le roi « père de ses sujets », « seul homme » qui sert « par sa sagesse et par sa modération, à la félicité de tant d'hommes ; et non pas que tant d'hommes servent par leur misère et par leur servitude tâche, à flatter l'orgueil et la mollesse d'un seul homme. Le roi ne doit rien avoir au-dessus des autres excepté de qui est nécessaire ou pour le soulager dans ses pénibles fonctions, ou pour imprimer aux peuples le respect de celui qui soutient les lois ». In *ibid.*, p. 70.

<sup>1200</sup> Granderoite, Robert. *Op. cit.*, p. 87.

rapports humains.

Ainsi que Fénelon, Rollin bannit de ses recommandations pédagogiques une autorité qui serait nourrie de violence, d'agressivité et de pression en réitérant son éloge de la modération et de la douceur sous l'égide de la raison. Cette dernière ainsi activée dans le contexte éducatif ouvre la voie à un lien éducatif renouvelé dans lequel l'élève n'a plus à subir les états d'âme passionnels d'un maître inconstant ou cruel, prompt à abattre sa colère, mais reçoit la présence charismatique, bénéfique et bienveillante d'un professeur<sup>1201</sup> mesuré usant davantage de la parole que du châtime verbal. Le dépassement de soi par l'impassibilité d'une âme devenue maîtresse d'elle-même n'exclut pas, selon le recteur, que le maître soit aussi détenteur d'une « qualité »<sup>1202</sup> et « d'un talent »<sup>1203</sup> naturels à mettre au service de son enseignement, dans la gestion des relations entretenues avec ses élèves.

Ces liens, grâce à l'aptitude d'autorité qui doit paraître la plus naturelle<sup>1204</sup>, instaurent « l'ordre qui établit une exacte discipline, qui fait observer les règlements, qui épargne les réprimandes et qui prévient presque toutes les punitions »<sup>1205</sup>. De l'autorité du maître découle ainsi la discipline, c'est-à-dire ce qui se rapporte au disciple – *discipulus* – et qui signifie « action d'entreprendre, de s'instruire [...], enseignement, doctrine, méthode »<sup>1206</sup> avant de désigner par extension « les principes, les règles de vie »<sup>1207</sup>.

La discipline constitue donc l'un des principaux éléments de liaison sur lequel s'articule le lien éducatif préconisé par le discours rollien ; elle se retrouve aussi dans la conception éducative fénelonienne comme l'ingrédient donnant « aux enfants une bonne éducation »<sup>1208</sup> et offrant au peuple « une vie simple, sobre et laborieuse »<sup>1209</sup>. Toutefois, alors que le terme 'discipline', pourrait être porteur de connotations péjoratives – raideur ou rigidité pédagogiques – il revêt une signification positive puisque la discipline favorise l'instauration de l'ordre, de l'organisation et de la réflexion. En effet, la discipline est en quelque sorte le

---

<sup>1201</sup> Fénelon imagine un protagoniste royal, « roi philosophe qui sache, par l'exposé de sa propre modération faire honte à tous ceux qui aimeraient une dépense fastueuse ». Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 354.

<sup>1202</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 313.

<sup>1203</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>1204</sup> Le concept d'autorité naturelle, bien qu'il ne soit pas nommé dans les textes prescriptifs régissant l'évaluation des enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle transparaît dans l'intitulé de la première compétence évaluative des enseignants stagiaires : « Agir de façon éthique et responsable », point d'appui des sujets de concours pour le recrutement professoral et dans les critères de la fiche d'évaluation du chef d'établissement avec l'appellation « rayonnement ».

<sup>1205</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>1206</sup> Rey, Alain. *Op. cit.*, p. 1095.

<sup>1207</sup> *Ibidem.*

<sup>1208</sup> Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 219.

<sup>1209</sup> *Ibidem.*

pendant de la maîtrise de soi. Pour le maître, elle concorde avec la capacité à canaliser les autres, leurs comportements dissipés, leurs faits et gestes négligents et inconséquents. Grâce à cette détermination magistrale, les élèves comprendraient leur obligation – puis leur intérêt – à respecter les règlements et ce respect rendrait inutile le plus grand nombre de punitions et réprimandes – qui existent néanmoins dans les faits.

En définitive, pour Rollin, l'autorité va de pair avec l'organisation et les règlements, afin que les élèves bénéficient d'un cadre d'apprentissage clair, rassurant et structuré. Cependant, la mise en place de ces conditions d'exercice nécessite, selon certaines observations concrètes – « on aurait de la peine à le croire, si une expérience constante ne le montrait tous les jours »<sup>1210</sup> – d'être fixée le plus tôt possible, dès le développement initial de tout lien éducatif, comme le souligne l'effet d'accentuation des répétitions à caractère temporel « dès le premier abord, dès le commencement [...] dès les premiers jours »<sup>1211</sup>.

Cette insistance est l'expression d'une donnée de l'expérience que l'on peut constater aujourd'hui encore : l'autorité magistrale doit s'installer au début des prises de fonction et non pas durant le cours avancé de l'enseignement. Préalable professionnel, la mise en place de tout lien éducatif invite le maître à imposer d'emblée son autorité bienveillante sur les élèves, c'est-à-dire à fixer d'avance la place légitime que chacun occupe dans le rapport éducatif. Cette recommandation se justifie par le fait que « le premier soin d'un écolier qui a un nouveau maître, c'est de l'étudier et de le sonder »<sup>1212</sup>. Pareille appréciation pourrait, certes, une nouvelle fois, impliquer un *a priori* négatif concernant la nature humaine de l'enfant, mais, elle montre surtout, de la part du littéraire, une fine connaissance du comportement scolaire de l'adolescent : poussé par sa curiosité naturelle et ingénue, l'élève cherche à savoir qui est son maître et comment l'adulte appréhende sa classe et alors « il n'y a rien que [l'apprenant] [...] n'essaie, point d'industrie et d'artifice qu'il n'emploie, pour prendre s'il peut le dessus »<sup>1213</sup>. Le principal ne cherche pas à porter un jugement péjoratif sur le comportement de la jeunesse, mais c'est avec lucidité qu'il pénètre cet âge de « l'inexpérience et de l'irréflexion, de l'impétuosité et de la présomption »<sup>1214</sup> et donc d'une certaine forme d'innocence.

Si le lien éducatif ressemble bien à un rapport d'influences où la jeunesse – par nature

---

<sup>1210</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 313.

<sup>1211</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>1212</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>1213</sup> *Ibidem.*

<sup>1214</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 60.

«désire la supériorité»<sup>1215</sup>, «s'intéresse à tout, questionne, observe, enquête, note et compare»<sup>1216</sup> à la manière du fils d'Ulysse – cette même jeunesse attend aussi, implicitement, le cadre éducatif rassurant que lui fournira l'enseignant apte à juguler sa fougue, dès la première rencontre. Lorsque Rollin insiste sur le rôle initial de l'autorité magistrale dont dépend le lien éducatif, c'est pour signaler que cette autorité se construit sur la discipline, fondement porteur, «absolument nécessaire»<sup>1217</sup> et ce, dès le «premier signal»<sup>1218</sup>. Le pédagogue ne manque pas d'ajouter que l'autorité de l'enseignant constitue une «qualité rare»<sup>1219</sup>, indiquant par là la difficulté que représente, pour certains, la domination de soi nécessaire à la figuration magistrale. La maîtrise de l'équilibre personnel édifie la sagesse magistrale et cette tranquillité de l'être est indispensable au maître rollien pour intervenir auprès des apprenants «susceptible[s] de recevoir l'empreinte de l'action»<sup>1220</sup> professorale. Il y a chez tout élève un potentiel à faire croître, ce à quoi s'emploie le régent du *Traité des études*, de même que Mentor tentant de «réaliser et faire s'épanouir ces promesses d'un être»<sup>1221</sup>.

La persévérance des maîtres à conserver une solide et sereine maîtrise de soi constitue donc un véritable atout pour conduire à la maturité de l'apprenant. Cette influence gagne en efficacité en s'exerçant sur l'ensemble de la classe. C'est dans ce contexte d'éducation collective où les particularités propres aux caractères de l'enfance n'ont plus de secret pour le maître que la maîtrise de soi et l'habileté directive réussissent l'exploit de reconnaître l'élève non plus comme un objet d'éducation, mais bien comme un sujet éducatif avec lequel le lien pédagogique se change peu à peu en relation éducative.

## 4. Du lien pédagogique à la relation éducative

Par-delà le constat selon lequel «Rollin aimait à s'abriter sous la tradition et restait fidèle à l'esprit de l'université du XVII<sup>e</sup> siècle»<sup>1222</sup>, son œuvre pédagogique «malgré un

---

<sup>1215</sup> Aristote. *Op. cit.*, p. 330.

<sup>1216</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 60.

<sup>1217</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 408.

<sup>1218</sup> *Ibid.*, p. 408.

<sup>1219</sup> *Ibidem.*

<sup>1220</sup> Granderoute, Robert. *Op. cit.*, p. 61.

<sup>1221</sup> *Ibidem.*

<sup>1222</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 61.

apparent conformisme »<sup>1223</sup> a « renversé l'échafaudage des anciennes »<sup>1224</sup> pratiques éducatives, « en substituant aux règles l'intelligence formée aux grands modèles »<sup>1225</sup>. C'est grâce à cette intelligence que s'active le raisonnement. De fait, si le maître se détache de la coutume et des usages préétablis en matière éducative<sup>1226</sup> pour construire ses enseignements et le lien avec ses élèves, il cultive les bienfaits de la raison. Ainsi, cette préconisation se dissocie des normes dictées par la pratique usuelle et répressive pour convier le corps magistral à davantage s'intéresser à la personnalité des élèves à éduquer. Selon Marcel Grandière, *Le Traité des études* représente « le livre phare du début du XVIII<sup>e</sup> siècle [qui] introduit nettement la pédagogie dans le champ de la méthode »<sup>1227</sup>. Rejetant les règles commandées par la tradition éducative – plus empressée à admettre qu'il va de soi que chaque maître connaît ses élèves, que soucieuse d'engager un approfondissement de cette connaissance – Rollin porte une pédagogie plus moderne dont l'objectif premier est, comme cela a déjà été signifié, de cerner le caractère de l'élève.

Cette remise en question de la routine, trop prompt à considérer le code éducatif appliqué comme incontournable – « ce qui se fait »<sup>1228</sup> – conseille au maître de « se régler sur ce qui doit se faire »<sup>1229</sup>. Est invoquée ici la responsabilité magistrale susceptible d'innovations, certes de manière encore fragile, mais avérée. Jean Lombard aborde cette question lorsqu'il écrit « que la relation éducative entre le maître et l'élève est entièrement à construire et qu'elle ne doit presque rien à l'usage établi »<sup>1230</sup>. Le pédagogue du siècle des Lumières semble donc jouer un rôle pionnier dans le glissement perceptible d'un lien curatif inconsistant vers une relation éducative collective efficiente.

Ainsi, Charles Rollin apparaît comme l'un des premiers éducateurs du XVIII<sup>e</sup> siècle à initier cette réflexion pédagogique s'intéressant non pas exclusivement aux savoirs à transmettre, mais à la relation éducative qui se tisse entre l'enseignant et son disciple. Les deux membres de ce binôme sont stimulés par un profond sens des responsabilités, afin que le contexte pédagogique constitué permette à l'élève d'évoluer, de s'instruire et de devenir qui il est. Le maître est appelé à faire preuve de changements en reconsidérant la personne de

<sup>1223</sup> Lombard, Jean. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>1224</sup> Villemain, Abel-François. *Op. cit.*, p. 219 à 243.

<sup>1225</sup> Lombard, Jean. *Op. cit.*, p. 32 et 33.

<sup>1226</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 3, p. 221. Notons que si Charles Rollin est lui-même influencé par les auteurs anciens, son raisonnement pédagogique lui permet de transcender ces influences et de proposer des concepts éducatifs personnels ouverts à la nouveauté, pour l'amélioration des pratiques éducatives du XVIII<sup>e</sup> siècle – différenciation, entraide entre élèves, confiance et respect mutuels.

<sup>1227</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 61.

<sup>1228</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 3, p. 221.

<sup>1229</sup> *Ibidem.*

<sup>1230</sup> Lombard, Jean. *Op. cit.*, p. 47.

l'écolier dans l'esprit et le cœur duquel naissent alors respect et affection pour son gouverneur.

À l'image du professeur pour lequel il éprouve à la fois 'crainte et amour', l'élève comprend qu'il lui incombe des devoirs – intellectuels, moraux et sociaux – à ne pas négliger. Tandis que Béatrice Durand définit l'autorité « comme toute intervention du maître qui s'interpose entre l'enfant et le monde, parasitant ainsi l'école de la vraie vie »<sup>1231</sup>, dans la relation éducative conçue par l'ancien étudiant de la Sorbonne, l'autorité magistrale ni ne s'interpose ni ne parasite, mais aide l'élève à se construire en tant qu'homme puis citoyen. Il s'agit d'un moyen pour accéder à la maîtrise de soi. L'autorité éducative consiste alors pour l'enseignant à « prêter à l'élève tant que cela lui fait encore défaut cette sagesse qu'il devra peu à peu acquérir »<sup>1232</sup>. Une telle idée va à l'encontre de la domination du maître sur l'élève, et développe le concept d'une tutelle magistrale. Grâce à elle, l'élève bénéficie de l'assistance et de la protection du maître. Loin de couper complètement l'apprenant de la 'vraie vie', cet accompagnement lui apprend à se former pour appréhender l'existence future. Pareille relation éducative cherche donc à soutenir, puis faciliter la réalisation de soi, par la remise en cause des châtiments et l'efficacité des louanges magistrales.

L'exemplarité professorale favorise cette élévation du disciple accédant progressivement à l'état d'adulte sage. Le maître dispose d'un charisme suffisant pour faire vivre la confiance<sup>1233</sup> de ses écoliers envers sa personne, tant elle présente de qualités professorales exemplaires. La responsabilisation du maître ainsi formée permet de refondre, plutôt de fondre, une relation éducative active tendant à abandonner le principe de la punition au profit de la discussion.

#### **4.1. La remise en cause des châtiments**

C'est le cinquième article de la première partie du huitième livre de l'œuvre de Rollin qui traite de la question générale des châtiments. Dès l'introduction de ce sujet, le recteur souligne la portée du thème : « Comme cet article est de la première importance pour

---

<sup>1231</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 7.

<sup>1232</sup> Lombard, Jean. *Op. cit.*, p. 48. Pour Béatrice Durand, "limiter la liberté de l'enfant, au nom de son incapacité à en faire bon usage, semble le corrélat naturel du fait qu'on n'exige pas de lui qu'il se comporte en sujet responsable. Il faut intervenir dans sa vie, tant qu'il n'est pas capable de faire face aux responsabilités ». In *op. cit.*, p. 19.

<sup>1233</sup> Fénelon appuie aussi l'idée pédagogique selon laquelle le lien éducatif se fonde sur la confiance lorsqu'il est auréolé d'amitié entre le maître et l'élève. In *Les Aventures de Télémaque, op. cit.*, p. 53, 64, 102 et 279.

l'éducation, je m'y arrêterai un peu plus que sur les autres »<sup>1234</sup>. Le motif des châtimets ainsi évoqué semble nécessiter d'amples développements, parce qu'il s'agit d'une pratique pédagogique fréquente et répandue – l'usage de ce qui se fait et non pas de ce qui devrait se faire – au début du XVIII<sup>e</sup> siècle. Défenseur d'une éducation par la douceur, éloignée de toute violence, Montaigne écrit qu'«on eût failli à l'aventure moins dommageablement, s'inclinant vers l'indulgence »<sup>1235</sup>. Ainsi, bien que l'on cherche à en découdre avec « la cruauté barbare qui [...] labourait les côtes d'un bébé »<sup>1236</sup>, les châtimets physiques perdurent même si « la correction par les verges n'intervient plus qu'au terme d'une échelle graduée de peines dont elle est l'aboutissement »<sup>1237</sup>.

Alors que les châtimets corporels apparaissent, dans les faits, comme relégués au rang de moyen ultime pour faire entendre raison aux élèves récalcitrants, Rollin dépasse les prises de position ordinaires, convenues et pratiques de son temps<sup>1238</sup>, en se fixant pour objectif de « montrer les inconvénients et les dangers du châtimet des verges »<sup>1239</sup>. Par le choix de cette formulation, l'auteur du *Traité* s'inscrit dans l'opposition aux châtimets corporels auxquels il préfère la douceur et l'affection. La Chalotais a suivi ces mêmes recommandations, montrant combien les usages de la fêrule « semblent fait[.]s pour abaisser les cœurs, qu'il faudrait chercher à élever »<sup>1240</sup>.

Afin de mener sa diatribe contre le châtimet corporel, Rollin compose un discours argumentatif démontrant l'inanité de la correction. Sa critique signale que cette coutume constitue « la voie commune et abrégée pour corriger les enfants »<sup>1241</sup>. Les adjectifs qualificatifs 'commune' et 'abrégée' indiquent l'appréciation négative – voire tout le mépris – du pédagogue pour cette mauvaise habitude. Appliquée selon un rituel vulgaire et irréfléchi, cette pratique agressive réduit les actes d'enseigner et d'éduquer à la force physique. S'élevant contre un tel raccourci, le propos réduit les châtimets à une solution de mauvaise facilité incompatible avec le raisonnement éducatif.

Pareille sanction physique entre en contradiction avec l'art éducatif de la douceur, prôné par Rollin, et rend impossibles la naissance et l'épanouissement d'un lien pédagogique

---

<sup>1234</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 320.

<sup>1235</sup> Montaigne. *Op. cit.*, p. 213.

<sup>1236</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 320.

<sup>1237</sup> *Ibidem*.

<sup>1238</sup> L'abolition du châtimet corporel se heurte encore à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle « à bien des résistances cachées qui ont leur cause dans la routine, les mauvaises méthodes, l'inexpérience ou l'incapacité professionnelle ». In Buisson, Ferdinand. *Op. cit.*, p. 789.

<sup>1239</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 320.

<sup>1240</sup> La Chalotais, Louis-René, Caradeuc (de). *Essai d'Éducation Nationale*. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>1241</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 320.

nourri d'affection et d'amitié. Selon le principal de Beauvais, le châtement corporel ne relève pas du domaine éducatif, mais plutôt de la voie triviale selon laquelle étaient traités les esclaves. Or, l'élève rollien doit être libre de pouvoir extérioriser sa propre volonté d'apprendre, ce qui entre en conflit avec l'application du châtement corporel. Pareille éducation s'oppose donc à la chosification de l'élève en refusant que son corps soit maltraité, car ce n'est pas par la violence corporelle que peut être dispensé l'enseignement mais bien par la sollicitation du discernement. Après cette condamnation d'ordre intellectuel déplorant la mise à l'écart de l'intelligence pédagogique au profit de la brutalité, le littérateur s'enquiert des pratiques de terrain.

À cette étape de la thèse, l'historien dénonce l'application de cette violence par laquelle « le maître a face à l'enfant la position d'un despote [...] tyrannique »<sup>1242</sup>. Mais, en précisant que la brutalité devient « la ressource presque unique que connaissent ou emploient plusieurs de ceux qui sont chargés de l'éducation de la jeunesse »<sup>1243</sup>, le jugement se nuance, la pratique des châtements n'étant pas généralisée et uniquement appliquée par quelques maîtres – donc un certain nombre tout de même. Il n'empêche, par l'emploi de l'expression ainsi formulée, le réquisitoire révèle une certaine faiblesse de la réflexion intellectuelle et philosophique chez certains éducateurs. *A contrario*, le pédagogue aguerrri cherche à concevoir pourquoi et comment ces enseignants sont ainsi réduits à la bassesse de la violence : cette prise de distance avec les gouverneurs prompts à l'agressivité concède à la fois une hauteur de raisonnement et une exemplarité à l'énonciateur dont les maîtres pourraient se saisir pour évoluer puis abandonner les sévices.

Ainsi, sans excuser la pratique, Rollin explique que certains régents sont réduits à cette mauvaise solution, parce qu'ils n'en ont point d'autres pour exercer leur autorité. De cette défaillance professionnelle, impuissante à prendre en charge les élèves puis les savoirs à dispenser, naît l'usage du châtement corporel. L'absence d'entendement personnel du maître sur ses pratiques est ici dénoncée. Guidée par la recommandation fénelonienne invitant à abandonner « corrections et menaces »<sup>1244</sup>, 'l'abeille de la France' s'attaque à l'usage « de la verge, et du fouet »<sup>1245</sup>, caractérisé comme « quelque chose d'indécent, de bas et de servile »<sup>1246</sup>.

---

<sup>1242</sup> Chartier, Roger, Julia, Dominique, Compère, Marie-Madeleine. *Op. cit.*, p. 110.

<sup>1243</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 320 et 321.

<sup>1244</sup> Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles. Op. cit.*, p. 46.

<sup>1245</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 321.

<sup>1246</sup> *Ibidem*.

Fustigeant<sup>1247</sup> l'application du châtement corporel, le professeur émérite accentue la grossièreté et l'abjection auxquelles sont ravalés d'abord le maître, inapte à envisager une autre méthode, ensuite le disciple, contraint à être violemment déconsidéré et témoin de mœurs à ne pas adopter lui-même. La désapprobation va encore plus loin, car elle blâme les conséquences néfastes subies par l'apprenant : l'écolier ainsi placé en état d'infériorité est dégradé tel un vil subordonné, asservi par la force physique, alors qu'il aurait dû être grandi par la brillance de l'intelligence.

Le discours pédagogique établit que cette pratique appliquée par quelques-uns comme un « remède devient souvent un mal plus dangereux que ceux qu'on veut guérir »<sup>1248</sup>. Dans ces propos se retrouvent les mêmes justifications que celles déjà fournies par Fénelon : « comme les remèdes violents qu'on emploie dans les maladies extrêmes ; [les châtements corporels] purgent, mais ils altèrent le tempérament et usent les organes »<sup>1249</sup>. À la suite du précepteur du duc de Bourgogne, Rollin affirme que confondre les châtements corporels avec des procédés éducatifs voire curatifs, revient à valoriser la surpuissance, l'emportement et la véhémence, tous opposés au principe de la dignité éducative. Cette dénonciation de la violence du maître forme un tout cohérent avec l'idée de l'exemplarité magistrale développée par le discours rollien. En poursuivant sa démonstration, l'écrivain dévoile que les écoliers ainsi traités se familiarisent avec la tyrannie et risquent donc eux-mêmes de devenir auteurs de coups et blessures, parce que les châtements « abrutissent souvent l'esprit, et l'endurcissent dans le mal »<sup>1250</sup>. Cette appréciation reprend l'idée de Fénelon selon laquelle « une âme menée par la crainte en est toujours plus faible »<sup>1251</sup>. Convaincu de ce concept, l'historien porte une éducation dont le but est d'éclairer l'esprit et de renforcer la réflexion en rejetant tout acte violent.

Le recteur montre donc qu'il éprouve un profond respect pour la réflexion en éveil : il refuse que soit souillé l'entendement par des châtements corporels qui, en définitive, « ne sont point propres par eux-mêmes à remédier aux fautes »<sup>1252</sup>. L'initiateur du châtement corporel

---

<sup>1247</sup> À la manière de Rollin, La Chalotais poursuit sa critique contre la violence scolaire : « Les corrections tiennent de la discipline claustrale [...]. Toute cette manutention est triste et rebutante ; son effet le plus ordinaire est de faire haïr l'étude pour toute la vie ». In La Chalotais. *Essai d'éducation*. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>1248</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 321.

<sup>1249</sup> Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 46.

<sup>1250</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. Cette déduction faite dès le début du XVIII<sup>e</sup> siècle sera reprise par Katharina Rutschky. En effet, celle-ci défend la cause d'une éducation non-directive en dénonçant les graves séquelles psychologiques laissées par des pratiques éducatives violentes. Katharina Rutschky estime que tout enfant éduqué selon des principes autoritaristes et brutaux, déploie toute cette violence contre son entourage, dès qu'il entre dans le monde adulte. In Rutschky, Katharina. *Schwarze Pädagogie*. Berlin : Ullstein, 1977, p. XV.

<sup>1251</sup> Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 48.

<sup>1252</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 321.

ignore les significations véritables et profondes de l'acte d'éduquer. Cette inaptitude met en péril les visées humanistes de l'éducation, inaptitude routinière condamnée par Rollin. Il relève de la responsabilité magistrale de trouver un autre moyen éducatif, plus louable et plus juste. Pour cela, le discours pédagogique conseille de prendre appui sur une forme de bon sens moral de l'écolier, puisqu'il est précisé que « la honte de souffrir pour avoir mal fait [...] a plus de pouvoir sur son esprit »<sup>1253</sup> que le châtement corporel. L'éducation fait son œuvre non pas en violentant le corps, mais en s'adressant à l'esprit, en cultivant la raison, la vertu et la sagesse du disciple. Encore une fois le recteur reprend les préconisations éducatives féneloniennes, parce qu'elles cherchent à réunir « toutes les circonstances qui peuvent piquer l'enfant de honte et de remords »<sup>1254</sup>. De même qu'il l'a manifesté à maintes reprises dans son *Traité*, le littérateur entrelace son discours à celui de la réflexion du précepteur du Duc de Bourgogne. C'est de la sorte qu'il cherche à ouvrir l'éducation collégiale de son époque à certaines idées éducatives innovantes.

Puis réapparaît l'emprise d'une tradition textuelle si bien ancrée qu'elle engage Rollin à aborder le problème 'du châtement des verges' à la lumière de la référence biblique abordant cette question. Malgré sa forte piété et ses nombreuses références à la *Bible*, dans cet article, le sage se permet une interprétation très personnelle des *Écritures* pour faire vivre son propre dessein pédagogique et philosophique : « condamner le châtement des verges »<sup>1255</sup> et aller jusqu'au bout de sa démarche critique contre la violence physique faite aux enfants. Il propose alors une exégèse exprimée par un propos interrogatif soutenant l'impossibilité d'une incohérence morale dans les écrits bibliques :

Mais peut-on penser que l'*Écriture*, si remplie de charité et de douceur, si pleine de compassion pour les faiblesses même d'un âge plus avancé, veuille qu'on traite durement des enfants, dont les fautes, souvent viennent plutôt de légèreté que de méchanceté ?<sup>1256</sup>

Sans remettre ouvertement en cause certains passages de l'*Écriture*<sup>1257</sup> affirmant que « celui qui épargne la verge hait son fils »<sup>1258</sup>, le littérateur n'hésite pas à détourner le sens de cet adage au nom de son propre principe éducatif, qui, lui, repousse les prétendues vertus du

---

<sup>1253</sup> *Ibidem*.

<sup>1254</sup> Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 48.

<sup>1255</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 321.

<sup>1256</sup> *Ibid.*, p. 322.

<sup>1257</sup> La Bible. *Ancien Testament. Deuxième volume*. Paris : Le Livre de Poche, 1972, *Proverbes* 13-14, p. 250.

<sup>1258</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 321 et 322.

châtiment corporel<sup>1259</sup>. Afin de soutenir et d'étayer son analyse, il introduit des préceptes de la religion chrétienne renversant la portée sémantique du proverbe religieux. Les termes valorisants comme 'charité, douceur et compassion' deviennent d'irréfutables preuves selon lesquelles *l'Écriture* ne peut recommander la brutalité, les coups et les fureurs à l'encontre des enfants à éduquer.

Pour faire vivre cette pirouette lexicologique, le pédagogue expert recommande de ne pas « prendre le mot de verges à la lettre »<sup>1260</sup> signifiant qu'il a bien conscience de sa manipulation sémantique. Puis, sans en modifier un mot, Rollin reprend à son propre compte la formulation de Fénelon et compare l'usage du châtiment corporel à l'emploi de « remèdes violents »<sup>1261</sup> qui ne s'administrent qu'en cas exceptionnels de « maladie extrême, parce qu'ils purgent, mais altèrent le tempérament et usent les organes »<sup>1262</sup>. Or, l'objectif de toute relation éducative n'est point ni d'altérer le tempérament ni de porter atteinte à la personne de l'écolier, c'est le motif pour lequel le maître confronté au disciple rétif doit, non pas se montrer violent et véhément, mais « user [...] de douces remontrances, tenter la voie de la persuasion, faire goûter [...] l'honnêteté et la justice, inspirer de la haine pour le vice et de l'estime pour la vertu »<sup>1263</sup>.

Poursuivant sa progression, la démonstration argumentative signale que dans cette relation éducative il n'y a nulle place pour l'atteinte au corps, mauvais conducteur de l'éducation. Ce sont la parole et l'échange verbal qui sont considérés comme les meilleurs alliés et du maître et de l'écolier. En cela est valorisé le langage, expression de la pensée par les discours, ces « actes individuels de volonté et d'intelligence »<sup>1264</sup> encouragés par l'acte éducatif. Dans une mise en parallèle savamment orchestrée, Rollin dénonce dans sa contre-argumentation les incompétences d'« un maître brusque, emporté et violent »<sup>1265</sup> et donc incapable d'échanges verbaux posés, construits et persuasifs afin de prendre fait et cause pour un enseignant pétri de « sagesse »<sup>1266</sup> et de « modération »<sup>1267</sup>, apte à communiquer sereinement avec ses écoliers en leur apportant les exemples de bienveillance et de maîtrise de

---

<sup>1259</sup> Fénelon n'adopte pas la même technique. Il ne ramène pas l'utilisation de la verge à la religion, mais plutôt à une certaine philosophie par l'évocation de la sagesse : « Le sage a toujours recommandé [...] de tenir la verge assidument levée sur les enfants ». In Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 42 et 43.

<sup>1260</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 322.

<sup>1261</sup> *Ibidem.*

<sup>1262</sup> *Ibidem.* Le lexique curatif dévoie l'enjeu éducatif.

<sup>1263</sup> *Ibid.*, p. 323.

<sup>1264</sup> Saussure, Ferdinand (de). *Cours de linguistique générale* (1916). Paris : Payot, 1995, p. 30.

<sup>1265</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 323. Ce sont là les mêmes mots que ceux employés par Fénelon.

<sup>1266</sup> *Ibidem.*

<sup>1267</sup> *Ibidem.*

soi qui leur permettront de se construire à l'image de cette digne exemplarité.

Pour aboutir à cette réalisation de soi, l'obéissance<sup>1268</sup> des écoliers ne doit pas leur paraître comme une soumission, mais plutôt telle « une heureuse habitude [...] prise dès l'âge le plus tendre »<sup>1269</sup>. Selon le concept rollien, l'obéissance<sup>1270</sup> se transforme alors en un profitable réflexe. Dans cette pensée perfectionniste n'apparaît pas le danger que pourrait représenter cette résignation servile. En effet, si une pareille docilité risque d'amputer l'élève de son esprit critique et d'empêcher l'affranchissement de la réflexion nécessaire à la construction de soi, le recteur s'en tient à son exploration optimiste et se montre déterminé à porter une espérance d'amélioration. Pour ce faire, il s'installe définitivement dans une perspective positive, reléguant les questions pessimistes à l'existant qu'il souhaite retoucher.

Selon ce raisonnement, le pli de l'obéissance – qui permet d'éviter « la force et la violence »<sup>1271</sup> – s'applique donc aux jeunes enfants par l'activation de l'éducation morale : celle-ci conduit à « attacher une idée de honte et d'opprobre à mille choses, qui d'elles-mêmes sont indifférentes et qui ne deviennent châtiments que par l'idée qu'on y a attachée »<sup>1272</sup>. C'est de la sorte que transparaissent à la fois les parts intellectuelle et morale de l'éducation, relevant de l'abstraction, de l'esprit et de la vertu.

Aux corrections par les verges le penseur préfère une éducation raisonnée dont le maître<sup>1273</sup> indique à l'élève les fins à poursuivre et les moyens à appliquer. Fins et moyens se superposent, car les uns et les autres se sustentent de raison, sagesse et vertu pour faire naître des comportements éthiques. Cette éducation morale gagne en efficacité quand elle est dispensée, non pas par un lien curatif, mais dans une relation éducative marquée d'explications, de compréhension et de respect mutuel. Selon Pierre Mesnard, cela est rendu possible grâce à « l'importance massive de l'éducation littéraire [parce qu']à ce souci d'instauration vertueuse les Belles-Lettres donn[ent] la substance nécessaire [...] [et leur]

---

<sup>1268</sup> Pour Fénelon l'enfant ressemble à un « champ fertile » où doivent être cultivés les « heureux principes » et déracinées « les ronces » – « germes vicieux ». Pour cela, l'instituteur a besoin de l'autorité « nécessaire » pour obtenir « l'obéissance », mais cette autorité bénéficie aussi « de la tendresse [qui] a toujours soin de l'adoucir ». In Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. XIII et XIV.

<sup>1269</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 326.

<sup>1270</sup> « Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant, l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité a proprement dit échoué ». In Arendt, Hannah. *Op. cit.*, p. 123.

<sup>1271</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>1272</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 327.

<sup>1273</sup> « Il est demandé au maître de ne pas se présenter seulement comme l'homme d'un savoir, mais encore d'être le témoin de la vérité, et l'affirmation de valeurs. Le maître de savoir enseigne au surplus, et au besoin malgré lui, l'insuffisance du savoir ». In Gusdorf, Georges. *Pourquoi les professeurs*. Paris : Payot, 1963, p. 76.

pratique [...] constitu[e] un exercice enrichissant et formateur »<sup>1274</sup>.

Portant un jugement sévère sur «le châtement des verges »<sup>1275</sup> caractérisé comme « la dernière extrémité par rapport à des enfants »<sup>1276</sup>, le recteur ne se limite pas à la dénonciation, mais propose d'autres solutions pour que le maître sorte vainqueur de sa lutte contre «l'indocilité »<sup>1277</sup>, « la désobéissance »<sup>1278</sup> et l'« opiniâtreté de paresse »<sup>1279</sup> : en raison de la confiance initialement établie dans la relation entre le maître et son élève, le professeur ne doit « point punir un enfant dans l'instant même de sa faute, de peur de l'aigrir »<sup>1280</sup>, soit de le contraindre et le contrarier fortement jusqu'à « lui [...] faire commettre de nouvelles [fautes] en le poussant à bout »<sup>1281</sup>. Cette recommandation souligne la bonne connaissance acquise du public scolaire et, plus largement encore, des comportements de l'enfance.

Ainsi, au lieu d'inciter le maître à la répression réactive et directe, le discours rollien conseille au *magister* de dévoiler à l'élève les raisons qui caractérisent son attitude comme une faute. Cela laisse du temps à l'apprenant pour « sentir son tort et en même temps la justice et la nécessité de la punition, et par là-même de le mettre en état d'en profiter »<sup>1282</sup>. La punition est donc acceptable lorsqu'elle donne une leçon, leçon instruite par les éclaircissements magistraux, fournis sans animosité car « la colère est elle-même un vice »<sup>1283</sup>. Le maître digne bannit en lui toute manifestation dictée par l'ire. Rejetant de ses modalités éducatives le châtement, le fils du coutelier prône une relation humaine entre maître et élève, relation éducative calme et pacifique, loin des «soufflets [...] coups et autres traitements pareils absolument interdits aux maîtres »<sup>1284</sup>.

L'auteur souhaite donc convaincre de l'efficacité d'une relation éducative adoucie, et plutôt que les châtements corporels et punitions, privilégie la reconnaissance de la valeur de l'écolier.

---

<sup>1274</sup> Mesnard, Pierre. « Rollin forge l'esprit de l'enseignement secondaire ». In Château, Jean. *Op. cit.*, p. 152.

<sup>1275</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 327.

<sup>1276</sup> *Ibidem.*

<sup>1277</sup> *Ibidem.*

<sup>1278</sup> *Ibidem.*

<sup>1279</sup> *Ibidem.*

<sup>1280</sup> *Ibid.*, p. 328.

<sup>1281</sup> *Ibidem.*

<sup>1282</sup> *Ibidem.*

<sup>1283</sup> *Ibidem.*

<sup>1284</sup> *Ibid.*, p. 324.

## 4.2. L'efficience des louanges

Parfois considéré comme un recueil dans lequel « Rollin expose les règles générales de la direction des classes et des collèges »<sup>1285</sup>, le *Traité des études* est au contraire riche en conseils pédagogiques à l'occasion desquels le recteur développe une véritable réflexion sur l'art d'éduquer. Bien qu'il consacre l'article septième de la première partie de son huitième livre à « L'usage des louanges, des récompenses, des caresses »<sup>1286</sup>, il évoque déjà ce sujet dans le quatrième article, avec l'idée que le maître doit « se faire aimer »<sup>1287</sup> par ses écoliers. Ainsi que cela a déjà été dit, Rollin met l'accent sur l'importance d'une relation affective entre le professeur et l'apprenant. Les mentions régulières de cette circonstance en font un *topos* qui fonde le lien éducatif rollien, puis permet sa métamorphose en relation.

Tout au long de son ouvrage le recteur insiste à maintes reprises pour souligner que « ce qui doit dominer de part et d'autre, et prendre le dessus, c'est la douceur et l'amour »<sup>1288</sup>. Diverses stratégies pédagogiques stimulent ce climat bienveillant et affable. Selon Compayré – pourtant par ailleurs toujours prompt au reproche – « c'est le bon sens même que Rollin, quand il guide, quand il éclaire le maître dans ses rapports avec l'élève »<sup>1289</sup>. Pour aider à la mise en pratique de son discours pédagogique, le recteur conseille fortement au maître de ne point refuser à l'élève « dans l'occasion, la louange<sup>1290</sup> qu'il mérite, mais aussi qu'il ne la prodigue pas mal à propos, car l'un cause le découragement, et l'autre donne une sécurité dangereuse »<sup>1291</sup>.

Si le propos rollien en appelle à la mesure magistrale dans l'acte de complimenter, *a contrario*, il omet de citer quelles actions ou quels comportements du disciple sont dignes de louange. Rollin se place du côté de l'élève et décrit les conséquences entraînées par les félicitations. Si les écoliers ont quelquefois besoin d'être tancés – mais avec aménité – il leur est aussi nécessaire de bénéficier de compliments et d'encouragements pour soutenir leurs efforts et motiver la poursuite du sérieux dans leurs travaux scolaires.

<sup>1285</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 436.

<sup>1286</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 336.

<sup>1287</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>1288</sup> *Ibid.*, p. 316. La douceur (*praotès*) a partie liée avec l'art oratoire tel que le présente Aristote, tandis que l'amour renvoie davantage à l'univers chrétien. L'association de ces deux modes comportementaux à des fins éducatives montre, cela a déjà été dit, une double influence, celle des Anciens et celle de la religion catholique.

<sup>1289</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 436.

<sup>1290</sup> Notons la polysémie du terme « louange » : il peut être rattaché, d'une part à une signification liturgique qui renvoie à l'expression « louer Dieu », et d'autre part à une forme de témoignages admiratifs, par extension métaphorique, dans l'usage éducatif conçu par le penseur. Pour approfondir cette question lexicale, se reporter à l'article « Louange » in Rey, Alain. *Op., cit.*, p. 2058.

<sup>1291</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 336.

Le maître rollien doit donc manifester ouvertement les réactions qu'induisent en lui les progrès de l'élève afin de le conduire à poursuivre, voire à améliorer ses performances. Cependant, comme dans maints conseils à destination soit des parents soit des professeurs, le discours souligne l'intérêt de la modération et de l'équilibre dans l'expression laudative adressée aux collégiens. Pour cela, le maître doit réussir à adapter ses louanges aux différentes classes dont il a la charge. Toutefois, l'auteur du *Traité* n'apporte pas plus d'explications sur les moyens à appliquer pour suivre pareille attitude éducative. Le propos prend la forme d'un avis prescriptif engageant vers l'exigence attendue, sans fournir pour autant les ressources nécessaires à sa réalisation. Il y a comme un décalage entre les possibles de la réalité collégiale et la hauteur des attentes magistrales dictées par le recteur. Tandis qu'au vu d'une tâche éducative aussi complexe, Béatrice Durand considère que « le maître idéal est introuvable »<sup>1292</sup>, Rollin relève ce défi, et au nom de la transmission<sup>1293</sup>, enjoint à encourager les implications de l'élève dans l'étude.

D'abord, l'acte de louer nécessite de la part de l'enseignant une vigilance réfléchie sur l'enseigné afin de mesurer ses avancées, de les caractériser et de les signaler à l'intéressé. Il est donc également exigé de la part du maître un œil attentif et vif, observant régulièrement la progression de la gent scolaire. Ensuite, cette appréciation s'effectue dans un contexte général de grande justice et d'égalité, afin que nul ne bénéficie d'un traitement de faveur et qu'aucun ne soit lésé ni ne se sente injustement déconsidéré<sup>1294</sup>. Vigilant à ces notions d'équité et de mesure dans les louanges, le pédagogue sait que ces compliments pourraient être détournés de leurs visées encourageantes à partir du moment où ils seraient déclinés à l'excès et bafoués.

Un juste milieu s'impose alors : c'est la raison pour laquelle le maître cultive un intérêt profond et permanent pour ses élèves. Malgré cela, le discours pédagogique avertit aussi contre toute apologie dithyrambique d'un élève, car au lieu de tracer la voie de la continuité dans la progression, un panégyrique aux accents hyperboliques risquerait d'entraîner la suffisance et l'interruption des efforts scolaires. Ainsi « faire usage des louanges » signifie-t-il

---

<sup>1292</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 93.

<sup>1293</sup> Béatrice Durand évoque l'omission préjudiciable dont souffre la transmission. Elle démontre comment les tiraillements incessants entre autorité et permissivité révèlent « une dimension essentielle du processus éducatif : la transmission ». In *ibid.*, p. 9.

<sup>1294</sup> Cet équilibre se conçoit de pareille manière dans les mots de Mentor adressés à Télémaque : « Ne soyez point jaloux du succès des autres. Louez-les pour tout ce qui mérite quelque louange, mais louez avec discernement, disant le bien avec plaisir ; cachez le mal, et n'y pensez qu'avec douleur ». Fénelon. *Les Aventures*. *Op. cit.*, p. 186.

appliquer des « moyens qui doivent être les plus ordinaires »<sup>1295</sup>, car ce sont là ceux « qui sont toujours les plus efficaces »<sup>1296</sup>. En cela, le maître de rhétorique applique la directive de sobriété indiquée par Fénelon : « Le moins qu'on peut faire des leçons en forme, c'est le meilleur »<sup>1297</sup>.

Veillant à préserver dans sa retenue un perceptible bon sens, l'enseignant rollien use donc de pratiques simples et ordinaires. Tandis qu'avec *Télémaque*, le discours de Monsieur de Cambrai amenuise vraisemblance et simplicité en raison de « la façon suréminente »<sup>1298</sup> avec laquelle Mentor « accable, écrase »<sup>1299</sup> ou « reconforte aussi, exhorte et encourage »<sup>1300</sup>, à l'opposé, dans son *Traité*, le recteur ne retient pas la forme romanesque des « comparaisons frappantes, images colorées, tons variés, cadence diffuse »<sup>1301</sup>, parce que l'orientation générique de son écrit ne s'y prête pas et qu'il se limite aux phrases concises mais élogieuses, aisément accessibles et donc gages de succès et d'effets avérés. Le principe d'attribution des félicitations devient alors tout simplement facteur de la bonne connaissance de l'apprenant et de ses traits psychologiques, puisque tous les enfants se montrent « fort sensibles à la louange »<sup>1302</sup>. C'est grâce à cette lucidité acquise sur la nature infantile<sup>1303</sup> que le littérateur poursuit son raisonnement signifiant qu'« il faut profiter de ce faible<sup>1304</sup> [des enfants], et tâcher d'en faire en eux une vertu »<sup>1305</sup>.

Cependant, l'emploi de l'expression 'profiter de ce faible' pose question. Alors que Rollin n'a de cesse de défendre la droiture et la loyauté du maître de collège, il paraît surprenant, voire contradictoire, de l'inciter ainsi à tirer parti de la fragilité et la déficience du disciple. Il se trouve dans cette suggestion une exhortation amoralisée entrant en conflit avec la nature unie et idéalisée du *magister* décrit. Exploitant la faiblesse de l'élève, le conducteur avoue la ruse pédagogique et, avec elle, la manipulation de l'apprenant. Pourtant l'idée de rouerie pédagogique n'effleure pas la démonstration, qui se place toujours du côté du bien.

---

<sup>1295</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 336.

<sup>1296</sup> *Ibidem*.

<sup>1297</sup> Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *De l'Éducation des filles*. *Op. cit.*, p. 50.

<sup>1298</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 69.

<sup>1299</sup> *Ibidem*.

<sup>1300</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>1301</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>1302</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 337.

<sup>1303</sup> Une pareille connaissance se retrouve chez Mentor, « fin psychologue » qui « connaît à fond son élève ». In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 67.

<sup>1304</sup> En usant de la louange comme d'un moyen flatteur pour développer la vertu, Rollin est à contre courant des recommandations féneloniennes qui signalent combien les « maîtres » peuvent « empoisonne[r] par la flatterie [...] [le] beau naturel » du disciple. In Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 19.

<sup>1305</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 337.

Cela n'est pas le résultat d'une surévaluation de sa propre compétence à éduquer, mais davantage une difficulté à prendre un recul critique sur ses expériences, car il y a bien là application d'une manœuvre plus ou moins sournoise pour animer la vertu de l'élève. Le lexème 'vertu' replace l'argumentation dans le contexte de la bonne conduite et, par déduction, de la morale. Si cette explication paraît nécessaire à prévenir le fourvoiement du lecteur ou de l'éducateur, ainsi alertés contre certains détours malsains de la flatterie, elle passe sous silence l'analyse de la ruse pédagogique appliquée.

Pour Rollin, il faut surtout soustraire les disciples aux goûts de l'autosatisfaction et de la vantardise : dans ce but, le maître a toute latitude morale pourvu qu'il remplisse sa mission de cultiver la vertu, vertu qui permet « d'animer les enfants mais sans les enivrer »<sup>1306</sup>. Par l'image de l'enivrement, l'écrit pédagogique prévient des débordements liés à la flatterie comme « la vanité »<sup>1307</sup>. Lorsque l'inclination pour les compliments s'est métamorphosée en vertu, cela signifie que de « tous les motifs propres à toucher une âme raisonnable, il n'y en a point de plus puissant que l'honneur et la honte »<sup>1308</sup>. Le professeur de rhétorique convient donc, sans l'écrire – ce que nous pouvons déplorer – que la flatterie<sup>1309</sup> n'est qu'illusion, et qu'à ce titre, elle ne touche pas la raison de l'apprenant. Lorsque le disciple a atteint un certain degré de vertu, son esprit reste insensible aux flatteurs et seuls peuvent encore le remuer la honte et l'honneur<sup>1310</sup>.

L'attrait naturel pour les louanges semble donc exciter les sens de l'estime et de la honte chez un élève dont l'esprit est bercé par la raison. Selon Pierre Mesnard, la crainte du blâme pourrait correspondre à l'idée de chute initiale car « toute l'éducation de Rollin est dominée par le principe janséniste d'un péché originel contre lequel il importe de lutter sans relâche »<sup>1311</sup>. Certes, la pensée rollienne est empreinte de nombreuses marques religieuses<sup>1312</sup>, mais elle parvient à dépasser ces tensions entre le pessimiste concept janséniste « d'une

---

<sup>1306</sup> *Ibidem.*

<sup>1307</sup> *Ibidem.*

<sup>1308</sup> *Ibidem.*

<sup>1309</sup> Fénelon paraît plus explicite lorsqu'il écrit : « Louez l'instruction qui nourrit l'âme et qui la fait croître ; estimez les hautes vérités qui l'animent à se rendre sage et vertueuse. Méprisez la bonne chère, la parure et tout ce qui amollit le corps, faites sentir combien l'honneur, la bonne conscience et la religion sont au-dessus des plaisirs grossiers ». In Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *L'Éducation des filles. Op. cit.*, p. 101 & 102.

<sup>1310</sup> Avant Rollin, Fénelon a défendu l'idée d'un projet éducatif propre à « établir des écoles publiques où l'on enseigne [...] la préférence de l'honneur aux plaisirs ». In Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 202.

<sup>1311</sup> Mesnard, Pierre. « Rollin forge l'esprit de l'enseignement secondaire ». In Château, Jean. *Op. cit.*, p. 151.

<sup>1312</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p 388. « L'homme que Dieu seul peut rendre heureux ».

malheureuse fécondité pour le mal [...] dans le cœur de l'homme »<sup>1313</sup> et son optimisme éducatif voué « à faire connaître la grandeur de l'homme »<sup>1314</sup>. Par cet humanisme pédagogique le professeur d'éloquence déploya sa « vocation unique et touchante »<sup>1315</sup> dans un exercice magistral « si cordialement ami de la jeunesse »<sup>1316</sup> que les images jansénistes de « ronces et d'épines »<sup>1317</sup> figurant le cœur humain se muèrent en « tendresse affective et paternelle pour l'enfance, [...] affection pleine d'espérance pour la vive jeunesse »<sup>1318</sup>.

C'est l'ensemble du *Traité des Études* qui, malgré certains résidus d'héritage janséniste invitant le corps magistral à « prémunir [...] les enfants contre certains abus [car] Dieu est terrible dans ses jugements »<sup>1319</sup>, porte l'ambition d'une éducation propice aux « progrès des mœurs publiques »<sup>1320</sup> dans le respect des « vertus républicaines »<sup>1321</sup>. De fait, cette crainte du blâme est contrebalancée par les quêtes de dignité et de reconnaissance, celles qui permettent aux disciples de trouver « du plaisir à être loués et estimés »<sup>1322</sup>, sans pour autant sombrer dans la vanité, le dédain et l'orgueil : ce sont donc la honte et l'honneur qui jouent le rôle d'un garde-fou.

Il en va de même pour l'élève fénelonien que Mentor encourage à ne point mener « une vie molle et sans honneur »<sup>1323</sup>. De telles paroles dans la bouche du gouverneur divin remuent profondément Télémaque dont la « douleur [est] [...] mêlée de honte »<sup>1324</sup>. Le tandem antinomique 'honte honneur' parcourt la littérature pédagogique du XVIII<sup>e</sup> siècle parce qu'il a partie liée avec la formation morale. De la sorte, tant Fénelon que Rollin forment l'idée d'une « unité entre l'instruction et le sentiment de la dignité »<sup>1325</sup>.

C'est pourquoi le propos rollien incite à prodiguer des louanges aux élèves parce qu'ainsi est émise l'hypothèse que « si [...] on les caresse, et qu'on leur donne des louanges lorsqu'ils font du bien ; si on les regarde froidement et avec mépris lorsqu'ils font mal [...], ce

<sup>1313</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 1, p. XXV.

<sup>1314</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 388.

<sup>1315</sup> Villemain, Abel-François. *Cours de littérature française*. Paris : Didier, 1847, p. 224.

<sup>1316</sup> *Ibidem*.

<sup>1317</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 388. «

<sup>1318</sup> Villemain, Abel-François. *Op. cit.*, p. 225.

<sup>1319</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 387 et 388.

<sup>1320</sup> Villemain, Abel-François. *Op. cit.*, p. 225.

<sup>1321</sup> Villemain, Abel-François. *Op. cit.*, p. 224.

<sup>1322</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 337. "In fact, he [Rollin] thought that to make study agreeable was one of the most important points in education, although it was also one of the most difficult". In Gaudin, Albert Charles. *The educational Views of Charles Rollin*. New York : Columbia University, 1935, p. 37. Effectivement, louer les avancées scolaires de l'élève constitue un moyen véritable de cultiver le goût pour l'étude, ainsi rendue plus agréable.

<sup>1323</sup> Fénelon, François de Salignac de la Mothe. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 99.

<sup>1324</sup> *Ibidem*.

<sup>1325</sup> Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 388.

double traitement fera sur leur esprit infiniment plus d'effets que ni les menaces ni les punitions »<sup>1326</sup>. Les maîtres sont exhortés à la prévenance et à la clémence en réponse au bien accompli par l'élève, puis à la froideur et au mépris pour réprimer le mal – vanité, orgueil, cruauté, violence, mensonge, trahison. Très manichéenne cette réglementation dans laquelle le maître incarne le seul juge apte à définir et caractériser et le bien et le mal permettrait donc d'éviter le recours quasi brachylogique – mais encore répandu – aux moyens éducatifs belliqueux des menaces, punitions et châtiments corporels.

Cela présuppose que l'élève soit au préalable informé des références morales<sup>1327</sup> précises sur ce que désignent le bien et le mal. Les idées de louanges et de bien montrent que le Principal de Beauvais s'inspire aussi du courant de pensée lockéen caractérisant les termes 'bien' et 'mal' au regard des sentiments et émotions de l'Homme. Toutefois, il ne dévoile pas ouvertement tout le fond de sa pensée sur les influences lockéennes, parce qu'il « doit connaître les difficultés faites à Locke à propos en particulier de son refus des idées innées et de l'accusation qui lui est faite de remettre en cause la Révélation »<sup>1328</sup>. La prudence constitue un moyen judicieux de contourner les oppositions tout en faisant « confiance à la raison [...] pour sortir l'éducation des coutumes établies et suivre une nouvelle route qui lui soit conforme »<sup>1329</sup>.

Ainsi, si pour John Locke le bien est lié au plaisir – cela a été dit au début de la présente partie – « au contraire nous appelons mal ce qui est propre à produire en nous de la douleur »<sup>1330</sup>. En ramenant les concepts du bien et du mal à la perception heureuse ou douloureuse de l'esprit et du cœur, le philosophe anglais semble avoir particulièrement pesé sur la réflexion rollienne<sup>1331</sup>. Selon elle, l'apprentissage des normes et valeurs morales passe non seulement par l'expérimentation des souffrances et des chagrins déclencheurs de la honte

---

<sup>1326</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 337.

<sup>1327</sup> Rollin semble partager les conceptions philosophiques d'Aristote, évoqué à maintes reprises. (In Rollin, Charles. In *op. cit.*, édition Didot, volume 3, p. 150, 210, 211.) Pour le recteur, tout comme pour le Grec, sur le plan éthique, le terme « bien » renvoie à un idéal moral qu'Aristote a défini comme « le bien propre à l'homme [...] [soit] l'activité de l'âme en conformité à la vertu ». (In Aristote. *Éthique de Nicomaque*. Paris : Garnier Flammarion, 1998, Livre 1, p. 29.) La volonté éducative du professeur de rhétorique est d'ouvrir la voie à la vertu en montrant « dans le paganisme même des règles de mœurs si pures et des principes de conduites si sublimes qui prouvent invinciblement que la vertu n'est point [...] un simple nom, ni les devoirs de la religion et de la vie civile, de simples établissements humains sagement inventés pour contenir la multitude, mais que tous ces devoirs, toutes ces obligations, toutes ces lois, sont renfermées dans la nature même de l'homme ». (In Rollin, Charles. *Op. cit.*, édition Didot, volume 3, p. 167.) Et de nous demander alors, si dans cet élan à se délester des influences jansénistes Rollin ne soutiendrait pas, quelques décennies avant le citoyen de Genève, l'idée d'un homme naturellement bon.

<sup>1328</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 59.

<sup>1329</sup> *Ibidem*.

<sup>1330</sup> Locke, John. *Essai, op. cit.*, p. 200.

<sup>1331</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 305 et p. 464.

ou du déshonneur, mais surtout par l'expérience du bonheur grâce au plaisir<sup>1332</sup> éprouvé lors des louanges magistrales.

En conséquence, pour que se noue la relation éducative le recteur recommande au maître d'instaurer le principe de la louange qui prend statut de « loi »<sup>1333</sup>, loi dont le professeur doit « user toujours »<sup>1334</sup> avec ses élèves. Ces derniers sont alors familiers des concepts éducatifs d'encouragement et de reconnaissance appliqués par le maître, ce qui leur permet de se rassurer et d'évoluer sereinement parce que « les récompenses »<sup>1335</sup> consenties représentent « un puissant aiguillon »<sup>1336</sup>. Louer l'attitude vertueuse de l'élève et lui procurer ainsi le plaisir d'une joie personnelle représentent deux pratiques complémentaires dont Diderot défend également le principe unitaire et cohérent : « Il n'y a rien de mieux à faire pour son bonheur en ce monde que d'être un homme de bien »<sup>1337</sup>

De la sorte, après des explications détaillées et précises du maître, c'est par leur entendement, que les écoliers saisissent qu'il y a un lien entre leur bonheur personnel et leur manière à bien se conduire pour progresser tant dans leur existence de collégien que dans leur vie adulte future. C'est par une formule interrogative que Rollin souligne tout l'à-propos de la quête du bien pour les jeunes: « N'est-il pas avantageux qu'ils connaissent qu'en tous sens il n'y a qu'à gagner pour eux à bien faire ? »<sup>1338</sup> Le champ lexical du bénéfice souligne l'impact bienfaisant du discours professoral qui, en amont, a réussi à faire saisir à l'écolier les nombreuses répercussions positives de l'application loyale des recommandations de vertu. Ce raisonnement passe par le discours explicatif et persuasif du maître s'adressant directement à l'élève et il s'établit ainsi une relation éducative fondée sur le dialogue et l'échange.

Dès que le collégien a compris et admis tous les privilèges générés par une attitude de bonté exemplaire, il est temps pour le maître de le récompenser et de lui accorder des louanges d'encouragement. Néanmoins sont émises quelques réserves sur l'aspect matériel de la reconnaissance du maître auquel il est conseillé d'éviter la futilité des « parures »<sup>1339</sup>, « des

---

<sup>1332</sup> “During the XVII<sup>th</sup> century nearly all the writers called of methods that would make studying easy and pleasant [...] [these] ideas are to be found in Locke, Fenelon, Claude Fleury and others. [...] Rollin could only agree with [them] [...] the more so as he found the idea in his beloved Quintilian”. In Gaudin, Charles Albert. *Op. cit.*, p. 37. Rollin, de même que ses prédécesseurs avant-gardistes, porte cette idée d'une éducation positive qui valorise l'élève et l'encourage à progresser.

<sup>1333</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 337.

<sup>1334</sup> *Ibidem.*

<sup>1335</sup> *Ibid.*, p. 338.

<sup>1336</sup> *Ibidem.*

<sup>1337</sup> Cité par Cherni, Amor. *Diderot : l'ordre et le devenir*. Paris : Droz, 2002, p. 467.

<sup>1338</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4,

<sup>1339</sup> *Ibidem.*

friandises »<sup>1340</sup>, de « l'argent »<sup>1341</sup> pour préférer « des jeux innocents »<sup>1342</sup>, « des promenades »<sup>1343</sup>, « la conversation »<sup>1344</sup>, « des tableaux ou des estampes »<sup>1345</sup> et « la vue des choses rares curieuses dans les arts et les métiers »<sup>1346</sup>. La récompense rollienne prend la forme d'une ouverture culturelle sur le monde pour amener à s'intéresser à la nature, à la littérature et à bien d'autres arts. Accorder des félicitations à un élève constitue donc ce que nous pourrions nommer 'un outil éducatif indirect'. Celui-ci favorise l'avancée scolaire des collégiens et laisse sous-entendre que la progression individuelle, elle seule, ne représente pas un motif suffisamment convaincant pour l'élève. La fonction donnée à la récompense dans le contexte scolaire fait courir le risque d'une certaine forme d'utilitarisme dans l'immédiateté du temps collégial. Néanmoins, Rollin prend nombre de précautions sous forme de 'mode d'emploi' légué pour diriger au mieux l'acte de primer un élève.

Premièrement la récompense nécessite pour les éducateurs l'exploitation d'une réelle stratégie éducative par laquelle l'originalité et la variété du prix accordé conduisent à « faire désirer et attendre »<sup>1347</sup> l'enfant récompensé. Ce dernier se fixe alors un but scolaire précis, et dans l'expectative de la récompense adopte l'attitude la plus proche des exigences du professeur<sup>1348</sup>. Deuxièmement le maître ne doit d'aucune façon trahir ses engagements, car « il faut tenir exactement ce qu'on a promis, et s'en faire un point d'honneur est un devoir indispensable avec les enfants »<sup>1349</sup>. La parole magistrale adopte alors un caractère infaillible dans l'esprit de l'élève et tout manquement à une promesse serait déshonorer la fonction du maître : la vertu de l'enseignant le pousse obligatoirement à respecter ses serments professionnels.

Enfin c'est dans ce contexte d'une entente assurée par un respect partagé de la parole donnée qu'une relation éducative se tisse entre le maître et l'apprenant.

---

<sup>1340</sup> *Ibidem.*

<sup>1341</sup> *Ibidem.*

<sup>1342</sup> *Ibid.*, p. 339.

<sup>1343</sup> *Ibidem.* Signalons que Gabriel Compayré remarque que « Rollin est le premier [...] qui dit proposer de rendre les promenades des collégiens utiles en même temps qu'agréables, en les conduisant dans les musées ou dans les ateliers ». *Op. cit.*, p. 454.

<sup>1344</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 339.

<sup>1345</sup> *Ibidem.*

<sup>1346</sup> *Ibidem.*

<sup>1347</sup> *Ibidem.*

<sup>1348</sup> Cela correspond aussi au début de la période du XVIII<sup>e</sup> siècle durant lequel s'affirme peu à peu « la bourgeoisie [...] monde [...] où les places sont marquées par la continuité héréditaire, davantage dépendantes des efforts et des réussites de chacun ; et il est bien certain que les études comme les connaissances jouent un rôle capital dans le succès ». In Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 397.

<sup>1349</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 339.

### 4.3. La relation éducative rollienne : un contrat éducatif

Il est possible de caractériser le lien pédagogique rollien, peu à peu changé en relation éducative, comme le sceau d'une forme de contrat éducatif dans lequel chacun tient le rôle qui lui est dévolu. Ce contrat éducatif s'inscrit d'ailleurs dans la pyramide organisationnelle à laquelle ressemble le collège. Au sein de cet établissement, cela a été dit, chaque éducateur remplit une mission précise conforme à des règles bien établies, puis respectées, qui définissent les droits et des devoirs. Cette conception éducative suit la direction indiquée par Béatrice Durand lorsqu'elle explique qu'« on n'a pas le choix entre une éducation avec autorité et une éducation qui se dispenserait d'y avoir recours [car] il y a toujours de l'autorité sous une forme ou une autre »<sup>1350</sup>. Or, c'est l'autorité qui fonde la légitimité.

Rollin a bien souligné ce fondement éducatif, mais il le dissocie du sens commun et péjoratif de l'autorité et donc de sa conception autoritaire et despotique. Bien que le maître rollien soit détenteur d'une fonction institutionnelle, il ne cherche pas à imposer sa toute puissance par une obéissance inconditionnelle. Il n'y a pas usage de la force physique dans le lien qui unit le couple pédagogique du *Traité des études*, parce que, comme cela a déjà été signifié, Rollin rejette le châtement corporel, de même que les moyens autoritaristes générateurs d'angoisse, de chantage ou de violence. La position statutaire de l'enseignant rollien ne l'autorise pas à contraindre, par application unilatérale, aux décisions magistrales, dans la mesure où sont fournies des explications professorales et engagées des discussions au sein de la classe. L'élève rollien est bien considéré comme sujet puisqu'il est convié à l'échange verbal avec son maître.

Certes, le collégien appartient à un système éducatif collectif hiérarchisé et réglementé dans lequel le maître a toute légitimité et responsabilité pour enseigner, mais il est reconnu comme apprenant et, à ce titre, pleinement respecté. C'est ainsi que les attaches joignant les membres de la paire pédagogique rollienne ne forment non pas un rapport, rapport de force, mais bien une relation, relation éducative, car relation humaine nouée par le phénomène de la rencontre<sup>1351</sup>. Ainsi, contrairement à certains jugements simplificateurs, l'œuvre pédagogique rollienne n'est pas « un ouvrage où les vues d'ensemble sont rares »<sup>1352</sup>, étant donné que le recteur sait aussi quelquefois appréhender l'éducation d'un point de vue distancié. Dès lors,

---

<sup>1350</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 37.

<sup>1351</sup> Cela renvoie à l'idée éducative d'Olivier Rebol : « Je plaide pour une éducation de la rencontre. Par et pour la rencontre [...] [parce que] la rencontre met en jeu d'autres valeurs que celles que chacun doit à la tradition ». In Rebol, Olivier. Nos valeurs sont-elles universelles ? In *Revue française de pédagogie*. Volume 97, 1991, p. 8.

<sup>1352</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 436.

cela lui permet précisément de « se situe[r] à un point d'équilibre »<sup>1353</sup> favorisant à la fois les savoirs, leur transmission didactique et les acteurs concernés.

Par conséquent, de même que les adultes qui prennent conscience des responsabilités éducatives à assumer, les élèves se modèlent sur un semblable principe : dès qu'ils franchissent le seuil du collège et s'intègrent dans un cursus scolaire, ils apprennent et savent qu'ils doivent respecter le règlement et accorder leur confiance au maître. Il y a dans le propos rollien toute une quête propre à faire vivre l'adhésion de l'élève aux mécanismes éducatifs prônés par l'enseignant. La communauté collégiale évoquée cherche donc à ménager les meilleures conditions qui soient pour conduire la jeunesse du XVIII<sup>e</sup> siècle à « remplir dignement [ses] différentes fonctions »<sup>1354</sup> futures. Toutefois, encore faut-il que les élèves aient conscience de ce projet bénéfique pour eux et qu'ils l'acceptent ainsi. Comme « l'enseignement donné dans les collèges est assez mal défini quant à sa structure »<sup>1355</sup> une volonté de changements éducatifs se fait jour : elle prend appui sur « la norme de l'honnête homme plus souple et plus ouvert »<sup>1356</sup>, s'adapte « à l'esprit nouveau »<sup>1357</sup> et développe « un humanisme authentique »<sup>1358</sup>. Ainsi que l'établit Pierre Mesnard « ces trois facteurs se trouvent admirablement réunis dans le cas de Rollin »<sup>1359</sup>.

Grâce à sa fine connaissance de « la situation historique »<sup>1360</sup> dans laquelle il développe sa réflexion pédagogique, le recteur éprouve le besoin de repenser le système collégial, parce qu'il a été témoin de situations éducatives inefficaces et inadaptées et leur oppose un discours pédagogique, plus ou moins idéalisé, avec l'intention avouée de faire évoluer le parcours instructif du collège. De même, si le pédagogue conçoit sept livres pour développer des contenus d'enseignement plus judicieux à dispenser dans les classes du cycle collégial, il n'en reste pas à la seule dimension des savoirs à transmettre, mais propose dans le dernier livre de son ouvrage, considéré par certains comme ses mémoires, un véritable plan d'éducation<sup>1361</sup>.

Ceci se comprend aisément, puisque dans les missions « de recueillir, de codifier (*in*

---

<sup>1353</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 61.

<sup>1354</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 288.

<sup>1355</sup> Château, Jean. *Op., cit.*, p. 147.

<sup>1356</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>1357</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>1358</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>1359</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>1360</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>1361</sup> Consulter l'introduction de Jean Lombard au Discours préliminaire du *Traité des études* de Charles Rollin. *Op. cit.*, p. 22 et suivantes.

*artem redigere*) »<sup>1362</sup> en tenant « compte des leçons de l'expérience »<sup>1363</sup> apparaît « l'esprit qui anime tout l'édifice »<sup>1364</sup>, c'est-à-dire « le genre propre »<sup>1365</sup> à Rollin qui « a introduit pour la première fois la pédagogie »<sup>1366</sup> dans le système éducatif de son temps. Certes, le recteur a su tirer parti des réflexions éducatives antérieures à la sienne et notamment des idées lockéennes et fénéloniennes. Il ne s'en cache pas et nomme à maintes reprises le philosophe anglais et l'archevêque telles d'incontournables références. Néanmoins, le tour de force du professeur de rhétorique prend tout son sens dans la mesure où il extrait du discours romanesque fénélonien des préceptes formateurs confrontés aux concepts lockéens puis transposés dans son propos d'essayiste. C'est de la sorte que le recteur a mis son érudition, sa réflexion et sa pratique au service d'une œuvre pédagogique. D'ailleurs, comme il « orient[a] son discours vers la société civile [...] [cela] fit [son] actualité [...] pendant près de deux siècles, avec la clarté d'exposition de la manière d'enseigner »<sup>1367</sup>.

La simplicité du style pédagogique rollien est évoquée pour témoigner de la facilité d'accès au plus grand nombre de lecteurs. Ceux-ci découvrent comment est conçue la relation éducative rollienne, lien fondamental à la transmission, car « opposer l'éducation [...] à la recherche d'une relation authentique avec l'enfant est une fausse alternative »<sup>1368</sup>. Le recteur réussit à concevoir cette relation dans le contexte de l'éducation collective, parce qu'il parvient à s'interroger sur les modalités de la transmission des savoirs, et donc, sur l'exploitation de situations d'enseignement scolaires engageant l'élève dans l'acte d'apprentissage. Là où Fénelon propose des dispositions éducatives à un double niveau, d'une part, pour le Duc de Bourgogne, l'entrée lecturale dans une fiction romanesque à visées éducatives, d'autre part, pour le fils d'Ulysse, une pérégrination initiatique et formative, Rollin pense une institution collégiale où le professeur maîtrise la compétence à rendre les savoirs accessibles à tous les élèves<sup>1369</sup>.

---

<sup>1362</sup> Château, Jean. *Op. cit.*, p. 150.

<sup>1363</sup> *Ibidem.*

<sup>1364</sup> *Ibidem.*

<sup>1365</sup> *Ibidem.*

<sup>1366</sup> *Ibidem.*

<sup>1367</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 54.

<sup>1368</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 167.

<sup>1369</sup> La conception éducative rollienne nourrie des références antiques de Lycurgue (In Rollin, Charles. *Traité. Volume 3, Firmin Didot, Op. cit.*, p. 208, 209, 210 et 257.) l'amène à créer un univers pédagogique où « toute démarche, toute pensée y devient noble et grandiose, tout respire le renouvellement à soi-même et à ses intérêts, le dévouement intégral au bien public ». (In Snyders, Georges. *Op. cit.*, p. 118) Cette prise de distance avec soi et la réalité correspond aussi aux significations prises par la rhétorique dans les collèges. Il y a donc chez Rollin deux grandes sources tirées du « paganisme » (In Rollin, Charles. *Traité. Volume 3, Firmin Didot, Op. cit.*, p. 257.) pour fonder son idée d'éducation publique, ancêtre de l'éducation nationale laïque (In Proust, Jacques. *Op. cit.*, p. 113 et 153) : *La Vie des Hommes illustres de Plutarque* et *l'Institution Oratoire* de Quintilien

Pour cela, tous les acteurs pédagogiques sont animés par des fonctions et tâches éducatives assurant l'adaptation d'un contenu de formation aux disciples à former. Il n'est donc plus seulement question d'apporter des connaissances – ‘remplir des vases’ – mais aussi et, surtout, de s'interroger sur les méthodes à appliquer pour transmettre des savoirs : la finalité commune et générale de l'acte éducatif ainsi défini cherche à édifier un homme honorable capable de s'intégrer dans le monde de son temps<sup>1370</sup> – voire à le faire évoluer. Certes, la société d'Ancien Régime est inégalitaire, mais Rollin a bien connu l'indigence alors qu'il était élève, aussi, conscient de ces inégalités il convie les parents argentés « à contribuer plus ou moins, selon la mesure de leurs revenus, à la subsistance de quelque pauvre écolier, et de l'aider à faire ses études »<sup>1371</sup>.

Aspect pionnier de la réflexion pédagogique du recteur, les élèves ne sont plus les seuls à honorer les devoirs leur incombant, car les adultes éducateurs ont également à se soumettre à la réglementation de l'art d'enseigner et d'éduquer – signalant ainsi que cet art existe, qu'il s'acquiert et se perfectionne. C'est sur ce point inédit qu'insiste le discours rollien pointant pour chaque éducateur les principes à révéler et à mettre en application. Les différentes participations des gouverneurs convergent unanimement vers un seul et même objectif : dispenser une éducation de qualité pour permettre à l'écolier de devenir, à son tour, un adulte accompli. L'efficacité de cette coopération est porteuse de résultats dans la mesure où, au lieu de reposer sur le modèle autoritariste, elle prend appui sur l'argumentation. Parce que la pédagogie rollienne réussit à recueillir de la rhétorique – dissociée de sa simple dimension formelle et donc des lieux communs, périodes, transpositions, figures, amplifications et couronnements – des mécanismes nobles et propices à une communication déférente entre les hommes, elle réussit une réception efficace de la transmission : le maître ménage les esprits en éveil et à l'aridité et l'arrogance préfère la critique constructive.

Une sorte de contrat plus ou moins tacite fonde cette association éducative. Ce contrat inclut à la fois les adultes et le collégien, puis prescrit des statuts et des codes de fonctionnement à honorer. Éducateurs et disciples ont de part et d'autre à entretenir des liens étroits avec les préconisations du discours pédagogique jouant le rôle de lois – définies d'ailleurs sous la forme discursive d'articles – afin de faciliter l'accès à la vocation prescrite. Se pliant aux principes éducatifs et professionnels recommandés, les éducateurs indiquent

---

(son évocation revient à raison d'une trentaine d'occurrences dans le huitième livre du *Traité*), donc l'univers de la rhétorique.

<sup>1370</sup> Albert Charles Gaudin confirme cette finalité sociale de l'éducation rollienne lorsqu'il écrit : “Rollin thought it evident that man was not made for himself but for society”. *Op. cit.*, p. 15.

<sup>1371</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume 4, p. 465.

l'exemple à suivre par les écoliers : ceux-ci ont fait l'objet de longues observations de la part du polygraphe dont les idées indiquent une fine maîtrise de la psychologie infantile et adolescente.

Le contrat éducatif peut être fixé si et seulement si l'enseignant est irréprochable tant dans ses discours que dans ses actes, grâce à une exemplarité infaillible. Le rapport à la loi est positif grâce au respect de tous, tant des adultes que des jeunes gens. D'ailleurs, Jean-Baptiste Crevier – l'un des plus distingués élèves de Rollin – revient sur cette notion de législation scolaire en approuvant les préconisations rolliennes : « Une loi commune, et dont personne n'est exempt, soumet, par sa propre force, chaque particulier, et aide le maître à obtenir de l'essaim nombreux de ses disciples ce que jamais, sans ce secours, son industrie et ses efforts ne pourraient opérer »<sup>1372</sup>. La considération pour les règles éducatives autorise donc le fonctionnement de la société collégiale, parce qu'elle correspond à « une déclaration publique et solennelle de la volonté générale sur un objet d'intérêt commun »<sup>1373</sup>.

Les éducateurs remplissent donc leur contrat professionnel en faisant comprendre aux élèves quel est 'l'objet d'intérêt commun' justifiant l'acte éducatif. Toutefois, le caractère de la jeunesse ne se plie ni volontiers ni naturellement à ces formes de contraintes, c'est pourquoi la tâche magistrale première consiste à faire œuvre de persuasion pour engager chaque enfant, chaque adolescent, à comprendre pourquoi il étudie. Les discours persuasifs prennent appui sur des actes, mais aussi sur des sentiments. De même, le professeur se montre prêt à partager sa sagesse et sa vertu afin d'aider l'élève à se réaliser, lui aussi, comme homme vertueux et maître de lui-même. La relation éducative rollienne passe par l'application d'une pédagogie réfléchie et appropriée à l'individu.

Or, « toute pédagogie est rhétorique »<sup>1374</sup> parce que tout professeur est auteur de discours, donc « un orateur qui, comme tous les autres doit attirer et maintenir l'attention, illustrer les concepts, faciliter le souvenir, motiver l'effort »<sup>1375</sup>. Dans son propos, Rollin convoque ces intentions de mobiliser la concentration et l'émulation des élèves grâce aux discours magistraux<sup>1376</sup>. Ainsi, lorsque l'homme de lettres se montre aussi insistant auprès des éducateurs en leur conseillant d'« étudier le caractère des enfants pour se mettre en état de les

---

<sup>1372</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*, tome troisième. Paris : Firmin Didot, 1863, p. 392.

<sup>1373</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, tome 3. *Lettres écrites de la montagne, lettre 6*. Paris : La Pléiade, 1961, p. 807.

<sup>1374</sup> Reboul, Olivier. *Op. cit.*, p. 112.

<sup>1375</sup> *Ibidem*.

<sup>1376</sup> Rappelons que Mentor use, lui aussi, de « vastes amplifications oratoires » dans un « déploiement verbal » truffé de « souvenirs de la rhétorique antique ». (In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 69.) Les leçons de Minerve passent par une tonalité vocale à la fois « douce et modérée », mais également « forte et insinuante ». In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque. Op. cit.*, p. 393.

bien conduire »<sup>1377</sup>, il reprend l'un des principes de l'art oratoire car « quoi de plus rhétorique [que] de connaître d'abord ceux qu'on instruit et de les mettre dans le coup »<sup>1378</sup>.

Le contrat éducatif ainsi formé engage l'éducateur à ménager un «soin particulier [...] de former les manières et le caractère des jeunes gens »<sup>1379</sup>. Selon cet objet fondateur, le contrat souscrit «regarde le corps et l'esprit»<sup>1380</sup>. Si l'idée de s'intéresser à la participation physique des élèves n'est pas neuve, la réflexion rollienne introduit toutefois deux aspects précurseurs, l'hygiène et la nutrition, lorsqu'elle avance que « l'on peut rapporter à la propreté ce qui concerne le corps»<sup>1381</sup> et à « la santé »<sup>1382</sup> ce qui concerne « la nourriture »<sup>1383</sup>.

De manière à faire appliquer ces conseils, le maître a le devoir de mettre en garde ses élèves contre tout ce qui apparaît comme «mal propre »<sup>1384</sup>, « rebutant »<sup>1385</sup>, « grossier »<sup>1386</sup> et de les préserver « d'une négligence marquée »<sup>1387</sup>, « des habits déchirés »<sup>1388</sup>, « des cheveux mal peignés »<sup>1389</sup> et « des mains sales»<sup>1390</sup>. En attirant l'attention de l'écolier sur sa mise extérieure, le recteur n'en appelle pas à la coquetterie, mais cherche à cultiver l'estime de soi, l'amour-propre, sa maîtrise personnelle ainsi que le respect d'autrui. Cela pose les jalons du code qui régit tout système collectif, parce que c'est de la sorte que les collégiens apprennent « la politesse du savoir-vivre, qui est nécessaire pour la société et le commerce de la vie »<sup>1391</sup>.

Par certains côtés, ce contrat éducatif ressemble à la mise en spectacle d'un texte théâtral à travers lequel chacun joue un rôle. Cette caractérisation s'offre au chercheur pour deux raisons : d'abord, à cause des nombreux parallèles entre la tradition rhétorique<sup>1392</sup> et la fonction enseignante – maîtrise de soi, maîtrise des moyens de persuasion rhétorique, *ethos*, stratégies de communication – ensuite, pour le motif qu'enseigner ressemble à l'art de produire une représentation théâtrale sur la scène de la classe, dans le respect de certaines

---

<sup>1377</sup> Rollin, Charles. *Traité des études*, tome troisième. Paris : Firmin Didot, 1863, p. 223.

<sup>1378</sup> Reboul, Olivier. *Op. cit.*, p. 112.

<sup>1379</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre, p. 377.

<sup>1380</sup> *Ibidem*.

<sup>1381</sup> *Ibid.*, p. 378.

<sup>1382</sup> *Ibid.*, p. 361.

<sup>1383</sup> *Ibidem*.

<sup>1384</sup> *Ibid.*, p. 378.

<sup>1385</sup> *Ibidem*.

<sup>1386</sup> *Ibidem*.

<sup>1387</sup> *Ibidem*.

<sup>1388</sup> *Ibidem*.

<sup>1389</sup> *Ibidem*.

<sup>1390</sup> *Ibidem*.

<sup>1391</sup> *Ibidem*.

<sup>1392</sup> Sylviane Leoni rappelle « la parenté entre l'orateur et le comédien » en remarquant qu'elle « est renforcée par la rhétorique de Cicéron et de Quintilien qui accordent une grande attention à cette mise en scène de la parole ». In Leoni, Sylviane. *Le Poison et le remède*. *Op. cit.*, p. 81. Et de nous demander alors : qu'est-ce qu'enseigner si ce n'est scénariser la parole éducative ?

conventions précises – le temps, les programmes, l'écoute, l'organisation. Les personnages de l'écolier et du maître ont un rôle déterminé à jouer et, pour cela, ils doivent en connaître les caractéristiques, grâce à la bonne maîtrise de ce qui pourrait correspondre au discours théâtral, discours qui tient lieu de réglementation.

Rappelant les premières scènes d'exposition, le début du parcours collégial conduit chaque acteur à se connaître, à s'apprécier et à installer un réel climat de confiance pour s'engager dans l'intrigue, acte éducatif de formation et de progression. Tous les personnages sont alors habités par la même volonté : atteindre le dénouement éducatif favorisant l'intégration réussie des jeunes gens éduqués dans la société de leur temps. Les attitudes et les paroles de tous les acteurs – qui sont aussi spectateurs des scènes jouées – tiennent une place considérable dans l'avancée éducative des jeunes gens.

Ceux-ci s'imprègnent des mots, de leurs agencements et des raisonnements associés, imitent les comportements observés auprès de leurs maîtres qui deviennent de véritables modèles. Dans ce système idéal ou quasi idéalisé se développe un dialogue fructueux entre les éducateurs et leurs élèves. En effet « la grande et capitale application »<sup>1393</sup> du corps éducatif « c'est de travailler sur l'esprit et sur l'humeur des jeunes gens »<sup>1394</sup> grâce aux bienfaits « des conversations particulières où les jeunes gens puissent s'ouvrir [...], parler avec liberté, [...] marquer leurs peines »<sup>1395</sup>.

Ainsi, c'est sur le mode de la confiance autorisée par une confiance partagée avec leur maître que les écoliers « apprennent à se connaître eux-mêmes »<sup>1396</sup>, pour mieux se débarrasser de leurs défauts. Il y a donc, dans ce contrat éducatif, un long avenant psychologique qui prône d'exploiter les échanges verbaux avec les adultes en devenir afin de les aider à se cerner eux-mêmes et à progresser pour réussir « à examiner leur vocation »<sup>1397</sup>, car « c'est l'action de la vie la plus importante qui décide souvent du bonheur temporel »<sup>1398</sup>.

Au delà de ce jeu théâtral doctement harmonisé, le contrat éducatif évoque aussi la grande préoccupation de l'existence future des apprenants. Leurs professeurs les conduisent à une sorte d'introspection : d'abord, pour chercher à déterminer qui ils sont, ensuite pour trouver la vocation professionnelle adaptée à leur tempérament<sup>1399</sup>. Cela signifie que la

---

<sup>1393</sup> Rollin, Charles. *Op. cit.*, volume quatre, p. 379.

<sup>1394</sup> *Ibidem.*

<sup>1395</sup> *Ibid.*, p. 379-380.

<sup>1396</sup> *Ibid.*, p. 380.

<sup>1397</sup> *Ibid.*, p. 383.

<sup>1398</sup> *Ibidem.*,

<sup>1399</sup> Cette pratique n'est pas sans rappeler la double mission des psychologues d'orientation de l'Éducation Nationale de notre époque contemporaine.

relation éducative s'inquiète aussi de l'orientation professionnelle future de l'écolier en l'amenant à réfléchir aux centres d'intérêt susceptibles de déterminer celui qui arrêtera un choix. Cette orientation professionnelle et sociale future tient un rôle primordial dans le discours pédagogique, parce qu'il est rattaché à l'idée 'du bonheur temporel', de la félicité terrestre. Par sa préoccupation du 'bonheur temporel' et non plus d'un au-delà de béatitude, le polygraphe marque d'une belle avancée la pensée éducative : les enfants ne sont plus seulement éduqués pour devenir de futures belles âmes, mais surtout pour se réaliser en tant qu'Homme<sup>1400</sup> et futur citoyen – ce qui rend possible l'évolution du lien curatif en relation éducative.

Bien que pétrie de rhétorique, cette relation éducative comporte les sens profonds de la culture – dans la tradition cicéronienne et quintilienne<sup>1401</sup> – pour une pédagogie de la négociation fondée sur l'argumentation et l'éthique<sup>1402</sup>. La relation éducative appréhendée dans le *Traité des études* cultive parole et raison, par la rhétorique, pour atteindre la vertu, car « bien parler, c'est être homme de bien »<sup>1403</sup>. Toutefois, outre l'évocation des discussions et échanges entre maître et élève, il existe aussi une dissymétrie initiale dans la relation pédagogique rollienne. N'oublions pas le côté parfois impérieux du maître rollien, obligé de partir de l'autorité pour enclencher la relation didactique. Mais, passé ce cap inaugural, qui, s'il s'installait dans la durée, pourrait devenir un barrage à l'apprentissage de l'élève paralysé par sa soumission, le professeur rollien met à la portée de ses disciples les procédés rhétoriques qui l'installent lui-même dans sa fonction enseignante. Il invite ainsi les collégiens à s'en saisir pour construire, à leur tour, leur pleine maîtrise de soi. La relation éducative rollienne est donc soumise au temps et à la compétence transmissive, car c'est par ces deux facteurs que se réduit peu à peu la distance entre maître et élève. L'intention de la relation éducative rollienne encourage l'éducation magistrale à placer progressivement l'élève sur le même plan que celui du maître : l'élève parvient alors petit à petit à devenir l'égal de son gouverneur.

En somme, l'objectif général de l'acte éducatif rollien déroulé par une relation éducative de douceur et de confiance tissée entre maître et disciple, trace le chemin qui

---

<sup>1400</sup> Bien qu'il apparaisse trois fois moins que le terme « Dieu », le mot « homme » est tout de même utilisé à environ quarante reprises dans le huitième livre du recteur, signe d'un intérêt plus réaliste, plus humain et plus terrestre.

<sup>1401</sup> « La rhétorique a pour objet l'éloquence, or l'éloquence se construit comme une parole efficace qui permet d'agir sur autrui » et conçoit « le langage comme action ». In Todorov, Tzvetan. *Théories du symbole*. Paris : Du Seuil, 1977, p. 59. Selon le *Traité des études*, la rhétorique se fait acte éducatif.

<sup>1402</sup> La rhétorique pour Quintilien « n'est pas seulement un art, elle est une vertu ». In Reboul, Olivier. *Op. cit.*, p. 84.

<sup>1403</sup> *Ibidem*.

conduit à l'état d'homme, puis à sa quête de plénitude terrestre. Pour cela, les liens entretenus entre professeur et élèves sont capitaux, car de leur qualité dépend la réalisation du bonheur temporel<sup>1404</sup>.

## Conclusion de la deuxième partie

La deuxième partie de la présente recherche a étudié la formation et la formalisation du concept de relation éducative dans le discours pédagogique de Rollin. Malgré les nombreuses réminiscences qui modèlent encore son discours<sup>1405</sup>, le recteur parvient à orienter sa propre réflexion vers des préoccupations plus proches de son temps – voire du nôtre – comme apprendre à l'élève à penser par soi-même et à développer son sens critique. Les exemples puisés dans l'Antiquité contribuent à valoriser l'expression et à inscrire le discours dans la sphère des Lettres. Ces références constituent les points d'ancrage à partir desquels se développent des idées pionnières en résonance avec les idées neuves venues d'outre-Manche.

Bien que Rollin développe sept livres d'un même ouvrage dans lesquels il précise quels sont les contenus d'enseignement les plus pertinents à dispenser dans les classes du collège, c'est son huitième et dernier volume qui constitue la partie la plus novatrice et la plus originale, parce qu'il y déploie, dans un écrit argumenté, fluide et accessible – dans lequel Gabriel Compayré n'a su percevoir que « l'esprit de tradition »<sup>1406</sup>, mais où Pierre Mesnard, un siècle plus tard, a découvert « un chef d'œuvre qui devrait défier les siècles et fixer aux yeux des générations [ce que] fut le sens exact du mot : Humanités »<sup>1407</sup> – une suite de recommandations réfléchies, souvent idéalisées, résultant d'un parcours professionnel éducatif et d'une connaissance approfondie des références livresques, modernes de son temps.

Il y a précisément dans le dernier livre consacré au gouvernement intérieur des classes du cycle collégial une composition réflexive<sup>1408</sup> d'ordre philosophique qui pose une relation

---

<sup>1404</sup> Selon Albert Charles Gaudin, les idées éducatives de Rollin naissent de la fusion des valeurs traditionnelles du XVII<sup>e</sup> siècle et des idées modernes du XVIII<sup>e</sup> siècle. Elles ont créé l'honnête homme philosophe, sensible et raisonnable. "Rollin found favour with both groups [seventeenth and eighteenth centuries] [...] [so he tried] to lead a new type of *honnête homme* : the *honnête homme philosophe* [...] *raisonnable et sensible*". In *op. cit.*, p. 9 à 29.

<sup>1405</sup> Aristote, Cicéron, Plutarque, Pline Le Jeune et Quintilien, pour ne citer qu'eux.

<sup>1406</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 430.

<sup>1407</sup> Château, Jean. *Op. cit.*, p. 166.

<sup>1408</sup> Elle pourrait relever de ce que l'on nomme aujourd'hui les sciences de l'éducation.

éducative amenant l'élève à grandir et à se projeter dans le futur. Les articles s'éloignent progressivement de la prescription des instructions officielles – programmes d'enseignement – pour s'intéresser aux différents acteurs de la communauté éducative : les élèves, les professeurs, le chef d'établissement et les parents. Laissant de côté – cela ayant déjà été traité par les sept premiers livres – les savoirs à transmettre à la jeunesse, le recteur met énergie et réflexion au service d'un approfondissement psychologique et relationnel des deux principaux partenaires du collège. Le maître et l'élève sont placés l'un et l'autre face à leurs responsabilités respectives pour que tous deux se rejoignent et atteignent le même but : l'élévation de l'élève. Le couple éducatif s'approprie, en les respectant, les codes éducatifs du collège, mais aussi et plus largement, la notion de loi scolaire : les éducateurs comme les éduqués doivent se montrer attentifs à cette législation.

En caractérisant la relation éducative entre élève et professeur, le recteur, dans un discours philosophique à visée pédagogique, nourrit sa réflexion des réalités auxquelles il a été confronté personnellement. Cette expérience lui a permis de s'interroger et d'apporter des réponses aux nombreuses questions qu'ont pu soulever les situations difficilement acceptables observées dans les collèges, comme par exemple la pratique traditionnelle du châtiment corporel. Rollin tire son discours littéraire de sa pratique – recueil de données – qu'il enrichit des maintes orientations – érudition livresque – prises par son raisonnement : alors que l'héritage rhétorique devait ménager une probable stagnation de la situation éducative de son temps, sa bonne connaissance de l'exercice professoral ainsi que ses lectures modernes l'ont engagé sur le chemin du progrès.

Abordant la question des situations de communication où se placent conjointement maître et élève, le recteur formalise la relation éducative : le maître ouvre à son élève les voies de l'autonomie pour l'amener à agir par des actes permettant de devenir soi-même. L'ami de Crevier fournit différentes recommandations pour transformer ce lien en relation et démontre son importance non seulement sur le succès scolaire de l'élève, mais également sur sa vie d'Homme. Reconnu comme sujet du milieu scolaire, l'élève, futur adulte, deviendra aussi le sujet de sa propre existence. Le polygraphe conduit ses lecteurs à prendre conscience de la personne de l'élève – celui qui doit être élevé, augmenté (*augere*) pour faire croître son autonomie – ainsi que de la grande prévenance dont doit faire preuve pour lui l'enseignant : « ce qui frappe dans cette œuvre c'est son constant souci d'humanité »<sup>1409</sup>.

---

<sup>1409</sup> *Ibid.*, p. 166.

Sans l'activation de cette dimension affective<sup>1410</sup> entre le maître et l'élève où se mêlent à la fois les caractères propres à l'*ethos* et les marques de bienveillance paternelle, il n'est pas envisageable de créer de motivation suffisamment forte et prégnante pour que l'apprenant s'investisse sans retenue dans son parcours scolaire. De l'affection réciproque découlent aussi le respect, la confiance et l'admiration de l'élève pour son professeur. Ce n'est qu'au prix de l'instauration d'une relation humaine de très grande qualité que le professeur réussira à transmettre des connaissances, des méthodes de travail et de réflexion à l'élève.

Dans la relation éducative conçue par la réflexion rollienne, ce n'est plus simplement une affaire d'instruction qu'aborde le discours, mais bien une préoccupation éducative qui cherche à former l'individu à différents niveaux. Pour cela, le maître rollien fait autorité en opérationnalisant les modalités transmissives du savoir par le recours à des stratégies plus ou moins rusées<sup>1411</sup> qui peuvent entrer en conflit avec la forte propension magistrale à la franchise et à la loyauté. Néanmoins, ce ne sont pas là de véritables mises en péril de la droiture ou de la probité, mais bien plutôt des moyens pédagogiques propres à cultiver l'efficacité de l'enseignement<sup>1412</sup>. Charles Rollin évoque, sans la nommer, la pédagogie parce qu'il développe tout un art d'éduquer dans lequel la naissance de la relation éducative constitue l'œuvre centrale et primordiale – où se rejoignent cœur et esprit – de tout acte éducatif, motif pour lequel Pierre Mesnard rebaptise le *Traité des études* « premier *Traité de pédagogie* »<sup>1413</sup>.

En somme, à travers sa réflexion philosophique appliquée aux possibles éducatifs, le recteur brosse le tableau d'une éducation en voie d'évolution dans laquelle l'enfant occupe la plus grande partie de l'espace. Le Principal de Beauvais présente aussi les attitudes méthodologiques progressives à mettre en application pour réussir à développer et entretenir cette relation humaine, à portée éducative de qualité digne et honorable, condition indispensable à tout épanouissement de l'élève dans le contexte collectif représenté par le collègue.

Cela nous conduit à nous intéresser aux variantes du lien pédagogique dans un

---

<sup>1410</sup> Cette dimension affective caractérise aussi la relation pédagogique qui lie Mentor à Télémaque, car elle est « riche de suggestions et [...] reflète les principales options d'un pédagogue confiant [...] dans l'efficacité [...] de la pédagogie des hommes ». « Certes, depuis *Les Aventures de Télémaque*, un élément de tendresse colore le lien du maître et du disciple et cet élément n'a cessé de s'accroître ». Rollin n'échappe pas à ce mouvement qu'il perpétue dans son *Traité*. In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 72 et 728.

<sup>1411</sup> Mentor, maître exemplaire, « n'hésite pas à recourir à la ruse et à la finesse [...] ingéniosité et [...] adresse qui frôlent la duplicité. Or c'est bien la duplicité qui commande la relation pédagogique ». In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 63 et 64.

<sup>1412</sup> Rollin cherche fréquemment à placer l'élève au centre de l'activité intellectuelle, à inciter les collégiens à s'enseigner les uns les autres, à pousser l'apprenant, à constater l'intérêt de ses avancées éducatives.

<sup>1413</sup> Château, Jean. *Op. cit.*, p. 162.

contexte plus privé où s'établissent des rapports entre précepteur et élève, au sein d'un système d'éducation individuelle, comme celui que ménagent Rousseau, Condillac et Madame de Genlis.

## **Troisième partie**

### **Une aventure humaine : la relation éducative dans les variables *préceptora*les de l'éducation individuelle**

« Je l'ai choisi parmi les esprits vulgaires pour montrer ce que peut l'éducation ». <sup>1414</sup>

Comme le soulignent les auteurs de *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, « une éducation est d'abord décision parentale qui traduit des motifs complexes où s'entremêlent des possibles économiques, les fidélités idéologiques, l'image du devenir social souhaité pour l'enfant » <sup>1415</sup>. Tous ces facteurs représentent matière à cogitation pour conduire les parents à un « choix mûri et réfléchi [qui] fait opter pour le précepteur ou le collègue » <sup>1416</sup>.

Les deux auteurs pris en considération dans cette troisième partie ont affiché leur préférence pour la charge du précepteur dans l'éducation domestique. En 1762, Jean-Jacques Rousseau aborde ce sujet dès le premier livre d'*Émile ou de l'Éducation* en exposant les arguments qui justifient son adhésion à l'éducation privée. Toutefois, sa prise de position n'est pas aussi tranchée qu'il y paraît. Son raisonnement s'ouvre sur l'exemple d'« une femme de Sparte » <sup>1417</sup>. Comme l'*exemplum* spartiate renvoie au système d'éducation collective et avec lui aux idées d'intérêt public et de civisme <sup>1418</sup>, on peut supposer que Rousseau laisse entendre que l'école publique est inconcevable hors contexte politique républicain où évoluent des citoyens témoignant en permanence de leur très vif attachement à la patrie. Pareil dévouement pour le bien commun de la nation constitue la condition première de l'instauration de l'éducation publique.

Or, cette condition n'est pas remplie puisque nul contemporain de l'autobiographe des *Confessions* n'est en mesure de rivaliser avec un tel zèle civique, si bien que, par une pirouette contre-argumentative, la femme de Sparte représente un motif en faveur de l'éducation privée. En l'absence des conditions historiques et politiques qui permettraient

---

<sup>1414</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 319.

<sup>1415</sup> Chartier, Roger, Marie-Madeleine, Compère, Dominique, Julia. *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Sedes, 1976, p.175.

<sup>1416</sup> *Ibidem*.

<sup>1417</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 39. Cette édition constitue l'ouvrage principal de référence à partir duquel nous avons travaillé. Toutefois, nous avons aussi été amenée à nous appuyer sur l'édition en cinq volumes de l'œuvre complète de Jean-Jacques Rousseau dans la collection de La Pléiade. Nous faisons mention de ces distinctions éditoriales.

<sup>1418</sup> Montesquieu évoque l'idée lorsqu'il écrit que « cet amour [des lois et de la patrie] demand[e] une préférence continuelle de l'intérêt public au sien propre. [...] Tout dépend donc d'établir dans la République cet amour ; et c'est à l'inspirer que l'éducation doit être inventive ». In Montesquieu. *De l'Esprit des lois. Œuvres complètes*, IV, 5. Paris : édition du Seuil, 1964, p. 542.

l'instauration de l'École publique, l'éducation privée<sup>1419</sup> s'impose comme la seule alternative possible. Avec son illustration, singulièrement forte, le promeneur solitaire cherche à marquer les esprits en les amenant à mesurer la nécessité du profond sentiment patriotique pour prétendre instaurer l'École publique. La scène décrite, au lieu de faire s'apitoyer le lecteur sur le sort malheureux d'une mère qui vient de perdre ses cinq fils à la guerre, cherche à réveiller l'admiration du lectorat pour une femme d'honneur, si heureuse et si fière, de la victoire de son pays qu' « elle court au temple, et rend grâces aux dieux »<sup>1420</sup>. En concluant sur la formule emphatique « voilà la citoyenne »<sup>1421</sup>, Rousseau fait de cette histoire un exemple d'autorité pour définir et caractériser la figure humaine de la citoyenneté indispensable à l'éducation publique.

Mais, le cas de cette citoyenne exemplaire, au lieu d'être tiré de l'époque de l'argumentateur, provient de l'Antiquité, parce que, selon lui, les hommes du XVIII<sup>e</sup> siècle ne seront « jamais ni homme[s] ni citoyen[s] »<sup>1422</sup> en raison de leur versatilité et de leur inconstance<sup>1423</sup>. Le philosophe explique que pour être homme ou citoyen « il faut être toujours décidé sur le parti que l'on doit prendre, le prendre hautement, et le suivre toujours »<sup>1424</sup>. Si les Anciens ont réussi cet exploit de stabilité, persévérance et engagement, faisant d'eux des hommes et des citoyens, c'est parce que, d'après le lettré, ils ont adopté et mis en application les préceptes instructifs de « *La République* de Platon [...] le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait »<sup>1425</sup>.

Bien que les premières pages de l'*Émile* évoquent cette référence ancienne et avec elle un profond intérêt pour un ouvrage politique d'éducation publique, cette question du choix entre éducation publique et éducation domestique est initialement abordée par l'article « Économie politique », publié en 1758, lors de la contribution de Rousseau à l'*Encyclopédie*. Là, sont vantés les mérites de « l'éducation publique [...] [qui] eut le plus grand succès et fit

<sup>1419</sup> Rappelons la complexité de la pensée rousseauienne dans ce débat qui tout en louant l'éducation spartiate entend aussi garantir la liberté individuelle car « chaque individu peut comme homme avoir une volonté particulière contraire ou dissemblable à la volonté générale qu'il a comme citoyen. Son intérêt particulier peut lui parler tout autrement que l'intérêt commun ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Le Contrat social, op. cit.*, p. 54.

<sup>1420</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. GF, *op. cit.*, p. 39.

<sup>1421</sup> *Ibidem*.

<sup>1422</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>1423</sup> Soulignons que l'appréciation péjorative du Genevois sur ses contemporains n'est pas nouvelle puisqu'elle remonte à l'année 1752, lorsque Rousseau décide de se retirer du monde. Cette rupture avec ses semblables est causée par un enchaînement complexe d'événements et de tensions avec les encyclopédistes. « C'est de cette époque [dès quarante ans] que je puis dater mon entier renoncement au monde et ce goût vif pour la solitude qui ne m'a plus quitté depuis ce temps-là ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Les Rêveries du promeneur solitaire*. GF, *op. cit.*, p. 80. L'emploi de preuves tirées de l'Antiquité pour appuyer ses positions discursives relève du 'pacte de lecture' des élites lettrées du XVIII<sup>e</sup> siècle.

<sup>1424</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. GF, *op. cit.*, p. 40.

<sup>1425</sup> *Ibidem*.

des prodiges »<sup>1426</sup> durant l'Antiquité. Le penseur souligne également que « l'éducation de[s] [...] enfants [...] importe à l'État encore plus qu'aux pères »<sup>1427</sup>. Puis, c'est en 1772 – dix années après la publication de l'*Émile* – que le citoyen de Genève s'engage bien plus avant pour défendre ses arguments en faveur du rayonnement de l'éducation publique. Sollicité par le Comte Wielhorski afin de s'exprimer sur le sujet de la vie publique du gouvernement polonais, l'auteur des *Rêveries* compose les *Considérations sur le gouvernement de Pologne*<sup>1428</sup> dans lequel il souligne que les enfants «étant [tous] égaux par la constitution de l'État doivent être élevés ensemble et de la même manière »<sup>1429</sup>. Pour que le principe d'égalité puisse être appliqué, le penseur ajoute que «l'éducation publique doit être tout à fait gratuite»<sup>1430</sup>.

Derrière la conception rousseauienne de l'éducation publique, se trouve l'idée que l'homme en devenir s'éduque pour façonner un citoyen attaché à sa patrie : « Je veux qu'en apprenant à lire [...] [l'enfant] lise des choses de son pays, qu'à dix ans il en connaisse toutes les productions, à douze toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes, qu'à quinze il en sache toute l'histoire, à seize toutes les lois, qu'il n'y ait pas eu dans toute la Pologne une belle action, ni un homme illustre dont il n'ait la mémoire et le cœur pleins, et dont il ne puisse se rendre compte à l'instant »<sup>1431</sup>.

Cette volonté de former les futurs membres d'une communauté politique organisée revient dans la préconisation éducative « d'accoutumer [les enfants] de bonne heure à la règle, à l'égalité, à la fraternité, aux concurrences ; à vivre sous les yeux de leurs concitoyens et à désirer l'approbation publique »<sup>1432</sup>. Rousseau entend donc un système éducatif public qui façonne un homme, non pas tel un être individualiste et isolé, mais telle la partie d'un tout communautaire. D'ailleurs, il écrit que « l'éducation nationale n'appartient qu'aux hommes libres ; il n'y a qu'eux qui aient une existence commune et qui soient vraiment liés à la loi »<sup>1433</sup>. La pensée éducative rousseauienne se construit donc indissociablement de la conception des rapports entre l'homme et la société. De fait, si l'homme est naturellement bon, il n'est pas pour autant vertueux. Pour accéder à cette suprême valeur de vertu, l'homme doit s'engager dans un pacte social le confrontant à ses semblables et développant sa conscience du

---

<sup>1426</sup> Diderot, Denis et D'Alembert, Jean. *Encyclopédie. Op. cit.*, volume 5, p. 343.

<sup>1427</sup> *Ibidem*.

<sup>1428</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*. Londres : édition Cazin, 1782.

<sup>1429</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>1430</sup> *Ibidem*.

<sup>1431</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>1432</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>1433</sup> *Ibid.*, p. 30.

bien et du mal<sup>1434</sup>. L'éducation publique ou privée<sup>1435</sup> participe de l'élaboration de ce pacte social parce que c'est grâce à ses soins que l'être social devient « intelligent et [...] homme »<sup>1436</sup>. Ainsi, loin de rejeter l'éducation publique et commune<sup>1437</sup>, dont il connaît les bienfaits, Rousseau considère qu'elle est inappropriée au XVIII<sup>e</sup> siècle, parce que « l'institution publique n'existe plus »<sup>1438</sup> et qu'« il n'y a plus de patrie »<sup>1439</sup>. En raison des contraintes politiques de la monarchie absolue de 1762, mais aussi d'une société en décalage avec son idéal social<sup>1440</sup>, le philosophe choisit la voie ouverte à « l'éducation domestique ou celle de la nature »<sup>1441</sup>, ce qui entraîne des conséquences sur le lien pédagogique du maître et de son unique élève. L'objet de notre quête consistera à comprendre comment et pourquoi en attribuant au terme 'éducation' – tel qu'il est employé au XVIII<sup>e</sup> siècle – une signification expansée et nouvelle, le littérateur fait naître une relation éducative privilégiée et riche entre le gouverneur et son disciple, dans le contexte fictionnel d'une éducation individuelle. Nous définirons et caractériserons plus loin les liens entretenus entre Émile et son maître.

Autre pédagogue de la présente étude, Étienne Bonnot de Condillac s'engage, lui aussi,

---

<sup>1434</sup> « Ce passage de l'état de nature à l'état civil produit dans l'homme un changement très remarquable, en substituant dans sa conduite la justice à l'instinct, et donnant à ses actions la moralité qui leur manquait auparavant. C'est alors seulement que la voix du devoir succédant à l'impulsion physique et le droit à l'appétit, l'homme qui jusque-là n'avait regardé que lui-même, se voit forcé d'agir sur d'autres principes, et de consulter sa raison avant d'écouter ses penchants. Quoiqu'il se prive dans cet état de plusieurs avantages qu'il tient de la nature, il en regagne de si grands, ses facultés s'exercent et se développent, ses idées s'étendent, ses sentiments s'ennoblissent, son âme tout entière s'élève à tel point que si les abus de cette nouvelle condition ne le dégradent point au-dessous de celle dont il est sorti, il devrait bénir sans cesse l'instant heureux qui l'en arracha pour jamais, et qui, d'un animal stupide et borné, fit un être intelligent et un homme ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Du Contrat social. Op. cit.*, p. 55.

<sup>1435</sup> Si Rousseau entreprend dans son *Émile* une expérience philosophique d'éducation privée, c'est parce qu'il est possible d'établir des liens entre éducation publique et éducation domestique – c'est nous qui soulignons. De fait, la deuxième ne contredit en rien la première, car l'une et l'autre sont complémentaires. Si l'on devient avant tout homme grâce à l'éducation domestique et citoyen grâce à l'éducation publique, n'est-il pas nécessaire pour s'ériger en bon citoyen, d'être au préalable homme, et même, homme de bien ? La vertu est unique et joue le rôle de liant entre les deux systèmes.

<sup>1436</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>1437</sup> Lire à ce propos l'analyse de Jean Château qui souligne l'habituelle « grave erreur qui entraîne un grave contresens dans la compréhension de la doctrine rousseauienne », in *Les grands Pédagogues*. Paris : PUF, 1956, p. 176 à 178. Consulter aussi l'article de Gustave Lanson intitulé *Émile ou de l'Éducation*, dans lequel il écrit : « Le problème de *l'Émile*, c'est, dans une société mauvaise, dans un État despotique, de créer un homme bon et libre, et par suite heureux ; et voilà pourquoi l'isolement, l'éducation privée s'imposent, malgré la préférence de Rousseau pour l'éducation publique dans une société bien organisée », in *Encyclopédie de l'Agora*, page consultée le 27 octobre 2011, [http://agora.qc.ca/Documents/Jean-Jacques\\_Rousseau--Biographie\\_de\\_Jean-Jacques\\_Rousseau\\_\\_Emile\\_ou\\_de\\_l\\_education\\_par\\_Gustave\\_Lanson](http://agora.qc.ca/Documents/Jean-Jacques_Rousseau--Biographie_de_Jean-Jacques_Rousseau__Emile_ou_de_l_education_par_Gustave_Lanson).

<sup>1438</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 40.

<sup>1439</sup> *Ibidem*.

<sup>1440</sup> L'idéal social de Rousseau repose sur l'idée d'une régénération de l'état civil existant, régénération possible grâce à l'état de nature qui permet une révision de l'homme civilisé. Émile, éduqué selon les préceptes de la nature, incarne cet être social nouveau au plus près de l'homme authentique, celui capable de gagner « la liberté civile » dans le « pacte social ». Rousseau, Jean-Jacques. *Le Contrat social. Op. cit.*, p. 55 et 50.

<sup>1441</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. GF, *op. cit.*, p. 41.

pour l'éducation privée en raison de son rôle de précepteur auprès du jeune Ferdinand de Bourbon, petit-fils de Louis XV. Ainsi que le souligne Gabriel Compayré, Condillac « apporta dans l'accomplissement de sa tâche beaucoup de dévouement, de gravité, en même temps qu'un plan étudié et une méthode personnelle »<sup>1442</sup>. De la sorte, l'abbé exprime son intérêt pour une mission éducative princière dans laquelle il est tout entier impliqué, puisqu'il consacre une partie de son existence à la cause éducative princière. Il existe donc une prise de conscience explicite dans l'esprit du sensualiste : l'éducation prodiguée est destinée à former un futur souverain, gouvernant des peuples, dont le rôle aura une portée sur l'avancée de la civilisation.

Recourant à «des méthodes réfléchies et savantes»<sup>1443</sup>, l'auteur du *Traité des sensations* s'emploie à la tâche éducative dans une mise solennelle et de manière rigoureusement organisée parce qu'il en mesure toute l'importance. À l'ordre et au sérieux, Condillac adjoint l'esprit d'examen, le sens des appréciations et des jugements. De plus, ce maître conçoit l'éducation telle une démarche rationnelle et respectueuse des principes du savoir. Ces critères réunis conduisent toutefois à s'interroger sur le caractère austère et figé qui transparaît d'emblée dans cette codification pédagogique où nul espace ne semble réservé à l'épanouissement de la spontanéité humaine.

Mais, s'il impose à son élève «l'ordre naturel du développement des sciences et des arts [...] [pour] repass[er] précisément par la route que les premiers hommes ont suivie pour les créer »<sup>1444</sup>, paraissant ainsi oublier qu'un enfant du XVIII<sup>e</sup> siècle présente bien des différences avec l'état premier de l'humanité, Condillac introduit dans ses procédés le volet novateur de la connaissance des caractères de l'homme. De fait, selon le précepteur de l'Infant de Parme, « la pédagogie n'est rien si elle n'est pas une déduction de la psychologie »<sup>1445</sup>. Pour le Grenoblois, ce principe représente l'une des préoccupations fondamentales de l'éducation, c'est pourquoi il apparaît pertinent de le confronter aux questionnements de la présente recherche investie dans le domaine de la relation éducative. D'ailleurs, à travers cette formation princière, Condillac propose « le modèle même du préceptorat qui fait de l'élève un sujet privilégié plus que dans aucune autre relation pédagogique »<sup>1446</sup>. Nous étudierons comment «en réunissant autour de l'enfant [princier] les savoirs [...] les plus divers »<sup>1447</sup>, les plus nombreux et les plus fouillés,

---

<sup>1442</sup> Compayré, Gabriel. *Histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*, volume deux. Paris : Hachette, 1904, p. 150.

<sup>1443</sup> *Ibidem*.

<sup>1444</sup> *Ibidem*.

<sup>1445</sup> *Ibidem*.

<sup>1446</sup> Chartier, Roger, Marie-Madeleine, Compère, Dominique, Julia. *Op. cit.*, p. 177.

<sup>1447</sup> *Ibid.*, p. 177.

l'abbé développe une méthode personnelle qui voudrait mettre au jour une relation soignée entre le maître et son élève.

## **1. Les forces d'un esprit novateur : 'Un Traité assez philosophique' pour préserver et développer la nature de l'Homme**

Au moment du trépas qui interrompt la composition des *Rêveries du promeneur solitaire*, Jean-Jacques Rousseau ne s'est toujours pas pardonné l'abandon de ses cinq enfants puisqu'il se défend encore de l'image de « père dénaturé »<sup>1448</sup> que l'on a donnée de lui-même. Si l'on en croit Michel Launay, le remords de cet acte irréparable serait même à l'origine de son traité d'éducation, car « c'est précisément l'obsession de sa faute qui le détermina à écrire l'*Émile* de 1757 à 1762 »<sup>1449</sup>. Cependant, bien que nous ne récusions pas cette justification, nous défendons plutôt l'idée d'une attention progressive à l'égard de l'instruction.

Outre la possibilité de l'explication psychologique, les faits qui jalonnent l'existence du Genevois attestent de son intérêt quasi permanent pour le sujet de l'éducation. Rappelons d'abord, que le citoyen de Genève occupa à l'âge de vingt-huit ans, en 1740, les fonctions de précepteur auprès des enfants de Monsieur de Mably – frère de l'abbé Étienne Bonnot de Condillac – à Lyon. Cette première expérience fut pour le jeune homme d'alors l'occasion de rédiger un *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*. L'intérêt de Rousseau pour la question éducative n'en reste pas là.

Ensuite, de 1745 à 1752, il entre au service de la famille Dupin. Secrétaire de ces riches banquiers parisiens, il décide d'apporter son aide à Madame Dupin, confrontée aux comportements particulièrement agités de son enfant. Dans ce but, il revoit son projet initial destiné à l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie et l'adapte au cas du fils Dupin. Cette deuxième entreprise montre, une nouvelle fois, que Rousseau est interpellé par les problématiques éducatives.

Puis, c'est en 1756 qu'il commence à composer *La Nouvelle Héloïse*, laquelle comporte une missive du maître Saint-Preux sur l'éducation des enfants de Julie. Cette lettre

---

<sup>1448</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*. Tome 1. *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Paris : La Pléiade, 1961, p. 1086.

<sup>1449</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 12.

fictive<sup>1450</sup> pourrait être considérée comme l'étape préparatoire à l'élaboration d'*Émile ou de l'Éducation*. Enfin, pris d'égards toujours croissants pour cette question, Jean-Jacques Rousseau s'engage dans un échange épistolaire avec le Docteur Tronchin : il procède à une analyse des systèmes éducatifs publics et privés<sup>1451</sup>.

Ces étapes mènent le philosophe à la publication de *l'Émile* qui paraît à Paris en 1762. L'ouvrage est, on le sait, condamné par la censure pour des raisons qui tiennent à la situation politique et sociale de l'époque, ainsi qu'en fait mention Barbara de Negroni : en condamnant *l'Émile*, le Parlement souhaitait «contrebalancer la condamnation des Jésuites»<sup>1452</sup>, affaiblir la position du prince de Conti et remettre en cause la politique tolérante de Malesherbes<sup>1453</sup>. L'ouvrage suscite également maints débats tant en France qu'en Europe car il est reproché à Rousseau d'être responsable du développement d'une éducation parentale néfaste ravalant l'enfant à l'état d'objet expérimental<sup>1454</sup>. Si l'Église s'oppose durement à *l'Émile* considéré comme un « traité chimérique »<sup>1455</sup> valorisant « l'inconséquence »<sup>1456</sup>, « la misanthropie »<sup>1457</sup> et la « vanité »<sup>1458</sup>, les encyclopédistes rejettent, eux aussi, le traité.

Voltaire souligne l'impossible mise en application pratique des préceptes éducatifs de Rousseau<sup>1459</sup>. D'Alembert formule des reproches identiques et soutient que l'éducation ainsi dispensée conduit à « former une espèce de sauvage »<sup>1460</sup>. De même, Grimm attaque Rousseau en pointant l'inutilité<sup>1461</sup> de son œuvre pour les hommes. Ces appréciations dépréciatives s'inscrivent dans le contexte des tensions très dures qui existent entre Rousseau

---

<sup>1450</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *La Nouvelle Héloïse* (1761). Paris : Garnier Flammarion, 1967, p. 421 à 443.

<sup>1451</sup> Cette correspondance se développe à partir de 1758. Le 13 novembre, le Docteur Tronchin soutient qu'il est impossible d'établir une éducation publique à Genève. Rousseau s'approprie cette question et répond qu'il existe « une éducation moyenne [...] entre l'éducation des Républiques Grecques, et l'éducation domestique des Monarchies [que recevaient] les artisans [genevois] ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, tome IV*. Paris : La Pléiade, 1969, p. 1296.

<sup>1452</sup> Negroni, Barbara (de). *Correspondance de Rousseau et de Malesherbes*. Paris : édition Flammarion, 1991, p. 193.

<sup>1453</sup> *Ibid.*, p. 195.

<sup>1454</sup> C'est l'abbé Liévin-Bonaventure Proyart, principal-adjoint du collège Louis-le-Grand qui dénonce cet incendie éducatif allumé par Rousseau. Pour contrer ces influences, il propose un ouvrage composé collectivement par les membres du Clergé de France. *De l'Éducation publique et des moyens d'en réaliser la réforme projetée dans la dernière assemblée générale du Clergé de France*. Paris : édition du Clergé, 1785, p. 118 et 119.

<sup>1455</sup> *Mémoires pour servir à l'histoire des sciences et des arts*. Amsterdam : 1762, p. 1517. Il s'agit du périodique des Jésuites, connu sous l'intitulé *Le Journal de Trévoux*.

<sup>1456</sup> *Ibidem*.

<sup>1457</sup> *Ibidem*.

<sup>1458</sup> *Ibidem*.

<sup>1459</sup> Arouet, François-Marie, dit Voltaire. *Mélanges. Lettre au Docteur Pansophe*. Paris : 1961, Garnier Frères, p. 849 à 857. Dans cette missive adressée à Jean-Jacques Rousseau, Voltaire raille son destinataire en soulignant qu'*Émile* est formé « par des moyens impraticables ».

<sup>1460</sup> D'Alembert, Jean le Rond. *Œuvres complètes*. Paris : Belin, 1821, p. 463.

<sup>1461</sup> Grimm, Friedrich-Melchior. *Correspondance littéraire*. Paris : édition Furne, 1829, volume V, p. 116.

et les encyclopédistes. À partir des années 1760, les écrits de l'auteur du *Contrat*, quelle que soit leur nature, sont systématiquement dénigrés par les auteurs de l'*Encyclopédie*. Les critiques à l'*Émile* qui sont avant tout des critiques à Rousseau<sup>1462</sup> culminent en 1764 avec la publication de Voltaire, sous anonymat, de l'ouvrage *Le Sentiment des Citoyens*<sup>1463</sup>. Inspiré par un soi disant collectif de Genevois mais dans les faits par la volonté de nuire, le pamphlet voltairien dénonce les prétendues débauche, perfidie et démence du penseur au point de réclamer la peine capitale<sup>1464</sup> pour le fils de l'horloger. À travers cette accumulation d'attaques outrageuses se construit la figure d'un bouc émissaire qu'Arouet et les encyclopédistes livrent en pâture à la vindicte populaire. Rousseau comprend que son image publique<sup>1465</sup> subit les manœuvres toxiques des encyclopédistes lorsqu'il évoque les meneurs de «l'inquisition philosophique»<sup>1466</sup>.

Entraîné dans cet « orage excité par l'encyclopédie »<sup>1467</sup> le romancier de *l'Héloïse* est empêtré dans un conflit tout intellectuel et d'envergure publique où il s'agit de choisir un camp entre les défenseurs ou les contradicteurs des Lumières. Or, «ennemi né de tout esprit de parti»<sup>1468</sup>, Rousseau tente vainement de concilier les haines et se trouve alors l'une des principales cibles de cette guerre idéologique dans laquelle « la secte philosophique s'est réunie en un corps sous des chefs, ces chefs par l'art de l'intrigue auquel ils se sont appliqués [sont] devenus les arbitres de l'opinion publique, [et] le sont par elle de la réputation, même de la destinée des particuliers et par eux celle de l'État »<sup>1469</sup>.

C'est dans ce contexte dialectique tendu que la question de l'éducation soulève, elle aussi, des passions, et avec elles, peu de réactions enclines à la tempérance en raison de l'ambition des enjeux : « Réformer le monde, [...] transformer la société [...], changer les modes mêmes de penser [...] [pour] modeler l'homme de demain et [...] le préparer dès l'enfance à des tâches nouvelles »<sup>1470</sup>. Si Rousseau adhère à ce projet philosophique du renouveau, il ne propose pas pour autant la voie commune du collège parce que seule la forme

<sup>1462</sup> « Dans l'orage qui m'a submergé, mes livres ont servi de prétexte, c'était à ma personne qu'on en voulait ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Les Confessions. Œuvres complètes*, volume un. Paris : La Pléiade, 1961, p. 406.

<sup>1463</sup> Arouet, François-Marie, dit Voltaire. *Le Sentiment des Citoyens. Œuvres complètes*, tome vingt-sixième. Paris : Hachette, 1895, p. 125 à 129.

<sup>1464</sup> « On punit capitalement un vil séditieux ». In *ibid.*, p. 128.

<sup>1465</sup> Sur cette question, consulter l'ouvrage de Mona Ozouf qui étudie « Le concept d'opinion publique au XVIII<sup>e</sup> siècle ». In *L'Homme régénéré*. Paris : Gallimard, 1989, p. 21 à 53.

<sup>1466</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Rousseau juge de Jean-Jacques. Dialogue troisième. Œuvres complètes*, volume premier. *Op. cit.*, p. 925. Dans ses *Dialogues* Rousseau développe cette image de victime publique à la lumière des rouages de l'intolérance et de la molestation.

<sup>1467</sup> *Les Confessions. Op. cit.*, p. 435.

<sup>1468</sup> *Ibid.*, p. 436.

<sup>1469</sup> *Dialogue troisième. Op. cit.*, p. 965.

<sup>1470</sup> Mortier, Roland. *Clartés et ombres du siècle des Lumières*. Genève : Droz, 1969, p. 104.

du préceptorat est alors susceptible de favoriser l'accès à une éducation plus moderne, plus originale<sup>1471</sup> et plus adaptée à l'enfance. Il est suivi en cela par un grand nombre de ses contemporains comme D'Alembert<sup>1472</sup> ou même Diderot. Cette préférence pour l'éducation domestique s'explique donc par le contexte historique d'une période en cours de maturation politique.

La publication d'*Émile* dérange aussi peut-être parce que cet ouvrage, écrit par le même auteur que celui du *Contrat social*<sup>1473</sup>, peut apparaître aux yeux de certains comme un plaidoyer pour une société plus égalitaire et plus juste. Pourtant, contrairement à l'*Émile*, le *Contrat social* n'a pas fait l'objet des mêmes censures que l'ouvrage pédagogique. Cela souligne donc, qu'au-delà des ardues délibérations éducatives, les polémiques<sup>1474</sup> liées à cet écrit ont aussi d'autres causes que leur contenu<sup>1475</sup>.

De même, si Émile bénéficie d'une éducation préceptorale le gouvernant à devenir homme, l'étape terminale de son éducation lui réserve l'état civilisé d'un père de famille, membre de la société humaine. Il existe donc dans l'esprit de Rousseau, comme dans celui d'autres lettrés de son époque, des liens étroits entre l'éducation et la politique, mais aussi la

---

<sup>1471</sup> « Many of the *philosophes* felt that private education at home with a tutor was preferable to the almost universally condemned *collèges*, and innovation and reform were often discussed within the framework of private education simply because it was felt this was an area susceptible of change". In Bloch, Jean. *Rousseauism and education in eighteenth century France*. Oxford : Voltaire Foundation, 1995, p. 20.

<sup>1472</sup> Diderot, Denis et D'Alembert, Jean le Rond. *Encyclopédie*. Article « collège » par d'Alembert. *Op. cit.*, volume 3, p. 634. « L'éducation des collèges, telle qu'elle est, est sujette à beaucoup plus d'inconvénients qu'une éducation privée ».

<sup>1473</sup> « Si l'on cherche en quoi consiste précisément le plus grand bien de tous, qui doit être la fin de tout système de législation, on trouvera qu'il se réduit à ces deux objets principaux, la liberté et l'égalité. La liberté parce que toute dépendance particulière est autant de force, ôtée au corps de l'État ; l'égalité parce que la liberté ne peut subsister sans elle ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Contrat*. *Op. cit.*, p. 88.

<sup>1474</sup> Jean-Jacques Rousseau est persécuté par les encyclopédistes « et la grandeur du succès qui dut les étonner eux-mêmes leur fit sentir jusqu'où leur crédit pouvait s'étendre ». (In Rousseau, Jean-Jacques. *Dialogue Troisième*. *Op. cit.*, p. 965.) Les tourments dont le copieur de musique est la proie s'apparentent à une ruse politique propre à pérenniser l'absolutisme. De fait, si « les Jésuites se rendaient tout-puissants en exerçant l'autorité divine sur les consciences [...] les philosophes ne pouvant usurper la même autorité [...] en paraissant expliquer la nature à leurs dociles sectateurs et s'en faisant les suprêmes interprètes, ils se sont établis en son nom une autorité non moins absolue que celle de leurs ennemis, quoiqu'elle paraisse libre et ne régner sur les volontés que par raison ». (In *ibid.*, p. 967.)

<sup>1475</sup> Il y a chez les encyclopédistes ce défaut de sincérité qui transparaît dans la correspondance privée de Voltaire lorsqu'il écrit : « Il est fort bon de faire accroire aux gens qu'ils ont une âme immortelle et qu'il y a un Dieu vengeur qui punira mes paysans s'ils veulent me voler mon blé ». Pareille hypocrisie engagera Robespierre à affirmer que l'athéisme est aristocratique, car, pour les encyclopédistes, la religion représente un moyen efficace de soumettre le peuple. Voltaire écrit qu'« un pays bien organisé est celui où le petit nombre fait travailler le grand nombre, est nourri par lui, et le gouverne ». Cette conception va à l'encontre des idées de Rousseau, favorables à un système démocratique. Elles sont dénoncées par l'auteur de *Candide* : « C'est la philosophie d'un gueux qui veut que les riches soient dépouillés par les pauvres ». (In <http://rousseaustudies.free.fr/articlevoltairecontrerousseau.html> Page consultée le 20 septembre 2012.) Voilà le profond motif du conflit entre Rousseau et les encyclopédistes !

religion. La « Profession de foi du vicaire savoyard »<sup>1476</sup> et le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*<sup>1477</sup> sont porteurs de concepts propres à ébranler la civilisation construite sur les pouvoirs conjugués de la monarchie et de l'Église<sup>1478</sup>, ce qui pourrait expliquer, en partie, la réserve manifestée à l'égard d'*Émile*.

Malgré cet accueil, à la fois négatif et très sévère, ménagé par les encyclopédistes, les générations suivantes, dont fait partie Emmanuel Kant<sup>1479</sup> porteront un jugement plus élogieux sur les écrits du Genevois :

La première impression éprouvée par un lecteur intelligent qui [...] lit [...] les œuvres de Monsieur Jean-Jacques Rousseau [...] est qu'il rencontre là une perspicacité d'esprit peu commune, un noble élan de génie et une riche sensibilité d'âme, et, ce à un degré tel que peut-être jamais un écrivain, quelle que soit l'époque ou le peuple auxquels il appartienne, ne les ait possédés réunis. L'impression qui vient ensuite est l'étonnement devant ces opinions étranges et paradoxales : elles vont si fort à l'encontre de ce qui est généralement admis que l'on a tendance à supposer que l'auteur a seulement voulu faire la preuve, par la vertu de ses extraordinaires talents, de la puissance magique de son éloquence et poser à l'original qui, par la séduction de la nouveauté, se distingue parmi tous ses rivaux en bel esprit<sup>1480</sup>.

Outre « cette fascination accompagnée d'étonnement, de soupçon, voire de rejet »<sup>1481</sup>, Jean-Jacques ouvre la voie à un renouvellement du questionnement éducatif. En s'élevant contre la tradition et en contestant l'idée de faute originelle, «il manifeste en quelque sorte le

---

<sup>1476</sup> « Je juge de l'ordre du monde quoique j'en ignore la fin – ce qui ne devrait point être, car cette fin est précisément connue et fondamentale pour l'Église, c'est nous qui soulignons – parce que pour juger de cet ordre il me suffit de comparer les parties entre elles, d'étudier leur concours, leurs rapports d'en remarquer le concert ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, op. cit., p. 357.

<sup>1477</sup> « Comment pourrais-je méditer sur l'égalité que la nature a mise entre les hommes et sur l'inégalité qu'ils y ont instituée ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : édition Rey, 1755, page IV.

<sup>1478</sup> Griffet, Henri. *Lettre à M. D. \*\*\* : sur le livre intitulé, Émile, ou, De l'Éducation par Jean-Jacques Rousseau*. Amsterdam & Paris : Grangé, 1762, p. 34.

<sup>1479</sup> Si l'on en croit Brigitte Geonget, Emmanuel Kant s'est questionné sur « une naturalité originaire, unique, commune à tous les hommes et éventuellement assignable comme leur condition primitive ». Selon elle, « Rousseau a bien été entendu par Kant, même si le statut de cet état premier reste encore relativement indéterminé conceptuellement ». À cela, Brigitte Geonget ajoute que « si le rapport à Rousseau est massivement présent » dans les *Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime*, la pensée de Kant « n'est nullement obnubilée par l'examen et la discussion des thèses des deux *Discours*, de l'*Émile* ou du *Contrat social* ; elle se développe avec une extrême liberté et variété dans le propos et dans le ton ». Cela signifie que le rapport de Kant à Rousseau est surtout déterminé par « l'intérêt anthropologique » commun aux deux philosophes : « Qu'en est-il de l'Homme ? Comment déchiffrer l'énigme qu'il est à lui-même ? » Ainsi, l'appréciation positive de Kant concerne surtout la réflexion anthropologique de Rousseau, car on ne saurait ignorer les réserves du philosophe de l'*Aufklärung* sur certains aspects pédagogiques de Rousseau notamment sur la dimension « artificielle » du 'maître sublime' à laquelle Kant oppose « la nécessité des écoles [...] [où] il faut amener Émile ». C'est pourquoi « il aurait été souhaitable que Rousseau eût montré comment des écoles peuvent se constituer ». In Kant, Emmanuel. *Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime*. Introduction par Brigitte Geonget. Paris : Vrin, 1994, p. 11, 12, 13, 16 et 114.

<sup>1480</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>1481</sup> Py, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs*. Oxford : Voltaire Foundation, 1997, p. 33.

mouvement de laïcisation»<sup>1482</sup> qui se développera au cours des siècles suivants. De fait, « ce recueil de réflexions et d'observations »<sup>1483</sup> – ainsi que Rousseau qualifie lui-même son œuvre, dès sa préface – ne cherche ni à démontrer ni à défendre « l'importance d'une bonne éducation »<sup>1484</sup>, mais se met en quête philosophique de définir « l'art de former les hommes »<sup>1485</sup>.

Aussi essaierons-nous de comprendre comment ce traité « assez philosophique »<sup>1486</sup> propose de préserver et développer la nature de l'Homme. Cette analyse nous conduira à déterminer le contexte du binôme éducatif posé par Jean-Jacques Rousseau afin de mesurer les répercussions de « la liberté bien réglée »<sup>1487</sup> autorisée. Nous nous intéresserons ensuite aux deux principaux protagonistes plantés par le gouverneur et Émile pour caractériser leurs nature et vocation respectives. Ce parcours sera pour nous l'occasion de mieux comprendre la relation pédagogique telle que la conçoit la pensée rousseauienne.

### 1.1. Une « Liberté bien réglée »<sup>1488</sup>

Si nous avons choisi d'aborder le thème de la liberté dans la relation éducative rousseauienne, c'est parce que, dès la parution de l'*Émile*, ce sujet soulève maintes interrogations. Grimm comprend que le Genevois « condamne l'émulation [...] [car] il veut qu'on lui substitue la liberté bien réglée »<sup>1489</sup>. Or, bien que Rousseau signale les dangers de la soumission à autrui<sup>1490</sup> et montre que « chacun de nous, ne pouvant plus se passer des autres, redevient à cet égard faible et misérable »<sup>1491</sup>, il n'évoque pas le phénomène de la concurrence entre pairs ni les menaces de « la basse jalousie »<sup>1492</sup>.

Ainsi, lorsque Grimm intime à ses lecteurs « demandez lui ce qu'il entend par cette liberté bien réglée »<sup>1493</sup>, il signe, d'une part, sa tenace adversité envers Rousseau<sup>1494</sup> et,

---

<sup>1482</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>1483</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 31.

<sup>1484</sup> *Ibidem*.

<sup>1485</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>1486</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, tome IV. Op. cit.*, p. XII.

<sup>1487</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 110.

<sup>1488</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>1489</sup> Grimm, Friedrich-Melchior. *Op. cit.*, p. 82.

<sup>1490</sup> « Il n'est soumis aux autres qu'à cause de ses besoins, et parce qu'ils voient mieux que lui ce qui lui est utile, ce qui peut contribuer ou nuire à sa conservation ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 100.

<sup>1491</sup> *Ibidem*.

<sup>1492</sup> Grimm, Friedrich-Melchior. *Op. cit.*, p. 82.

<sup>1493</sup> *Ibidem*.

d'autre part, sa difficulté personnelle à saisir la conception éducative exposée dans le discours rousseauien qui éclaire pourtant cette question en la replaçant dans la lumière des attaches entre l'homme et l'espace social. Tant que l'homme vécut à l'état de nature, il fut heureux grâce à la jouissance intégrale de sa liberté parce qu'« avant que les préjugés et les institutions humaines aient altéré nos penchants naturels, le bonheur [...] des hommes consist[ait] dans l'usage de leur liberté »<sup>1495</sup> ; mais, à partir du moment où l'homme devint membre « du système social »<sup>1496</sup>, il eut à renoncer à cette liberté primitive l'autorisant à faire tout ce qu'il voulait.

C'est donc de la société<sup>1497</sup> qu'émanent les dépendances contrariant toute liberté. Mais, par-delà cette entrave, *l'Émile* développe aussi « une pédagogie de la citoyenneté qui fait de l'éducation le lieu même d'intégration de la liberté et de la contrainte légale dans une perspective d'autonomie »<sup>1498</sup>. Selon Rousseau, il existe deux formes tutélaires qui s'imposent à l'homme social. D'abord la dépendance « des choses qui est de la nature »<sup>1499</sup>, ensuite la dépendance « des hommes, qui est de la société »<sup>1500</sup>. Toutefois, il opère une distinction fondamentale entre ces deux facteurs de dépendances : « la dépendance des choses, n'ayant aucune moralité, ne nuit point à la liberté, et n'engendre point de vice ; la dépendance des hommes étant désordonnée les engendre tous, et c'est par elle, que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement »<sup>1501</sup>. Dans ce contexte de réflexion, la faiblesse de l'enfant à éduquer présente des similitudes avec l'état de l'homme en société « dont la volonté particulière – soit l'expression de la liberté personnelle – ne peut être ordonnée dans un système social »<sup>1502</sup>.

Chez le petit d'homme, c'est l'absence de la force, d'abord physique puis morale, qui

---

<sup>1494</sup> Entre Rousseau et Grimm se trouve Madame d'Épinay pour qui Friedrich-Melchior nourrit des sentiments amoureux. Il y a donc une probable jalousie de la part du baron lorsqu'il mesure l'amicale complicité entre l'objet de son cœur et le Genevois, telle que la lui conte Madame d'Épinay : « Rousseau sort de chez moi. Son âme est perplexe. La mienne ne l'est pas sur le conseil qu'il me demande et sur celui qu'il convient de lui donner. [...] Il y a, à quelque distance de la Chevrette à l'entrée de la forêt une petite maison qu'on appelle l'Hermitage et qui appartient à M. d'Épinay. Je veux proposer à Rousseau de l'habiter. Je la lui ferai arranger de la manière la plus commode pour sa façon de vivre ». In Epinay, Louise (d'). *Mémoires et correspondance*. Paris : éditions Didier, 1855, p. 237 et 238.

<sup>1495</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 100.

<sup>1496</sup> *Ibidem*.

<sup>1497</sup> Michel Soëtard explique que la révolution pédagogique opérée par Rousseau « ne tient pas au débridement de la liberté par rapport aux contraintes sociales [car] celles-ci sont bien présentes tout au long de l'ouvrage ». Soëtard, Michel. « La Révolution épistémologique de *l'Émile* ». In *Émile et l'Éducation*, sous la direction de Tanguy L'Aminot. Paris : Musée Jean-Jacques Rousseau Montmorency, 1997, p. 15.

<sup>1498</sup> Soëtard, Michel. *Rousseau et l'idée d'éducation*. Paris : Champion, 2012, p. 10.

<sup>1499</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 100.

<sup>1500</sup> *Ibidem*.

<sup>1501</sup> *Ibid.*, p. 100 et 101.

<sup>1502</sup> *Ibid.*, p. 100. Une note de l'auteur explique l'emploi de l'expression « la dépendance des hommes étant désordonnée ».

explique les parallèles avec « la liberté imparfaite [...] dont jouissent les hommes dans l'état civil »<sup>1503</sup>. La question éducative alors soulevée consiste à déterminer quels facteurs sont propres à suppléer à ce défaut de force pour peu à peu construire l'indépendance de l'être en devenir et, grâce à elle, sa 'liberté bien réglée'.

Cette part de liberté s'installe par l'intermédiaire du rapport éducatif entretenu entre Émile et son maître. Le développement de ce principe de liberté débute dès la naissance, pour se poursuivre ensuite au rythme de l'évolution naturelle de l'enfant qu'accompagne le gouverneur. Ainsi, le fin observateur remet en cause les freins enclenchés par la routine éducative dès les débuts de la vie. Il blâme les utilisations inconséquentes du «peloton»<sup>1504</sup> dans lequel est emmaillotté le nouveau-né et des «têtières»<sup>1505</sup> qui protègent les crânes.

Dans un discours très critique, il dévoile tous les effets néfastes de ces contraintes d'accoutrement physique qu'il juge «cruelles»<sup>1506</sup> et milite pour que le maître veille à la liberté de tous les mouvements des petits. Le philosophe développe longuement son idée et la légitime auprès de ses lecteurs, car la liberté de mouvement – opposée à l'image qui représente 'l'homme prisonnier des fers' – développe la force musculaire et avec elle une autonomie physique progressive. Rousseau souligne les effets négatifs de la faiblesse infantile et valorise, contrairement à Hobbes<sup>1507</sup>, les bienfaits de la force à acquérir pour devenir peu à peu homme. La relation éducative entre Émile et son gouverneur consiste alors à établir un équilibre progressif entre « la faiblesse de l'enfance »<sup>1508</sup> qui « casse »<sup>1509</sup>, « brise »<sup>1510</sup>, «empoigne»<sup>1511</sup>, « étouffe »<sup>1512</sup> et la force qui permet de «se renferme[r] davantage en soi-même»<sup>1513</sup> avec l'âge et le cursus éducatif.

Dès son premier livre consacré à l'étude de la petite enfance, le penseur effectue un parallèle entre l'évolution de la nature et l'avancée engendrée par l'éducation. Ce rapprochement révèle certes une certaine fragilité argumentative, car le développement d'un être humain peut difficilement être rapproché d'un végétal inanimé. Mais cette comparaison permet à Rousseau de s'appuyer sur l'exemple naturel d'une « plante mise en liberté [qui]

---

<sup>1503</sup> *Ibidem.*

<sup>1504</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>1505</sup> *Ibidem.*

<sup>1506</sup> *Ibidem.*

<sup>1507</sup> *Ibid.*, p. 76.

<sup>1508</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>1509</sup> *Ibidem.*

<sup>1510</sup> *Ibidem.*

<sup>1511</sup> *Ibidem.*

<sup>1512</sup> *Ibidem.*

<sup>1513</sup> *Ibid.*, p. 78.

garde l'inclinaison qu'on la forçait à prendre »<sup>1514</sup> pour suggérer les incidences de l'usage de la force sur la nature. Néanmoins, selon le théoricien du *Contrat*, « la sève n'a point changé pour cela sa direction primitive ; et, si la plante continue à végéter, son prolongement redevient vertical »<sup>1515</sup>.

Quoique pareil adage ne soit pas systématiquement vérifié dans la réalité, le discours rousseauien exploite les ressorts de la parabole pour expliquer que la nature reprend ses droits, sa liberté et qu'il « en est de même des inclinations des hommes »<sup>1516</sup>. La métaphorisation discursive engage le maître à préserver son élève de la déviation<sup>1517</sup> impropre à l'évolution naturelle de l'enfant, tout en se substituant à la force qui lui fait encore défaut pour que cette faiblesse originelle ne métamorphose point le bambin en despote : « Suppléez à la force qui lui manque, autant précisément qu'il en a besoin »<sup>1518</sup>. Ainsi, comparer le petit d'homme à une plante introduit l'idée de liberté naturelle, qu'il est vain, selon l'argumentateur, de contrarier.

L'image exploitée sert le raisonnement et s'inscrit dans un déroulement réflexif construit sur la conjecture<sup>1519</sup> que l'homme est porteur d'une « bonté naturelle »<sup>1520</sup>. *Émile ou de l'Éducation* prend alors la forme d'une expérience philosophique dont l'objet consiste à confirmer ou infirmer l'hypothèse initiale. Dans cette projection de l'esprit<sup>1521</sup>, le lettré explique la procédure intellectuelle propre à la genèse de sa pensée. Par suite, le rapprochement entre l'enfant et la plante relève d'une intention argumentative au service d'une démonstration philosophique visant à convaincre le lectorat. De cet avis premier – respect de la liberté naturelle – se déduit toute l'importance accordée à l'exercice de cette liberté, liberté naturelle que l'éducation rousseauienne entend bien préserver. : « Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation »<sup>1522</sup>.

La dépendance des choses n'est ni contrainte ni déterminisme parce qu'elle relève de la

---

<sup>1514</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>1515</sup> *Ibidem.*

<sup>1516</sup> *Ibidem.*

<sup>1517</sup> Jean-Paul Sermain pointe « cette contrainte affreuse [...] source de souffrance [qui] [...] s'oppose aux inclinations les plus élémentaires ». Sermain, Jean-Paul. « La Place du nourrisson dans l'*Émile* ». In Habib, Claude (sous la direction de). *Éduquer selon la nature*. Paris : Desjonquières, 2012, p. 20.

<sup>1518</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 101.

<sup>1519</sup> Rousseau expose lui-même son projet de « former des conjectures tirées de la seule nature de l'homme et des êtres qui l'environnent ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Garnier Flammarion, 1971, p. 169.

<sup>1520</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>1521</sup> « S'élançant par l'esprit dans les régions célestes [...] rentrer en soi pour y étudier l'homme et connaître sa nature, ses devoirs et sa fin ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. Paris : édition Garnier Flammarion, 1971, p. 30.

<sup>1522</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 101.

nature que le philosophe a instituée en référence originelle. La nature – en l’occurrence de l’enfant – constitue donc en quelque sorte un postulat qui gouverne le raisonnement et l’argumentation de Rousseau. Fondé sur « la mesure des facultés de l’homme à ses différents âges et sur le choix des occupations qui conviennent à ses facultés »<sup>1523</sup>, le rapport pédagogique prévoit des égards adaptés aux caractéristiques évolutives de l’enfant et réserve ainsi un espace privilégié à l’épanouissement de la liberté naturelle. À la manière de Julie et Wolmar dont les principes éducatifs cultivent le « caractère originel »<sup>1524</sup> de l’enfant, le précepteur d’Émile, interprète des volontés de la nature, reconnaît puis fait vivre et l’exception et la singularité de son disciple, car « chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il doit être gouverné »<sup>1525</sup>.

La considération accordée à la différenciation éducative signe l’identification du « génie particulier de l’enfant »<sup>1526</sup> observable uniquement dans un contexte « de pleine liberté »<sup>1527</sup>. C’est au nom du respect d’une telle liberté auprès des petits que s’instaure une relation éducative en rupture avec le passé et présentant maints avantages : l’autobiographe des *Confessions* les énumère dans une accumulation délibérative justifiant aussi sa dépréciation des pratiques éducatives traditionnelles.

Lorsqu’il écrit qu’il « eût fallu veiller sans cesse sur un enfant en liberté ; mais, quand il est bien lié, on le jette dans un coin sans s’embarrasser de ses cris »<sup>1528</sup>, le penseur montre du doigt les adultes qui recherchent en priorité leur tranquillité aux dépens de la liberté naturelle des nourrissons ainsi bafouée. La paresse des adultes ravale le petit au rang d’objet, ‘jeté dans un coin’ ou suspendu « à un clou comme un paquet de hardes »<sup>1529</sup>. Rousseau condamne le manque d’attention dont sont victimes les plus jeunes, mais pour lui une telle négligence n’est pas seulement imputable à la désinvolture des parents et éducateurs ou aux goûts immodérés des mères pour les « amusements de la ville »<sup>1530</sup>. Selon le philosophe, cette nonchalance figée en tradition, s’explique aussi par l’ignorance des règles élémentaires de puériculture. Or, c’est entre autre pour remédier à une semblable lacune qu’est publié *Émile*.

De même qu’il remet en cause cette attitude routinière, frein au développement harmonieux du corps, l’écrivain pointe l’influence d’autres préjugés anciens qui ont contribué

---

<sup>1523</sup> *Ibid.*, p. 249.

<sup>1524</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, volume deux. La Nouvelle Héloïse. Op. cit.*, p. 584.

<sup>1525</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF, Op. cit.*, p. 113.

<sup>1526</sup> *Ibidem.*

<sup>1527</sup> *Ibidem.*

<sup>1528</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Op. cit.*, p. 44 et 45. Voir à ce sujet, ce que souligne Claude Habib « L’empaquetage conduit au premier degré de la chosification ». Sermain, Jean-Paul. *Op. cit.*, p. 20.

<sup>1529</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Op. cit.*, p. 45.

<sup>1530</sup> *Ibidem.*

à nourrir un tel mépris pour les petits et leur liberté à se mouvoir. Ainsi, il fustige la fausse idée « prétend[ant] que les enfants en liberté pourraient prendre de mauvaises situations, et se donner des mouvements capables de nuire à la bonne conformation de leurs membres »<sup>1531</sup>. Certes, l'hôte du Prince de Conti ne peut s'appuyer sur une quelconque légitimité tirée de son expérience personnelle en la matière. C'est son statut de penseur qui l'autorise à prendre part au débat car l'éducation représente alors un objet d'étude philosophique dans la philosophie elle-même. À ce titre, raisonner sur le sujet signifie contribuer à l'accomplissement de la réflexion sur l'homme, tel est l'engagement pris par le citoyen de Genève dès le début de l'*Émile*. Pareille expression affiche la résolution d'en découdre avec une éducation erronée, construite sur de 'mauvais raisonnements', inspirée par une 'fausse sagesse' et que la réalité ne vérifie pas. Rousseau place ainsi les discussions éducatives dans la sphère philosophique et intellectualise la question de la liberté corporelle.

L'insistance avec laquelle le propos avertit des insuffisances éducatives donne plus de poids à la conception personnelle : les bienfaits de la liberté naturelle au cœur du lien éducatif. Si le philosophe préconise d'accorder davantage de liberté de mouvement aux nourrissons, c'est pour leur permettre d'exercer leurs membres à se mouvoir, ce qui constitue une pratique physique efficace au bon développement musculaire. C'est l'acquisition de la force physique qui garantit le bon développement humain et le bon développement musculaire représente alors l'un des préalables aux apprentissages dispensés par l'éducation nommée inactive. Selon le rêveur, l'éducation recommandée, éducation négative, est celle qui consiste précisément « à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances et qui prépare à la raison par l'exercice des sens »<sup>1532</sup>. De la sorte, les gestes gagnent naturellement en « force »<sup>1533</sup> et l'enfant acquiert peu à peu assez d'ardeur pour construire, par la suite, son autonomie.

De plus, la 'perfection des organes', dont la musculature s'entend comme un moyen naturel et concret d'expérimenter le monde par les perceptions sensibles, fournit les premiers outils propres à aiguiser le toucher, sens tactile permettant d'appréhender l'environnement. La liberté de mouvement physique prépare la liberté<sup>1534</sup>. En effet, le marcheur souligne que la liberté de mouvement physique « se développe par la compétence qui [...] met [les plus petits] en état de se diriger [et] c'est à ce second degré que commence proprement la vie de

---

<sup>1531</sup> *Ibidem*.

<sup>1532</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Lettre à C. De Beaumont. Œuvres complètes*, volume quatre. *Op. cit.*, p. 945.

<sup>1533</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Op. cit.*, p. 45.

<sup>1534</sup> Cela renvoie à l'image percutante et antithétique qui ouvre le chapitre premier du *Contrat social* : « L'homme est né libre, et partout il est dans les fers ». *Op. cit.*, p. 41.

l'individu. C'est alors qu'il commence à prendre conscience de lui-même»<sup>1535</sup>. La constitution physique et l'avancée de l'épanouissement naturel sont propédeutiques à l'édification de la liberté individuelle par l'éclosion de la conscience de soi, d'où le respect et les encouragements du gouverneur pour le développement corporel.

Cependant, si le citoyen de Genève révèle les avantages de la liberté naturelle propre à son modèle éducatif, il met aussi le lecteur en garde contre la confusion possible entre «licence»<sup>1536</sup> et liberté<sup>1537</sup>. Cette restriction, formulée à la manière d'un avertissement<sup>1538</sup>, indique que la liberté éducative consentie par la pensée rousseauienne, loin de s'apparenter à une permissivité dévergondée et sans bornes<sup>1539</sup>, ressemble davantage à une autonomie construite, cadrée selon des modalités maîtrisées par l'élève, grâce à l'entremise magistrale<sup>1540</sup> et son incessante vigilance.

La formulation antithétique de l'oxymore 'liberté bien réglée' comporte toutes les réserves et précautions liées au concept de liberté en éducation. De même, l'adjonction de l'adverbe 'bien' insiste sur la qualité méthodologique à appliquer par le gouverneur pour réussir pareilles conditions de formation. Ce concept introduit l'idée d'un équilibre, c'est-à-dire d'une attitude stable et harmonieuse de la part du maître envers son élève, car ainsi que le souligne le Genevois « il y a un excès de rigueur et un excès d'indulgence, tous deux également à éviter »<sup>1541</sup>. Le gouverneur d'Émile s'affranchit donc de toute démesure frénétique et bannit chaque réaction excessive à l'égard du disciple. Il existe un cadre délimité par les frontières de la tempérance et de la maîtrise de soi au-delà desquelles il est déconseillé que s'instaure la relation éducative.

---

<sup>1535</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. GF, *Op. cit.*, p. 91.

<sup>1536</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>1537</sup> Selon Ernst Cassirer, pour Rousseau, « liberté n'est nullement synonyme d'arbitraire ; au contraire, la liberté est le dépassement, le rejet de tout arbitraire. Elle signifie l'obéissance à une loi stricte et infrangible que l'individu érige au-dessus de lui-même. La vraie liberté, la liberté authentique ne réside pas dans le fait de se détourner ou de se détacher de cette loi, mais dans le mouvement autonome de la volonté qui y adhère ». In *Le Problème Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Hachette, 1987, p. 32.

<sup>1538</sup> C'est un peu comme si Rousseau avait anticipé le possible fourvoiement de ses lecteurs, qui, effectivement, outre cette précision, se sont arrêtés au seul substantif 'liberté'.

<sup>1539</sup> Rappelons l'impasse éducative dans laquelle se sont engouffrés les nombreux lecteurs qui ont tenté de mettre en pratique ce qu'ils avaient compris de l'éducation d'Émile. L'expérimentation conduite par l'Anglais Richard Lowell Edgeworth sur son fils Dick né en 1764, par exemple, montre comment a été détourné le concept de 'liberté bien réglée'. Ainsi, l'enfant habitué à une indulgence illimitée et à l'exercice débridé de tous les droits devint un être égoïste, individualiste et tyrannique manifestant « peu de déférence pour autrui [et] montr[ant] un dégoût invincible pour tout contrôle ». In Pons, Jacques. *L'Éducation en Angleterre entre 1750 et 1800*. Paris : édition Leroux, 1919, p. 167.

<sup>1540</sup> Lorsque l'enfant n'est encore qu'un bébé, par exemple, l'entremise magistrale consiste à placer le petit d'homme en plein air, à l'extérieur, « au lieu de le laisser croupir dans l'air usé d'une chambre » et de lui offrir un contact régulier avec la nature en le menant « journellement au milieu d'un pré ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 91.

<sup>1541</sup> *Ibid.*, p. 102.

De fait, dans le lien d'éducation noué entre l'adulte et le bambin, la liberté se règle sur les apprentissages dirigés par le gouverneur, mais au rythme du développement physique de l'enfant et de son évolution intellectuelle. Ce qui importe, lors de la petite enfance est que l'enfant se « montre toujours gai »<sup>1542</sup> : pour cela la relation d'éducation respecte « l'âge de la gaieté »<sup>1543</sup> en favorisant « ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct »<sup>1544</sup> et cultivant son « bien-être »<sup>1545</sup>. Pour mener à bien ce projet, le gouverneur ne confine pas son disciple dans une permanence de « jouissances »<sup>1546</sup> – ce qui paraît d'ailleurs incompatible avec l'état d'Homme pour lequel « bonheur ou malheur, tout est mêlé dans cette vie »<sup>1547</sup> – mais cherche à protéger l'enfant des atteintes de la calamité.

Rousseau conserve également à l'esprit le fléau de la forte mortalité infantile de son temps, ce qui justifie de dénoncer l'asservissement, les contrariétés et les tristesses réservés à l'enfance. Ces modalités « d'une éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain »<sup>1548</sup> provoquent quelquefois la fin prématurée d'un enfant et forment le carcan de sa faiblesse. Accordant une liberté bien réglée à Émile, son gouverneur le sort de « l'esclavage »<sup>1549</sup> : d'une part, de la servitude des coutumes avec ses « pleurs [...], châtiments [et] menaces »<sup>1550</sup>, d'autre part, du joug de sa propre vulnérabilité infantile.

C'est aux fins de dégager l'enfant 'des fers' fixés par l'usage et l'inachèvement de soi que se conçoit 'la liberté bien réglée', car elle soutient l'épanouissement de l'être en construction en lui inoculant quelques « légères incommodités »<sup>1551</sup> : de la sorte, ses désirs ne surpassent point ses facultés – « équilibre du pouvoir et des désirs »<sup>1552</sup> – et l'élève s'arme contre les maux à supporter. Toutefois l'idée pose question, car si Rousseau stigmatise l'autoritarisme, il n'en reste pas moins que la liberté éducative prévue nécessite des règles, règles qui ménagent le futur règne de la liberté.

De fait, dans une telle relation pédagogique, la 'liberté bien réglée' s'établit grâce au refus de la tradition puisque le philosophe écrit que « la seule habitude qu'on doit laisser

---

<sup>1542</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>1543</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>1544</sup> *Ibidem.*

<sup>1545</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>1546</sup> *Ibidem.*

<sup>1547</sup> *Ibidem.*

<sup>1548</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>1549</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>1550</sup> *Ibidem.*

<sup>1551</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>1552</sup> *Ibidem.* « Je vois de petits polissons jouer sur la neige, violets, transis, et pouvant à peine remuer les doigts ». *Ibidem.*

prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune »<sup>1553</sup>. Si la fermeté du ton ne laisse place à aucune récrimination, elle manifeste cependant une certaine fragilité argumentative masquant le caractère quelque peu utopique de l'idée car l'habitude<sup>1554</sup> représente également la dimension formelle et élémentaire de stabilité propre à un cadre éducatif défini et circonscrit grâce auquel l'enfant évolue en sérénité et par des rituels, ce qui entre en contradiction avec le principe même d'une liberté bien réglée.

Mais, l'auteur des *Discours* dépasse le stade utopique de son raisonnement et en fait part à ses lecteurs en soulignant sa volonté « de ne point courir après des chimères »<sup>1555</sup>. Dans cet objectif, il remet en cause non pas le rejet de la tradition, mais le conseil de se départir de toute habitude en assignant et en fixant l'enfance à une place définie selon « l'ordre des choses »<sup>1556</sup>. Les notions 'd'assignation' et de 'fixation' ramenées à l'idée d'ordre marquent l'ancrage dans une permanence, paramètre premier de l'habitude. Le maître du fils Mably opère peut-être là une distinction entre l'habitude soumise aux coutumes et l'habitude<sup>1557</sup> conçue telle la reconnaissance scellée de « l'enfant dans l'enfant »<sup>1558</sup>.

Ainsi, l'éducation à la liberté bien réglée ne peut être confondue avec l'acquisition de certaines mœurs dictées par la fréquence de l'usage. Éduquer l'enfant en lui consentant une liberté bien réglée revient à éviter de l'enchaîner aux piliers des coutumes pour que le maître l'aide à devenir lui-même : dans ce but, le petit d'homme nécessite assistance et direction qui fondent les bonnes règles de la liberté. Tandis que certains ont interprété le concept de 'liberté bien réglée' comme l'expression déguisée d'un « despotisme du précepteur »<sup>1559</sup> ou d'autres ainsi que la forme travestie d'un « dictateur spirituel »<sup>1560</sup>, il s'agit, selon nous<sup>1561</sup>, d'aider la nature humaine à grandir en construisant son autonomie. Pour cela, Rousseau recommande aux éducateurs de « prépare[r] le règne de la liberté [de l'enfant] et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-

---

<sup>1553</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>1554</sup> Sur cette question, consulter l'ouvrage *De l'Habitude* (1837) de Félix Ravaisson. Paris : Vrin, 1997.

<sup>1555</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 93.

<sup>1556</sup> *Ibidem*.

<sup>1557</sup> Rappelons que selon Rousseau l'habitude fortifierait les liens humains puisque « l'habitude de vivre ensemble fit naître les plus doux sentiments qui soient connus des hommes [...] [comme] l'amour paternel ». Or, c'est de l'amour paternel que naissent la conscience de paternité et cette aptitude à reconnaître l'enfant dans l'enfant. In Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. GF, *op. cit.*, p. 226.

<sup>1558</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 93.

<sup>1559</sup> Kevorkian, Boghos. *L'Émile de Jean-Jacques Rousseau et l'Émile des écoles normales*. Neuchâtel : édition delachaux, 1948, p. 19.

<sup>1560</sup> Ravier, André. *L'Éducation de l'homme nouveau*. Issoudun : édition Spes, 1941, volume 2, p. 38.

<sup>1561</sup> Notre analyse est confortée par l'avis de Marcel Raymond : « Mais rappelons que ce qui constitue l'homme, et le sépare absolument de l'animal, pour l'auteur des premiers *Discours*, déjà, c'est le sentiment de sa liberté, ou de sa volonté libre, qui rendra possible sa perfectibilité ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*. Tome IV. *Op. cit.*, p. XV.

même, et de faire en toute chose sa volonté»<sup>1562</sup>. C'est ici que se déploie l'idée rousseauienne fondatrice de la digne souveraineté de l'homme naissant à lui-même.

Le gouverneur tient un rôle déterminant dans l'apprentissage de la liberté bien réglée de son élève, parce que cet exercice s'effectue dans un contexte précis ayant bénéficié, au préalable, d'un certain temps de préparation magistrale – ainsi que l'exprime l'adverbe de manière 'bien'. Pour ce faire, il est nécessaire d'en passer par la connaissance et l'appropriation de deux grandes règles de fonctionnement sans lesquelles aucune liberté éducative n'est susceptible d'être instaurée.

La première règle défendue – celle que le maître cultive auprès de son élève – est le principe nécessaire de la maîtrise de soi : sans cette maîtrise, la liberté court le risque de se transformer en permissivité excessive et a tôt fait de convertir le gamin en capricieux « tyran »<sup>1563</sup>. La deuxième règle mise en place grâce au gouverneur a partie liée avec la volonté<sup>1564</sup>. Comme « nous n'ignorons pas ce que notre nature nous permet d'être »<sup>1565</sup> et qu'être libre signifie devenir qui nous sommes, le rôle du maître consiste à faire comprendre que « le principe de toute action est dans la volonté d'un être libre »<sup>1566</sup>.

Maîtrise de soi et volonté sont les attitudes cultivées par le gouverneur rousseauien auprès de son élève pour appliquer la liberté éducative. La conception de 'la liberté bien réglée' réclame à l'enseignant de tenir compte du développement psychologique de l'enfant et de le familiariser progressivement avec ce qui peut l'effrayer<sup>1567</sup>, tactique pédagogique permettant de conquérir la domination de soi. Lors de cet apprentissage, le bambin devenu adolescent connaît une «seconde naissance »<sup>1568</sup> qui développe impatience, fureur, irritation, emportement et agitation. Ce sont là les manifestations tangibles des passions humaines. Bien que « leur source [soit] naturelle »<sup>1569</sup>, cette résurgence originelle s'amplifie de « mille ruisseaux étrangers»<sup>1570</sup> qui charrient avec eux de néfastes incidences, propres à détruire l'homme. Le gouverneur d'Émile apprend à son élève à dompter toutes les passions

---

<sup>1562</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 71.

<sup>1563</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>1564</sup> Alors qu'Yves Vargas note l'opposition sans réserve de Rousseau « contre l'autorité » et explique ce rejet par le fait que l'autorité « suppose une volonté, une intention, voire un caprice », nous réfutons l'interprétation selon laquelle le dispositif éducatif rousseauien chercherait à se dispenser de toute volonté humaine. En effet, sans l'expression de la volonté humaine – qu'Ernst Cassirer a mise, lui aussi, en avant, voir note antérieure – il n'est pas envisageable de ménager le contexte éducatif de la liberté bien réglée ainsi que l'explique Rousseau lui-même. In Vargas, Yves. *Introduction à l'Émile de Rousseau*. Paris, PUF, 1995, p. 70.

<sup>1565</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 70.

<sup>1566</sup> *Ibid.*, p. 365.

<sup>1567</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>1568</sup> *Ibid.*, p. 274.

<sup>1569</sup> *Ibid.*, p. 275.

<sup>1570</sup> *Ibidem*.

artificielles qui le «subjugent »<sup>1571</sup>.

C'est l'amour-propre – et non l'amour de soi – qui génère « les passions haineuses et irascibles »<sup>1572</sup>. Selon le penseur, le contact avec autrui éveille chez l'enfant des dépendances appelées « devoirs »<sup>1573</sup> et « préférences »<sup>1574</sup> qui naissent des recoupements établis par l'élève entre les autres et lui-même. Ces formes de soumission induites par son prochain, et donc par les contacts avec la société, entrent en tension avec les passions naturelles de l'homme qui « sont les instruments de notre liberté [...] [et] tendent à nous conserver »<sup>1575</sup>. La relation éducative fixée par le gouverneur d'Émile organise des circonstances propices à l'épanouissement des passions propres à la nature en étendant « l'espace durant lequel elles se développent afin qu'elles aient le temps de s'arranger à mesure qu'elles naissent »<sup>1576</sup>.

Cette organisation ainsi adoptée est rendue possible grâce à la dimension temporelle dans laquelle elle prend place. L'éducateur ouvre ainsi la voie de la sagesse à son disciple et l'empêche d'être la proie « des erreurs de l'imagination qui transforment en vices les passions »<sup>1577</sup>. Respectant l'ordre et le rythme lent et graduel de la nature de son épigone, le gouverneur lui apprend à être « maître de diriger son imagination »<sup>1578</sup> de sorte qu'il ne déploie ni vengeance ni haine mais « de la commisération, de la clémence et de la générosité »<sup>1579</sup>. Apparaissent les qualités de l'homme naturellement bon, idéal humain qui anime Rousseau.

Dans l'évocation du cas éducatif des plus jeunes, le discours prend volontiers une tournure pragmatique avec l'exposé de courtes leçons dispensées à l'aide de petits «masques»<sup>1580</sup>, par exemple, qui aident au développement du courage et à la maîtrise progressive de l'imagination. Cette qualité s'acquerrait par la liberté alliée à l'expérience personnelle, parce qu'« on n'a jamais vu d'enfant en liberté se tuer, s'estropier, ni se faire un mal considérable, à moins qu'on ne l'ait indiscrètement exposé sur des lieux élevés, ou seul autour du feu, ou qu'on ait laissé des instruments dangereux à sa portée »<sup>1581</sup>.

Et pourtant, combien de petits confiés à leur seule liberté ont été victimes d'accidents graves, voire mortels, parce qu'ils ignoraient quels freins imposer à leur hardiesse ? Rousseau lui-même a été la proie des vicissitudes d'une indépendance sans borne. Cette remarque fait

---

<sup>1571</sup> *Ibidem.*

<sup>1572</sup> *Ibid.*, p. 277.

<sup>1573</sup> *Ibid.*, p. 276.

<sup>1574</sup> *Ibidem.*

<sup>1575</sup> *Ibid.*, p. 275.

<sup>1576</sup> *Ibid.*, p. 284.

<sup>1577</sup> *Ibidem.*

<sup>1578</sup> *Ibid.*, p. 285.

<sup>1579</sup> *Ibid.*, p. 286.

<sup>1580</sup> *Ibidem.*

<sup>1581</sup> *Ibid.*, p. 90.

écho à l'expérience personnelle du jeune Jean-Jacques laissé seul dans l'atelier de tissage de son oncle où il se blessa rudement la main<sup>1582</sup>. Le théoricien du *Contrat* n'évoque pas ces cas de dérive funeste, mais il apporte des précisions sur le rapport éducatif établi : il sollicite implicitement la responsabilité de l'éducateur devant se porter garant de la sécurité de l'enfant, placé dans un milieu de liberté. Cette liberté surveillée fournit également assez d'indépendance et de confiance à l'élève, car « l'esprit de ces règles, est d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins exiger d'autrui »<sup>1583</sup>.

Pour amener l'apprenant à mesurer, dès son enfance, la liberté bien réglée consentie, la réflexion pédagogique adopte une tonalité didactique conseillant aux instituteurs de restreindre leur domination et de donner la possibilité aux enfants d'expérimenter par eux-mêmes certaines situations favorables à leur instruction. Pour le marcheur solitaire, cette conjecture éducative d'autonomie s'applique à partir de l'âge de « neuf à dix ans »<sup>1584</sup>. Par la formulation antithétique adoptée s'établit un équilibre justement balancé où s'opposent 'liberté' et 'empire'. Rousseau associe l'idée de liberté individuelle à celle de force personnelle de l'enfant et l'idée d'empire extérieur à celle de faiblesse de l'élève.

La relation éducative ménagée par son gouverneur place Émile au cœur de l'action en l'ayant pourvu des compétences nécessaires à affronter la situation. Grâce à un «jugement»<sup>1585</sup> aiguisé, le disciple est apte à apprécier les conditions dans lesquelles sa liberté personnelle ne suffit pas à son progrès et c'est sans hésitation, « s'il a besoin de quelque assistance [qu'] il la demandera »<sup>1586</sup>. La liberté de l'élève ne consiste plus seulement à jouir d'une souveraineté constructive, mais plutôt à être capable d'en mesurer les limites tout en cherchant à repousser ces frontières. La liberté bien réglée se fonde donc sur la « confiance en son semblable »<sup>1587</sup>. Il existe un rapport de similarité entre Émile et son gouverneur établi sur l'appartenance conjointe à une même communauté, celle de « l'Humanité »<sup>1588</sup>. D'ailleurs, l'éducation selon Rousseau a pour ambition essentielle de faire d'Émile un homme<sup>1589</sup>, dans le

---

<sup>1582</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Paris : Garnier Flammarion, 1997, p. 104 & 105.

<sup>1583</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 79.

<sup>1584</sup> *Ibid.*, p. 209.

<sup>1585</sup> *Ibid.*, p. 205.

<sup>1586</sup> *Ibid.*, p. 206.

<sup>1587</sup> *Ibid.*, p. 207.

<sup>1588</sup> *Ibid.*, p. 206.

<sup>1589</sup> Georges Gusdorf a étudié l'engouement pour la doctrine de la connaissance de l'homme durant le siècle des Lumières : « Si l'anthropologie n'est pas une science achevée, elle apparaît dès le XVIII<sup>e</sup> siècle comme une méta-science, comme un rappel de la science à l'ordre de la réalité humaine démentant toutes les tentatives d'axiomatisation. Par-delà les disciplines particulières qui prétendent l'absorber, l'anthropologie affirmerait la

respect de la droiture naturelle.

Néanmoins, malgré les indications propres à construire la liberté de l'élève en le rendant actif, l'enfant reste lié à son conducteur du fait même de son jeune âge. Ainsi, lorsque l'élève appelle son gouverneur à la rescousse, cette sollicitation résonne telle « la noble et touchante douceur d'un être libre, mais sensible et faible, qui implore l'assistance d'un être libre, mais fort et bienfaisant »<sup>1590</sup>. Si la liberté constitue la valeur partagée de ce qui fait l'état d'Homme, d'Émile à son maître, les deux membres de ce couple se différencient par l'écart séparant la faiblesse de la force. La relation éducative ainsi établie est en quête d'harmonie : tant que la faiblesse de l'élève surpasse sa force, le maître accorde sa vigueur personnelle pour que soit trouvée une juste assiette.

Toutefois, le risque alors encouru par le disciple serait de rencontrer un *magister* incapable d'établir une exacte balance entre un laxisme trop propice à n'importe quelles actions de l'élève et une domination trop forte paralysant la liberté. Rousseau appréhende modérément ces deux obstacles à son éducation – obstacles qu'il nomme « excès »<sup>1591</sup> – puisqu'il s'accommode simplement de blâmer le précepteur davantage préoccupé de son intérêt que de « celui de son disciple »<sup>1592</sup>. Dépourvu de toute clairvoyance, pareil maître transforme son élève en animal de foire soumis au « facile étalage »<sup>1593</sup> de ses acquis. Cette attaque contre l'usage et la coutume se réduit au seul faire-valoir de la figure d'Émile, élève qui « n'a rien à montrer que lui-même »<sup>1594</sup>, c'est-à-dire sa figure humaine. Celle-ci s'est construite grâce aux sentiments de sécurité, de confiance et d'assurance que le gouverneur a réussi à faire croître en son esprit, grâce à un rapport pédagogique équilibrant.

Fort de la confiance acquise, l'élève n'hésite plus à aller de l'avant et à se confronter aux circonstances, parfois difficiles, de sa jeune existence. Dans un deuxième plan plus négatif, le verbe rousseauien éclaire également ce qui paraît répréhensible dans l'éducation de son temps : il fustige toute surpuissance magistrale. Si Rousseau rejette l'idée d'une relation éducative conçue sur la force – l'empire – sa position n'est pas nouvelle, car Fénelon, a, avant

---

nécessité de rendre à l'homme ce qui est à l'homme : l'homme ne peut en aucun cas se réduire à n'être pour l'homme qu'un objet. Mais, s'il est vrai que l'œil ne peut se voir lui-même, peut-être l'homme-sujet est-il à jamais condamné à voir l'homme-objet lui échapper. Car l'existence humaine se déploie dans la réalité à la fois comme un donné matériel, comme un vécu psychique et ensemble comme un vouloir être moral, justifié seulement par les exigences qui servent de règles à son action. L'unité de la science anthropologique présupposerait l'unité de la réalité humaine». In *Dieu, la Nature, l'Homme au siècle des Lumières. Les Sciences humaines et la Pensée occidentale*, volume cinq. Paris : édition Payot, 1972, p. 422.

<sup>1590</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 207.

<sup>1591</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>1592</sup> *Ibid.*, p. 208.

<sup>1593</sup> *Ibidem.*

<sup>1594</sup> *Ibidem.*

lui, émis des réserves sur les conséquences néfastes d'un lien éducatif conçu dans l'oppression : « Une âme menée par la crainte est toujours plus faible »<sup>1595</sup>. Comme son prédécesseur, l'homme de lettres se méfie de la faiblesse du disciple – que le conducteur a mission de changer peu à peu en force – car elle engendre un lien pédagogique dérégulé dans lequel l'apprenant est susceptible de chercher à dominer. À ce rapport déstabilisant est préférée une liberté bien réglée, rendue possible par l'harmonie des droits et des devoirs. Celle-ci incite les disciples à appréhender personnellement leurs propres limites, car «s'accoutumant de bonne heure à borner leurs désirs à leurs forces, ils sentiront peu la privation de ce qui ne sera pas en leur pouvoir »<sup>1596</sup>.

Cette concorde ainsi ajustée sous le sceau commun des droits et des devoirs donne matière à réflexion ainsi que le signale Tanguy L'Aminot dans son introduction à l'*Émile* : « La critique récente a [...] accusé Rousseau de duplicité. Elle a pris le goût romanesque de Rousseau de fixer avec maints détails les arrangements et la mise en scène [d]es épisodes pour l'expression d'une tentation totalitaire »<sup>1597</sup>. Béatrice Durand soulève aussi la question de l'absolutisme pédagogique par la ruse éducative lorsqu'elle écrit que « le maître est, quoi qu'il fasse dans une situation de duplicité dans la mesure où il sait à l'avance »<sup>1598</sup>.

Et justement en quoi le fait que le maître 'sache à l'avance' ou tout simplement qu'il sache – car par définition le maître détient un savoir à transmettre – met-il en doute la probité préceptorale ? Il est possible, grâce aux conditions de 'liberté bien réglée', de défendre l'honnêteté<sup>1599</sup> du gouverneur d'Émile puisque de cette droiture magistrale dépendent les règles nécessaires au respect de la liberté. Si le maître était animé de fourberie à l'égard d'Émile, il tenterait de faussement le flatter, de l'induire en erreur, voire de le trahir puis de l'amener à appliquer lui-même ces pratiques hypocrites. Or, l'éducation selon Rousseau entre en conflit avec la lâcheté, le mensonge, la friponnerie, la vile complaisance, l'encensement de l'autre et le vol<sup>1600</sup> pour exposer puis mettre en pratique les bienfaits de la « probité [et de] l'honneur »<sup>1601</sup>. De même, l'objectif éducatif du gouverneur d'Émile consiste à faire « passer devant lui [le jeune garçon] tous les objets qu'il lui importe de connaître [...] [pour] développer son goût, son talent de faire les premiers pas vers l'objet où le porte son génie [...]

---

<sup>1595</sup> Fénelon. *Œuvres complètes, Tome 1. Traité de l'Éducation des filles*. Paris : La Pléiade, 1987, p. 1270.

<sup>1596</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 79.

<sup>1597</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation. Introduction par Tanguy L'Aminot*. Paris : Garnier, 1992, p. XXIX.

<sup>1598</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 33.

<sup>1599</sup> Notre position est confortée par celle de Francis Imbert qui adhère à la pédagogie du gouverneur d'Émile. In Imbert, Francis. *Émile ou l'interdit de la jouissance. L'Éducateur, le désir et la loi*. Paris : Armand Colin, 1989.

<sup>1600</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 256.

<sup>1601</sup> *Ibidem*.

[et] indiquer la route [...] [à] ouvrir pour seconder la nature »<sup>1602</sup>.

Le gouverneur respectueux n'impose ni intransigeance ni tyrannie, mais cherche avant tout à réveiller et animer la volonté propre de son disciple. Si le danger de l'absolutisme magistral paraît écarté de la voie éducative empruntée par le gouverneur d'Émile, *a contrario*, pareil maître doit se montrer également capable de « rabaisse[r] pour [...] [son élève] l'homme à l'état d'enfant »<sup>1603</sup>. Au lieu d'imposer au néophyte des savoirs incompréhensibles à son entendement en construction, le gouverneur aborde uniquement des apprentissages qui « sont à sa portée »<sup>1604</sup> en précisant « à quoi cela est [...] bon »<sup>1605</sup>. De la sorte, Rousseau définit l'acte d'éduquer telle une entreprise dépendant du lien étroit entre maître et élève : favorisant un contact direct avec la nature, le conducteur réussit ainsi à susciter la réactivité de l'apprenant, à le guider et à l'instruire par des procédures très explicites.

Le maître conçoit donc une entreprise pédagogique justement adaptée à son disciple auquel il reconnaît une valeur propre et intrinsèque. Éloigné de toute tentation totalitaire ou de duplicité, le penseur formalise la pratique pédagogique du gouverneur d'Émile en posant un projet d'intelligence dont le ferment éducatif ambitionne de faire un Homme d'un enfant. Le maître dispose de paramètres, le temps et l'espace, pour que le jeune garçon devienne humain. Il choisit de ne plus se soumettre aux ordres d'une chronologie conventionnelle et de réduire l'espace le séparant de son élève, ce qui l'amène à prévoir des stratégies, car « à chaque explication qu'on veut donner à l'enfant, un petit appareil qui la précède sert beaucoup à le rendre attentif »<sup>1606</sup>.

Certes, de même que tout homme sage et cultivé, le maître sait à l'avance, mais cela ne l'enjoint ni à manipuler ni à tromper son élève. Au lieu d'interpréter le tour imaginaire que prennent certaines activités éducatives décrites par Rousseau comme des procédures hypocrites et donc faussées, retenons plutôt des scénarii nécessaires à l'éducation d'une 'liberté bien réglée'. « On sait que la mise en scène joue un grand rôle dans la pédagogie de Rousseau »<sup>1607</sup> et que le maître est encouragé à bâtir un système éducatif de moyens factices où la nécessité des choses se fait éducation : « qu'il croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous [le maître] qui le soyez »<sup>1608</sup>.

Cette composition arrangée du rôle magistral entre pourtant en conflit avec l'idée que

---

<sup>1602</sup> *Ibid.*, p. 249.

<sup>1603</sup> *Ibid.*, p. 258.

<sup>1604</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>1605</sup> *Ibidem.*

<sup>1606</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>1607</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Œuvres complètes, tome IV. Introduction par John S. Spink. Op. cit.*, p. XXI.

<sup>1608</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF, op. cit.*, p. 150.

« la scène, en général, est un tableau des passions humaines, dont l'original est dans tous les cœurs : mais si le peintre n'avait soin de flatter ses passions, les spectateurs seraient bientôt rebutés, et ne voudraient plus se voir sous un aspect qui les fit mépriser d'eux-mêmes»<sup>1609</sup>. Rousseau est donc aussi l'auteur d'une violente critique du théâtre et, par suite, de la théâtralisation. Comme le souligne son propos, les dispositifs pédagogiques préconisés adoptent certaines transpositions scéniques parce que « tout [est] préparé d'avance ; et comme s'il s'agissait d'une espèce de scène publique »<sup>1610</sup>. Cela révèle la grande complexité d'une pensée qui tout à la fois attaque la théâtralisation, lorsqu'elle est dissociée de l'éducation et ramenée au service de la distraction civile, mais recourt à 'une espèce de scène publique' dans la relation éducative conçue. Mais, contrairement aux représentations théâtrales publiques, les mises en scène éducatives ne requièrent pas la présence d'acteurs et de spectateurs, circonstances qui posent problème à l'auteur de la *Lettre à d'Alembert*.

En rejetant une éducation classique fondée sur l'opposition des volontés, d'une part celle du maître, d'autre part celle de l'élève, au profit d'un appareil pédagogique élaboré sur des pratiques dynamisées à la manière de jeux théâtraux, Rousseau favorise la confiance, l'assurance, une meilleure maîtrise de soi et l'apprentissage de son propre comportement. Ces composantes contribuent à préserver la liberté, qui elle-même entraîne la volonté, et «le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour la faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens : d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté»<sup>1611</sup>. Le Genevois défend les bienfaits de l'émancipation et de l'indépendance de même que l'aptitude à savoir se sortir d'un pas difficile sans le secours d'autrui. Le gouverneur ni ne se substitue à son élève ni ne lui inflige sa domination, bien au contraire, tout en s'effaçant, il lui apprend l'autonomie, celle qui permet de mesurer les limites de ses propres capacités, parce que « l'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut »<sup>1612</sup> : cela signifie qu'un tel être humain cerne ses aptitudes et qu'il sait apprécier jusqu'où elles peuvent le conduire.

Ainsi, lorsque le philosophe introduit la notion de 'liberté bien réglée' dans ses modalités éducatives, il laisse entendre que le gouverneur accompagne l'édification de la liberté individuelle du disciple en favorisant l'exploration de ses ressources personnelles. Fort de sa confiance en lui-même et en son maître, le disciple n'a pas besoin – comme c'est le cas de nombreux élèves soumis à leur professeur – de dilapider son ardeur enfantine à «sauver sa

---

<sup>1609</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Lettre à d'Alembert sur le spectacle* (1758). Paris : édition Garnier, 1923, p. 135.

<sup>1610</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 155.

<sup>1611</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>1612</sup> *Ibidem*.

liberté naturelle des chaînes de son tyran »<sup>1613</sup> magistral et dispose de toute latitude pour activer son entier discernement à partir de la scénarisation pédagogique proposée : il réussit alors de « tirer de tout ce qui l'environne le parti le plus avantageux pour son bien-être actuel »<sup>1614</sup>.

C'est paradoxalement l'action d'éducation inactive encouragée par un maître, toujours attentif et présent mais défavorable à l'intervention, qui octroie la possibilité de prendre la mesure de ces prédispositions, pour atteindre la liberté, une liberté bien réglée. L'enseignement expérimental contribue à aiguiser cette conscience des bornes et à développer la volonté. Volonté et maîtrise de soi constituent les deux garde-fous indispensables à être libre et non pas « impérieux »<sup>1615</sup>. Cette tempérance s'acquiert grâce aux méthodes mesurées du maître qui encourage l'élève à modeler lui-même la liberté à laquelle il a accès. Une telle éducation ne peut être dispensée que par un gouverneur respectueux de la nature.

## 1.2. Une allégorie de la nature : le gouverneur

Ainsi que l'écrit Gilbert Py, « l'Émile s'impose comme un modèle d'éducation familiale dans ce contexte d'un retour à la nature propre à la régénération des mœurs »<sup>1616</sup>. Toutefois, il importe de nuancer cette affirmation parce que Rousseau choisit de mettre en scène non pas un enfant éduqué au sein du foyer paternel, selon le 'modèle d'éducation familiale' auquel se réfère Gilbert Py, mais un petit garçon, « orphelin »<sup>1617</sup> de son état et qui grandira dans la proximité permanente d'un gouverneur. Le philosophe insiste sur ce point en précisant qu'il « n'importe qu'[Émile] [...] ait son père et sa mère »<sup>1618</sup> puisque le gouverneur « chargé de leurs devoirs, [...] succède à tous leurs droits »<sup>1619</sup>.

C'est là un aspect important du principe éducatif rousseauien à travers lequel le gouverneur se substitue directement aux parents et tient le rôle d'un filtre : la rupture symbolique avec le milieu familial forme un nouveau paradoxe par le refus de la naturalité parentale. Cela rejoint l'idée qui préconise implicitement de soustraire l'enfant à sa famille,

---

<sup>1613</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>1614</sup> *Ibidem.*

<sup>1615</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>1616</sup> Py, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1997, p. 125.

<sup>1617</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 57.

<sup>1618</sup> *Ibid.*, p.57.

<sup>1619</sup> *Ibidem.*

parce que la cellule familiale porterait en elle des germes de civilisation susceptibles de rendre l'homme mauvais. Pourtant, dans cette prescription qui refuse la présence du père au profit de celle du précepteur, Rousseau se cogne aussi aux aspérités que figure pour lui l'absence – ou le refus – de sa propre fonction paternelle : « Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir. Il n'y a ni pauvreté, ni travaux, ni respect humain qui le dispensent de nourrir ses enfants et de les élever lui-même »<sup>1620</sup>. Bien qu'il avoue indirectement son embarras à surmonter les exigences imposées au père par l'éducation de ses enfants, le promeneur solitaire célèbre pourtant la grandeur des fonctions paternelles : « Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'État »<sup>1621</sup>.

Lorsque Rousseau choisit d'aborder la question éducative à partir d'un élève orphelin, il évince ses propres errances paternelles sur le sujet. L'option du gouverneur pour suppléer à feu le père permet d'esquiver la crise personnelle sans « négliger [les] saints devoirs »<sup>1622</sup> que réclame l'éducation. De plus, cela évite de mobiliser la réception du narrataire<sup>1623</sup> ainsi que l'attention du narrateur sur le descriptif touchant et lyrique d'un tableau familial bourgeois. Le 'traité assez philosophique' cherche donc à interpeller la réflexion et à la canaliser sur les significations et dispositions éducatives propres à former un homme authentique.

Ainsi, si les devoirs et droits parentaux font bien l'objet d'une certaine forme de reconnaissance – limitée à leur simple évocation<sup>1624</sup> – selon l'éducation prodiguée, ils subissent aussi un transfert intégral à une personne complètement extérieure à la sphère familiale à qui l'éduqué devra exclusivement obéir. Et de nous interroger alors sur la signification de l'éviction parentale du dictionnaire éducatif composé par Émile et son gouverneur. De fait, le père est absent, mais un maître sublime lui supplée. Dans cette tension entre proximité et distance de la figure parentale, se révèle une difficulté à penser l'image magistrale de manière pleinement autonome. Apparaissent alors différents principes pour amener le gouverneur à exercer son rôle auprès de l'enfant confié.

Dans un premier temps, la priorité initiale consiste à définir « les qualités d'un bon

---

<sup>1620</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>1621</sup> *Ibidem.*

<sup>1622</sup> *Ibidem.*

<sup>1623</sup> « Dès l'instant où l'on identifie le narrateur (au sens large) d'un livre, il faut reconnaître aussi l'existence de son partenaire : celui à qui s'adresse le discours énoncé et qu'on appelle aujourd'hui le narrataire. Le narrataire n'est pas le lecteur réel, pas plus que le narrateur n'est l'auteur : il ne faut pas confondre le rôle avec l'acteur qui l'assume. Cette apparition simultanée n'est qu'une instance de la loi sémiotique générale selon laquelle 'je' et 'tu' (ou plutôt l'émetteur et le récepteur d'un énoncé) sont toujours solidaires ». In Todorov, Tzevetan. *Qu'est-ce que le structuralisme ?* (Volume 2 « Poétique »). Paris : Seuil, 1968, p. 67.

<sup>1624</sup> « Il n'importe que [...] [l'enfant] ait son père ou sa mère ». Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 57.

gouverneur »<sup>1625</sup> qui reposent sur la nécessité de dissocier cette fonction éducative noble, de tout autre activité susceptible de s'exercer dans un but lucratif. Ramener l'exercice d'éducation à l'objectif de gagner « de l'argent »<sup>1626</sup> revient à jeter l'opprobre sur le rôle de «l'instituteur»<sup>1627</sup> ; or, il est nécessaire de lui préserver toute sa dignité afin que soit sauvegardée la hauteur de la mission éducative, fréquemment confondue avec l'état de « valet »<sup>1628</sup>.

Dans un deuxième temps s'observe un subtil mélange des fonctions du narrateur, du personnage magistral et même de Jean-Jacques<sup>1629</sup>, combinaison sur laquelle il convient de s'attarder. Le narrateur de l'essai philosophique s'inscrit dans le débat à travers la mise en fiction probable du citoyen de Genève<sup>1630</sup> lui-même, comme en témoignent l'usage explicite du prénom Jean-Jacques<sup>1631</sup>, et certains échanges dialogués entre le narrateur et l'intériorité personnifiée et allégorique de Jean-Jacques. À cet égard, on peut émettre l'hypothèse que la mise en fiction – dans laquelle le pronom personnel 'je' désigne à la fois la réalité d'un Jean-Jacques gouverneur, le narrateur et les consciences de l'un et de l'autre – est peut-être l'indice d'une forte aspiration de la part de Rousseau à exercer personnellement cette responsabilité éducative<sup>1632</sup> : le conducteur figure alors une « âme sublime »<sup>1633</sup>, être d'exception, car « pour

---

<sup>1625</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>1626</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>1627</sup> *Ibidem.*

<sup>1628</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>1629</sup> Tel est le prénom dont Rousseau baptise son gouverneur, de manière très claire dans différentes parties de l'ouvrage. D'abord au livre second dans un échange verbal direct entre Robert le jardinier et Jean-Jacques le précepteur (In *ibid.*, p. 120 et 121.). Ensuite, lorsque le gouverneur est amené à « passer quelques jours à la campagne chez une bonne mère de famille » ( In *ibid.*, p. 136.) où il prend le parti de rester silencieux dans un comportement qu'il caractérise comme le « *Tais-toi, Jean-Jacques* » ( In *ibid.*, p. 138.). Enfin, au niveau du livre troisième, lorsque s'engage un dialogue entre Émile et son maître ( In *ibid.*, p. 233 à 235).

<sup>1630</sup> Laurence Mall analyse les jeux énonciatifs de Rousseau avec l'emploi de la première personne du singulier : « Le 'je' dans *Émile* n'est pas unifié, mais recouvre différentes *personae* (ou masques) qui se succèdent sans transitions et glissent insensiblement les unes dans les autres. Elles peuvent être logiquement incompatibles, ou se soutenir mutuellement ; tout l'art de Rousseau consiste à faire oublier ou à souligner leurs différences selon le contexte, selon les besoins de ses stratégies ». Derrière ce pronom personnel de premier rang se retrouvent alternativement « l'auteur Jean-Jacques Rousseau, [...] le Gouverneur mythique, [...] le narrateur des histoires rapportées ou inventées, [...] le protagoniste [...] [des] narrations exemplaires et hypothétiques racontées ». In *Émile et l'Éducation*, *op. cit.*, p. 22, 24 et 25.

<sup>1631</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 136, 138, 235.

<sup>1632</sup> Signalons la longue lettre que Jean-Jacques Rousseau adresse à son père, vraisemblablement à la fin de l'année 1735. Dans cette missive, le fils confie qu'il apprécierait de devenir précepteur : « Voyons donc à présent ce qu'il conviendrait de faire dans la situation où je me trouve. [...] Je pourrais dans quelques années et avec un peu plus d'expérience servir de Gouverneur à des jeunes gens de qualité... quant au poste de gouverneur d'un jeune seigneur, je vous avoue naturellement que c'est l'état pour lequel je me sens un peu de prédilection [...]. Je me suis fait un système d'étude. » In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Tome IV*. *Op. cit.*, p. XIX.

<sup>1633</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 53.

faire un homme, il faut être [...] plus qu'homme soi-même »<sup>1634</sup>.

Conçu comme une sorte de surhomme – quatre en un – ce *magister* exerce une tâche qui requiert une multitude de compétences, tant humaines que professionnelles, et qui se situe à un nécessaire niveau d'excellence morale, esthétique et intellectuelle. Il y a donc idéalisation du maître qui apparaît tel un prodige aux qualités naturellement parfaites et symbolise la raison dont Émile prend conscience pour « devenir son propre maître »<sup>1635</sup>. Le philosophe rehausse ainsi la considération supérieure accordée à l'éducation en soulignant, comme Fénelon l'avait fait avant lui, combien il est inconcevable « qu'un enfant soit bien élevé par qui n'a pas été bien élevé lui-même »<sup>1636</sup>.

Conformément à cette idée, le professeur du Duc de Bourgogne avait choisi de confier Télémaque non pas à un homme, mais à Mentor, en réalité Minerve, déesse de la Sagesse. Cette option divine résout la difficulté liée à la perfection préceptorale dans le cas de la fiction pédagogique *Des Aventures de Télémaque*. Bien qu'il affirme que « le maître idéal [soit] introuvable »<sup>1637</sup>, Rousseau, quant à lui, révèle sa quête de perfectibilité pour le personnage du gouverneur lorsqu'il sculpte une figure magistrale qui « se donne [...] la rigueur absolue des choses, leur nécessité ; il incarne une loi (celle de la sagesse) que rien ne peut entamer »<sup>1638</sup>. Transcendant le modèle magistral, Rousseau adopte une attitude philosophique par laquelle le gouverneur devient l'effigie symbolique de « la pensée [éducative] qui la conçoit »<sup>1639</sup>.

Pareille appréciation fait poindre l'idée d'un professeur modèle ainsi que le souligne l'expression « c'est en considérant ce qu'il doit faire que nous verrons ce qu'il doit être »<sup>1640</sup>. Selon l'auteur des *Discours*, la constitution de soi – l'être – et la réalisation de l'acte éducatif – faire – fusionnent dans le *substratum* même du gouverneur par son action magistrale. Cette allusion, découlant de l'idéal qui forme l'essence de l'être, construit une allégorie par métaphorisation de la nature : celle-ci incarne elle-même toutes les valeurs éducatives dont fait preuve le gouverneur d'Émile. Le maître rousseauien file l'image de la nature parce que l'éducation dispensée s'appuie sur l'authenticité de sa propre nature humaine, sans jamais altérer la nature humaine de son disciple.

---

<sup>1634</sup> *Ibid.*, p. 53. « Je ne parle point ici des qualités d'un bon gouverneur ; je les suppose, et je me suppose moi-même doué de toutes ces qualités ». In *ibid.*, p. 55.

<sup>1635</sup> *Ibid.*, p. 583.

<sup>1636</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>1637</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 93.

<sup>1638</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Tome IV*. Introduction à *l'Émile* par John S. Spink. *Op. cit.*, p. CXVI.

<sup>1639</sup> Lemaître, Henri. *Dictionnaire de littérature française*. *Op. cit.*, p. 425.

<sup>1640</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 53.

Ainsi, en sortant des mains de son gouverneur, Émile ne sera « ni magistrat, ni soldat, ni prêtre, il sera premièrement homme »<sup>1641</sup> parce que « la nature l'appelle à la vie humaine »<sup>1642</sup>. Une similitude s'établit entre les énergies de la nature qui « exerce continuellement les enfants [...], endurent leur tempérament [...], leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur »<sup>1643</sup> pour trouver la route à suivre<sup>1644</sup> et celles d'un gouverneur qui doit « enseigner [...] [la science] des devoirs de l'homme »<sup>1645</sup>, « parce qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire »<sup>1646</sup>.

La caractérisation de la mission éducative, qu'elle soit assumée par la nature<sup>1647</sup> ou par le gouverneur, passe par l'exploitation de la guidance que soulignent les termes 'tracer, route, suivre, conduire'. Le disciple conserve alors une forme de liberté individuelle – comme cela a été précédemment signifié – parce que le gouverneur, symbole de la nature<sup>1648</sup>, loin de « donner de[s] préceptes »<sup>1649</sup> devra « les faire trouver »<sup>1650</sup> en montrant à son élève le chemin à emprunter. Le gouverneur tient un rôle dans une distribution éducative où sa fonction naturelle consiste à « guetter la naissance des facultés et d'établir les situations qui les encouragent ou les freinent »<sup>1651</sup>.

Bien que l'homme de lettres se situe dans une démarche conceptuelle où l'ordre naturel porte l'excellence originelle de l'humanité, le gouverneur d'Émile se met à l'affût de l'éclosion des dispositions infantiles qu'il aide à fortifier. Citons pour exemple la séance éducative dans laquelle l'élève est confronté au jardinier Robert. Grâce à cette expérience, le jeune garçon apprend qu'il est indispensable que « chacun respecte le travail des autres »<sup>1652</sup> et il le

---

<sup>1641</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>1642</sup> *Ibidem.*

<sup>1643</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>1644</sup> *Ibidem.*

<sup>1645</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>1646</sup> *Ibidem.*

<sup>1647</sup> Selon Rousseau, la nature fait croître en l'homme ses prédispositions à la sensibilité et aux sensations « qui s'étendent et s'affirment à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés ». C'est en ce sens que la nature peut assumer une mission éducative, celle de faire mûrir les facultés innées de l'homme dont elle est « le premier maître ». In *ibid.*, p. 38 et 68.

<sup>1648</sup> Considérer le gouverneur d'abord tel un maître idéal, puis telle l'incarnation symbolique de la nature conduit à soulever la question du statut de la nature selon la pensée de Rousseau. Dans le propos introductif au *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, le lettré écrit que « les hommes [ne se] sont jamais trouvés dans le pur état de nature » et que cette idée même de nature n'est qu'un principe théorique pour conduire « des raisonnements hypothétiques et conditionnels ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Op. cit.*, p. 168 et 169. Le concept de nature représente donc un modèle théorique idéal à portée mythique et mythifiante.

<sup>1649</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 55.

<sup>1650</sup> *Ibidem.*

<sup>1651</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Tome IV*. Introduction à *l'Émile* par John S. Spink. *Op. cit.*, p. CXVI.

<sup>1652</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 121.

comprend d'autant mieux que la leçon a été mise « en action »<sup>1653</sup>.

À cette dimension concrète et pragmatique de l'entreprise éducative, le maître adjoint l'exemplarité personnelle du missionnaire de la nature qu'il incarne en étant « vertueux et bon »<sup>1654</sup> afin que des représentations édifiantes « se gravent dans la mémoire »<sup>1655</sup> de son élève. Ainsi que le souligne Rousseau, la faculté de réminiscence de l'enfant relève d'une fonction naturelle dont le gouverneur oriente la souvenance. La direction fixée par le maître s'affranchit d'une servile mémoire d'inventaire « pour que toutes les idées que [...] [le disciple] peut concevoir et qui lui sont utiles, toutes celles qui se rapportent à son bonheur et doivent l'éclairer un jour sur ses devoirs, s'y tracent de bonne heure en caractères ineffaçables et lui servent à se conduire pendant sa vie d'une manière convenable à son être et à ses facultés »<sup>1656</sup>.

La mémoire d'Émile se met donc au service de son éducation pour qu'il saisisse comment développer sa vertu et la prêter à l'assise de sa félicité. On peut alors se demander si avec un gouverneur artisan de la nature, Émile ne devient pas lui-même fils de la nature, le premier homme représentant d'un âge d'or que Rousseau voudrait refondre pour chasser de l'ordre social existant l'égoïsme, la fraude et l'immoralité. Par cette interprétation, nous nous écartons quelque peu de l'analyse affirmant que le philosophe « renchérit sur l'impossibilité du bon maître, en multipliant des exigences incompatibles entre elles ou manifestement irréalisables »<sup>1657</sup> et qu'il introduit un décalage insurmontable entre « le principe de la situation-vérité et celui de la situation 'améliorée', bricolée par la ruse du maître »<sup>1658</sup>.

À notre avis, les divergences interprétatives sont liées à la possible superposition sémantique ou non de la nature et de la vérité au sein de l'intrigue éducative. Selon Rousseau, en effet, le concept de nature<sup>1659</sup> renvoie à une organisation primitive régie par les lois

---

<sup>1653</sup> *Ibidem.*

<sup>1654</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>1655</sup> *Ibidem.*

<sup>1656</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>1657</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 94.

<sup>1658</sup> *Ibid.*, p. 94 & 95.

<sup>1659</sup> Soulignons que, chez le citoyen de Genève, l'idée de nature n'est pas figée, mais connaît une évolution au rythme du mûrissement de la réflexion philosophique. Dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, l'état de nature ne connaît nulle loi, car la nature ignore le droit. (In Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. *Op. cit.*, p. 239 à 241.) C'est la version initiale du *Contrat social* qui confirme cette pensée puisque Rousseau écrit que « ce prétendu traité social dicté par la nature est une véritable chimère ». (In Rousseau, Jean-Jacques. *Contrat social*, première version. In *The Political Writings of Jean-Jacques Rousseau*. Cambridge : Vaugham, 1915, tome un, p. 449.) Toutefois, Rousseau ne retient pas cette idée dans la version définitive du *Contrat* où l'on peut lire que « les lois ne sont proprement que les conditions de l'association civile. Le Peuple soumis aux lois en doit être

éternelles tenant lieu de lois positives du sage, écrites au fond de son cœur par la conscience et par la raison. C'est à celles-ci qu'il doit s'asservir pour être libre<sup>1660</sup>. La loi positive se définit donc comme la loi de la nature. Lorsque le flâneur se montre ainsi insistant et exigeant sur les dispositions magistrales du gouverneur mis en scène, il signale l'obligatoire engagement professoral à respecter les talents naturels de l'enfant à éduquer. Cela signifie qu'Émile bénéficie d'une éducation individualisée qui lui est parfaitement adaptée parce que son maître l'amène à « se contenter d'être ce qu'il est »<sup>1661</sup>. De même, le conducteur a « mesur[é] le rayon de la sphère »<sup>1662</sup> de son disciple afin de mieux cerner ses besoins naturels, et donc personnels, car « il importe au succès des soins qu'on prend qu[e] [l'apprenti] soit gouverné par cette forme et non par une autre »<sup>1663</sup>.

Toutefois, dans cet objectif, le philosophe n'impose pas au maître d'en passer infailliblement par la vérité. Tout au contraire, éduquer ne signifie pas se conformer au 'principe de la situation-vérité', mais créer des circonstances spécifiques, intelligemment composées pour guider et gouverner l'enfant. Il s'agit d'une posture didactique endossée par le gouverneur et non pas d'un pseudo 'bricolage rusé'. Cela amène le promeneur solitaire à placer certains traits distinctifs dans la figure professorale brossée par ses soins.

Le personnage de fiction plus ou moins virtuel incarné par le gouverneur, tantôt représenté par la personne de Jean-Jacques<sup>1664</sup>, tantôt figuré par la « marche de la nature »<sup>1665</sup> est complètement investi dans son obligation magistrale, parce qu'il ne vit que pour éduquer Émile, au point qu'il « faudrait que le gouverneur eût été élevé pour son élève »<sup>1666</sup> exclusivement. Cela signifie que le gouverneur rousseauien<sup>1667</sup> ne peut être le maître que d'un seul élève et que le rapport éducatif ainsi noué est unique. Cette unicité renforce l'idée que le gouverneur est un père de substitution et tend à ramener la relation pédagogique au présent de l'enfant en oubliant que le temps de l'enfance n'est que provisoire. Avec Émile, le gouverneur

---

l'auteur ». (In Rousseau, Jean-Jacques. *Du Contrat social. Op. cit.*, p. 75.) Dans *l'Émile*, l'état de nature est régi non plus par une véritable chimère, mais par des lois éternelles dont la pérennité confirme la valorisation. Cet état primitif est marqué de simplicité, gentillesse, innocence, pureté, empathie et ressemble à un ordre édénique d'où le péché originel est exclu. (In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Op. cit.*, p. 367.)

<sup>1660</sup> *Ibid.*, p. 619.

<sup>1661</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>1662</sup> *Ibidem*.

<sup>1663</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>1664</sup> *Ibid.*, p. 283.

<sup>1665</sup> *Ibid.*, p. 32. Rousseau concilie fiction et nature par l'entremise d'un maître idéal, agent de la nature, nature comprise telle une hypothèse de construction intellectuelle.

<sup>1666</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>1667</sup> « On voudrait que le gouverneur eût déjà fait une éducation. C'est trop ; un homme n'en peut faire qu'une ». In *ibid.*, p. 55. « Le mien [mon gouverneur] n'en n'aura qu'un [élève] ». In *ibidem*. Cette expérience singulière et unique ainsi posée souligne la nature toute intellectuelle et philosophique de 'la rêverie éducative' selon le citoyen de Genève.

s'engage pour vingt-cinq ans, voire au-delà, afin que s'exerce « la fonction suprême de l'éducation [...] [:] permettre à la nature de s'épanouir dans la culture [...] [en] retrouvant [...] l'immédiat de la volonté autonome et de la conscience raisonnable»<sup>1668</sup>. Cette donnée spécifique pourrait signifier que « le maître, quoiqu'humain en vertu de la convention narrative, est, de par les attentes que Rousseau exprime à son endroit, structurellement divin »<sup>1669</sup>. Ce n'est pas ainsi que nous analysons le profil doctoral du gouverneur d'Émile, parce qu'Émile « refuse [...] de s'inscrire dans une ontologie théocentrée »<sup>1670</sup>.

Si Rousseau avait véritablement ambitionné d'attribuer à son personnage magistral une essence divine, cela était possible, car rien ne s'opposait à une telle propriété, bien au contraire, même, puisque il eût alors été plus direct d'appliquer les orientations de la nature, du créateur à la créature. Rappelons que le gouverneur occupe la fonction d'une incarnation respectueuse de la nature, elle-même animée par l'expression d'une volonté en action<sup>1671</sup>, d'une intelligence alerte<sup>1672</sup> et d'une forme de puissance<sup>1673</sup> que Rousseau « appelle Dieu »<sup>1674</sup>. Puisque le conducteur d'Émile applique les préceptes de la nature et que cette même nature dépend de Dieu, le maître rousseauien paraît tout proche d'une figure divine.

Pourtant, le philosophe n'a pas opté pour cette possibilité à laquelle il a préféré un maître idéal, allégorie de la nature. Le conducteur d'Émile mène son élève à être homme<sup>1675</sup> dans le respect de ses dispositions naturelles et incarne « ainsi la finalité de la nature, en dotant l'enfant d'une grande capacité physiologique à l'apprentissage »<sup>1676</sup>. Choissant un gouverneur humain et sage, Rousseau refuse l'idée réductrice et définitive que « le maître [soit] toujours en défaut par rapport à la perfection qui définit sa tâche »<sup>1677</sup>. Preuve en est que, contrairement à Fénelon, il expose sa vision optimiste de l'éducation au grand jour. Certes, pour le gouverneur ainsi imaginé, cela indique un engagement de longue haleine qui s'étend, non pas sur moins d'une décennie, mais bien sur une durée de près d'un quart de

<sup>1668</sup> Starobinski, Jean. *Jean-Jacques la Transparence et l'Obstacle. Op. cit.*, p. 47.

<sup>1669</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 94.

<sup>1670</sup> Soëtard, Michel. *Rousseau et l'idée d'éducation. Op. cit.*, p. 10

<sup>1671</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF, op. cit.*, p. 355. « Premier principe » de la Profession de foi du Vicaire Savoyard, *ibid.*, p. 345 à 383.

<sup>1672</sup> *Ibid.*, p. 357. « Second article de foi ».

<sup>1673</sup> *Ibid.*, p. 360.

<sup>1674</sup> *Ibidem.*

<sup>1675</sup> « Une nouvelle idée de l'homme est bien en construction dans l'ouvrage de 1762. Elle se construit [...] sur une tension qui sépare l'homme naturel de son être-là le plus factuel, de l'homme de l'homme, dans son idéal le plus formel ». Soëtard, Michel. *Rousseau et l'idée d'éducation. Op. cit.*, p. 32.

<sup>1676</sup> Perrin, Jean-François. « La Mémoire de l'enfant ». In Habib, Claude (sous la direction de). *Éduquer selon la nature*. Paris : édition Desjonquères, 2012, p. 47.

<sup>1677</sup> *Ibidem.*

siècle<sup>1678</sup>.

Pareille configuration magistrale traduit une « haute conception de la fonction du précepteur »<sup>1679</sup> nourrie par « toute la réflexion pédagogique antérieure depuis Fénelon et Locke »<sup>1680</sup>. Bien que le gouverneur d'Émile rappelle par certains aspects le maître fénelonien<sup>1681</sup>, il n'est pas de constitution divine, mais plutôt d'essence philosophique à caractère idéal comme le montrent ses exceptionnelles dispositions à la sagesse et son « art de sonder les cœurs en travaillant à les former »<sup>1682</sup>. Ainsi, au lieu de ramener la conformation magistrale à une « aporie du bon maître »<sup>1683</sup> dans laquelle s'entrechoqueraient perfection divine et ruses pédagogiques, Rousseau rappelle qu'éduquer c'est philosopher.

L'affirmation selon laquelle « le gouverneur n'existe pas »<sup>1684</sup> et Émile est un autodidacte nous apparaît donc peu convaincante car, comme le souligne Jean-Marie Schaeffer, « l'être humain a besoin d'un guide pour pouvoir s'engager dans cette voie qui le mène à lui-même »<sup>1685</sup>. De plus, ce qui domine précisément dans la quête éducative du mentor rousseauien est de créer, puis de faire vivre un lien amical avec son disciple<sup>1686</sup>. Cette idée a déjà été évoquée et développée par l'auteur du *Contrat* dès la version originelle de l'*Émile* : « L'amitié [...] n'est qu'un échange. En étendant de nos affections sur nos semblables, nous avons besoin qu'ils étendent les leurs sur nous et suppléent à ce que nous aliénons pour eux du soin de nous-mêmes ; et prenant l'intérêt de leur conservation, nous leur confions celui de la nôtre »<sup>1687</sup>.

Ainsi, dans l'esprit de Rousseau, l'amitié se définit tel un partage mutuel d'affinités et d'inclinaisons dans un soutien réciproque. Les amis sont situés dans une imminence bilatérale au sein de laquelle chacun montre le souci du maintien respectueux de l'autre. Il s'effectue également une forme d'adaptation, d'appivoisement des membres de la paire d'amis. Cette amitié se nourrit aussi de la proximité temporelle unissant le maître et son élève, parce que « le

---

<sup>1678</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 55.

<sup>1679</sup> Grandroute, Robert. *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*. *Op. cit.*, volume 2, p. 904.

<sup>1680</sup> *Ibidem*.

<sup>1681</sup> *Ibidem*.

<sup>1682</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 55.

<sup>1683</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 93.

<sup>1684</sup> Vargas, Yves. *Introduction à l'Émile de Rousseau*. Paris : PUF, 1995, p. 274.

<sup>1685</sup> Schaeffer, Jean-Marie. « Éduquer », *Communications*, 2002, volume 72, p. 74. « En effet, s'il pouvait se déterminer à s'y engager, il serait déjà ce qu'il doit devenir ».

<sup>1686</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 53.

<sup>1687</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume IV. *Manuscrit Favre*. *Op. cit.*, p. 105.

gouverneur d'un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que peut l'être un homme sage»<sup>1688</sup>.

Toutefois, l'évocation de cette jeunesse n'est pas à appréhender au premier degré et ne doit donc pas nécessairement se rattacher à des facteurs propres à l'âge, mais davantage à des caractères de jeunesse comme la vigueur, l'ardeur, la vivacité, la fraîcheur, l'émerveillement et l'enthousiasme, qualités dont est porteur le gouverneur rousseauien, notamment dans ses manières physiques et intellectuelles de cerner les espaces : « Ayez donc soin de le [Émile] promener souvent, de le transporter d'une place à l'autre, de lui faire sentir le changement de lieu »<sup>1689</sup>. Il y a du mouvement et de l'aisance corporelle dans les pratiques du gouverneur d'Émile dont l'activité impliquée s'accorde avec la vivacité de l'enfance.

De même, l'idée de jeunesse peut être analysée ainsi qu'une marque probable des origines, car elle porte avec elle le concept d'homme naturel. Rappelons – cela a déjà été relevé dans la présente étude – que dans son essai pédagogique le citoyen de Genève superpose à maintes reprises le personnage du gouverneur et Jean-Jacques ; or, dans le *Dialogue Troisième*, ce même Jean-Jacques devient le prototype exemplaire de « l'homme primitif »<sup>1690</sup> et s'il n'avait pas été ainsi dépeint, il eût été aisé de croire que « l'homme naturel n'existait plus »<sup>1691</sup>. Le conducteur, même s'il est jeune et au plus proche des origines, est un « homme de la nature éclairée de raison »<sup>1692</sup>. Selon l'idéal rousseauien, cette lueur figure l'éclat de la sagesse parce que « le sage [riche de] [...] sa vertu [et] et [de ses] talents utiles »<sup>1693</sup> sait « rentrer en soi-même et [...] écouter la voix de sa conscience dans le silence des passions »<sup>1694</sup>.

S'il est possible de considérer la sagesse comme le résultat d'une certaine expérience humaine ayant permis de « remplir avec exactitude ses devoirs »<sup>1695</sup>, selon « des choix éclairés »<sup>1696</sup> grâce à la qualité de cette vertu associée à l'image du gouverneur, il est aussi

---

<sup>1688</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 55. Seul un gouverneur sage est apte à assumer les droits et devoirs qui incombent aux parents.

<sup>1689</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>1690</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume un. *Op. cit.*, p. 936.

<sup>1691</sup> *Ibidem*.

<sup>1692</sup> *Ibid.*, p. 864.

<sup>1693</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. *Op. cit.*, p. 50.

<sup>1694</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>1695</sup> Diderot, Denis et D'Alembert Jean le Rond. *Encyclopédie*. *Op. cit.*, article « Sagesse » par le Chevalier de Jaucourt, volume 14, p. 496.

<sup>1696</sup> *Ibidem*.

envisageable de définir l'homme sage comme un être de raison<sup>1697</sup>, « l'homme de la nature [qui] apprend à porter en toute chose le joug de la nécessité et à s'y soumettre »<sup>1698</sup>. En partant du postulat que le sage incarne « la véritable philosophie »<sup>1699</sup>, nous pouvons retenir que cette maturité de la raison et de la maîtrise de soi fournit suffisamment d'aisance intellectuelle et réflexive pour respecter la progressivité chronologique de l'enfant à éduquer.

Il se trouve également dans le concept de sagesse l'idéal de l'homme, philosophe parfaitement accompli et « maître de ses destinées »<sup>1700</sup>. Or, l'idéal entre en conflit avec la définition même de la jeunesse conçue telle une période caractéristique d'un développement en cours de réalisation. Ainsi, le gouverneur rousseauien se révèle avant tout en homme sage, dont la sagesse a su préserver les propriétés de jeunesse nécessaires aux correspondances harmonieuses avec l'enfance. C'est là d'ailleurs l'une des caractéristiques de la pensée éducative de Rousseau qui attire l'attention de ses lecteurs sur la spécificité du monde enfantin, univers bien distinct de celui des hommes faits, comme on peut le lire dans la préface lorsqu'il souligne qu'à son époque, on « ne connaît point l'enfance »<sup>1701</sup>, car « l'on cherche toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme »<sup>1702</sup>.

Le gouverneur a donc mission non seulement de connaître les étapes de l'évolution de l'enfance, mais aussi de les appréhender et de les respecter. Pour cela, l'écrivain donne à imaginer que le gouverneur pourrait lui-même être un enfant, ce qui, néanmoins, entrerait en contradiction avec l'image de l'homme sage, elle aussi évoquée. Afin de dépasser ce paradoxe, il est possible d'interpréter la situation en prenant un peu de recul avec le niveau initial de la formulation : lorsque le philosophe explique qu'il voudrait que le gouverneur « fût lui-même enfant »<sup>1703</sup> ne cherche-t-il pas à nous faire comprendre qu'il est en quête d'un adulte non seulement éducateur au plus près de 'l'état de nature' et non perverti par la société, mais aussi suffisamment sage, pour être capable de se courber jusqu'à la petitesse enfantine ?

Voilà qui est recevable, parce qu'en se plaçant à la hauteur de son élève, le gouverneur témoigne, d'une part, de son aptitude à mesurer et caractériser le degré d'évolution éducative de son disciple et, d'autre part, de son ingéniosité à s'adapter aux rythmes de progression de

---

<sup>1697</sup> Selon les encyclopédistes, la raison est « cette faculté naturelle dont Dieu a pourvu les hommes pour connaître la vérité », mais aussi « l'enchaînement des vérités auxquelles l'esprit humain peut atteindre naturellement, sans être aidé des lumières de la foi ». In *ibid.*, article « Raison », volume 13, p. 773.

<sup>1698</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. *Op. cit.*, p. 50.

<sup>1699</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>1700</sup> Diderot, Denis et D'Alembert Jean le Rond. *Encyclopédie*. *Op. cit.*, article « Le Sage (philosophie) » par le Chevalier de Jaucourt, volume 14, p. 494.

<sup>1701</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>1702</sup> *Ibidem*.

<sup>1703</sup> *Ibid.*, p. 65.

l'enfance<sup>1704</sup>. Ces deux talents sont nécessaires, selon l'ami de Bernardin de Saint-Pierre, pour que le gouverneur réussisse à « devenir le compagnon de son élève, et s'attirer sa confiance en partageant ses amusements »<sup>1705</sup>. L'idée même de 's'attirer la confiance' d'un enfant à éduquer ne peut pas germer dans l'esprit d'un autre enfant, à un âge et un degré de maturité identiques. Projeter de s'attirer la confiance d'un enfant relève de l'entendement adulte, ici la raison du gouverneur. La confiance s'instaure donc dans un climat eurythmique où dominant les sentiments de sérénité et de sécurité que le rêveur conseille de cultiver, grâce à la contiguïté du compagnonnage favorable au partage des activités enfantines, comme les jeux. Se rejoignent alors les principes d'amitié, de confiance et d'accompagnement, présidés par l'exploration d'actions ludiques menées conjointement.

Si le gouverneur se mêle de la sorte aux amusements de son disciple, c'est pour multiplier « les choses communes entre l'enfance et l'âge mûr »<sup>1706</sup> – preuve encore que le gouverneur n'est point enfant mais mature – car de cette communauté d'activités expérimentées ensemble naît alors « un attachement bien solide »<sup>1707</sup> entre maître et élève. De fait, tout en interprétant le rôle d'une sorte de double de son disciple, le gouverneur d'Émile est aussi un professeur plein d'attention dont la circonspection permanente favorise l'éveil de la conscience de l'éduqué : immergé dans une expectative dilatoire, « il épie avec vigilance la première lueur de son faible entendement »<sup>1708</sup>.

Le gouverneur est donc à l'affût des signes d'éclosion de la raison humaine, et tant que celle-ci reste à l'état de latence, il lui sert de substitut. Toutefois, alors que, par définition, toute mission magistrale se clôt dès que l'élève réussit à devenir « son propre maître »<sup>1709</sup> et à exercer sa clairvoyance personnelle, la fonction préceptoriale rousseauienne continue à s'exercer. Cette difficulté à mettre un terme au cursus formateur de l'élève nous amène à nous questionner sur les enjeux liés à cet inachèvement. Si cette persévérance éducative s'explique

---

<sup>1704</sup> L'habileté qui consiste à se mettre à la portée d'un être en devenir correspond aux dispositions nécessaires du protagoniste d'un « Traité de la bonté originelle de l'homme ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Rousseau juge de Jean-Jacques, Tome 1*. Paris : La Pléiade, 1961, p. 934. Toutefois, nous ne pouvons en rester à cette sobriété métalinguistique par laquelle Rousseau caractérise le fonds et la forme de son ouvrage, car celui-ci relève bien de « l'entreprise d'un philosophe qui soutient une thèse : les réflexions sur la pédagogie n'ont de sens que si elles reposent sur une psychologie ou, mieux, une anthropologie ». Dans le cas présent d'un gouverneur dont la flexibilité intellectuelle réussit la prouesse de conserver dans l'esprit et le corps suffisamment de jeunesse pour appréhender son élève, nous sommes confrontés au déroulement d'un exercice à la fois anthropologique et psychologique. In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Introduction à l'Émile par Pierre Burgelin, Tome IV*. Paris : La Pléiade, 1961, p. CIX.

<sup>1705</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 65.

<sup>1706</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>1707</sup> *Ibidem*.

<sup>1708</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>1709</sup> *Ibidem*.

grâce à un « maître seul possesseur de la science du bonheur »<sup>1710</sup>, elle symbolise aussi le besoin humain de se donner puis de suivre une ligne de conduite durant toute son existence. Cette guidance figure à la fois la conscience humaine et la formation tout au long de la vie.

Si, à cette étape de l'évolution d'Émile, le gouverneur, allégorie de la nature, est détenteur « d'une liberté supérieure »<sup>1711</sup> comme « dans la scène où [...] [il] unit les mains d'Émile et de Sophie [et où] la sagesse réflexive appelle la complicité de l'ivresse sensuelle »<sup>1712</sup>, c'est parce qu'il incarne alors le couronnement de l'éducation prodiguée. Cependant, ce couronnement n'est pas à confondre avec la fin définitive du parcours formateur d'Émile, celui-ci se prolonge du fait même de l'existence humaine. Le gouverneur se condense alors en une icône, « figure de la raison, la philosophie elle-même présidant l'éducation »<sup>1713</sup>.

D'ailleurs le fait que cette supériorité soit contrebalancée par l'absence de toute peinture physique, morale et intellectuelle révèle que la transfiguration d'Émile était vouée à s'opérer, puisque par la mobilisation de tous ses acquis – comme absorbés du gouverneur – le jeune homme atteint l'autonomie humaine annoncée. Comment, dans ces conditions, Émile entre-t-il alors dans la vocation prescrite, celle de devenir homme ?

### 1.3. Émile ou la vocation à devenir Homme

Émile n'apparaît pas dès l'ouverture du premier livre de l'œuvre, mais seulement au terme d'une réflexion<sup>1714</sup> plus générale qui cherche à établir des liens entre la nature et l'éducation, à se départir des « préjugés serviles »<sup>1715</sup> qui entravent la liberté humaine, enfin à rappeler les fonctions éducatives du père pour mieux les transférer au gouverneur idéal. Si le conducteur rousseauien conserve certains traits propres à la « figure traditionnelle [...] du maître de vérité »<sup>1716</sup>, ses marques exceptionnelles de sagesse font de lui un philosophe. Cela suppose une conception ancienne de la philosophie où celle-ci constitue un moyen de parvenir

---

<sup>1710</sup> Starobinski, Jean. *La Transparence et l'Obstacle*. Paris : Gallimard, 1976, p. 211.

<sup>1711</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>1712</sup> *Ibidem*.

<sup>1713</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, Introduction à l'Émile par Pierre Burgelin, Tome IV*. Paris : La Pléiade, 1961, p. CXXX.

<sup>1714</sup> Rappelons que dans la première édition de l'ouvrage, édition Favre, Émile fait seulement sa première apparition dans le troisième livre du traité. In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*. Paris : La Pléiade, 1969, volume IV, p. 55 à 58.

<sup>1715</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 43.

<sup>1716</sup> Schaeffer, Jean-Marie. *Op. cit.*, p. 74.

à la sagesse. Néanmoins, le sage gouverneur de Rousseau se détache de toute « filiation fondée sur la tradition »<sup>1717</sup>, car il ne s'agit pas de diffuser « une doctrine transmise telle quelle d'une génération à l'autre à travers l'initiation des disciples »<sup>1718</sup> – ainsi que pourrait le faire la personne du père. Tout au contraire, l'idéal éducatif rousseauien consiste à dispenser une méthode d'autoformation propice au développement de « l'âme raisonnable [du disciple celle] qui lui ouvre le champ de la contemplation des idées »<sup>1719</sup>.

Cependant, la présentation d'Émile<sup>1720</sup> ne survient qu'après le choix du gouverneur auquel il sera confié. Cette préexistence du maître sur l'élève entre en conflit avec l'idée généralement admise que, pour Rousseau, « tout est défiguré, entre les mains de l'homme, y compris l'homme lui-même »<sup>1721</sup>. Dans le cas de l'éducation d'Émile, c'est bien à la responsabilité de l'homme<sup>1722</sup>, adulte et sage, missionné pour former son semblable à devenir humain, qu'est confié l'enfant. Cet être à former incarne un personnage au rôle-clé et sans lequel toute relation pédagogique demeure impossible.

Nous sommes d'emblée plongés dans une fiction avérée puisque Jean-Jacques pose tel un avertissement augural – ou une hypothèse initiale – le fait qu'il a « donc pris le parti de [s]e donner un être imaginaire »<sup>1723</sup>. Cet éclaircissement montre que dans l'esprit du penseur, Émile symbolise, non pas un enfant réel, prototype exclusif sur lequel les lecteurs doivent projeter leurs desseins éducatifs personnels<sup>1724</sup>, mais le sujet fictif nécessaire à l'expérimentation intellectuelle et philosophique de son éducation. Pourtant, l'intention de Rousseau ne consiste pas à nourrir sa philosophie de fiction plutôt que de réalité. Au contraire, le citoyen de Genève esquisse peu à peu la personnalité d'Émile, mais sa retenue souligne l'importance accordée à la notion de différenciation entre les êtres. Chaque enfant est

---

<sup>1717</sup> *Ibidem.*

<sup>1718</sup> *Ibidem.*

<sup>1719</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>1720</sup> Les personnages du couple éducatif sont inventés dans le cours de la fiction et leur édification fait l'objet d'une explication d'ordre métatextuel.

<sup>1721</sup> Jimack, Peter D. *La Genèse et la rédaction de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*. Genève : Droz, 1960, p. 101.

<sup>1722</sup> « L'homme de la société n'est plus l'homme de la nature, il est autrement fait et qui est-ce qui fera pour lui ce nouvel être si ce n'est l'homme lui-même ? » In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes, volume IV. Manuscrit Favre. Op. cit.*, p. 55. C'est donc bien l'homme, devenu gouverneur, qui éduque l'homme de la nature, l'enfant, pour l'amener à devenir l'homme social.

<sup>1723</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 54.

<sup>1724</sup> Souvenons-nous, comme l'indique Gilbert Py, que « deux générations élèvent ainsi leurs enfants selon les principes de *l'Émile* ». Cette hardiesse dans l'application concrète d'une réflexion éducative abstraite indique, non seulement l'insatisfaction avérée à l'égard des possibles éducatifs de l'époque, mais aussi la difficulté à appréhender la largesse de la visée philosophique de Rousseau. Son œuvre n'est pas une invite à imiter ni même à transposer : elle offre de nouvelles perspectives réflexives aux idées éducatives traditionnelles de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. In *Op. cit.*, p. 127.

unique, or Émile doit incarner la gent enfantine tout en figurant l'idée d'une éducation individualisée, adaptée aux traits de caractère de l'apprenant. Pareille conception trouve difficilement l'équilibre attendu, aussi la relation entre gouvernant et disciple revient à une relation entre un maître idéalisé et un élève imaginaire. La portée philosophique d'une telle relation ouvre tous les possibles nécessaires au raisonnement éducatif dans le respect de l'édification naturelle de l'être en devenir. C'est la dimension fictive qui domine la nature de ce lien au point de ramener l'éducation rousseauienne à une « utopie existentielle »<sup>1725</sup>.

Toutefois, de tels principes éducatifs ne peuvent se dispenser de « la relation pédagogique »<sup>1726</sup> car c'est en elle et par elle que le conducteur encourage Émile à une autoformation guidée qui lui permet « d'accéder à une existence conforme à sa propre nature »<sup>1727</sup>. Pour développer le concept philosophique de l'idéal éducatif rousseuien, le gouverneur doit personnellement « conduire [l'élève] depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'un autre guide que lui-même »<sup>1728</sup>. Rousseau étudie ainsi selon quels mécanismes la nature humaine se développe dans le sens de la sociabilité.

C'est là l'un des objectifs qui justifie pourquoi Émile est éduqué à devenir son propre gouverneur. En fait, Émile incarne le symbole vivant d'un protagoniste auquel est confié le rôle de l'apprenant. Sa présence concrète au sein du bouillonnement réflexif abstrait apporte quelques accents d'humanisation à la théorie éducative posée, lui donne vie et un peu d'authenticité ainsi qu'une forme de crédibilité susceptible de mieux captiver l'attention du lecteur. D'ailleurs, Rousseau se laisse lui-même parfois entraîner dans cette humanisation de l'être fictif, puisqu'au fur et à mesure de l'avancée de son traité, le lecteur perçoit l'irruption du romanesque dans la réflexion philosophique. Ce glissement générique progressif, de l'essai vers le roman, culmine au cinquième livre, au moment où est narrée la manière dont Émile et Sophie se découvrent: « La naïve vivacité du jeune homme touche tout le monde ; mais la fille, plus sensible que personne à cette marque de son bon cœur [...] porte à la dérobée les yeux sur lui [...] [et] le voyant pleurer est près de mêler ses larmes aux siennes »<sup>1729</sup>.

La scénarisation de la rencontre<sup>1730</sup> ainsi rapportée par le gouverneur, témoin de ce

---

<sup>1725</sup> Schaeffer, Jean-Marie. *Op. cit.*, p. 75.

<sup>1726</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>1727</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>1728</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 54.

<sup>1729</sup> *Ibid.*, p. 543.

<sup>1730</sup> Émile « tombe dans le piège de la passion. Mais parce qu'il reste fidèle au pacte d'obéissance qu'il a conçu avec son gouverneur, parce que les bienfaits du passé garantissent les avertissements du présent, Émile obéira au commandement qui l'oblige à se vaincre, à quitter Sophie pour des années d'apprentissage, afin de la

moment, met davantage l'accent sur l'éveil amoureux – ‘touche, sensible, cœur, dérobée, mêler, larmes’ – que sur les apports éducatifs qui ont conduit à de telles réactions. Émile se métamorphose au cours de la progression de l'œuvre, en s'animant de plus en plus au point de connaître et expérimenter une vie sentimentale propre. Cependant, outre cette transformation bien perceptible, Rousseau respecte à la lettre, tout au long de l'écrit, son engagement initial, car, grâce à son être imaginaire, Émile, et à l'expérience éducative conduite sur lui, le philosophe réalise son projet de composer un traité d'éducation. De fait, par « cette méthode [...] [l']auteur [...] [a réussi à ne pas] [...] s'égarer dans des visions »<sup>1731</sup>.

Néanmoins, la pluralité générique qui allie à la fois la forme d'un « mémoire »<sup>1732</sup> exposant une éducation « convenable à l'homme, et bien adaptée au cœur humain »<sup>1733</sup> et celle d'un projet de roman éducatif « admissible et praticable en lui-même »<sup>1734</sup> interroge quant à la vraisemblance du propos. Bien que l'auteur rejette le caractère « chimérique »<sup>1735</sup> dont pourrait être affublé son écrit, *Émile* relève de l'utopie<sup>1736</sup> éducative où le récit fictionnel met en scène une organisation pédagogique animée par un maître et son élève, issus de l'imagination de l'écrivain.

Pourtant, contrairement à la thèse qui affirme qu'Émile « n'est pas même un futur homme [et qu'] il est sans lien avec l'homme »<sup>1737</sup>, son évolution fictionnelle sert un double processus d'humanisation du personnage : d'une part 'l'être imaginaire' grandit et évolue au point de devenir homme grâce à l'éducation prodiguée par 'l'âme sublime' du gouverneur ; d'autre part, le même être imaginaire, indéfini et quelconque – on pourrait dire *lambda*, prototype d'expérimentation – se change en caractère humanisé de fiction romanesque<sup>1738</sup>.

---

retrouver, éprouvé et mieux instruit du cours du monde, des droits et des devoirs de l'homme ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Tome IV. Op. cit.*, Introduction par Pierre Burgelin, p. CXXV.

<sup>1731</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 54.

<sup>1732</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>1733</sup> *Ibidem*.

<sup>1734</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>1735</sup> *Ibidem*.

<sup>1736</sup> L'utopie « est, d'une part, une propension de l'esprit à construire des systèmes sociaux meilleurs ([...] le 'principe espérance' selon Bloch) ». Elle relève « de la philosophie, de la politique et de la sociologie. Elle désigne également, d'autre part, une catégorie de textes littéraires qui sont des écrits littéraires mettant en scène une organisation sociale, située au-delà du temps de leur énonciation ». In Aron, Paul. *Le Dictionnaire du littéraire*. In *op. cit.*, p. 789. Rappelons-nous que l'ouvrage pédagogique, *l'Émile*, cite deux références littéraires à étudier par l'apprenant : *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon ainsi que *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe. Si Rousseau s'inspire de Fénelon pour introduire l'éducation politique de son disciple en vouant une grande admiration à Mentor pour le bien qu'il dispense aux hommes, Robinson Crusoé représente « un modèle pédagogique et le paradigme utopique insulaire de la robinsonnade ». Hatzenberger, Antoine. *Rousseau et l'utopie*. Paris : Honoré Champion, 2012, p. 201.

<sup>1737</sup> Vargas, Yves. *Op. cit.*, p. 45

<sup>1738</sup> Pour approfondir la question de la caractérisation générique de *l'Émile*, consulter les ouvrages suivants. Lecercle, Jean-Louis. *Rousseau et l'art du roman*. Paris : Armand Colin, 1969, p. 311 et suivantes. Citton, Yves.

Selon la conception de Philippe Hamon, *Émile* correspond à un modèle «sémiologique»<sup>1739</sup> c'est-à-dire un signe qui s'intègre « au message lui-même défini comme une communication »<sup>1740</sup> parce qu'il présente une dénomination précise par son prénom, qu'il occupe un « rôle et [des] fonctions » et qu'il incarne un « statut et [des] valeur[s] »<sup>1741</sup>. *Émile* appartient donc au sexe masculin et son évolution chronologique de la première enfance au mariage avec Sophie scande, à travers les différents livres de l'ouvrage, la biographie d'un personnage tracé par le narrateur<sup>1742</sup>.

Le citoyen de Genève explique comment se réalise ce double exploit – *Émile* est à la fois l'image d'une personne avec une psychologie, des dispositions particulières et un modèle fonctionnel de la mécanique argumentative – en soulignant que son « être autrement conduit que les nôtres, n'est plus un enfant ordinaire »<sup>1743</sup>. Mais, cette remarque interpelle : si *Émile* n'est pas un enfant ordinaire, cela ne risque-t-il pas de restreindre la portée de l'ouvrage? Et alors de nous enquérir des procédures qui permettraient de passer d'une unicité, d'une exception, à des cas plus généraux et plus 'ordinaires'.

C'est dans la préface à *l'Émile* que l'admirateur de Plutarque élucide ce problème. D'abord, il entend bien revendiquer les traits distinctifs de sa réflexion, car « ce n'est pas sur les idées d'autrui qu'[il] écri[t], c'est sur les [s]iennes »<sup>1744</sup>. Il avertit aussi de la singularité de sa pensée qu'il reconnaît comme telle, mais souligne également et surtout qu'il saura en faire émerger « la vérité ou la fausseté »<sup>1745</sup>. Cette mise en lumière détermine, selon lui, « le bonheur ou le malheur du genre humain »<sup>1746</sup>. Rousseau explique sa propre posture de penseur à l'égard du raisonnement éducatif et adopte, à son encontre, une aptitude à la distanciation.

Ce recul montre que le philosophe s'est détaché de « ce qui est faisable »<sup>1747</sup> pour enclencher tout un processus de philosophie éducative conseillant aux parents : « Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire »<sup>1748</sup>. Ainsi, Rousseau espère donner à comprendre que chaque enfant est unique et, qu'à ce titre, il n'est nul 'enfant ordinaire'. Il y a

---

« La preuve par *l'Émile* : dynamique de la fiction chez Rousseau ». *Poétique*, 1994, numéro 100, p. 411 à 425. Mall, Laurence. *Émile ou la figure de la fiction*. Oxford : Voltaire foundation, 2002.

<sup>1739</sup> Hamon, Philippe. *Poétique du récit*. Paris : collection Points, 1977, p. 117.

<sup>1740</sup> *Ibidem*.

<sup>1741</sup> Jouve, Vincent. *La Poétique du roman*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 57.

<sup>1742</sup> En définissant *l'Émile* comme « le premier traité d'éducation sous forme romanesque », Jean-Louis Lecercle caractérise le disciple tel le protagoniste principal de l'ouvrage. In *op. cit.*, p. 319.

<sup>1743</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 54.

<sup>1744</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>1745</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>1746</sup> *Ibidem*.

<sup>1747</sup> *Ibidem*.

<sup>1748</sup> *Ibidem*.

derrière cet avis une ferme volonté d'amener les parents à la conscience du bien précieux qu'incarne leur descendance, de même qu'une incitation à faire s'engager les adultes dans le parcours éducatif de leurs enfants. De fait, chaque enfant nécessite une éducation adaptée « exprès pour lui »<sup>1749</sup> par laquelle les éducateurs « ne le perd[ent] plus un moment de vue, jusqu'à ce que, quoi qu'il en dise, il n'ait plus le moindre besoin »<sup>1750</sup> d'eux.

Choisissant de se distinguer du commun, l'écrivain s'écarte des usages et de la tradition<sup>1751</sup> et propose un ouvrage éducatif inédit selon un concept générique hybride où se lient narration et argumentation. Cependant, si, comme chaque enfant, Émile n'est pas un 'enfant ordinaire', ce n'est pas parce qu'il a cessé d'être un enfant – il reste à l'image de n'importe lequel d'entre eux, dont il conserve bien toutes les caractéristiques<sup>1752</sup> – mais parce que son cursus éducatif, parcours individualisé, lui ménage ce « régime »<sup>1753</sup> ordonné exactement pour lui.

Le circuit éducatif annoncé laisse envisager des réactions en chaîne qui s'exercent sur l'enfant à éduquer et sur les pratiques éducatives appliquées, dans un contexte d'inter adaptation incessante, tout au long du cheminement tracé. La marche ainsi décrite présente une réelle dynamique qui se conçoit bien, parce que le but formatif recherché est clairement spécifié : « Vivre est le métier [...] [à] apprendre »<sup>1754</sup>. Cette visée est confirmée, quelques lignes plus loin, dans un élargissement réflexif où la quête de l'étude en cours « est celle de la condition humaine »<sup>1755</sup>. Pour mener à bien son initiative, le philosophe recourt à « une éducation naturelle »<sup>1756</sup> qui consiste à « faire un homme »<sup>1757</sup>. Différents moyens sont mis à

---

<sup>1749</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>1750</sup> *Ibidem.*

<sup>1751</sup> La singularité constitue l'un des caractères propres de Rousseau, tant à travers l'être qu'il incarne que par l'originalité de son œuvre. Le Genevois a conscience de sa différence, l'assume et en éprouve une certaine fierté : « Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus, j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent. Si je ne vaudrais pas mieux, au moins je suis autre. Si la nature a bien ou mal fait de briser le moule dans lequel elle m'a jeté, c'est ce dont on ne peut juger qu'après m'avoir lu ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume I. *Les Confessions*. Paris : la Pléiade, 1961, p. 5.

<sup>1752</sup> « L'élève que le gouverneur se choisit volontairement est quelconque, c'est-à-dire sans goûts vraiment significatifs et surtout sans génie déterminé, bref, un enfant sain et normal psychologiquement, sinon il cesserait d'être exemplaire ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Tome IV. Op. cit.*, Introduction par Pierre Burgelin, p. CXXI.

<sup>1753</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 55.

<sup>1754</sup> *Ibid.*, p. 42. Il y a un parallélisme évident entre le processus d'humanisation progressive du protagoniste – du traité au roman – et la transformation d'un enfant en homme, grâce à la réflexion philosophique ainsi conçue – du nourrisson à l'homme libre. Une mise en abyme se fait jour à travers l'évolution formelle de l'œuvre éducatif. De même qu'Émile évolue de l'état d'enfant à celui d'homme libre grâce à l'éducation, de même *Émile*, traité d'éducation, adopte peu à peu les marques génériques du roman, histoire de la vie d'un homme sous la plume philosophique du penseur.

<sup>1755</sup> *Ibidem.*

<sup>1756</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>1757</sup> *Ibid.*, p. 106.

la disposition d'Émile pour l'amener à réaliser cette vocation.

Il s'agit d'une sorte d'appel à la vie que l'être perçoit par la multiplication des confrontations authentiques avec l'existence humaine. Cela ne signifie pas qu'il y a systématiquement contacts avec autrui, d'autres enfants<sup>1758</sup> à la fois similaires et différents, mais que la personne croît selon des principes propres à 'l'école de la vie', vie réglée et surveillée par le gouverneur. Toutefois, bien que Rousseau ait introduit des protagonistes humanisés pour tenir les rôles respectifs du gouverneur et du gouverné, nous n'adhérons pas exactement à l'affirmation selon laquelle « Émile est une fiction qui pourrait être vraie, qui pourrait faire concurrence aux éducations réelles »<sup>1759</sup>. L'enfant mis en scène subit une sorte d'isolement et des conditions éducatives qui le coupent du monde enfantin auquel il appartient. Alors que Rousseau conçoit qu'une « éducation solitaire [...] [est] préférable »<sup>1760</sup> parce qu'elle « donne[...] à l'enfance le temps de mûrir »<sup>1761</sup>, de telles pratiques rompent avec toute forme de réalisme, car pour être éduqué le petit d'homme nécessite la proximité de ses pairs dont il a besoin pour grandir.

Cette forme de mise à l'écart soulève maintes questions sur la relation entre l'homme et les autres. Cette interrogation parcourt l'ensemble de l'œuvre de Rousseau où elle revient de façon constante, montrant une préoccupation dominante à valeur de leitmotiv. Avec l'*Émile* le philosophe entreprend de former un homme, futur citoyen, qui intégrera une bonne institution sociale, apte à lui donner une existence « relative, et transporter le *moi* dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout »<sup>1762</sup>.

Mais pour que cette intégration au collectif soit possible, il est nécessaire, au préalable, que l'enfant soit éduqué en « homme naturel, [...] unité numérique, entier absolu, qui n'a de

---

<sup>1758</sup> Jean Château reproche précisément à Jean-Jacques Rousseau cette absence d'enfants autour d'Émile, absence qu'il considère comme une lacune éducative. In *Les Grands Pédagogues*, op. cit., p 169 à 210.

<sup>1759</sup> Durand, Béatrice. *Op. cit.*, p. 62.

<sup>1760</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, op. cit., p. 129.

<sup>1761</sup> *Ibidem*.

<sup>1762</sup> *Le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* aborde, dès le titre, le sujet des liaisons humaines. L'ouvrage dénonce, par exemple, ce que Rousseau nomme l'inégalité politique qui « consiste dans les différents privilèges, dont quelques-uns jouissent au préjudice des autres, comme d'être plus riches, plus honorés, plus puissants qu'eux ou même de s'en faire obéir ». (In *op. cit.*, p. 167.) Il existe donc dans l'état social à régénérer un déséquilibre relationnel que le citoyen de Genève projette de stabiliser. Ses vues premières étant d'ordre politique, la question du rapport à autrui rejaillit dans le *Contrat social* qui propose une organisation collective où la volonté générale obéit à la législation commune car « il n'appartient qu'à ceux qui s'associent de régler les conditions de la société ». (In *op. cit.*, p. 75.) Avec *La Nouvelle Héloïse*, Rousseau entreprend d'étudier les affinités humaines : « Je veux figurer l'amour, l'amitié, les deux idoles de mon cœur, sous les plus ravissantes images. Je me plus à les orner de tous les charmes du sexe que j'avais toujours adoré. J'imaginai deux amies plutôt que deux amis, parce que si l'exemple est plus rare, il est aussi plus aimable ». (In *Les Confessions*, op. cit., p. 430.)

rapport qu'à lui-même ou à son semblable »<sup>1763</sup>, c'est-à-dire son gouverneur. Dans cette forme d'éducation, dite négative, la relation d'Émile à son maître présente un attachement affectif fort par lequel le conducteur habile entend déchiffrer la nature profonde de son élève et occupe « la véritable fonction de l'observateur et du philosophe, qui sait l'art de sonder les cœurs en travaillant à les former »<sup>1764</sup>.

Ainsi, au lieu de la présence de jeunes enfants auprès de lui, le poète des *Rêveries* préfère qu'Émile reste placé en la seule compagnie de son conducteur. De fait, le 'traité assez philosophique' est « bien aussi une expérience sur la nature [puisque] l'intention du gouverneur [...] est censée n'avoir d'autre but que de permettre à celle-ci de se déployer sans entrave »<sup>1765</sup> – c'est-à-dire sans les influences que pourrait exercer sur Émile la proximité d'autres enfants. Se développe alors, ainsi que nous l'avons déjà évoqué, le concept bien connu d'éducation négative qui cherche à protéger l'enfant de la nature contre les attaques dépravantes d'autrui dont celles de ses semblables.

« L'éducation en vase clos »<sup>1766</sup> constitue le moyen d'abriter l'être en devenir d'un monde extérieur dangereux tout en lui ménageant un univers intérieur faste à son épanouissement naturel, malgré l'inquiétante et « constante maîtrise [du gouverneur] sur la nature de l'enfant »<sup>1767</sup>. *Émile* appartient donc au genre de la fiction philosophique à visée pédagogique propice à la réflexion du lecteur, puisque Rousseau caractérise son œuvre tel un 'traité assez philosophique'. L'œuvre didactique de l'auteur des *Confessions* propose une expérimentation éducative fictive grâce à laquelle sont posés des hypothèses, raisonnements et possibles conclusions. C'est de la sorte que cette forme d'éducation, champ d'investigations intellectuelles, doit aider Émile – « une sorte de sujet d'expérimentation »<sup>1768</sup> – à devenir qui il est, un homme.

Placé à l'école de la vie et « exercé de bonne heure à se suffire à lui-même autant qu'il est possible »<sup>1769</sup>, l'apprenant de la nature cultive son sens de l'autonomie pour ne point « s'accoutume [r] [...] à recourir sans cesse aux autres »<sup>1770</sup>. L'éducation naturelle préconise de développer la faculté d'indépendance, pour s'affranchir de toute tutelle – à terme celle du

---

<sup>1763</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Op. cit.*, GF, p. 39.

<sup>1764</sup> *Ibid.*, p. 294.

<sup>1765</sup> Martin, Christophe. « 'Faire violence à la nature ?' Éducation négative et tentation expérimentales dans l'Émile ». In Habib, Claude. *Op. cit.*, p. 208.

<sup>1766</sup> Martin, Christophe. « Éducatrices négatives ». *Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Classiques Garnier, 2010, p. 57.

<sup>1767</sup> Habib, Claude. *Op. cit.*, p. 208.

<sup>1768</sup> Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 901.

<sup>1769</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF, op. cit.*, p. 149.

<sup>1770</sup> *Ibidem*.

gouverneur – afin de devenir adulte, puis homme accompli. Elle vise à former un être qui disposera sciemment d'une existence propre et reconnue. Cela entraîne de fortes répercussions sur l'avancée du jeune garçon qui acquiert ainsi un « grand savoir »<sup>1771</sup>. L'indépendance alliée aux connaissances engage l'élève à « juge[r], [...] raisonne[r] en tout ce qui se rapporte immédiatement à lui »<sup>1772</sup>.

Ce comportement, s'il peut, par certains aspects, rappeler quelques manières individualistes néfastes<sup>1773</sup>, met également en avant la disposition à l'entendement développée par l'être humain. Il s'agit là d'un premier palier de formation propice à l'exercice de la conscience, car les enfants « raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible »<sup>1774</sup>. Rousseau fait comprendre qu'Émile gagne peu à peu le jugement de ses états et de ses actes. *A contrario* de l'interprétation selon laquelle l'éducation rousseauienne serait dispensée « sans dimension morale »<sup>1775</sup>, apparaît l'idée que cet auto jugement initial donne accès à de premières notions de vertu. Certes, ce comportement pourrait entrer en conflit avec l'optique philosophique du musicien, selon laquelle l'homme naît bon, mais c'est précisément parce que l'homme naît bon qu'il court le danger de perdre cette bonté au profit du mal.

Afin de prévenir pareille dérive, le citoyen de Genève introduit dans son *Émile* des notions de morale propices à la culture de la bonté originelle de l'homme de la nature. Certes, l'éducation négative « consiste, non point à enseigner la vertu et la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur »<sup>1776</sup>. Émile ne reçoit pas de préceptes théoriques moralisateurs, mais son maître le prépare moralement et intellectuellement à adopter une conduite respectueuse de la morale. Cette attitude vertueuse s'exprime initialement par « la pitié »<sup>1777</sup> pour autrui. Ce sentiment, qui pourrait être analysé comme une marque offensante<sup>1778</sup> à l'égard de ses semblables, devient, chez le promeneur solitaire, une empathie bienfaisante « pour plaindre le mal d'autrui »<sup>1779</sup>. Ce sont là « les premières semences de

---

<sup>1771</sup> *Ibidem.*

<sup>1772</sup> *Ibidem.*

<sup>1773</sup> À ce propos, rappelons qu'Yves Vargas déplore également la construction « d'un monde sans intersubjectivité » pour éduquer Émile. In *op. cit.*, p. 48.

<sup>1774</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 133.

<sup>1775</sup> *Ibidem.*

<sup>1776</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 113.

<sup>1777</sup> *Ibid.*, p. 297.

<sup>1778</sup> De fait, la pitié présente une foncière ambivalence dans la mesure où la compassion éprouvée se nourrit de la souffrance d'autrui, ce qui signifie que l'élan de générosité naît de la misère de l'autre, misère parfois entretenue pour mieux être déplorée.

<sup>1779</sup> *Ibid.*, p. 297.

l'humanité »<sup>1780</sup> qui font adopter à l'élève des façons fraternelles et généreuses envers les autres. Le philosophe introduit donc les questions de morale par le biais de l'affectivité, ce qui peut apparaître comme une forme d'abrégé faisant courir le risque éventuel de réduire la vertu à quelques principes de sensibilité.

Toutefois, ces moyens expéditifs sont développés au delà de la compassion par l'évocation des « vrais principes du juste, les vrais modèles du beau, tous les rapports moraux des êtres, toutes les idées de l'ordre »<sup>1781</sup>. Or, ces axiomes ne se cultivent non plus par le sentiment altruiste, mais grâce à l'activation de « l'entendement »<sup>1782</sup>, soit l'aptitude à la réflexion. Née avec l'émotionnel et la prise de conscience d'appartenir à l'humanité dont l'autre incarne aussi une partie, la formation morale d'Émile grandit avec la raison<sup>1783</sup>, cette « faculté d'ordonner toutes les facultés de notre âme convenablement à la nature des choses et à leurs rapports avec nous »<sup>1784</sup>.

L'épistolier s'explique sur cette question dans sa missive adressée à Christophe de Beaumont : « Le principe fondamental de toute morale sur lequel j'ai raisonné dans tous mes écrits, et que j'ai développé dans ce dernier avec toute la clarté dont j'étais capable, est que l'homme est un être naturellement bon, aimant la justice et l'ordre ; qu'il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain, et que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits. [...] Voilà comment, l'homme est bon, les hommes deviennent méchants, c'est à chercher comment il faudrait s'y prendre pour les empêcher de devenir tels que j'ai consacré mon livre »<sup>1785</sup>. Cet avis se trouve relayé par le texte lui-même peignant un disciple qui « sait fort bien faire ce qui lui convient »<sup>1786</sup>.

Cela souligne la possibilité d'une prise de conscience réfléchie sur les actes personnels profitables non seulement au progrès de soi mais aussi à sa préservation comme être naturellement bon. Dans cette culture de l'intériorité humaine aux dépens d'une certaine mise à l'écart d'autrui, est valorisé « l'art de ménager les conditions qui permettent à la nature de se déployer sans entrave »<sup>1787</sup>. La nature à laquelle il est fait allusion renvoie directement à la nature humaine et à sa constitution originelle : « Posons pour maxime incontestable que les

---

<sup>1780</sup> *Ibid.*, p. 286.

<sup>1781</sup> *Ibid.*, p. 330.

<sup>1782</sup> *Ibidem.*

<sup>1783</sup> Signalons que 'l'entendement' et la 'raison' ne peuvent être tenus comme équivalents, l'un étant le mouvement de pensée, l'autre la faculté supérieure guidant et ordonnant ce mouvement.

<sup>1784</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume quatre. *Lettres morales*. Paris : La Pléiade, 1969, p. 1090.

<sup>1785</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume trois. *Lettre à Christophe de Beaumont*. Paris : Hachette, 1865, p. 64 à 66.

<sup>1786</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 149.

<sup>1787</sup> Martin, Christophe. "Éducatons négatives". *Op. cit.*, p. 59.

premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain »<sup>1788</sup>. Le disciple rousseauien explore les méandres de son propre cœur pour en consolider la pureté initiale, conformément au respect de la nature<sup>1789</sup> et grâce à l'éducation individuelle prodiguée par un gouverneur d'exception, représentant de la nature.

La dimension pragmatique se place au centre du dispositif éducatif ainsi constitué, car ce que révèle le propos philosophique est que 'l'être imaginaire' « agit »<sup>1790</sup> et qu'il acquiert de bonne heure une grande expérience<sup>1791</sup>. Malgré cette éducation dite « purement négative »<sup>1792</sup>, loin de s'installer dans la passivité pour attendre que les connaissances et savoir-faire lui soient dispensés, Émile s'inscrit dans une belle vivacité physique, intellectuelle et morale. Allusion est faite à cette permanence dans l'action lorsque l'enfant est décrit « sans cesse en mouvement [...] [et] forcé d'observer beaucoup de choses, de connaître beaucoup d'effets »<sup>1793</sup>. Ce sont les sens qui donnent accès aux savoirs de la vie et de ces savoirs, Émile sait extraire les conséquences induites par les observations exercées. Cette aptitude montre l'usage du jugement qui s'aiguise et s'aguerrit par l'examen. Jean-Jacques

---

<sup>1788</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Œuvres complètes, volume IV, Op. cit.*, p. 322.

<sup>1789</sup> Notons que l'évocation de la nature n'est pas inédite puisqu'elle a d'abord été évoquée par Fénelon qui recommande de « se contenter de suivre et d'aider la nature » (In Fénelon. *Traité de l'éducation des filles. Op. cit.*, p. 24.), puis reprise par Montesquieu qui incite à « laisse[r] former le corps et l'esprit par la nature ». (In Montesquieu. *Pensées*. Paris : Laffont, 1991, p. 537.) Néanmoins, bien que Fénelon et Montesquieu utilisent avant Rousseau le terme 'nature', ils ne lui attribuent pas les mêmes significations. Pour le précepteur du petit-fils de Louis XIV, l'idée de nature renvoie à celle du bon sens par opposition « aux affectations vaines et fausses du bel esprit ». (In Chérel, Albert. « L'idée du naturel et le sentiment de la nature chez Fénelon ». *Revue d'Histoire littéraire de la France*. 18<sup>e</sup> année, numéro quatre. Paris : PUF, 1911, p. 810 à 826.) Selon le père *De l'Esprit des lois*, la nature n'est pas seulement normative à la manière dont en jouissent les Troglodytes, mais elle est surtout considérée comme un principe dynamique de diversification. (<http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/index.php?id=478> ; page consultée le 12 octobre 2012.)

<sup>1790</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 149.

<sup>1791</sup> *Ibidem*.

<sup>1792</sup> *Ibid.*, p. 112-113. Si nous pouvons comprendre les motifs conjoncturels qui ont présidé au choix de Rousseau pour cette appellation "éducation négative" qui désigne ses principes éducatifs, nous considérons que dans un contexte philosophique davantage appréhendé à la manière d'une valeur absolue, loin de pouvoir être caractérisée telle une éducation négative, l'éducation rousseauienne est, au contraire, particulièrement positive, car elle se nourrit de l'investissement permanent de l'éduqué. Sans l'implication directe de l'enfant dans sa propre éducation, l'éducation ne peut s'accomplir. Peter-D Jimack, bien qu'il n'évoque pas ce que nous pourrions nommer "une éducation positive" qui exploiterait les ressources internes de l'être pour assurer son développement, son évolution et son humanisation, souligne que Rousseau appuie sa conception éducative sur celle des sensualistes. Il remarque, qu'à ce titre, le philosophe « accepte sans réserve [...] leur hypothèse de base, [...] celle de la table rase [car] l'homme acquiert tout par l'expérience des sens ». Il précise « le rôle principal » tenu par « l'éducation des sens » en signalant que « presque tous les principes fondamentaux de la doctrine pédagogique de l'*Émile* découlent de la thèse sensualiste ». Par conséquent, « si l'homme doit tout acquérir par l'expérience des sens, cette expérience lui est essentielle » et exige de lui le déploiement d'une énergie active et donc positive. In *op. cit.*, p. 89 & 90.

<sup>1793</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 149.

Rousseau en déduit que son élève « prend ses leçons de la nature et non pas des hommes »<sup>1794</sup>.

C'est ainsi l'activation des aptitudes naturelles et sensibles, comme la vision par exemple qui, en s'exerçant sur l'environnement, aboutit à l'élaboration de la réflexion : tout le processus ainsi développé – 'la leçon' – engage à développer le discernement, selon une procédure donnée comme très naturelle et entraînant une auto émulation implicite. Émile « s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire »<sup>1795</sup>. Cela sous-entend qu'une prétendue absence de contraintes contribue à édifier la responsabilisation de l'apprenant qui, se sentant libre d'apprendre ou non, choisit instinctivement – naturellement – de s'instruire. Mais, dans cette marche de la formation pour devenir Homme, aucune circonstance, même confiée à la nature, n'est laissée au hasard.

En effet, afin qu'Émile devienne un homme, qu'il réussisse à réaliser sa vocation, « il unit continuellement deux opérations ; plus il se rend fort et robuste, plus il devient sensé et judicieux »<sup>1796</sup>. Le corps et l'esprit se forment donc dans un parallèle unifié, et cela, grâce à l'éducation naturelle. C'est seulement à cette condition, celle d'une formation diligente et dynamique exercée sur le corps puis sur l'esprit, qu'il est envisageable de transformer un enfant en homme. Rappelant que « tous les grands hommes ont réuni la force du corps et celle de l'âme, la raison d'un sage et la rigueur d'un athlète »<sup>1797</sup>, l'auteur de *La Nouvelle Héloïse* prévoit un affermissement physique premier pour mieux préparer les outils physiologiques de l'acquisition ultérieure des connaissances. Ainsi, Émile répond à l'appel de sa vocation à devenir Homme grâce à une constitution physique robuste et à un entendement lucide qu'a permis de développer en lui son gouverneur.

Pour réaliser ce double coup de force, le maître s'est évertué à ménager une relation éducative particulière. Étudions ses principales caractéristiques pour comprendre le message éducatif novateur mis en avant.

---

<sup>1794</sup> *Ibidem.* Cela confirme, une nouvelle fois, la forme allégorique du gouverneur sculptée dans le moule de la nature.

<sup>1795</sup> *Ibidem.*

<sup>1796</sup> *Ibidem.*

<sup>1797</sup> *Ibidem.*

#### 1.4. La relation éducative rousseauienne : une ‘Rêverie’<sup>1798</sup> prométhéenne<sup>1799</sup>

Comme le remarque Ernst Cassirer, l’œuvre de Jean-Jacques Rousseau « a subi les interprétations les plus diverses et les plus contradictoires [sur une durée] presque biséculaire »<sup>1800</sup>, affirmation qui pourrait s’appliquer à la réflexion éducative du philosophe comme au reste de sa production car la problématique des liaisons humaines parcourt l’ensemble de l’œuvre de celui qui écrit : « l’étude convenable aux hommes est celle de ses rapports »<sup>1801</sup> – rapports aux autres – c’est nous qui soulignons.

Dans *l’Émile*, l’enfant apprend à se familiariser avec la communauté humaine par la seule présence de son gouverneur qui tient son rôle d’homme pour conduire le disciple à une future intégration sociale. Allégorie de la nature, le conducteur rousseuien installe une relation éducative respectueuse des lois universelles et permettant à l’apprenant de percevoir qui il est en fonction de ses besoins et de ses capacités : « Tant qu’il ne se connaît que par son être physique, il doit s’étudier par ses rapports avec les choses : c’est l’emploi de son enfance »<sup>1802</sup>.

Le gouverneur facilite l’accès à la connaissance de soi et à celle du monde physique, puis fournit à son élève des moyens d’autonomie pour l’amener à cerner l’univers concret afin de s’y inscrire. ‘S’étudier par ses rapports avec les choses’ consiste, pour l’enfant, à appréhender l’environnement naturel en inventoriant ses composantes et en assimilant ses règles. Mais, si le maître incarne la nature, il doit aussi se montrer capable d’adaptation à l’évolution de la situation de son disciple qui grandit, et après le rapport aux choses, découvre les cordons qui le rattachent à la société humaine : « Quand il commence à sentir son être

---

<sup>1798</sup> « Le pays des chimères est en ce monde le seul digne d’être habité et tel est le néant des choses humaines, qu’hors l’Être existant par lui-même, il n’y a rien de plus beau que ce qui n’est pas ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume trois. *La Nouvelle Héloïse*. Paris : La Pléiade, 1964, page 693. Pour Rousseau, cela souligne que l’imaginaire symbolise un inlassable atelier créateur de pensées. La missive adressée à Malesherbes le 26 janvier 1762 montre que la rêverie tient lieu de locomotive au train des idées : « Quand tous mes rêves se seraient tournés en réalité, ils ne m’auraient pas suffi, j’aurais imaginé, rêvé, désiré encore ». (In *Œuvres complètes*, volume un. *Op. cit.*, p. 1140.) Rousseau livre ses rêveries éducatives dans son traité de 1762 en précisant qu’il « rêve » mais qu’il « donne [s]es rêves pour des rêves, laissant chercher aux lecteurs s’ils ont quelque chose d’utile aux plus éveillés ». In *Œuvres complètes*, volume quatre. *Émile*. *Op. cit.*, note, p. 351.

<sup>1799</sup> « Nous proposons donc de ranger sous le nom de complexe de Prométhée toutes les tendances qui nous poussent à savoir autant que nos pères, plus que nos pères, autant que nos maîtres, plus que nos maîtres ». « Le complexe de Prométhée est le complexe d’Oedipe de la vie intellectuelle ». In Bachelard, Gaston. *La Psychanalyse du feu* (1937). Paris : Folio, 1989, p. 30.

<sup>1800</sup> Cassirer, Ernst. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>1801</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. *GF. Op. cit.*, p. 277.

<sup>1802</sup> *Ibidem*.

moral, il doit s'étudier par ses rapports avec les hommes : c'est l'emploi de sa vie entière »<sup>1803</sup>. Le schème des liaisons humaines préside donc aux fondements de l'éducation de Rousseau. Bien que de nombreux ouvrages critiques du XX<sup>e</sup> siècle aient questionné le concept éducatif du marcheur solitaire, peu nombreux sont ceux qui l'ont analysé à la lumière de la relation éducative.

Certes, on n'a pas manqué de souligner le caractère exceptionnel et ample de la réflexion éducative rousseauienne qui ouvre la voie à l'avènement « de l'homme nouveau »<sup>1804</sup> car « l'*Émile* n'est pas un traité de pédagogie ordinaire [mais] [...] un bréviaire de vie »<sup>1805</sup>. André Ravier justifie l'orientation donnée à sa conclusion en signalant que « Jean-Jacques a écrit avec son cœur, nous pourrions dire avec son sang »<sup>1806</sup>. Cette prise de position était aussi l'idée que « jamais dans aucun de ses livres, [...] Rousseau ne s'est engagé tout entier lui-même avec sa vie profonde autant que dans l'*Émile* »<sup>1807</sup>. Cette implication trouve un véritable écho dans la conception de la rêverie, rêverie éducative qui se mue avec l'œuvre d'éducation en « rêve vivant, rêve réel [...] rêve de l'homme »<sup>1808</sup>.

D'autres ont davantage mis en avant « la philosophie de l'existence »<sup>1809</sup> pour saisir la diversité et la complexité de la réflexion de Rousseau, indépendamment de toute règle de systématisation. Pierre Burgelin rappelle que, selon le Genevois, importent la quête de la vérité et l'entrée en résonance de chaque homme avec sa propre sagesse au creux de son être profond. Dans ce but, « il convient de laisser l'enfant à lui-même pour le bien connaître d'abord, mais aussi pour que l'instruction ait lieu exactement au temps présent »<sup>1810</sup>.

Gilbert Py, quant à lui, s'est préoccupé de la place réservée aux « éducateurs »<sup>1811</sup> au sein de la pensée pédagogique de l'auteur de *La Profession de foi du Vicaire Savoyard*. Dans cette perspective, le chercheur renomme certaines grandes finalités de l'éducation rousseauienne comme « inspirer l'amour des vertus »<sup>1812</sup> ou « former les mœurs »<sup>1813</sup>, ce qui est rendu possible uniquement grâce au zèle infini d'un conducteur vivant avec son élève

---

<sup>1803</sup> *Ibidem*.

<sup>1804</sup> Ravier, André. *L'Éducation de l'homme nouveau*. *Op. cit.*, p. 285.

<sup>1805</sup> *Ibidem*.

<sup>1806</sup> *Ibidem*.

<sup>1807</sup> *Ibidem*.

<sup>1808</sup> *Ibidem*. Et le grand rêve éducatif de l'homme n'est-il pas exprimé par Eschyle entre 467 et 457 dans son *Prométhée enchaîné* qui célèbre le progrès et la grandeur de l'homme grâce au Titan initiateur de la civilisation des arts et des techniques ? In Paris : édition Comp'Act, 1996, vers 254, 441, 468.

<sup>1809</sup> Burgelin, Pierre. *La Philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris : PUF, 1959.

<sup>1810</sup> *Ibid.*, p. 494.

<sup>1811</sup> Py, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs*. *Op. cit.*, p. 181. « Il s'agit de la part de l'éducateur de ne pas dissocier ce qui relève de la nature immédiate de ce qui est greffé sur elle ».

<sup>1812</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>1813</sup> *Ibidem*.

«comme le gouverneur d'Émile»<sup>1814</sup>. Investi « de réflexion, de sagesse, de prévoyance »<sup>1815</sup>, à l'image du fils de Japet, le maître d'Émile protège son disciple et, à travers lui, l'humanité à qui est léguée une expérimentation philosophique célébrant la grandeur humaine dans sa perfectibilité<sup>1816</sup> : par sa méthode inactive, 'l'âme sublime' laisse la raison de l'enfance en sommeil pour mieux préparer son réveil.

Yves Vargas a offert un trousseau de clés pour « l'introduction à l'Émile »<sup>1817</sup>. En mettant au jour les discontinuités, ruptures et soubresauts stylistiques du citoyen genevois, l'essayiste a défini la marche réflexive de l'éducation dispensée à Émile. Cela l'a engagé à établir un résumé et un glossaire du 'traité assez philosophique' où il montre, par exemple, que la «gnoséologie [désigne] la connaissance – 'les idées' – [qui] vient toute des sens [...] en refusant aux sens un pouvoir de synthèse passive pour imposer le principe actif de la volonté dans le processus qui mène de la sensation à l'idée »<sup>1818</sup>. Toutefois, Yves Vargas note également qu'entre les sensations et la volonté, le penseur insère le travail « qui fait de l'ouvrier un philosophe qui s'ignore »<sup>1819</sup>.

De même, rappelons comment Peter D. Jimack a étudié « l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution »<sup>1820</sup> en relevant combien l'*Émile*, par la singularité et l'originalité de sa forme, représente « un ouvrage indépendant et unique »<sup>1821</sup> qui, néanmoins, « se rattache étroitement au courant profond de la pensée de Rousseau »<sup>1822</sup>. Malgré l'immense bibliographie<sup>1823</sup> critique sur l'*Émile*, dont nous avons surtout retenu les échantillons directement reliés à la problématique éducative, nous ne trouvons pas de véritable trace d'une attention manifeste pour les liens éducatifs entretenus entre le gouverneur et son élève, alors

---

<sup>1814</sup> *Ibidem*.

<sup>1815</sup> Pierre, Brunel (sous la direction de). *Dictionnaire des mythes littéraires*. Paris : édition du Rocher, 2003, p. 1180.

<sup>1816</sup> Selon Rousseau la perfectibilité est une « faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce, que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans ». In *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes*. GF. *Op. cit.*, p. 183.

<sup>1817</sup> Vargas. *Introduction à l'Émile de Rousseau*. *Op. cit.*

<sup>1818</sup> *Ibid.*, p. 324.

<sup>1819</sup> *Ibidem*. "Rousseau est un des très rares philosophes, avec Spinoza à avoir eu une expérience directe avec le travail manuel qualifié. [...] Mais sa première expérience de l'apprentissage assombrit de manière tragique son rapport au travail. [...] Ce n'est pas le travail lui-même qui est oppressif, c'est la condition de domestique, même privilégié, et la soumission à un maître. La tragédie du travail provient donc selon Rousseau, non d'une malversation de l'outil et des techniques en soi, mais du rapport maître/domestique et de la servitude qui en est inséparable ». In Deneys-Tunney, Anne. *Un autre Jean-Jacques Rousseau. Le Paradoxe de la technique*. Paris : PUF, 2010, p. 36.

<sup>1820</sup> Jimack, Peter-D. *La Genèse et la rédaction de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*. *Op. cit.*

<sup>1821</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>1822</sup> *Ibidem*.

<sup>1823</sup> Se référer à la bibliographie de la présente étude.

que grâce à leurs maillages se tricotent « les rapports »<sup>1824</sup> de l'homme à ses semblables.

Outre ces nombreuses recherches sur *Émile ou de l'Éducation*, pareille absence a motivé notre curiosité, et, nous avons estimé important de nous arrêter sur la relation éducative rousseauienne, parce qu'elle représente une liaison fondamentale dans la pensée de l'homme de lettres. Dès son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, le philosophe révèle son intérêt premier pour les rapports humains. Ramenées à l'organisation de la cité, les liaisons humaines poussent Rousseau à s'interroger sur la nature « du gouvernement propre à former le peuple le plus vertueux, le plus éclairé, le plus sage, le meilleur enfin »<sup>1825</sup>. L'idée de formation déployée par le propos conduit le politique à l'éducatif, c'est pourquoi le rêveur conçoit des principes audacieux desquels naît un lien éducatif apaisé, propice à la future félicité de l'humanité.

Ainsi que l'analyse Jean Château, la pédagogie du père de *La Nouvelle Héloïse* constitue ce qu'il nomme « une pédagogie fonctionnelle »<sup>1826</sup>. La caractérisation se justifie dans le sens où cette éducation s'adapte « à chaque âge de l'enfance »<sup>1827</sup> et où, surtout, elle respecte la progressivité « du développement des fonctions »<sup>1828</sup> de l'éduqué, selon ses avancées dans le temps. Certes, cet aspect n'est pas complètement inédit puisqu'il est déjà évoqué par Comenius, Montaigne et Locke<sup>1829</sup>, mais, avec le concepteur du *Projet de Constitution pour la Corse* (1763), il fait l'objet d'un traitement inhabituel et nouveau, parce que la théorie éducative est reliée à « une pédagogie de la vocation humaine »<sup>1830</sup> inscrite dans le processus d'un « système plus large »<sup>1831</sup> permettant de « préparer Émile à remplir son devoir de citoyen »<sup>1832</sup>, d'une part, et de l'amener à « atteindr[e] aussi le bonheur »<sup>1833</sup>, d'autre part.

Afin que l'éducation ainsi conçue ménage cette « véritable conversion »<sup>1834</sup>, il est nécessaire que se noue une relation éducative nouvelle entre le gouverneur<sup>1835</sup> et son disciple.

---

<sup>1824</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 277.

<sup>1825</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Les Confessions. La Pléiade. Op. cit.*, p. 404 et 405.

<sup>1826</sup> Château, Jean. *Op. cit.*, p. 184.

<sup>1827</sup> *Ibidem.*

<sup>1828</sup> *Ibidem.*

<sup>1829</sup> *Ibidem.*

<sup>1830</sup> *Ibidem.*

<sup>1831</sup> *Ibidem.*

<sup>1832</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>1833</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>1834</sup> *Ibidem.*

<sup>1835</sup> « Le maître du jeune Émile n'a rien de l'instituteur mercenaire, il est l'ami du père dont il assume les droits et les devoirs. Unissant l'attention à la patience, la circonspection au jugement, l'habileté aux lumières, ce maître, observateur et philosophe, et qui, par certains de ses traits comme par certains principes de son action

Les liens éducatifs qui rattachent les deux principaux protagonistes de la fiction éducative, dite négative, trouvent leurs sources originelles dans le *Discours sur les sciences et les arts*. Certes, il eût été d'emblée possible d'accorder foi à l'affirmation du solitaire de l'Ermitage soutenant que l'intégralité de son œuvre est porteuse de semblables principes philosophiques<sup>1836</sup> ; mais, pareil crédit serait oublier que rien n'est aussi simple avec un penseur qui « aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés »<sup>1837</sup>. Il convient alors de prendre appui sur l'œuvre elle-même.

De fait, l'*Émile* fournit des explications sur l'éloge de « l'ignorance »<sup>1838</sup>, parce que l'ouvrage gouvernemental de 'l'âme sublime' sur l'unique élève réconcilie sciences et vertu à la manière du premier *Discours* considérant Vérulam – à savoir Francis Bacon, Baron de Vérulam – Descartes et Newton comme les « précepteurs du genre humain »<sup>1839</sup>. Selon le modèle de ces savants qui apportent la lumière aux peuples et, avec elle, la joie aux hommes, le gouverneur rousseauien réunit dans son âme sublime<sup>1840</sup> ces flammes<sup>1841</sup> du savoir et de la moralité : porteur de « la force du devoir [et de] la beauté de la vertu [...] ce conducteur est un homme sage, éclairé, qui, voulant [...] [le] bonheur [d'Émile], sait ce qui peut le lui

---

pédagogique, peut faire songer au mentor fénelonien, se dévoue sans compter à son élève dont il partage les exercices, les dangers, voire les fautes... ». In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 904.

<sup>1836</sup> « Par son métadiscours, Rousseau fait donc de la parole de Fabricius une parole vraie car en elle sont présents les marqueurs de vérité de toutes les valeurs qui constituent le foyer de cohérence du discours rousseauien à partir de 1750 : jaillie dans un moment d'ivresse du corps et de l'esprit, elle est vérité de son créateur, gage à son tour de vérité de l'idée énoncée ; vérité qui appartient à l'ordre du sensible et de l'immédiat [...]. Vérité générale née d'une intuition subjective, cette immédiateté sensible est figurée dans le récit des Illuminations de Vincennes comme dans d'autres œuvres de Rousseau, comme une vision qui s'impose dans un jaillissement de lumière ». In Leoni, Sylviane. « Rousseau et Fabricius ou le Théâtre de l'identité », *Roma triumphans ?* Roma : Storia et letteratura, 2007, p. 169. L'illumination produite par le 'jaillissement de lumière' ne figure-t-elle pas l'appropriation de la connaissance que Rousseau lèguera aux hommes à travers la relation éducative que tresse Émile avec Jean-Jacques ? Cette interrogation se conçoit au regard de la dimension symbolique de l'illumination perçue par le marcheur de Vincennes déambulant dans la « chaleur excessive » de l'été 1749 : « À l'instant [...] je vis un autre univers et je devins un autre homme ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Les Confessions*. La Pléiade, volume un. *Op. cit.*, p. 350 et 351.

<sup>1837</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 112.

<sup>1838</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les arts et les sciences. Op. cit.*, p. 29.

<sup>1839</sup> *Ibid.*, p. 53 et 54. « C'est à ce petit nombre qu'il appartient d'élever des monuments à la gloire de l'esprit humain ».

<sup>1840</sup> « J'avoue qu'il y a quelques génies sublimes qui savent pénétrer à travers les voiles dont la vérité s'enveloppe, quelques âmes privilégiées, capables de résister à la bêtise de la vanité, à la basse jalousie, et aux autres passions qu'engendre le goût des lettres. Le petit nombre de ceux qui ont le bonheur de réunir ces qualités, est la lumière et l'honneur du genre humain ; c'est à eux seuls qu'il convient pour le bien de tous de s'exercer à l'étude et cette exception même confirme la règle ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Narcisse*, préface. *Œuvres complètes*, volume deux, *op. cit.*, p. 970 et 971. L'âme privilégiée du gouverneur d'Émile appartient à cette famille des 'génies sublimes' qui diffusent la lumière au genre humain, parce qu'elle réunit toutes les qualités d'une intelligence de génie.

<sup>1841</sup> Les flammes et le feu sont « un simple succédané symbolique de la lumière-esprit ». In Durant, Gilbert. *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod, 1985, p. 163 à 193.

procurer »<sup>1842</sup>.

Dans ce but, le promeneur a confié à ce maître « juste, humain, bienfaisant »<sup>1843</sup> la mythique mission d'établir avec son élève une relation pédagogique au caractère prométhéen : comme le Titan qui fait naître l'humanité<sup>1844</sup>, le gouverneur institue l'Homme en Émile. Ainsi, souvenons-nous que dans son premier *Discours* Rousseau rappelle le mythe de Prométhée selon la version de Plutarque<sup>1845</sup> et qu'il lui adjoint une note explicative : « 'Le satyre, dit une ancienne fable, voulut baiser et embrasser le feu, la première fois qu'il le vit ; mais Prométhée lui cria : Satyre tu pleureras la barbe de ton menton, car il brûle quand on y touche'. C'est le sujet du frontispice »<sup>1846</sup>. Ce commentaire fut insuffisant à la compréhension de la scène ainsi qu'elle était décrite. Et pour cause, l'acception commune de la fable de Prométhée<sup>1847</sup> est quelque peu différente, ce qui peut expliquer pourquoi les contemporains du philosophe n'avaient pas compris.

Cela détermina l'écrivain à clarifier les liens entretenus par la légende avec le sujet : « J'aurais cru faire injure au lecteur, et les traiter comme des enfants, de leur interpréter une allégorie si claire ; de leur dire que le flambeau de Prométhée est celui des sciences fait pour animer les grands génies ; que le satyre, qui voyant le feu pour la première fois, court à lui, et

---

<sup>1842</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 321.

<sup>1843</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>1844</sup> Prométhée est considéré comme « le créateur de l'humanité ». In Duchemin, Jacqueline. *Prométhée. Histoire du mythe, de ses origines orientales à ses incarnations modernes*. Paris : Les Belles Lettres, 1999, p. 20.

<sup>1845</sup> Rousseau reprit l'histoire de Prométhée telle que la narrent Plutarque (in « Comment tirer profit de ses ennemis », *Moralia*.) et Platon (in *Protagoras*. Paris : Garnier Flammarion, 1967, p. 52 et 53.) « Dans cet embarras, Prométhée vient pour examiner le partage ; il voit les animaux bien pourvus, mais l'homme nu, sans chaussures, ni couverture, ni armes, et le jour fixé approchait où il fallait l'amener au sein de la terre à la lumière. Alors Prométhée, ne sachant imaginer pour donner à l'homme le moyen de se conserver, vole à Héphaïstos et à Athéna la connaissance des arts avec le feu ; car, sans le feu, la connaissance des arts était impossible et inutile ; et il en fait présent à l'homme. L'homme eut ainsi la science propre à conserver sa vie ; mais il n'avait pas la science politique ». Le *Discours sur les arts et les sciences* ne reprend que la moitié des propos de Prométhée au satyre et il définit ainsi le flambeau comme 'celui des sciences pour animer les grands génies' tandis que Plutarque, de même que Platon, associent le présent du feu aux métiers utiles et non aux réflexions scientifiques abstraites.

<sup>1846</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les arts et les sciences. Op. cit.*, p. 41, note 1.

<sup>1847</sup> « Le mythe de Prométhée, tout au long des littératures et des courants de pensée, a été jusqu'à notre époque l'un des plus évoqués, et l'un de ceux qui ont servi à exprimer les incertitudes et les angoisses de l'esprit devant les problèmes insolubles de la vie et de la destinée, tout particulièrement devant le problème du mal, le plus angoissant de tous, celui auquel en un certain sens, tous les autres se ramènent [...]. L'aspect d'abord revêtu dans le monde grec par le personnage de Prométhée fut celui du Voleur de Feu, ou, plus exactement, sans doute, de celui qui donna le feu aux hommes. Chez Hésiode, Prométhée avait commencé à favoriser les hommes aux dépens des dieux par une ruse déloyale. [...] Les grandes lignes se retrouvent chez Eschyle, qui insiste plus encore que son prédécesseur sur le don du feu et sur les bienfaits civilisateurs du Titan protégeant l'espèce humaine. Mais le trait le plus remarquable introduit dans la légende par le dramaturge athénien est cette révolte ardente qui resta désormais le trait essentiel du personnage [...]. En même temps un courant populaire, qui émerge de loin en loin dans les œuvres écrites (fables d'Ésope [...], dialogues de Platon, parodie satirique de Lucien) fait de lui non seulement le bienfaiteur mais le créateur de l'humanité ». In Duchemin, Jacqueline. *Op. cit.*, p. 19 et 20.

veut l'embrasser, représente les hommes vulgaires, qui séduits par l'éclat des lettres, se livrent indiscretement à l'étude ; que le Prométhée qui crie et les avertit du danger est le citoyen de Genève »<sup>1848</sup>. Or, croyant « cette allégorie [...] juste [et] belle »<sup>1849</sup> le citoyen de Genève, dont tout à coup « l'esprit [fut] ébloui de mille lumières »<sup>1850</sup> n'est-il pas aussi Jean-Jacques, le précepteur d'Émile ?

Il ne fait aucun doute que les sciences et les arts permettent à l'homme de devenir homme, puisque le thème solaire, telle la symbolique d'une perfectibilité animée par les lueurs d'un gouverneur d'exception, ouvre la réflexion du *Discours* : « C'est un grand et beau spectacle de voir l'homme sortir en quelque manière du néant par ses propres efforts ; dissiper par les lumières de sa raison les ténèbres dans lesquelles la nature l'avait enveloppé ; s'élever au-dessus de lui-même [...] parcourir à pas de géant, ainsi que le soleil, la vaste étendue de l'univers »<sup>1851</sup>. Mais, l'homme en devenir nécessite la présence avisée et sage de ce passeur de lumières – « Prométhée maître de sagesse et de tous les arts, omniscient, prévoyant »<sup>1852</sup> – un symbole de la nature, qui instaure avec son élève une relation éducative d'essence prométhéenne. À la manière du père de Deucalion, le conducteur d'Émile en révélant à son élève « le savoir et la culture, [...] [le] lib[ère] de [...] [sa] condition primitive et [...] [lui] insuffle la volonté de s'accomplir par [...] [lui]-même et non en fonction d'une finalité transcendante »<sup>1853</sup>. Le gouverneur réalise donc la rêverie prométhéenne du promeneur solitaire en reconnaissant l'altérité d'Émile, de même qu'en prêtant estime et respect à sa subjectivité humaine. L'âme sublime tient le rôle d'un ambassadeur éclairé du savoir qui permet de conjurer « l'anathème proféré dans ce[tte] fable[...] solaire[...] de Prométhée »<sup>1854</sup>, pour conduire Émile à la reconnaissance de soi.

Dans le cas choisi par le philosophe, Émile est orphelin, mais dans une situation autre, il est précisé que si le disciple « doit honorer ses parents, il ne doit obéir qu'à »<sup>1855</sup> son gouverneur. Cette situation pose question. D'une part, elle nie tout rôle parental dans l'éducation préconisée, d'autre part, elle tente d'allier amitié et obéissance, soit soumission et 'autrui' amical. Cela indique que l'auteur des *Discours* désengage la famille – peut-être constituée d'hommes vulgaires risquant de se brûler au contact des sciences et des arts – du

<sup>1848</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Lettre à Lecat. Œuvres complètes*, volume trois, *op. cit.*, p. 102.

<sup>1849</sup> *Ibidem*.

<sup>1850</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Deuxième Lettre à Malesherbes. Œuvres complètes*, volume un, *op. cit.*, p. 1135.

<sup>1851</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts. Op. cit.*, GF, p. 30.

<sup>1852</sup> Duchemin, Jacqueline. *Op. cit.*, p. 205.

<sup>1853</sup> Brunel, Pierre (sous la direction de). *Dictionnaire des mythes littéraires. Op. cit.*, 2003, p. 1192.

<sup>1854</sup> Sampieri, Jean-Christophe. « Soleil d'Émile : apprendre à s'orienter au livre III. » In Habib, Claude (sous la direction de). *Éduquer selon la nature*. Paris : Desjonquères, 2012, p. 67.

<sup>1855</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF, op. cit.*, p. 57.

processus éducatif et, qu'en même temps, il prévoit un rapport éducatif d'une force exclusive et paradoxale. Ce point de départ, marqué comme « seule condition »<sup>1856</sup> au déploiement de l'éducation rousseauienne, montre la contiguïté et la singularité qui unissent le binôme constitué par Émile et son maître.

Pareille liaison pédagogique encourage Yves Vargas à considérer le gouverneur rousseauien comme « le double d'Émile »<sup>1857</sup>. Toutefois, il nous est difficile d'adhérer d'emblée à cette appréciation. En effet, ce n'est pas parce qu'ils semblent « appren[dre] les mêmes choses au même moment »<sup>1858</sup> ou qu'ils vivent dans une proximité amicale avérée<sup>1859</sup> que le gouverneur devient un autre Émile. Cette superposition, cette confusion entre maître et disciple, paraît surprenante comme telle, car le gouverneur exploite les ressorts de l'obéissance puis intime implicitement à l'élève d'accepter les dispositions éducatives préconisées pour se montrer conciliant et attentif à son égard. De plus, Rousseau pousse son raisonnement jusqu'à signifier que nul « n'[...]ôtera jamais l'un à l'autre que [...] [leur] consentement »<sup>1860</sup>. Cette notion d'assentiment partagé marque la relation pédagogique d'une conviction ramenée à la communauté du couple éducatif au sein duquel rien ne peut ni ne doit être amoindri par l'arbitraire ou l'inexpliqué. Le maître et l'élève s'acceptent de manière réfléchie telle une valeur reconnue et légitime, ce qui traduit un libre mouvement de pensée de part et d'autre, dans une déférence réciproque.

Certes, il s'opère une forme d'homologie entre gouverneur et gouverné, puisque l'argumentation révèle « que l'élève et le gouverneur [doivent] se regard[er] [...] comme inséparables [et] que le sort de leurs jours [est] [...] toujours entre eux un objet commun »<sup>1861</sup>. Le consentement mutuel préétabli dans le colloque éducatif souligne que les destinées respectives du gouverneur et de son disciple présentent des trajectoires entrelacées où s'engagent les volontés individuelles de chacun. Néanmoins, l'élève « ne doit vouloir que ce que [...] [le gouverneur] v[eut] qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que [...] [le maître] ne l'a[it] prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que [le conducteur] ne sach[e] ce qu'il va dire»<sup>1862</sup>.

L'art éducatif dépend donc de l'entière maîtrise magistrale à la fois sur les procédures pédagogiques à appliquer et sur les réactions d'un disciple, s'accommodant si bien des

---

<sup>1856</sup> *Ibidem.*

<sup>1857</sup> Vargas, Yves. *Op. cit.*, p. 274.

<sup>1858</sup> *Ibidem.*

<sup>1859</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 57.

<sup>1860</sup> *Ibidem.*

<sup>1861</sup> *Ibidem.*

<sup>1862</sup> *Ibid.*, p.150.

instructions dispensées qu'il y adhère spontanément : ceci s'explique au motif que les volontés du maître et de l'élève paraissent exemptes de tout rapport hégémonique. Ce rapprochement<sup>1863</sup> indique que gouverneur et gouverné forment un couple idéalement soudé, un ensemble étroitement proche dans un rapport éducatif fort et solidaire, mais où chacun demeure unique, singulier et distinct de l'autre. Cette distinction est nécessaire parce que le disciple a besoin du maître pour l'aider à réveiller son identité propre. Dans cette interpellation existentielle, l'association constituée représente un tout indivisible, scellé par des marques d'amitié<sup>1864</sup> grâce auxquelles les deux partenaires « se deviennent chers »<sup>1865</sup> l'un à l'autre.

Et pourtant – même si le présent questionnement suppose une certaine forme de similitude entre maître et élève – n'est-il pas également nécessaire à l'être en devenir de se frotter à une volonté différente de la sienne contre laquelle édifier sa propre pensée ? De plus, pour apprendre à devenir qui il est, il est essentiel que l'enfant ait connaissance des prohibitions, notamment des interdits fondamentaux comme l'inceste. Le gouverneur rousseauien jamais ne renseigne Émile sur ces interdits qui forment l'incomplétude humaine caractéristique de sa condition. Le jeune garçon est laissé dans une forme d'ignorance génératrice de perplexité : «Ce qui fait du petit Émile un objet de fascination et de désir, n'est-ce pas précisément sa bienheureuse imbécillité si patiemment entretenue, image enchanteresse devant laquelle Jean-Jacques semble s'absorber avec délice ? »<sup>1866</sup>

S'il y a, chez Rousseau, une forme de 'fascination' pour cette 'bienheureuse imbécillité', c'est parce qu'elle renvoie à une étape première et originelle de l'humanité, une situation primaire se référant à l'état de nature et à sa droiture. Mais, assimiler Émile à 'un objet de désir' évoque l'idée que Jean-Jacques entretient avec le 'sujet désiré' une relation ambivalente dans l'obligation d'une quête qui se veut inassouvie puisque « toute idée de plaisir est inséparable du désir d'en jouir ; tout désir suppose privation, et toutes les privations qu'on sent sont pénibles »<sup>1867</sup>. Ainsi, le penseur a réfléchi à cette question du désir dans le contexte éducatif d'Émile et entend précisément que son élève administre un usage réglé à ses désirs pour atteindre le bonheur, en « diminuant l'excès des désirs sur les facultés, et [...] [en]

<sup>1863</sup> Il existe un point commun entre Émile et le jeune Jean-Jacques : tous deux sont orphelins. Cette similitude autorise un rapprochement entre l'élève idéal et imaginaire et le jeune garçon d'autrefois. Jean Starobinski expose la représentation du paradis selon l'enfant Jean-Jacques : « C'était la transparence réciproque des consciences, la communication totale et confiante ». Cette caractérisation du rapport originel de Rousseau avec les autres rappelle la nature du lien éducatif unique rattachant Émile à son gouverneur. In *op. cit.*, p. 19.

<sup>1864</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 53. "Fais-toi donc un ami".

<sup>1865</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>1866</sup> Martin, Christophe. *Op. cit.*, p. 300.

<sup>1867</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 93.

mett[ant] en égalité parfaite la puissance et la volonté »<sup>1868</sup>.

Cet équilibre correspond à l'état de nature dans lequel les aptitudes coïncident avec les désirs. Néanmoins, soumettre le désir à la volonté en le ramenant à l'évocation du besoin n'est-ce pas nier la vraie nature du désir et oublier qu'il peut emprunter les manifestations les plus diverses et les plus inattendues sans n'être jamais repu ? En fait, l'ami de Bernardin de Saint-Pierre exprime surtout l'ambition de préserver quelque temps chez son disciple fictif, comme par l'action préventive d'un vaccin, « le sentiment de cette liberté originelle pour laquelle [...] [les humains] semblent nés »<sup>1869</sup>, celle qui donne à l'homme en construction les seuls « désirs nécessaires à sa conservation et les facultés suffisantes pour les satisfaire »<sup>1870</sup>. Semblable liberté favorise l'expression et l'affirmation de soi, indépendamment de tout artifice.

À travers le combat que se livrent l'être et le paraître, Rousseau espère le triomphe de cette vérité de l'individu entravée par la manière dont « sans cesse on suit les usages, jamais son propre génie »<sup>1871</sup>, pour aider l'homme à « ose[r] paraître ce qu'[...] [il] est »<sup>1872</sup> et ainsi révéler les marques géniales de son esprit. Cela est rendu possible grâce à des « maîtres de vaillance, de prudence et de justice »<sup>1873</sup> qui apprennent aux enfants « ce qu'ils doivent faire étant hommes »<sup>1874</sup> : semblable intention s'inscrit dans le projet de la rêverie prométhéenne<sup>1875</sup> puisque la relation éducative œuvre à la perfectibilité humaine. Toutefois, un tel plan pose

---

<sup>1868</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>1869</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>1870</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 94.

<sup>1871</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts*. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>1872</sup> *Ibidem*.

<sup>1873</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>1874</sup> *Ibidem*.

<sup>1875</sup> Rappelons que Rousseau évoque une nouvelle fois dans sa correspondance personnelle la dimension symbolique de la fable du frère d'Épiméthée : « La machine ambulante se montrera donc cet été pour aller herboriser ; et si l'amitié peut la réchauffer encore, vous ferez le Prométhée qui me rapportera le feu du ciel ». (In « Lettres diverses, Lettre à M. D. du 7 février 1765 ». *Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*. Tome deux. Paris : édition Poinçot, 1793, p. 82.) Ce propos, valorisant la figure mythique du Titan – chaleur, affection amicale, savoirs botaniques – contredit l'interprétation de Raymond Trousson, selon laquelle Rousseau aurait considéré Prométhée comme l'« ennemi de l'humanité et [...] [l']artisan de sa décadence ». (In Trousson, Raymond. *Le Thème de Prométhée dans la littérature européenne*. Genève : Droz, 2001, p. 277.) Certes, Prométhée a légué la flamme des sciences et des arts aux hommes, mais il n'est pas responsable des conséquences négatives qu'en a tirées l'humanité, à savoir « le luxe », « la haine », « la flatterie », « le mensonge » en un mot tous « les vices ». (In Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les arts et les sciences*. GF. *Op. cit.*, p. 41.) Bien au contraire, Prométhée met le Satyre – homme vulgaire – en garde contre les brûlures de cette flamme. D'ailleurs, Rousseau réprécise son explication ultérieurement en mettant en cause la cécité et la surdité 'des hommes vulgaires', tout en louant l'acuité des hommes de génie animés par la flamme scientifique. (In « Lettre à Lecat » *Œuvres complètes*. Volume premier. La Pléiade. *Op. cit.*, p. 102.) Rousseau fait l'éloge explicite de la science, mais de « la science et de la vertu réunies pour le bonheur humain », car « pour bien user de la science, il faut réunir de grands talents et de grandes vertus ». Néanmoins cela n'est possible que pour « quelques âmes privilégiées ». In *Observations*. *Œuvres complètes*. Volume trois. La Pléiade. *Op. cit.*, p. 39.

question quand la perfectibilité a pour corollaire une éducation en vase clos où le gouverneur et le gouverné évoluent uniquement seuls l'un face à l'autre.

De fait, le maître et l'élève sont isolés, mais unis par l'affectueuse tendresse qu'ils se vouent réciproquement parce qu'« il leur importe de se faire aimer l'un de l'autre »<sup>1876</sup>. L'attachement distinctif et amical alliant les deux protagonistes s'authentifie par une forme de pacte initial ; Rousseau précise que l'association ainsi créée s'effectue conformément à « ce traité fait d'avance »<sup>1877</sup>. La relation éducative se fonde donc sur des règles qu'élève et gouverneur connaissent et respectent conjointement. Si ces modalités contribuent à ratifier une relation éducative d'une forme renouvelée, tendant à opérer un équilibre de la balance éducative jusqu'alors ébranlée par la force, la contrainte, la prématuration et l'autoritarisme des us et coutumes – dont Jean-Jacques a personnellement souffert durant son enfance et son adolescence<sup>1878</sup> – ce nouveau lien pédagogique développe avec lui le concept d'éducation négative particulièrement interventionniste et artificielle au point qu'« Émile est le captif d'un piège raffiné »<sup>1879</sup>.

Le jeune garçon ignore beaucoup des situations liées au hasard et grandit au sein d'un vaste dispositif où chaque apprentissage est « préparé d'avance »<sup>1880</sup>. Cet aspect renvoie à la mission prométhéenne du maître de Rousseau qui consiste à prémunir l'homme en devenir des 'dangers' de l'inconnu. Dans ce contexte, le gouverneur se fait l'observateur des réactions du disciple, parfois placé dans une impuissance désarmante propre à confirmer la nécessité gouvernementale : « Seul et sans protection, il se voit le jouet de tout le monde, et il éprouve avec beaucoup de surprise que son nœud d'épaule et son parement d'or ne le font pas plus respecter »<sup>1881</sup>. La rencontre de l'enfant avec ses semblables révèle une configuration éprouvante, déstabilisante et décevante parce que l'instituteur en a décidé de la sorte. C'est là le signe de l'entretien d'un rapport éducatif réduit à l'absolu giron gouvernemental pour la gloire d'un maître providentiel, ce qui laisse interrogateur au regard du respect mutuel de l'altérité dans le couple éducatif.

---

<sup>1876</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 57.

<sup>1877</sup> *Ibidem*. Il importe de mentionner que l'idée de pacte, celle d'un contrat, est particulièrement chère à Rousseau et qu'elle a déjà été déployée dans le *Contrat social* où il affirme que le pacte social repose sur « les clauses de ce contrat [...] déterminées par la nature de l'acte ». In *Du Contrat social*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 51.

<sup>1878</sup> Dans *Les Confessions*, le promeneur se fait l'écho de ses piètres expériences éducatives : « J'étais plus fâché de déplaire que d'être puni, et le signe du mécontentement m'était plus cruel que la peine afflictive. [...] Qu'on changerait de méthode avec la jeunesse si l'on voyait mieux les effets éloignés de celles qu'on emploie toujours indistinctement et souvent indiscrètement ». La Pléiade. Volume un. *Op. cit.*, p. 14.

<sup>1879</sup> Starobinski, Jean. *Op. cit.*, p. 257.

<sup>1880</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 155.

<sup>1881</sup> *Ibidem*.

Alors que Rousseau est un farouche adversaire de l'inégalité, le colloque formé par Émile et son maître façonne quelquefois un principe hiérarchique contradictoire avec le concept d'égalité. Cela souligne, encore une fois, la complexité de la pensée du Genevois où le rationalisme voisine avec l'utopie et où l'esprit de liberté dénonce l'idéologie libéraliste de son temps. Le marcheur solitaire incarne cet enchevêtrement des hérédités discordantes duquel rayonne sa propre lumière. Talent audacieux et singulier, il entend ne pas 'livrer' l'homme en devenir 'indiscrètement à l'étude', mais activer son discernement et sa prudence afin que se concilient liberté, égalité et sécurité pour le bonheur de l'humanité. Le promeneur incarne la singularité prométhéenne grâce à la présence permanente d'une étincelle créatrice, alimentée par le goût de la solitude et celui d'un absolu. Le gouverneur d'Émile diffuse ce génie particulier dont l'originalité est en quête de perfection. Conduire tout disciple à l'acceptation de son jaillissement naturel, c'est lui fournir un avenir, un devenir, une réalisation distinctive et une entrée authentique dans l'Histoire.

Poursuivant cet objectif, le sage lègue une succession de recommandations destinées au gouverneur, recommandations énoncées aux modes impératif ou subjonctif. Bien que soit admise l'interprétation selon laquelle les pensées éducatives de Rousseau caractérisent « l'autorité comme une violence capricieuse »<sup>1882</sup>, le philosophe conseille néanmoins d'« employe[r] la force avec les enfants et la raison avec les hommes [car] tel est l'ordre naturel »<sup>1883</sup> – d'où l'évocation de l'ignorance première. Par cette formulation, le rêveur laisse entendre que la maturité de l'enfance étant en cours de construction, il n'est pas concevable de s'adresser d'emblée à son intellect. Il y aurait donc une période de l'éducation, durant laquelle le gouverneur s'impose avec rigueur, voire autorité, auprès de l'apprenant. Ce dernier ne se montrerait pas encore apte à exercer son entendement personnel, aussi le gouverneur 'force-t-il' le petit d'homme à l'accepter comme son substitut dans les actes où il ne réussit pas lui-même à appréhender une situation complexe. Le gouverneur s'accorde alors un potentiel surdimensionné caractéristique de certaines extrémités où sombre quelquefois la tromperie pédagogique de l'éducation négative.

Jean Starobinski a souligné ce danger potentiel en remarquant que « la complète domination [du gouverneur] serait épouvantable à supposer que l'intention soit malfaisante »<sup>1884</sup>. Cette malfaisance ne se manifeste pas dans l'esprit du gouverneur de Rousseau qui, *a contrario*, cherche à mettre à distance d'Émile tout ce qu'il juge nuisible pour

---

<sup>1882</sup> Vargas, Yves. *Op. cit.*, p. 67

<sup>1883</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 109.

<sup>1884</sup> Starobinski, Jean. *Op. cit.*, p. 257.

lui. Mais la seule appréciation gouvernementale sur ce qui fait nuisance au disciple suffit-elle à préserver l'enfant ? Si tel était effectivement le cas, l'élève ne souffrirait-il pas alors d'une surprotection étouffante ? Cette idée se conçoit dans la mesure où, durant le temps éducatif, Émile n'est pas vraiment livré à lui-même et où il n'est jamais autorisé à agir au seul gré de son initiative personnelle. Les interventions du gouverneur sont incessantes tandis qu'Émile n'est pas souvent appelé à s'exprimer personnellement.

Certes, l'enfant est tenu dans une sorte de dépendance à l'égard de son maître, cependant Rousseau veille à instaurer un équilibre<sup>1885</sup> entre négligence et surprotection en établissant le principe prométhéen selon lequel l'éducateur fait protection<sup>1886</sup> pour garantir l'épanouissement de l'estime de soi. L'élève développe ainsi la confiance<sup>1887</sup> en un pédagogue qui ne laisse entrer « dans son cerveau que des idées justes et claires »<sup>1888</sup>. Mais, quel professeur digne de ce nom peut s'affirmer le garant de la clarté et de la justesse d'un 'cerveau' humain ? L'utopie éducative rejaillit à travers la figure idéalisée d'un gouverneur gardien d'une conscience en éveil. En définitive, l'écrivain ne fournit pas à son lecteur des solutions prêtes à l'emploi, mais des pistes de réflexion, car ce qui lui importe n'est pas tant de procurer des réponses pratiques, toutes formées, que de créer émulation et enthousiasme à s'interroger. Cela participe de la complexité du raisonnement du penseur dont la modernité éclairante fait fi des règles de la cohérence pour la cohérence au profit d'une réflexion plurielle déclinée en faisceaux de paradoxes, inhérents à l'énergie créatrice.

En outre, dans le contexte de relation éducative entre Émile et 'l'âme sublime', afin de se faire admettre comme son gouverneur, le maître doit « trait[er] [...] [son] élève selon son âge [,] [en le] mett[ant] [...] d'abord à sa place, et [en l'y] ten[ant] si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir »<sup>1889</sup>, ce qui entre directement en conflit avec la figure d'un conducteur, copie conforme de son disciple. La puissance magistrale ainsi exercée consiste paradoxalement à s'imposer à l'enfance tout en respectant les aptitudes qui correspondent à chaque période infantile. Un tel paradoxe s'élève au-dessus des théories plus banales – en lien avec l'explication du Frontispice, on pourrait même écrire, plus 'vulgaires' – dans la mesure où l'éducateur façonne l'élève pour l'amener à devenir homme et à se trouver lui-même. Bien

---

<sup>1885</sup> « Ce n'est ni la rampante et servile soumission d'un esclave, ni l'impérieux accent d'un maître ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 207.

<sup>1886</sup> L'enfant « seul et sans protection, [...] se voit le jouet de tout le monde ». « À considérer l'enfance en elle-même, y a-t-il au monde un être plus faible, plus misérable, qui ait si grand besoin de pitié, de soins, de protection qu'un enfant ? » *Ibid.*, p. 155 et 105.

<sup>1887</sup> *Ibid.*, p. 207.

<sup>1888</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>1889</sup> *Ibid.*, p. 109.

sûr, l'enfant naît selon les mouvements imprimés en lui par la nature, mais l'éducation suppose également une action supplémentaire<sup>1890</sup>, qui, sans se substituer à la nature et tout en la révéralant, développe une vérité anthropologique inexistante au niveau congénital.

Toutefois, 'mettre son élève à sa place en l'y tenant' signifie que dans la cordiale relation éducative rousseauienne, le maître détient aussi les pouvoirs de créer le cadre d'évolution de son disciple et de fixer les limites de ces circonstances éducatives. L'habileté magistrale est alors sollicitée pour assigner à Émile sa juste place. Cette prescription s'opère indépendamment de toute perception de domination de la part de l'apprenant : le gouverneur prend garde de « ne [...] laisse[r] pas même imaginer [à son élève] qu' [...] [il] prétend [...] avoir aucune autorité sur lui »<sup>1891</sup>. Au principe d'autorité avérée et manifeste, dictant une raide et droite discipline du maître, Rousseau préfère le tacite principe du soutien directif et de l'accompagnement tutélaire, car, dans le secours magistral consenti, l'élève comprend, sait « qu'il est faible »<sup>1892</sup>, tandis que le maître est « fort »<sup>1893</sup>.

C'est donc par l'exercice de la comparaison entre l'état magistral et son propre état que le disciple découvre qu' « il est nécessairement à [...] [la] merci de son gouverneur »<sup>1894</sup>. Est ainsi rejetée une autorité implacable et arbitraire, incomprise et parfois injustifiée, au profit d'un compagnonnage légitime, maîtrisé et pris en charge par la force professorale. L'élève doit savoir, apprendre et sentir<sup>1895</sup> qu'il est lui-même fragile, mais que, pour pallier cette faiblesse personnelle et provisoire, il bénéficie de la vigueur du gouverneur auquel il est lié. L'éducateur ne pose pas d'interdits – voir paragraphe précédent – mais évite d'exposer son élève à des situations qui lui disconviennent ou le mettent en 'danger' de 'se brûler'.

En conséquence, Jean-Jacques Rousseau écrit : « Ce dont il doit s'abstenir, ne le lui défendez pas ; empêchez-le de le faire, sans explications, sans raisonnement ; ce que vous lui accordez, accordez-le à son premier mot, sans sollicitations, sans prières, surtout sans conditions »<sup>1896</sup>. La relation éducative se nourrit dès lors d'automatismes comportementaux appliqués 'sans explications et sans raisonnement', naturellement ou instinctivement, car la croissance naturelle de l'esprit infantile ne donne pas encore accès à la subtilité d'un discours argumenté. De même, la permission attribuée à l'enfant s'accorde sans aucune contrepartie,

---

<sup>1890</sup> « Nous travaillons de concert avec la nature [...] afin que l'homme fût toujours un, le plus qu'il était possible. En développant le naturel, nous avons donné le change à sa sensibilité naissante ; nous l'avons réglé en cultivant la raison ». In *ibid.*, p. 410.

<sup>1891</sup> *Ibidem.*

<sup>1892</sup> *Ibidem.*

<sup>1893</sup> *Ibidem.*

<sup>1894</sup> *Ibidem.*

<sup>1895</sup> *Ibidem.*

<sup>1896</sup> *Ibidem.*

car à partir du moment où elle est admise c'est qu'elle est appropriée, droite, naturelle et ne commande pas d'attentes spécifiques de la part du maître. Ces modalités éducatives qui régissent les liens entre gouverneur et disciple entraînent, selon l'auteur des *Discours*, de fastes répercussions sur la construction humaine de l'être en devenir.

Pour cela, les conditions éducatives ménagées à l'attention d'Émile relèvent du monde palpable et concret dont on tire des leçons de vie. Il s'agit d'une nouveauté pédagogique qui rend l'élève actif. C'est pourquoi, certains, tel Bilhon, valorisent l'efficacité de cette technique incluant directement l'apprenant dans la tâche à réaliser : « Ce n'est point lui [le gouverneur] qui apprend la géométrie à son élève, c'est son élève qui la lui apprend. [...] Veut-il lui donner une leçon d'astronomie ? La forêt de Montmorency lui sert de sphère et de collègue. Voilà, ne craignons point de le dire, voilà la marche de la nature »<sup>1897</sup>. La force du gouverneur s'appuie donc elle-même sur les atouts éducatifs et instructifs qu'offre l'environnement naturel. Dans sa démonstration, Bilhon sait gré à l'admirateur de Fenélon « d'avoir su substituer à l'autorité du maître et à la parole, l'autorité des choses »<sup>1898</sup>, car l'éducation rousseauienne cultive l'exercice des sens et « débute par le concret pour s'élever [...] [ensuite] aux relations abstraites »<sup>1899</sup>.

Les leçons de choses – leçons de vie – ainsi organisées amplifient l'authenticité de l'élève et « font appel à la spontanéité de la nature enfantine »<sup>1900</sup>. Par suite, à la manière dont le précise le protégé de Madame de Warens, « c'est ainsi que [le maître] [...] rend[ra] [son élève] patient, égal, résigné, paisible »<sup>1901</sup>. L'application pratique de la pédagogie nommée inactive contribue à modeler le disciple et à faire grandir en lui des qualités propices à l'instruction comme, par exemple, la sérénité. Cela passe par une phase de latence, celle de la perte de temps qui en gagne et ménage une éclosion supérieure de l'entendement.

Mais pareilles conditions éducatives soulèvent le problème de l'édification de l'être. En effet, on se demande comment Émile réussira à devenir homme au seul contact des ordonnances silencieuses de la nature et de l'unique société de son maître. L'originalité de la conception relève du mécanisme contractuel imaginé par Rousseau pour associer maître et élève : le gouverneur défend et protège le disciple tout en œuvrant au développement de la

---

<sup>1897</sup> Bilhon, Jean-Frédéric, Joseph. *Éloge de Jean-Jacques Rousseau*. Paris et Genève. Édition Moureau, 1788, p. 42.

<sup>1898</sup> Py, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs*. *Op. cit.*, p. 133.

<sup>1899</sup> *Ibidem*. Yves Vargas aborde, lui aussi, cette question des « idées abstraites » en remarquant combien Rousseau souligne « la difficulté qu'on a à concevoir leur émergence en l'homme ». In Vargas, Yves. *Op. cit.*, p. 135 à 142.

<sup>1900</sup> Py, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs*. *Op. cit.*, p. 133.

<sup>1901</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 110.

volonté propre de l'enfant. Faisant de la pédagogie un ouvrage individuel, le musicien marque du cachet de la singularité ce tête-à-tête bénéfique à la découverte de soi.

Cependant, le Genevois laisse en partie la question en suspens et cherche plutôt à soigner la configuration magistrale au service du disciple en imposant au gouverneur d'être maître de lui-même<sup>1902</sup> par la culture de « l'estime de la vertu »<sup>1903</sup>. En fait, la rêverie prométhéenne réconcilie les paradoxes grâce au discours pédagogique adressé par Rousseau à son lecteur. De même qu'Émile et 'l'âme sublime' forment un duo instituant l'humanité en l'enfant, l'écrivain et son lecteur composent un tandem par lequel le penseur convie le lecteur à philosopher sur le sujet éducatif. L'écrivain n'impose pas ses vues, il les livre à la réflexion de l'homme pour l'initier, voire l'éduquer, à sa propre responsabilité réflexive<sup>1904</sup>.

Le gouverneur montre la voie à suivre pour s'engager dans la rêverie prométhéenne. En cela, le précepteur est invité à exploiter les ressources de son « cœur »<sup>1905</sup> pour former et entretenir une relation éducative de bienveillance, de justice et d'humanité<sup>1906</sup>. Si le principe de la pédagogie inactive enjoint l'élève de s'impliquer concrètement, il sollicite de la part du maître un réel don de soi qui passe par le partage de son « temps »<sup>1907</sup>, ses « soins »<sup>1908</sup> et ses « affections »<sup>1909</sup>. L'autobiographe s'adresse au gouverneur qu'il interpelle directement : « C'est vous-même qu'il faut donner »<sup>1910</sup>. Le maître « juste, humain, bienfaisant »<sup>1911</sup> octroie toute son assistance à l'éduqué et sa mission ressemble alors à un sacerdoce laïc, car son dévouement pour l'élève apparaît sans limite dans cette mission prométhéenne<sup>1912</sup> de créer l'homme en l'enfant.

De toute évidence, le gouverneur s'acquitte alors d'un ministère de plein altruisme et

---

<sup>1902</sup> *Ibid.*, p. 117. « Je ne puis assez redire que pour être le maître de l'enfant, il faut être son propre maître ».

<sup>1903</sup> *Ibid.*, p. 115. « C'est la vertu que je défends devant les hommes vertueux ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Premier Discours*. *Op. cit.*, p. 29.

<sup>1904</sup> « Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très important à connaître : les pères et les maîtres n'en ont pas encore les éléments ». Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 258.

<sup>1905</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>1906</sup> *Ibidem*.

<sup>1907</sup> *Ibidem*.

<sup>1908</sup> *Ibidem*.

<sup>1909</sup> *Ibidem*.

<sup>1910</sup> *Ibidem*.

<sup>1911</sup> *Ibidem*.

<sup>1912</sup> « Prométhée : [...] dieu bienfaisant des hommes [...] [et] leur créateur ». In Duchemin, Jacqueline. *Op.cit.*, p. 182. « Prométhée [...] est le citoyen de Genève ». (In Rousseau, Jean-Jacques. *Lettre à Lezat*. La Pléiade, volume trois. *Op. cit.*, p. 102.) « Cette interprétation donne à entendre que Rousseau lui-même est le porteur d'une science qui sera utile à certains hommes – et en vérité, à l'humanité dans son ensemble – pourvu que le 'vulgaire' ne l'étudie pas ». In Masters, Roger D. *La Philosophie politique de Rousseau*. (Œuvre traduite de l'américain par Colonna d'Istria, Gérard & Guillot, Jean-Pierre.) Paris : ENS éditions, 2002, p. 270. Pareille appréciation conforte notre rapprochement entre Prométhée, Rousseau et l'âme sublime de Jean-Jacques, gouverneur d'Émile.

d'abnégation, coupé du monde et isolé de la société, sur un îlot vertueux ressemblant aux univers fermés des collèges du XVIII<sup>e</sup> siècle. Malgré toute son opposition aux usages scolaires de son temps, Rousseau conserve à la fonction professorale ce caractère d'abandon de toute vie personnelle et privée. Toutefois, à rebours des *curricula* secondaires de la mi-XVIII<sup>e</sup> siècle, le conducteur rousseauien accorde, dans ses leçons, plus de place aux « actions »<sup>1913</sup> qu'aux « discours »<sup>1914</sup>. Délaissant le langage au profit des actes, le fils de Suzanne Bernard empêche Émile d'intégrer l'univers de l'abstraction et de la désignation référentielle.

Effectivement, l'absence de verbalisation fait question dans la relation pédagogique instituée. Lorsque l'élève apprend, ces acquisitions s'opèrent surtout à ses dépens par l'intermédiaire de planifications pédagogiques l'ayant mis en difficulté tout en le laissant dans l'ignorance<sup>1915</sup> : « La constance et la fermeté sont, ainsi que les autres vertus, des apprentissages de l'enfance ; mais ce n'est pas en apprenant leur nom aux enfants qu'on les leur enseigne, c'est en les leur faisant goûter, sans qu'ils sachent ce que c'est »<sup>1916</sup>.

L'expérimentation<sup>1917</sup> revêt un statut formatif dont l'élève tire seul des enseignements implicites. En se défiant ainsi de la parole, Rousseau redoute que son disciple « sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser »<sup>1918</sup>. Cette réserve constitue un leitmotiv de la pensée du compositeur, car il perçoit le langage comme un héritage de la société et donc comme un instrument d'apparat éloignant l'homme de « la transparence »<sup>1919</sup>. Le lettré se méfie du verbe car l'expression linguistique peut être porteuse de mensonges et dissimuler la vérité<sup>1920</sup>, ce qui l'incite à ne pas précipiter l'apprentissage des mots en « resserr[ant] donc le plus possible le vocabulaire de l'enfant »<sup>1921</sup>.

Or, penser et parler sont étroitement imbriqués parce que l'acte de verbaliser permet d'extérioriser ses idées, avis, sentiments puis émotions et de s'édifier en homme, sujet parlant,

---

<sup>1913</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 121.

<sup>1914</sup> *Ibidem*.

<sup>1915</sup> « Souviens-toi, souviens-toi sans cesse que l'ignorance n'a jamais fait de mal, que l'erreur seule est funeste ». *Ibid.*, p. 213.

<sup>1916</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>1917</sup> Émile expérimente la peur nocturne (In *ibid.*, p. 171.). Émile est confronté au malicieux joueur de gobelets (In *ibid.*, p. 221.). Émile se perd dans la forêt (In *ibid.*, p. 232 à 235.).

<sup>1918</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>1919</sup> Starobinski, Jean. *La Transparence et l'Obstacle*. *Op. cit.*, p. 110.

<sup>1920</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Lettre à Christophe de Beaumont*. *Œuvres complètes*, volume quatre. *Op. cit.*, p. 966. « Tels sont les hommes. Ils changent de langage comme d'habit ; ils ne disent la vérité qu'en robe de chambre ; en habit de parade ils ne savent plus que mentir, et non seulement ils sont trompeurs et fourbes à la face du genre humain, mais ils n'ont pas honte de punir contre leur conscience quiconque ose n'être pas fourbe et trompeur public comme eux ».

<sup>1921</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 86.

ce qui implique une médiation avec les autres. Mais, durant l'enfance d'Émile, les échanges oraux de l'élève se limitent à l'interlocuteur exclusif du gouverneur. Ce choix se conçoit parce que le conducteur est suffisamment attentif au langage infantile et qu'il se montre apte à en distinguer « les erreurs »<sup>1922</sup> sémantiques puis à percevoir le « véritable sens que les mots ont pour les enfants »<sup>1923</sup>. Se dessine, toutefois, une forme de défaillance à devenir homme dans une relation éducative où le dire se délite dans le faire, où le lexique demeure rudimentaire et où le dialogue se heurte continuellement au même interlocuteur. Faisant abstraction du verbe, pareille méthode nie l'importance de la parole magistrale et sa valeur intrinsèquement incantatoire à métamorphoser le monde et les hommes.

Alors que la représentation symbolique du monde permise par les mots étend les outils linguistiques nécessaires à la prise de distance et à l'analyse, l'accès restreint au verbe brime la pensée d'Émile. Cela traduit le propre rapport très négatif de Rousseau à l'égard du langage. Son appréhension a été, en partie, nourrie par le fort mauvais souvenir qu'ont laissé en la mémoire du théoricien du *Contrat* certaines discussions mondaines : « Si peu maître de mon esprit, seul avec moi-même, qu'on juge de ce que je dois être dans la conversation, ou pour parler à propos, il faut penser à la fois et sur le champ à mille choses. La seule idée de tant de convenance, dont je suis sûr d'oublier au moins quelque'une suffit pour m'intimider »<sup>1924</sup>. Le citoyen de Genève écarte donc autant qu'il se peut de la relation pédagogique l'approche dialogique entre Émile et son maître et lui préfère l'immédiateté expérimentale, toute pragmatique. De fait, la liaison prométhéenne favorise les exercices de l'artisanat car « Émile sait déjà manier la bêche et la houe ; il sait se servir du tour, du marteau, du rabot, de la lime ; les outils de tous les métiers lui sont déjà familiers. [...] Toute la mécanique des arts lui est déjà connue »<sup>1925</sup>.

En cela, le promeneur de Vincennes concilie son rêve éducatif avec les perspectives prométhéennes grâce aux applications techniques introduites dans le parcours formatif puisque le feu « brûle tout ce qu'il touche, mais il donne lumière et chaleur, et dans les mains de ceux qui savent l'employer, il sert à une infinité d'usages »<sup>1926</sup>. La flamme symbolise donc l'instrument mis au service de tous les métiers à partir du moment où l'on a bénéficié d'une formation suffisamment experte pour savoir au mieux utiliser les propriétés du feu. La rêverie

---

<sup>1922</sup> *Ibidem.*

<sup>1923</sup> *Ibidem.*

<sup>1924</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume un. *Les Confessions*. La Pléiade. *Op. cit.*, p. 115.

<sup>1925</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 259.

<sup>1926</sup> Plutarque. *Les Œuvres morales. Comment tirer profit de ses ennemis*. (Œuvres traduites par Ricard). Paris : édition Charpentier, 1844, p. 196.

prométhéenne valorise précisément la dextérité manuelle et artistique de l'élève afin de le transformer en homme agissant.

Bien que l'exclusive expérimentation et la perception qui en découle soient insuffisantes à éduquer, Rousseau justifie son choix en signalant que le langage recèle certains pièges propres à développer quelquefois de cruels contresens : « Le mal n'est pas dans ce qu'il n'entend point, mais dans ce qu'il croit entendre »<sup>1927</sup>. On peut ici reprocher au gouverneur de ne pas savoir anticiper ce que l'enfant pourrait ou non comprendre. Cette prospective permettrait l'ouverture d'un échange verbal par lequel les mots et leurs forces vaincraient ce mal.

Mais, malgré un avis particulièrement péjoratif formulé à l'encontre de l'activité langagière, l'auteur du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* reconnaît que « toutes les connaissances qui demandent de la réflexion, toutes celles qui ne s'acquièrent que par l'enchaînement des idées et ne se perfectionnent que successivement, semblent être tout à fait hors de la portée de l'homme sauvage, faute de communication avec ses semblables, c'est-à-dire faute de l'instrument qui sert à cette communication »<sup>1928</sup>, soit la langue vivante. Il en ressort que la parole dépendant du tout linguistique fournit un pouvoir d'expression verbale susceptible de manifester la pensée et surtout de rendre possible un accès social.

La finalité éducative de l'*Émile* étant d'apprendre au disciple non seulement à réfléchir mais aussi à mener une existence en société, son gouverneur lui « donne insensiblement le goût de la réflexion et de la méditation [...] [afin] qu'il pense en philosophe pour n'être pas aussi fainéant qu'un sauvage »<sup>1929</sup>. Or, de l'avis même du rêveur, ceci nécessite une réelle aisance verbale : « Qu'on songe de combien d'idées nous sommes redevables à l'usage de la parole ; combien la grammaire exerce et facilite les opérations de l'esprit »<sup>1930</sup>. Ainsi, compte tenu des amères expériences de loquacité futile et vide propre à l'univers des mondanités dont souffrit Rousseau, la 'sublime âme' entend prémunir Émile du babillage et des « vaines formules de politesse [...] servant au besoin de parole magique »<sup>1931</sup> notamment « dans l'éducation façonnrière des riches »<sup>1932</sup> par laquelle les enfants deviennent « poliment

---

<sup>1927</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF, *op. cit.*, p. 235.

<sup>1928</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. *Op. cit.*, p. 175.

<sup>1929</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 263.

<sup>1930</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. *Op. cit.*, p. 198.

<sup>1931</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 102.

<sup>1932</sup> *Ibidem*.

impérieux»<sup>1933</sup> parce qu'on leur a appris « les termes dont ils doivent se servir pour que personne n'ose leur résister »<sup>1934</sup>.

La rêverie prométhéenne élaborée par Rousseau ne s'adresse pas aux 'hommes vulgaires' conditionnés par le 'luxe' et qui détournent les vertus du langage au profit d'un maniérisme grandiloquent et stérile, mais à un être humain perfectible, «homme [qui a] [...] besoin de la parole pour apprendre à penser»<sup>1935</sup> car « les idées générales ne peuvent s'introduire dans l'esprit qu'à l'aide des mots, et l'entendement ne les saisit que par des propositions »<sup>1936</sup>. Le rêve éducatif prométhéen révisé donc l'usage même du langage qui doit non pas pervertir «un jugement intègre et un cœur sain »<sup>1937</sup>, mais davantage ressembler à un exercice de « philosophie pratique »<sup>1938</sup> ouvrant les possibles « d'un commerce entre les esprits [...] : art sublime »<sup>1939</sup>. Rousseau met ainsi en garde contre les conventions artificielles du corps social au profit d'une expression fertile propice à la conceptualisation philosophique, flamme de l'esprit, et donc à l'avènement de l'homme en l'enfant.

Quant au châtement corporel, s'il semble exclu de la relation éducative rousseauienne, il existe néanmoins et « doit toujours [...] arriver comme suite naturelle d'[...] [une] mauvaise action »<sup>1940</sup>. Ce sont les répercussions néfastes de l'attitude répréhensible chez l'enfant qui servent à la fois de punition et de leçon moralisatrice, pour éviter de reproduire une même erreur. Le maître joue alors le rôle d'une sorte de rempart exemplaire et moral auquel l'élève se réfère pour construire son comportement personnel : « Maîtres [...] soyez vertueux et bons, que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos élèves, en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs cœurs »<sup>1941</sup>. Cette exemplarité aiguise l'appétit de l'élève pour les savoirs lumineux détenus par le maître prométhéen.

Ce qui importe est donc le développement du « désir d'apprendre »<sup>1942</sup> qu'accroît la sollicitation hardie et renouvelée du conducteur qui « marche [...] tout au plus à côté »<sup>1943</sup> de son élève. De même, l'éducation morale dispensée à Émile durant son adolescence naît de la

---

<sup>1933</sup> *Ibidem.*

<sup>1934</sup> *Ibidem.*

<sup>1935</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Op. cit.*, p. 204.

<sup>1936</sup> *Ibid.*, p. 206.

<sup>1937</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 314.

<sup>1938</sup> *Ibid.*, p. 315.

<sup>1939</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. Op. cit.*, p. 204.

<sup>1940</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 123.

<sup>1941</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>1942</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>1943</sup> *Ibid.*, p. 184.

relation sociale construite avec le professeur : « Vous lui trouvez un petit nombre de notations morales qui se rapportent à son état actuel, aucune sur l'état relatif des hommes »<sup>1944</sup>. Placé dans une relation éducative de confiance avec son gouverneur, l'apprenant comprendra « qu'on ne s'égare point par ce qu'on ne sait pas, mais par ce qu'on croit savoir »<sup>1945</sup>. Le rapport au savoir doit donc être clarifié par le *magister* pour que l'éduqué « ne sache rien parce que [le maître] [...] le lui a [...] dit, mais, parce qu'il l'a compris lui-même »<sup>1946</sup>. En effet, entre douze et quinze ans, Émile réussit à former son appréciation personnelle grâce à la guidance magistrale. Ainsi la relation éducative conçue repose-t-elle à la fois sur « la rhétorique du cœur et le contrat moral »<sup>1947</sup> parce que le gouverneur a la mission d'exploiter « la rhétorique des passions à l'apprentissage de la raison, l'art politique et religieux à l'autonomie de l'individu, le discours des Anciens à l'éducation des modernes »<sup>1948</sup>.

« En présentant un traité d'éducation destiné à l'homme de toutes les conditions, Rousseau veut réduire à l'égalité tous les hommes »<sup>1949</sup>. Cette caractérisation se heurte au problème de l'unicité d'Émile et de nous interroger alors sur la manière selon laquelle cet être 'unique' peut servir d'exemple à l'homme de toutes les conditions. Selon Rousseau, Émile incarne un prototype, c'est-à-dire un enfant apparemment quelconque, mais qui représente, en définitive, un être idéalisé à partir duquel toutes les hypothèses puis tous les raisonnements sont envisageables pour former une 'rêverie prométhéenne' au service d'une utopie éducative. Le Genevois s'appuie sur l'idée que « l'inégalité, étant presque nulle dans l'état de nature, [elle] tire sa force et son accroissement du développement de nos facultés et des progrès de l'esprit humain et, devient enfin stable et légitime par l'établissement de la propriété et des lois »<sup>1950</sup>.

Cette conclusion amène le penseur à un projet éducatif respectueux de la nature, œuvrant à cerner le développement des talents humains et à canaliser les progrès de l'esprit grâce à une législation éducative propice à une plus grande équité entre les hommes. *Émile* constitue une chronique de vie dont l'harmonie repose sur un hymne à l'égalité. Cela s'enclenche avec la relation éducative qui unit Émile à son gouverneur. Dans ce rapport éducatif fondé sur l'amitié, Émile devient homme sous les feux et étincelles dont l'éclaire son gouverneur prométhéen de même que Jean-Jacques eut l'« esprit ébloui de mille

<sup>1944</sup> *Ibid.*, p. 206.

<sup>1945</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>1946</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>1947</sup> Worms, Frédéric. *Émile ou de l'éducation, Jean-Jacques Rousseau*, Livre IV. Paris : Collections Ellipses, 2001, p. 127.

<sup>1948</sup> *Ibidem*.

<sup>1949</sup> Py, Gilbert. *Op. cit.*, p. 23.

<sup>1950</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. GF. *Op. cit.*, p. 257.

lumières »<sup>1951</sup> pour percevoir les grandes vérités que nous lègue son œuvre. La relation éducative rousseauienne se développe donc tel le fil prométhéen d'une réflexion didactique qui s'exprime sous l'empreinte plus large de toute une conception philosophique, celle de la 'rêverie' de Rousseau.

Bien que l'élève de Condillac ne soit point un être imaginaire, mais le fils du Prince de Parme et que l'objectif éducatif poursuivi par le religieux ne consiste pas à développer des principes destinés à tous les hommes, étudions comment l'abbé aborde cette question et quelles tournures il fait adopter à la relation éducative qui découle de sa conception.

## 2. Condillac ou comment éduquer un Prince<sup>1952</sup> ?

Critique à l'égard du rationalisme cartésien<sup>1953</sup>, la pensée condillacienne se situe, ainsi que nous l'avons mentionné, dans le sillage ouvert par l'empirisme de Locke<sup>1954</sup> car elle se propose d'expliquer la genèse des idées à partir des expériences sensorielles, matériaux de base des connaissances humaines. Condillac « dont la philosophie a inspiré l'Encyclopédie »<sup>1955</sup> continue de connaître un succès avéré dans les milieux intellectuels français de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle jusque dans les années 1860 environ. Au cours de cette

---

<sup>1951</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, volume un. *Les Confessions*. *Op. cit.*, p. 350.

<sup>1952</sup> Le pouvoir héréditaire propre à la monarchie et à sa transmission impose que l'éducation princière devienne la première préoccupation des rois. Louis XIV s'inscrit dans cette quête éducative en souhaitant le meilleur parcours éducatif pour son petit-fils, le Duc de Bourgogne, confié à Fénelon. Grâce à l'évêque de Cambrai se crée une rupture avec le genre moyenâgeux des *Miroirs des Princes*. L'auteur des *Aventures de Télémaque* abolit la tradition des traités d'éthique gouvernementale selon la volonté divine et introduit les principes d'une éducation vertueuse permettant au jeune prince de mesurer les impacts de sa future puissance sans jamais chercher à en abuser : « Ces princes que vous voyez sont humains ; ils savent qu'il n'y a ni vertu, ni vrai courage, ni gloire solide, sans l'humanité ». In Fénelon. *Les Aventures de Télémaque*. *Op. cit.*, p. 345. Cette évolution de l'éducation dispensée auprès des princes tend donc à abandonner progressivement le modèle préceptoral propre au *De Institutione regia* (comme, par exemple, celui de Jonas d'Orléans composé en 831 pour Pépin d'Aquitaine) et avec lui les aspirations aux honneurs guerriers auxquelles est préférée « une gloire plus douce, dont un Monarque peut jouir, celle qui naît de ses bienfaits, et qui lui revient en échange de la félicité publique ». In Marmontel, Jean-François. *Bélisaire*. Paris : édition Merlin, 1767, p. 91.

<sup>1953</sup> Selon René Descartes, les connaissances ne peuvent trouver leur origine hors de l'esprit, d'où il découle que les idées vraies, précises et distinctes sont de nature innée. In *Discours de la méthode* (1637). Paris : Hatier, 1999, p. 37.

<sup>1954</sup> John Locke, de même que Condillac à sa suite, refuse la théorie cartésienne de l'innéisme parce que selon sa philosophie de la connaissance, toutes les idées combinées par l'imagination humaine naissent de l'expérience, soit de la sensation et de la réflexion sur les opérations de notre âme : « Supposons qu'au commencement l'Âme est ce qu'on appelle une *Table Rase*, vide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit. Comment vient-elle à recevoir des idées ? [...] Je réponds en un mot, de l'expérience ». In *Essai sur l'entendement humain* (1690). Paris : Vrin, 2006, p. 60.

<sup>1955</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme*. Paris : Le Livre de Poche, 2010, p. 13.

période, maints scientifiques de renom<sup>1956</sup> tels Antoine-Laurent de Lavoisier, Paul Barthez ou Jean-Baptiste de Lamarck adhèrent à la démarche<sup>1957</sup> du philosophe.

Toutefois, la réception de la pensée condillacienne divise aussi la communauté philosophique<sup>1958</sup> : tandis qu'autour de Pierre-Jean Cabanis et de Destutt de Tracy se réunissent les idéologues qui rapprochent le sensualisme du matérialisme, le groupe formé autour de Pierre Laromiguière le considère telle l'expression d'un idéalisme – ce qui va à contre-courant de la recherche actuelle qui considère Condillac « comme la plus conséquente contribution de la philosophie des Lumières à la réfutation de l'idéalisme »<sup>1959</sup>.

Dans la deuxième partie du XIX<sup>e</sup> siècle, les positivistes rassemblés autour d'Auguste Comte se réclament de la philosophie de Condillac. De fait, lorsque l'Académicien affirme que la connaissance humaine des corps extérieurs se nourrit seulement des rapports que l'homme entretient avec ces mêmes corps et que l'objectif de la science consiste à connaître les phénomènes et leurs liaisons « Condillac se rapproche singulièrement des positivistes [...] et personne n'a proclamé avec plus d'énergie que [...] [lui] le principe de la relativité de nos connaissances qui forme le fond de la doctrine d'Auguste Comte »<sup>1960</sup>. Néanmoins, ce sont surtout les théoriciens de la psychologie du XX<sup>e</sup> siècle<sup>1961</sup> qui estiment que le Grenoblois incarne le précurseur de leur courant d'idées. Toutefois, si Condillac soulève bien des débats d'ordre philosophique, ses travaux pédagogiques n'ont pas connu pareil engouement, même

---

<sup>1956</sup> Fritz, Paul & Williams, David. *The Triumph of culture : 18<sup>th</sup> Century Perspectives*. Toronto : 1972, Hakkert, p. 157 à 168. C'est l'article de Rosenfeld L. contenu dans cette publication collective qui aborde précisément la question de l'autorité scientifique de l'œuvre condillacienne : « *Condillacs Influence on French Scientific Thought* ».

<sup>1957</sup> L'expérience condillacienne s'enquiert de déterminer ce qu'est une sensation. Dans ce but, le philosophe imagine un ingénieux mécanisme à partir d'une statue. Condillac émet l'hypothèse que cette statue, par essence inanimée, va peu à peu acquérir différents sens grâce à l'expérience : « Pour remplir cet objet, nous imaginâmes une statue organisée intérieurement comme nous et animée d'un esprit privé de toutes espèces d'idées. Nous supposâmes encore que l'extérieur tout de marbre ne lui permettait l'usage d'aucun de ses sens, et nous nous réservâmes la liberté de les ouvrir à notre choix aux différentes impressions dont ils sont susceptibles. Nous crûmes devoir commencer par l'odorat, parce que c'est de tous les sens celui qui paraît contribuer le moins aux connaissances de l'esprit humain. Les autres furent ensuite l'objet de nos recherches, et après les avoir considérés séparément et ensemble, nous vîmes la statue devenir un animal capable de veiller à sa conservation ». In *Traité des sensations* (1755). Paris : édition Houel, 1798, p. 49 et 50.

<sup>1958</sup> Article de Paradis, André. « *De Condillac à Pinel : ou les fondements philosophiques du traitement moral* ». In *Philosophiques*, volume 20, numéro 1, 1993, pages 69 à 112.

<http://www.erudit.org/revue/PHILOSOPH/1993/v20/n1/027205ar.pdf>. Page consultée le 10 janvier 2012.

<sup>1959</sup> Article de Trémolières, François.

<http://www.universalis-edu.com.sied.clermont-universite.fr/fileadmin/pdf/BI00820.pdf>. Page consultée le 17 juillet 2012.

<sup>1960</sup> Lebeau, Auguste. *Condillac économiste*. New York : Ayer Publishing, 1903, p. 65.

<sup>1961</sup> Radovanovitch, Milorad. *La Théorie de la connaissance chez Condillac*. Genève : édition de Jent, 1927, p. 72 et 73.

s'ils s'inscrivent tel un élargissement de sa pensée à travers l'analyse de la construction de l'esprit.

C'est au cours de l'an 1757, alors qu'Étienne Bonnot de Condillac est âgé de quarante-deux ans, que Louis XV décide de lui confier l'éducation de l'Infant Ferdinand, futur prince de Parme et fils de 'Madame Première', fille aînée du Roi, surnommée affectueusement 'Babette' par son père qui nourrit une profonde affection pour sa très chère 'Madame Infante'. Mais, aux motifs sensibles et familiaux s'adjoignent également des raisons d'état. Engagé dans la guerre des duchés de 1741 à 1748, Louis XV entend aider l'Espagne à la reconquête de certains territoires italiens détenus par l'Autriche. Tel fut le cas du duché de Parme<sup>1962</sup> placé sous la tutelle de l'Espagne et la vigilance française, incarnée en la personne d'Élisabeth de France, devenue duchesse de Parme en 1749.

En prenant en charge la responsabilité d'une éducation princière, l'abbé manifeste son intérêt pour la question éducative de son temps. Pleinement impliqué dans ce devoir nouveau, Condillac prend le soin de préparer et transcrire les différentes séances d'enseignement prodiguées à son élève. Celles-ci, rigoureusement organisées dans une œuvre qui se déploie en seize volumes lors de sa publication de 1776, constituent le *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. Toutefois, il importe de rappeler que l'écriture de l'ouvrage ne précède pas la mise en pratique éducative, mais que cette rédaction a été composée au terme de l'éducation du prince Ferdinand. Cela conditionne la nature du *Cours d'étude*, texte hybride situé entre pratique et théorie. Mais, ainsi que le subodore Henri Bédarida, il existe des distinctions importantes entre les concepts et leur dimension pragmatique : « Nous ne sommes pas sûrs que l'abbé s'en soit strictement tenu à la méthode exposée après-coup dans le *Cours d'étude* ; et peut-être pourrait-on trouver que l'auteur a trop marqué le souci d'accorder sa manière d'enseigner à la manière même dont, selon lui, 'les hommes se sont conduits pour créer les arts et les sciences' »<sup>1963</sup>. Ce traité apparaît alors comme une réélaboration philosophique à partir d'une pratique et il nous appartiendra de mesurer en quoi cet écrit renseigne ou non sur une relation éducative réelle.

Bien que difficile à appréhender, cet essai, particulièrement dense, présente deux

---

<sup>1962</sup> Pour approfondir cette question historique, consulter les références suivantes. Balanso, Juan. *Les Bourbons de Parme : histoire des infants d'Espagne, ducs de Parme*. Paris : édition J&D, 1996. Lebrun, François. *L'Europe et le monde : XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Armand Colin, 2008. Brice, Catherine. *Histoire de l'Italie*. Paris : Hatier, 2003. Hélie, Jérôme. *Les Relations internationales dans l'Europe moderne : Conflits et équilibres européens 1453-1789*. Paris : Armand Colin, 2008. Barthélemy, Édouard (de). *Mesdames de France : Filles de Louis XV*. Paris : Adamant Media Corporation, 2001.

<sup>1963</sup> Bédarida, Henri. *Parme et la France de 1748 à 1789*. (Thèse pour le doctorat ès lettres). Paris : édition Champion, 1927, p. 418.

caractéristiques clairement identifiables : d'abord, l'éducation pensée se conçoit selon une planification préalable que James-L. Mann nomme « plan systématique »<sup>1964</sup> ; ensuite, les méthodes éducatives préconisées doivent être l'occasion de mettre concrètement en application certaines réflexions philosophiques comme la « grande importance [...] [de] l'association des idées »<sup>1965</sup>. Ainsi que nous l'avons déjà remarqué, si les réflexions de Condillac sur le fonctionnement de la pensée et le rôle des sensations, consignées dans son *Essai sur les origines des connaissances humaines* (1746) et son *Traité des sensations* (1754) ont contribué à asseoir la renommée du philosophe éclairé, outre certains caractères de fécondité et d'originalité, son œuvre pédagogique demeure dans l'ombre<sup>1966</sup>.

Analysons comment l'encyclopédisme précoce, l'appel à l'abstraction et à une pédagogie sensorielle constituent les piliers, les guides potentiels et fondateurs d'une éducation qui se voudrait nouvelle. Puis, caractérisons la nature de la relation éducative instaurée dans l'association constituée par le maître et son élève.

## 2.1. Encyclopédisme précoce et déséquilibre éducatif

En se chargeant de l'éducation de l'Infant de Parme, Condillac s'inspire des concepts développés dans son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) et son *Traité des sensations* (1754). La pédagogie qu'il souhaite alors exploiter auprès du petit-fils de Louis XV ne consiste donc pas à former un prince « destiné à commander »<sup>1967</sup> conformément aux usages éducatifs traditionnels, mais un jeune monarque lumineux, attentif au bonheur de son peuple. Pour réaliser ce projet, le sensualiste applique une éducation « déduite de sa philosophie »<sup>1968</sup> et dont il « attend des merveilles »<sup>1969</sup>. Selon le Grenoblois, l'origine et le fondement de la connaissance proviennent de l'expérience, c'est-à-dire des données de la perception sensorielle. Il s'en ouvre précisément lorsqu'il écrit que « sans [l'expérience] [...]

---

<sup>1964</sup> Mann, James-L. *L'Éducation selon la doctrine pédagogique de Condillac*. Grenoble : Imprimerie Allier Frères, 1903, p. 5.

<sup>1965</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>1966</sup> Ainsi que l'étudie James-L. Mann, la réflexion éducative du philosophe grenoblois est restée longtemps inconnue, masquée par les principes philosophiques du sensualisme. Il fut également reproché à Condillac de ne pas avoir réussi son entreprise éducative, parce que jamais le prince de Parme ne devint un homme distingué. Mais alors ne serait-il pas aussi nécessaire de tancer Bossuet pour l'expérience éducative malheureuse conduite sur le cousin de Ferdinand ? *Ibid.*, p. 14 & 3.

<sup>1967</sup> Hilliard d'Auberteuil, Michel-René. *Des Mœurs, de la Puissance, du Courage et des Loix considérés relativement à l'Éducation d'un prince*. Bruxelles : édition Josiah, 1784, p. 10.

<sup>1968</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme*. *Op. cit.*, p. 42.

<sup>1969</sup> *Ibidem*.

chaque moment de la vie nous paraîtrait le premier de notre existence, et notre connaissance ne s'étendrait jamais au-delà d'une première perception »<sup>1970</sup>. Fort de ce constat qu'il tire de son raisonnement conçu à partir de la théorie de la statue, il entreprend de l'appliquer à ses théories éducatives, c'est pourquoi Compayré écrira du penseur que son éducation pèche « par abus de philosophie »<sup>1971</sup>.

La question de l'expérimentation s'invite dans le sujet de la relation éducative condillacienne sur laquelle elle entraîne des conséquences qu'il nous appartient de mettre au jour. De fait, Condillac place son élève dans une situation d'instruction qui se veut méthodique et active pour conduire une investigation expérimentale. Dans ce but, le gouverneur écrit qu'il « suffira de [...] faire faire des observations [à l'enfant] lorsqu'il sera à portée d'en faire ; et lorsqu'il ne pourra pas observer par lui-même, il suffira de lui donner l'histoire des observations qui ont été faites »<sup>1972</sup>. La formulation verbale impersonnelle, deux fois réitérée, laisse croire à une certaine simplicité éducative, mais elle omet de signaler que l'enfant observe sciemment si et seulement si l'observation mobilise son intérêt. Le professeur du prince se dispense de cette étape initiale qui enclenche l'investissement cognitif du disciple. Cet engagement constitue l'une des composantes de la relation éducative, or le religieux n'en fait pas état. C'est comme s'il allait de soi que, par définition, l'élève soit naturellement porté à l'observation.

Mais, tout enfant nécessite une mise en confiance préalable qui se noue dans une interaction négociée avec son maître. Celle-ci est d'autant plus indispensable que les expériences humaines génèrent des sensations et que la succession des expériences et sensations induites favorise l'exercice de la pensée conformément à la définition de la philosophie de l'empirisme. André Charrak souligne cet aspect : « *l'Essai sur l'origine des connaissances humaines* [apparaît] comme une illustration majeure exemplaire et [...] influence fondatrice de l'empirisme »<sup>1973</sup>. Cependant, Condillac ne se satisfait pas pleinement des conclusions d'outre-Manche et « pousse les principes plus loin que Locke (et que la plupart de ses successeurs immédiats) »<sup>1974</sup> lorsqu'il affirme que « ce sont les facultés mêmes qui se développent génétiquement à partir d'une perception qui [...] est intégralement

---

<sup>1970</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris : Libraires associés, 1787, p. 27 et 28.

<sup>1971</sup> Compayré, Gabriel. *Histoire des doctrines de l'éducation*. Volume II. *Op. cit.*, p. 150.

<sup>1972</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. Volume I. Paris : édition Dufart, 1775, p. 13.

<sup>1973</sup> Charrak, André. *Empirisme et métaphysique*. Paris : Vrin, 2003, p. 9.

<sup>1974</sup> *Ibidem*.

fondatrice »<sup>1975</sup>. Cependant, pour trouver toute son efficacité instructive la perception fondatrice a besoin de lier des attaches avec un conducteur, ce dont il n'est pas fait mention.

Bravant les railleries de Grimm qui ravalent sa pensée à l'activité d'un organiste et affirment « qu'il [...] combine [...] [l]es différents jeux [de l'homme] à [son] caprice »<sup>1976</sup>, Condillac exploite sa conception sur l'acquisition des savoirs dans son *Cours d'étude* et l'expérimente en l'appliquant concrètement à Parme. Il écrit comment procéder pour enrichir son élève de connaissances nouvelles<sup>1977</sup> et rend compte de ces procédures préceptoriales dans son ouvrage pédagogique. La présente démarche examinera la pédagogie de Condillac pour comprendre la relation éducative instaurée par la méthode inductive appliquée sur l'élève princier.

Notons, tout d'abord, que l'œuvre du *Cours d'étude* présente un programme d'étude particulièrement ambitieux, par lequel le précepteur souhaite faire acquérir un très grand nombre de savoirs à son élève. Cette ambition forme un projet d'instruction qui prend le pas sur l'éducation du prince. De la sorte domine l'intention de remplir un esprit plutôt que de nouer un lien éducatif propice à la capitalisation des savoirs. Malgré les difficultés que représente l'acquisition des connaissances linguistiques, selon Condillac, les sciences grammaticales<sup>1978</sup> constituent l'accroche par laquelle l'élève entre dans le temple des savoirs. En dépit de cette complexité, pour le philosophe, il s'agit de la première clé d'accès qui ouvre la voie à l'analyse de nos intelligences parce que « ce sont les langues qui nous fournissent le moyen de décomposer la pensée »<sup>1979</sup>. Or, pour l'ecclésiastique, le but ultime de l'éducation est « d'apprendre aux hommes à penser »<sup>1980</sup>.

Afin de justifier l'acquisition d'une syntaxe rigoureuse, que son élève doit maîtriser avec dextérité et aisance, le précepteur du prince de Parme révèle l'importance du soin à apporter à la construction d'une phrase complexe : « Puisqu'une proposition est l'expression d'un jugement, elle doit être composée de trois mots, en sorte que deux soient les signes de

---

<sup>1975</sup> *Ibidem*.

<sup>1976</sup> Grimm, Friedrich-Melchior. *Correspondance littéraire. Op. cit.*, volume III, p. 79 & 80.

<sup>1977</sup> François Dagognet souligne combien Condillac déplore « la vacuité, caractéristique de l'homme » et en quoi les connaissances à acquérir constituent le moyen de sauver la condition humaine du néant. In *L'Animal selon Condillac*. Paris : Vrin, 1987, p. 107.

<sup>1978</sup> Condillac veut rompre avec « la posture » mécanique de Descartes, ce qui lui est rendu possible grâce à l'importance accordée au langage, « matériau propre à l'espèce humaine » qui « fait entrer l'Être dans le temps » et qui « laisse apercevoir la possibilité d'une grammaire universelle capable d'ordonner le vocabulaire de toutes les expressions susceptibles de définir exactement les idées simples ». In thèse de Gaberan, Philippe. *Condillac et le matérialisme*. Lyon : Université des Frères Lumière, 1997, p. 126.

<sup>1979</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. Paris : Dufart, Tome IX, 1800, p. 280.

<sup>1980</sup> Mann, James-L. *Op. cit.*, p. 5.

deux idées que l'on compare et que le troisième soit le signe de l'opération de l'esprit lorsque nous jugeons du rapport de ces deux idées »<sup>1981</sup>. C'est là que réside toute l'originalité de Condillac qui attribue un rôle fondamental au langage, non seulement dans la formation des idées, mais aussi et surtout dans leur élaboration à travers leur formulation.

Si l'étude linguistique du Grenoblois présente un profond intérêt en soi, il est regrettable que cette conceptualisation ne serve pas la liaison éducative avec le prince de Parme. Pourtant, il eût été porteur pour le maître princier d'entrer en résonance avec la pensée de son disciple par la mesure de ses idées. Cela lui aurait permis de créer un lien éducatif suffisamment solide pour résister aux tensions générées par les besoins de l'enfance. Pénétré de cette conception sensualiste – '*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*'<sup>1982</sup>, – le philosophe décline à sa suite une longue liste de savoirs grammaticaux qu'il définit comme des contenus d'enseignement à maîtriser par son disciple. À « l'analyse des propositions »<sup>1983</sup> du discours, Condillac adjoint « l'analyse du verbe »<sup>1984</sup>, puis la caractérisation des différentes classes grammaticales comme « les substantifs »<sup>1985</sup>, « les prépositions »<sup>1986</sup>, « les articles »<sup>1987</sup>, « les pronoms »<sup>1988</sup>, « les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs »<sup>1989</sup>, « les conjonctions »<sup>1990</sup>, « les adverbes et les interjections »<sup>1991</sup>.

Tandis que Georges Le Roy écrit que « les bornes qui sont imposées aux connaissances de la statue sont celles mêmes qui sont imposées à toutes les connaissances humaines »<sup>1992</sup>, le *Cours d'étude* ne semblant trouver aucune limite à l'analyse discursive prévoit une maîtrise de la langue française particulièrement fouillée et rigoureuse pour instruire, non plus une statue, mais un jeune garçon bien réel et seulement âgé d'environ huit années. Développant une science normée des apprentissages grammaticaux, Condillac semble oublier le jeune âge de son élève.

---

<sup>1981</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. Tome IX. *Op. cit.*, p. 245.

<sup>1982</sup> 'Il n'y a rien dans l'intelligence qui ne fût auparavant dans les sens'. « Depuis Locke et Condillac, qui ont fait de cet axiome la base de la philosophie, la plupart des métaphysiciens ont établi que les impressions des sens étaient les matériaux nécessaires et exclusifs de tous les actes intellectuels ». In Adelon, Nicolas-Philibert. *Physiologie de l'homme*. Paris : édition Crochard, 1831, p. 472.

<sup>1983</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*. Paris : Dufart, Tome IX, 1800, p. 280.

<sup>1984</sup> *Ibid.*, p. 286.

<sup>1985</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, Tome 2, p. 245.

<sup>1986</sup> *Ibid.*, p. 253.

<sup>1987</sup> *Ibid.*, p. 255.

<sup>1988</sup> *Ibid.*, p. 256.

<sup>1989</sup> *Ibid.*, p. 258.

<sup>1990</sup> *Ibid.*, p. 261.

<sup>1991</sup> *Ibid.*, p. 262.

<sup>1992</sup> Le Roy, Georges. *La Psychologie de Condillac*. Paris : Boivin, 1937, p. 173.

La relation éducative fait ici abstraction de la période infantile et ne tient pas compte de la définition de l'*Encyclopédie* qui détermine la durée de l'enfance « depuis le moment de la naissance jusqu'au temps où l'on commence d'être susceptible de raison »<sup>1993</sup>. Cette 'pseudo' omission tient d'abord à la condition princière de Ferdinand dont l'éducation représente une mission d'exception sur un être considéré comme remarquable ; ensuite à l'idée condillacienne que l'intelligence humaine naît avec l'enfant ce qui lui permet précocement d'appréhender le système du monde par ses primes facultés de réflexion. Mais, le concept de l'âge de raison pose question dans la relation éducative ménagée par Condillac. Selon lui, il n'est pas nécessaire qu'on « attend[e] pour [...] donner [aux enfants] ces connaissances qu'ils aient un certain âge qu'on nomme âge de raison»<sup>1994</sup>.

Le lien éducatif ainsi instauré refuse de caractériser la petite enfance comme le temps avéré de l'ignorance, puis remet en cause cette idée de frontière entre ignorance et savoirs figurée par l'âge de raison. Pour le philosophe, ce qui importe ne relève pas tant de la raison que du raisonnement ; or, selon lui, la faculté de raisonner se développe aussitôt que « nous commençons à faire usage de nos sens »<sup>1995</sup>. Cet argument justifie une posture magistrale par laquelle le maître incarne l'homme des savoirs sans penser le canal d'une relation pédagogique affectueuse et équilibrante qui permettrait à l'apprenant de prendre pleinement conscience de lui-même.

Ces acquisitions multiples développées dans les deux premiers volumes de l'ouvrage posent les jalons des connaissances de « l'Art d'écrire »<sup>1996</sup> et concrétisent le projet condillacien « de la multitude des connaissances qui s'accumuleront dans [...] [l']esprit »<sup>1997</sup> de son disciple. C'est un peu comme si l'enseignant Condillac ne soulevait pas la question de la relation pédagogique à fixer avec son élève avant de le charger de cette quantité encyclopédique de doctrines. Toutefois cette interrogation sur le lien éducatif s'impose si le maître entend remplir toutes les modalités nécessaires à la progression de l'enfant dans l'acquisition des savoirs.

Selon Sonia Branca, Condillac a contribué au « réglage de l'écriture [...] dans ce travail de fixation des normes [...] en montrant que les règles d'écriture ne sont que l'image

---

<sup>1993</sup> Diderot, Denis et d'Alembert, Jean. *L'Encyclopédie*. Article « Enfant », *Op. cit.*, volume 5, p. 651.

<sup>1994</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Op. cit.*, tome I, p. 5.

<sup>1995</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>1996</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, Tome 3, p. 5.

<sup>1997</sup> *Ibid.*, p. 29.

des opérations de l'esprit »<sup>1998</sup> ; mais, dans le domaine pédagogique présentement étudié, l'Académicien, loin de chercher à familiariser l'élève avec des techniques scripturales propres à la production écrite, l'accoutume plutôt aux figures de rhétorique telles les « périphrases, comparaisons, oppositions et antithèses »<sup>1999</sup>, sans en passer au préalable par l'instauration d'un lien pédagogique solide. Condillac semble préoccupé par le seul sujet d'une instruction ample et massive, car ce sont là « des accessoires propres à développer une pensée »<sup>2000</sup>.

Ainsi, au lieu d'apprendre à composer une rédaction, grâce à la proximité et l'aide attentive de son précepteur, le disciple acquiert des outils<sup>2001</sup> stylistiques. Non seulement cette méthode fait courir le risque d'une dérive formaliste, mais elle paraît aussi difficilement assimilable par un élève âgé de moins de dix ans. Néanmoins, outre les possibles dérives, ces savoirs présentent le mérite d'un « apport doctrinal des prélinguistes des Lumières »<sup>2002</sup> et consacrent l'émergence d'une correspondance originelle – voire originale – entre le signe et l'idée.

Ivre de la volonté « qu'un enfant s'instruise »<sup>2003</sup>, le Grenoblois paraît oublier<sup>2004</sup> qu'il lui appartient avant tout, en tant que gouverneur, d'être le guide dévoué de l'éveil affectif puis intellectuel de son élève. À défaut de cela, l'auteur du *Traité des sensations* préconise que le petit garçon « refasse lui-même ce que les peuples ont fait [...] [et] que [ce soit] à lui à généraliser ces idées à mesure qu'il en acquiert »<sup>2005</sup>. Dans cette quête où l'on impose à un enfant la marche suivie par toute une civilisation, le disciple s'enferme dans une immense solitude en raison de laquelle n'a pas lieu cette rencontre fondamentale entre le maître et l'apprenant.

---

<sup>1998</sup> Branca, Sonia. « L'Art d'écrire de Condillac (1775) ; à propos de quelques règles prescriptibles : traité des ellipses et des anaphores ». In *Langue française*. Volume 48 numéro un. *Histoire de la linguistique française*. Pages 44 à 56. Loi : 10. 34 06/lfr. 1980. 50 71

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00\\_23-83681980num48\\_1\\_5071](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00_23-83681980num48_1_5071)

Page consultée le 19 juillet 2012.

<sup>1999</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, Tome 3, p. 227.

<sup>2000</sup> *Ibidem*.

<sup>2001</sup> De telles connaissances relèvent du champ de ce que nous nommons aujourd'hui la linguistique.

<sup>2002</sup> Rousseau, Nicolas. *Connaissance et langage chez Condillac*. Paris : Droz, 1986, p. 19. En effet, la recherche actuelle tend à établir des liens de cause à effet entre « telle intuition condillacienne et tel élément du système de Saussure ». Ces apports, très contemporains, ont eu des répercussions sur la littérature linguistique puisque « les manuels récents d'histoire de la linguistique signalent maintenant, voire soulignent l'intérêt de la démarche condillacienne ». Consulter à ce propos les ouvrages d'Angenot et Koerner qui évoquent la possibilité d'une influence indirecte de Condillac sur Saussure. De nombreux linguistes contemporains comme Kukenheim, Mounin, Robins et Malmberg, considèrent le penseur tel le précurseur de leur discipline.

<sup>2003</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>2004</sup> Alors que Condillac défend l'idée selon laquelle toute incompréhension de l'élève s'explique au motif que « le maître ne sait pas se mettre à sa portée », on mesure la difficulté rencontrée par le gouverneur du prince à se placer d'abord au niveau socialement 'élevé' du futur souverain, puis à le considérer tel un enfant ordinaire. Mann, James-L. *Op. cit.*, p. 12 à 16.

<sup>2005</sup> Rousseau, Nicolas. *Op. cit.*, p. 29.

C'est parce que Condillac défend le principe de l'unité intellectuelle<sup>2006</sup> qu'il estime que la bonne maîtrise des savoirs grammaticaux et linguistiques constitue un gage de maturité réflexive. Mais, rien n'est précisé sur la proximité ou non du maître pour épanouir et entretenir ce sens de la réflexion auprès de son disciple, même si celle-ci doit favoriser les pratiques de « l'Art de raisonner »<sup>2007</sup> et « l'Art de penser »<sup>2008</sup>. L'art de raisonner, tel que le conçoit l'abbé part de l'observation et se poursuit par l'explication associée. Tandis que la clarification devrait relever de l'interaction entre le maître et son élève pour privilégier l'aptitude individuelle de l'apprenant de même que son rythme d'acquisition, le gouverneur tait cette composante motrice du raisonnement.

Bien que s'applique la pratique inductive, comme par exemple la découverte de l'univers, la terre, les cieux, les saisons, l'inégalité des jours pour arriver à la théorisation du fonctionnement géophysique de notre système solaire, Condillac ne décrit pas le lien pédagogique qui préside à la construction des compétences de l'élève à partir de l'expérience conduite. En fait, il s'agit essentiellement d'acquérir des savoirs scientifiques qui ont partie liée avec l'astronomie, sans se préoccuper du rapport à l'enfant. S'il est fort louable de conduire l'élève à appréhender le monde à travers sa perception, Condillac néglige de lui fournir des recommandations sur les techniques de l'observation et sur la manière d'aboutir à la description explicative de l'objet observé. Le maître s'appuie sur « l'histoire de l'esprit humain »<sup>2009</sup> qui constitue la méthode à appliquer pour motiver le jeune prince aux études. Dans cet encyclopédisme effréné, la relation pédagogique se marque d'un sceau intellectuel avéré qui neutralise toute forme affectueuse du lien éducatif.

Avec l'art de penser, Condillac revient à des considérations encore plus philosophiques en tentant d'étudier, chez son élève, les idées et leurs causes. C'est pour le sensualiste l'opportunité de réintégrer le rôle des perceptions dans l'acquisition des connaissances humaines. Le Grenoblois insiste alors sur la fonction essentielle, selon lui, non seulement des liaisons qui unissent les idées entre elles, mais aussi des effets positifs ou négatifs entraînés par ces associations. Toutes les idées émises sur l'art de penser constituent le moyen potentiel d'une discrète remise en cause de certains procédés pédagogiques du XVIII<sup>e</sup> siècle, comme les méthodes qui valorisent l'imitation et l'habitude au détriment de la

---

<sup>2006</sup> Cette conception de l'esprit ne fait pas l'unanimité des philosophes du XIX<sup>e</sup> siècle. Si François Rhétoré partage cette représentation, Victor Cousin, *a contrario*, défend l'idée selon laquelle l'esprit serait une composante tripartite constituée de la sensibilité, de la pensée et de la volonté. In Rhétoré, François. *Condillac*. Paris : édition Durand, 1864, p. 289. In Cousin, Victor. *Cours de philosophie*. Paris : Pichon et Didier, 1828, p. 63.

<sup>2007</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, Tome 5, p. 14.

<sup>2008</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, Tome 6, p. 5.

<sup>2009</sup> *Ibid.*, p. 29.

réflexion. Condillac s'oppose à ces conceptions traditionnelles et réductrices parce qu'elles entravent l'épanouissement de l'intelligence humaine.

Dans le plan prévu par le philosophe, toutes les étapes éducatives devraient concourir à former un disciple éclairé, c'est-à-dire un être porteur d'une véritable frénésie de savoirs, caractérisé par sa confiance en la nature humaine et sa capacité à triompher des préjugés. Ainsi, dès que l'élève a compris comment raisonner et penser, soit à partir du moment où il a saisi le fonctionnement de son entendement, et cela dès l'âge de dix ans environ, l'apprenant est alors apte à commencer l'étude de l'histoire<sup>2010</sup>. Malgré cela, jamais la relation au maître ne s'appuie sur la vérité individuelle et propre de l'élève, car elle est avant tout soumise au «plan raisonné»<sup>2011</sup> par le philosophe.

Les visées de l'enseignement historique<sup>2012</sup> font l'objet d'une clarification précise ramenée au développement des sens de la morale et de la politique. Alors que l'enseignement moralisateur rattache le projet éducatif à la tradition, celui des sciences politiques consent une dimension nouvelle à la formation. Ces choix se justifient, car il s'agit de deux priorités indispensables à l'édification d'un élève destiné aux fonctions princières<sup>2013</sup> ce qui montre que Condillac paraît, enfin, prendre conscience de certaines singularités de son disciple, celles propres à construire un lien pédagogique propice à la réceptivité.

Toutefois, le sensualiste ne se soucie pas d'ancrer sa réflexion dans la conviction souveraine, car, malgré son détachement des concepts dits absolus – qui a pu être interprété<sup>2014</sup> comme le signe d'une pensée dépassée, voire incohérente – le philosophe aborde l'appropriation de ces innombrables connaissances en la resituant dans la conjoncture du fonctionnement sociétal de son temps : voilà un autre motif pour lequel il familiarise son disciple avec les notions de loi, justice ou injustice. L'encyclopédisme précoce se met donc au service de l'instruction du prince tout en négligeant la cadence infantile du disciple. Cela s'explique par la discontinuité entre une conception théorique qui valorise la notion

---

<sup>2010</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, Tomes 7 et 8.

<sup>2011</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, Tome 7, p. 5.

<sup>2012</sup> « Condillac donne à l'étude de l'histoire la première place dans l'éducation du prince, mais l'histoire, pour lui, n'est pas un simple répertoire de modèles à imiter, d'événements dont il faut tirer des leçons, ni la manifestation dans le temps de la providence divine ». In Halévi, Ran. *Le Savoir du prince du Moyen Âge aux Lumières*. Paris : Fayard, 2002, p. 303 et 304.

<sup>2013</sup> « Avec l'éducation [...] [des princes], la pédagogie prend en charge la politique ». In Chartier, Roger, Compère, Marie-Madeleine et Julia, Dominique. *Op. cit.*, p. 176. Henri Druon ne manque pas non plus de souligner le développement d'un enseignement politique précoce auprès des jeunes princes. Cette formation se pratique grâce à l'étude des *Fables* de La Fontaine qui comportent des maximes générales aisément mises à la portée des plus petits. In Druon, Henri. *Histoire de l'éducation des princes de la Maison des Bourbons de France*. Paris : édition Lethielleux, 1897, p. 91 et 93.

<sup>2014</sup> Robert, Louis. *Les Théories logiques de Condillac*. Paris : Hachette, 1869, p. 293.

d'expérience et une pratique pédagogique où la réalité intellectuelle et humaine d'un enfant est peu prise en compte.

Condillac ne perd point de vue la mission gouvernementale future que devra conduire le jeune Ferdinand, mais il semble justement l'engager dans un programme si ambitieux qu'il court le risque de déstabiliser, voire de détourner l'élève de sa future charge politique : « Cette étude embrasse [...] tout ce qui peut contribuer au bonheur ou au malheur des peuples ; c'est-à-dire les gouvernements, les mœurs, les opinions, les abus, les arts, les sciences, les révolutions, leur cause, les progrès de la grandeur et la décadence des empires, considéré dans son principe, dans son accélération et donc son dernier terme »<sup>2015</sup>. Bien que le maître cherche à apposer une étiquette très personnelle aux savoirs dispensés au jeune garçon, pareille quantité de connaissances relève d'une démesure déstabilisatrice, en décalage avec la nature même de l'enfance.

De fait, la pensée instructive condillacienne se déploie dans de si amples proportions que le précepteur n'en reste pas là. Les notions de droit s'élargissent grâce aux observations<sup>2016</sup> menées sur les composantes gouvernementales de certains États européens d'alors, comme la Pologne, Venise, l'Angleterre ou la Suède. À ces connaissances contemporaines des Lumières, Condillac associe la nécessité d'une maîtrise exemplaire de l'histoire ancienne. Toutes ces sciences tiennent une place déterminée et conséquente dans le plan d'étude établi et concourent, par conséquent, à ménager un lien éducatif à échelle princière. Mais, c'est oublier que l'Infant de Parme est avant tout un petit d'homme, orphelin de mère, que le maître pourrait aider à acquérir – à la manière du précepteur d'Émile, enfant ordinaire<sup>2017</sup> – une vérité humaine personnelle pour trouver la volonté d'accomplir le destin princier lumineux qui lui est prescrit.

L'ensemble de ces acquis constitue une masse de savoirs lourde et ambitieuse à accumuler pour un apprenant d'une dizaine d'années. En effet, Condillac prévoit une instruction intégrale dans son *Cours d'étude* et ne souhaite laisser de côté aucune connaissance qui pourrait faire défaut au futur monarque ou compromettre l'avenir lumineux

---

<sup>2015</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>2016</sup> Rappelons que Wera Saltykow dénonce certaines contradictions du système condillacien : d'une part les sens ouvrent l'accès aux connaissances et, d'autre part, ces sens ne sont que d'hasardeux moyens d'évolution de l'âme. « Condillac verfolgt ausführlich die Entstehung und Entwicklung aller psychischen Funktionen und Zustände und aller Erkenntnisse aus der Sinnewahrnehmung. Dies bildet das Hauptproblem seiner philosophie ». In Saltykow, Wera. *Die Philosophie Condillacs*. Bern : Sturzenegger, 1901, p. 19.

<sup>2017</sup> Il importe de souligner cette grande distinction entre Émile et Ferdinand : l'un incarne un disciple de fiction, enfant quelconque, à partir duquel le penseur développe maintes hypothèses éducatives pour l'amener à devenir homme puis citoyen responsable ; tandis que l'autre est un futur prince appelé à régner ce qui 'parasite' une éducation à vocation exclusivement humaine.

de la principauté à éclairer – ou encore mettre en péril la réputation établie d'un précepteur, philosophe éclairé. Cherchant à réaliser ce projet d'éducation, l'auteur de *La Langue des calculs* (1798) souhaite que son disciple possède un bagage étendu et varié sur tous les sujets indispensables à un représentant des Lumières. Il en oublie alors l'identité humaine propre à partir de laquelle devrait se fixer une relation pédagogique bienveillante, propice à la réalisation de soi. Le jeune garçon éduqué de la sorte porte en lui le projet des Lumières, rayonner grâce aux savoirs dispensés par un maître savant, savoirs d'envergure quasi encyclopédiques<sup>2018</sup>, ce qui attribue à la relation éducative ainsi ourdie une nature purement intellectuelle.

Par conséquent, l'apprenant est convié à développer une culture livresque particulièrement abondante et complexe. D'abord, l'élève lit « l'ouvrage de M. Gognet sur l'origine des lois »<sup>2019</sup>. Non seulement, le disciple s'adonne à l'activité lecturale, mais en plus il copie tout ce qu'il doit en retenir : alors que Condillac s'oppose à l'usage excessif de la mémorisation, il s'appuie, lui aussi, sur des procédés mnémotechniques pour l'assimilation des savoirs, sans préparer affectivement son élève à recevoir et traiter autant d'informations. Ensuite viennent les œuvres de littérature : « Le matin nous lisons les poètes. Nous commençâmes par le *Lutrin*, d'où nous passâmes à des pièces de théâtre [...] quelques comédies de Molière, quelques tragédies de Corneille, quelques-unes de Racine »<sup>2020</sup>. Bien que soit étudiée une certaine variété des genres littéraires, ce programme de lecture surchargé entre en opposition avec l'idée rousseauienne selon laquelle « tant de livres [...] font négliger le livre du monde »<sup>2021</sup>. La nature de l'enfant symbolise un chapitre de ce 'livre du monde' duquel Condillac renonce à s'inspirer pour établir un lien éducatif avec Ferdinand.

Même si Gabriel Compayré déplore – vraisemblablement à raison – le fait que le jeune Prince « recommence la lecture de [Racine] jusqu'à douze fois »<sup>2022</sup>, *a contrario* il ne manque pas d'observer que l'éducation des Lumières, telle que la conçoit Condillac, s'est « émancipée des préjugés<sup>2023</sup> du siècle précédent à l'endroit du théâtre »<sup>2024</sup>. Ainsi, l'abbé ne laisse rien de côté dans cette monumentale progression instructive, si ce n'est l'idée d'une médiation

---

<sup>2018</sup> « Le préceptorat a été de longue durée, preuve que les parents ont estimé le prolongement de cette éducation utile, voire fructueux ». In, Meyer, Jean. *L'Éducation des princes du XV<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition Perrin, 2004, p. 194.

<sup>2019</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, Tome 1, p. 106.

<sup>2020</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>2021</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. Œuvres complètes, volume IV*. *Op. cit.*, p. 826.

<sup>2022</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 156.

<sup>2023</sup> Mais, rappelons que la lecture des pièces de théâtre a toujours fait partie des programmes éducatifs – même chez Bossuet ! – car ce qui pouvait éventuellement poser problème n'est pas tant la lecture du discours théâtral, mais le fait d'assister à une représentation théâtrale.

<sup>2024</sup> *Ibid.*, p. 157

bienveillante instaurant une authentique relation humaine entre l'enseignant et l'enseigné. Le résidant du Domaine de Flux réduit ainsi le lien éducatif à la transmission des savoirs ce qui ressemble à une sorte de gavage à la défaveur du disciple.

Si le Grenoblois propose l'étude approfondie des pièces de théâtre d'une époque proche de la sienne, pièces variant les registres du comique au tragique, il place aussi au premier plan des connaissances littéraires, celles de la poésie grâce à la lecture de « l'Art poétique de Despréaux et pour achever de lui faire connaître ce poète [il l'engage à lire] [...] quelques-unes de ses meilleures satyres et de ses meilleures épîtres»<sup>2025</sup>. Toutefois, si Condillac inclut bien un corpus de références littéraires très actualisées pour son époque, il se satisfait seulement d'inviter à la lecture des ouvrages. Il eût été essentiel d'aborder la question de l'approche explicative et interprétative des écrits lus. Le penseur en reste-t-il à une exploitation asservie aux visées formalistes ou utilitaires déclinées ou en appelle-t-il aux exercices de la pensée et du raisonnement ?

Il semble difficile de répondre à cette question, mais en rappelant que « la logique condillacienne repose sur le fait que l'analyse est un art naturel que tout jeune enfant détient »<sup>2026</sup>, il est possible d'émettre cette possibilité : les ouvrages lus pourraient ne plus être prétexte à l'acquisition de figures ou de tropes, mais plutôt devenir objets de lecture active, voire analytique. Cependant, outre la probable ouverture intellectuelle induite par les activités lectorales, il n'en reste pas moins que le programme de lecture prescrit demeure très chargé. Ce poids instructif s'alourdit d'autant plus « qu'en quelques années, le prince aurait appris [...] l'arithmétique, la géométrie, l'hydrostatique, l'hydraulique, l'astronomie, la géographie, l'architecture militaire et la physique expérimentale »<sup>2027</sup>. Une telle profusion de savoirs paraît difficile à assimiler, puis à maîtriser en si peu de temps et à un âge aussi précoce. Pareille diffusion de connaissances contredit la possibilité d'une relation éducative reconnaissant la nature humaine du petit prince. Et de nous interroger alors : ce monceau de savoirs à ingurgiter ne créerait-il pas un déséquilibre éducatif dans lequel le gouverneur deviendrait oppresseur et le disciple opprimé ?

Comme nous, Elisabeth Badinter se montre perplexe face à l'encyclopédisme prématuré de l'éducation condillacienne et écrit que l'« on reste confondu devant l'ampleur et la difficulté du programme de lectures que Condillac a concocté au jeune prince les deux

---

<sup>2025</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, Tome 1, p. 107.

<sup>2026</sup> Quarfood, Chritine. *Condillac, la statue et l'enfant*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 279.

<sup>2027</sup> *Ibid.*, p. 284.

premières années de son préceptorat »<sup>2028</sup>. Si cet encyclopédisme trouve son acmé au siècle des Lumières, il marque de ses immenses ambitions le plan contenu par le *Cours d'étude* et fait aussi l'objet d'une évocation implicite dans la lettre que Madame de Chenonceaux adresse à Jean-Jacques Rousseau en décembre 1762 : l'épistolière raconte que l'abbé a étudié avec son élève, alors seulement âgé d'une douzaine d'années, l'ouvrage *Du Contrat social*<sup>2029</sup>. Cet épisode, davantage narré pour rassurer l'exilé que pour remettre en cause les trop larges aspirations instructives du précepteur de l'Infant de Parme, faisant fi de l'élève, indique néanmoins que le maître du jeune Ferdinand ne doute en rien de l'avance intellectuelle de son très jeune élève.

Lire des œuvres complètes ne semble pas perturber le disciple princier, puisque Condillac écrit « que ses lectures se trouvèrent à la portée du Prince »<sup>2030</sup>. Selon son maître, l'Infant de Parme, incarne donc un fin lecteur de fictions dont il suit les actions<sup>2031</sup>, mais qui l'amènent aussi à confronter les écrits entre eux « avec une nouvelle intelligence »<sup>2032</sup>. Dans une période – 1757 – où l'expression est bridée de toutes parts, Condillac fait le choix optimiste pour son disciple de mettre à sa portée une somme vertigineuse de connaissances parfois dans une thésaurisation intellectuelle déroutante, mais qui cherche à ne jamais perdre de vue la formation de l'intelligence. Malgré cela, une semblable prétention intellectuelle au service de la puissance des Lumières dissout toute relation éducative dans l'abus des notions à ingérer et l'encyclopédisme précoce engendre un déséquilibre éducatif préjudiciable.

Sans se préoccuper de ces néfastes incidences, la priorité condillacienne persiste à façonner avant tout un prince éclairé, digne représentant des Lumières et porteur des progrès du monde. La vaste culture livresque et intellectuelle à laquelle est soumis le disciple princier cherche alors à lui ouvrir la voie des domaines de l'abstraction.

---

<sup>2028</sup> Badinter, Elisabeth. *Op. cit.*, p. 44.

<sup>2029</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres et Correspondances inédites*. Paris : Edition Lévy, tome 2, 1865, p. 257. «L'abbé de Condillac m'a écrit de vous dire pour lui mille amitiés, et combien il avait pris de chagrins de votre livre. Il a été infiniment content de votre *Contrat social*. Il ne se fait pas un scandale de l'expliquer à son petit prince ».

<sup>2030</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude*. *Op. cit.*, tome 1, p. 117.

<sup>2031</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>2032</sup> *Ibid.*, p. 109.

## 2.2. L'appel à l'abstraction opposé à l'immédiateté éducative

Si Condillac plaide en faveur d'une pédagogie visant à introduire des notions abstraites, c'est parce qu'il a, au préalable, tenté de préparer son élève princier à appréhender de pareilles études. Il est intéressant d'analyser comment s'effectue ce passage du concret à l'abstrait dans la programmation éducative planifiée par le philosophe, car il demeure fondamental d'apprécier les incidences de cette opération de l'esprit sur la relation entre le maître et son élève.

Ainsi, pour conduire à l'abstraction, puis à la conceptualisation de certains principes liés aux savoirs, il est indispensable de passer par l'étape des « observations »<sup>2033</sup>. Selon l'avis condillacien, « la raison viendra de bonne heure, si nous engageons les enfants à faire des observations »<sup>2034</sup>. C'est donc par l'intermédiaire du sens visuel que l'héritier du Duché entre en contact avec le potentiel des connaissances à acquérir.

Cependant, ces observations nécessitent d'être particulièrement bien adaptées à l'apprenant appelé à scruter, voir et regarder parce que Condillac précise « que la vraie et unique méthode est de conduire un élève du connu à l'inconnu »<sup>2035</sup>. Le cheminement organisé, s'il paraît progressif et ancré dans la réalité perceptible par l'enfant, néglige l'immédiateté du lien éducatif propre à inciter le disciple à s'engager sur cette route. L'élève doit être 'conduit' ; or, Condillac passe sous silence cette guidance qui pourrait initier le jeune prince en formation. Cela apparaît comme si le futur souverain n'avait pas besoin d'être guidé par un gouverneur, du fait de sa qualité royale. Toutefois, le penseur indique que les observations exercées par l'apprenant doivent avoir quelques points communs avec les acquis antérieurs de l'élève, fil conducteur permettant non seulement de mener vers de nouvelles connaissances, mais aussi de les accrocher à celles déjà installées dans l'esprit du disciple. Il eût alors été essentiel de comprendre comment l'éducateur dont dépend l'élève valorise ou déprécie son engagement en quête de savoirs innovants, pour mettre au jour le rapport éducatif instauré.

Mais, Condillac en reste à l'explicitation de la méthode inductive et décrit essentiellement cette nécessité de souder les savoirs anciens aux acquis nouveaux pour que l'élève étoffe sûrement ses connaissances : « Il suffit par conséquent de commencer par ce qu'il sait, par lui apprendre quelque chose qu'il ne sait pas encore ; et qu'en le reprenant à

---

<sup>2033</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>2034</sup> *Ibidem.*

<sup>2035</sup> *Ibid.*, p. 8 et 9.

chaque connaissance qu'on lui aura donnée, on pourra le faire passer, sans effort, à une connaissance nouvelle »<sup>2036</sup>.

Certes, la relation pédagogique résultant d'une pareille procédure développe l'idée qu'instruire est une opération aisée dont la facilité ne nécessite pas de vaincre une quelconque résistance chez l'élève. Or, c'est oublier qu'apprendre mobilise les capacités de l'apprenant et que cette mobilisation impose parfois des obligations et des efforts auxquels répugne le disciple. L'homme des Lumières occulte cette éventuelle opposition du gouverné, de même que les réactions potentielles de l'enseignant pour appréhender cette contestation. Mais, le fait que l'élève soit appelé à devenir souverain influence le rapport humain entre gouverneur et 'gouverné' induisant nécessairement une relation éducative très complexe qui amenuise et atténue la maîtrise du précepteur. La dimension politique de l'éducation princière freine l'œuvre d'édification personnelle de l'élève au profit d'un accomplissement prestigieux, voire fastueux, où priment les prérogatives de l'étiquette.

Le passage à l'abstraction s'accomplit donc selon un itinéraire lisse sans tenir compte des paliers d'évolution de l'enfant. Tandis que Rollin et surtout Rousseau réclament que le maître s'adapte au développement graduel de la nature infantile, *a contrario*, le frère de Mably estime que le jeune prince est, sans délai, apte au raisonnement. Cela apparaît alors comme s'il n'existait nulle distance entre éducateur et éduqué au motif que « les facultés de l'entendement sont les mêmes dans un enfant que dans un homme fait »<sup>2037</sup>. Si l'on en croit l'abbé, il n'existerait pas de caractéristique propre à l'entendement enfantin qui serait identique à celui de l'adulte. Pareille considération pose question : S'agit-il de l'entendement de tout enfant ou de l'entendement de l'enfant princier, considéré tel un être supérieur aux autres ?

Il est possible de penser, qu'à l'opposé de Rousseau, Condillac considère que tous les hommes n'ont pas à être éduqués selon de similaires principes, mais en fonction du rang tenu par chacun dans la société : « Voilà l'image des différences qui doivent se trouver dans l'éducation des citoyens lorsqu'ils ne sont pas faits pour contribuer tous de la même manière aux avantages de la société, il est évident que l'instruction doit varier, comme l'état auquel on le destine »<sup>2038</sup>.

Ainsi, l'acquisition des savoirs par l'élève sert avant tout une cause sociale et politique ; elle s'effectue donc comme un enchaînement judicieusement maillé, mais Condillac met en garde contre le rôle tenu par chaque maillon dont aucun ne doit manquer,

---

<sup>2036</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>2037</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, volume 2, p. 153.

<sup>2038</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude. Op. cit.*, tome 1, p. 40.

lorsqu'il écrit la nécessité d'« être attentif à ne franchir aucune des idées intermédiaires »<sup>2039</sup>. L'abbé reprend ici sa conception sur les connaissances humaines : selon lui, elles constituent un tout cohérent auquel aucune ne doit faire défaut même celle paraissant la plus négligeable. En fait, il évoque la notion de lien associant toutes les connaissances entre elles : ce sont ces points de rencontre qui nécessitent d'être explicités le plus clairement possible pour donner du sens aux savoirs. Seul un *magister* érudit et lettré est apte à fournir ces explications sur les modalités associatives reliant les connaissances entre elles.

De fait, le précepteur figure un éminent philosophe ce qui, dans des conditions éducatives communes, pourrait lui réserver une position privilégiée, voire supérieure, envers un élève immature à instruire sur l'abstraction de la liaison des idées. Mais, à Parme entre 1757 et 1766, l'apprenant bénéficie d'un statut bien au-dessus de celui de son maître, ce qui impose une certaine féodalité au neveu du grand Prévôt de Lyon. Bridé par ce système d'influences qui le dépassent, le religieux n'aborde pas cette question de la posture magistrale ni celle du statut de l'élève. L'objectif présidant au rapport éducatif institué consiste à manœuvrer l'apprenant à exercer progressivement « les facultés de [...] [son] entendement »<sup>2040</sup>. En cela, l'appel à l'abstraction, doublé de la contrainte princière, refuse l'idée même de nature infantile dans le lien pédagogique et se différencie complètement de la conception du Genevois respectueuse de l'authenticité de l'enfant.

De plus, si Condillac trace l'itinéraire devant mener à l'abstraction par la mobilisation des facultés de l'entendement, il n'évoque pas le processus de pensée propre à la faire éclore ni même la méthode constitutive à appliquer. Il omet également d'aborder la question des hypothèses à émettre lors des observations conduites pour apprécier le degré de validation des supputations énoncées. L'Académicien en reste à un résultat très général de l'acte d'observation sans expliquer comment l'élève rattache son raisonnement aux informations prélevées par l'expérimentation menée au contact de l'environnement. Il y a donc une volonté pédagogique affirmée de conduire l'élève en construction dans l'abstraction sans pour autant fournir toute la démarche opératoire rendant possible cette abstraction.

Pareille méthode entraîne des répercussions sur le lien 'maître-élève'. Condillac place le professeur dans une situation pédagogique optimale qui laisse croire que son étudiant est susceptible de réaliser des progrès considérables sans que l'enseignant n'intervienne directement pour clarifier le phénomène de l'abstraction. C'est perdre de vue que l'éducation devrait ménager une rencontre entre deux êtres humains dans laquelle l'éducateur se

---

<sup>2039</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>2040</sup> *Ibid.*, p. 10.

rapprocherait au plus près de son disciple pour le guider sûrement. L'élève a besoin de se sentir l'objet d'attentions affectives et de douce prévenance pour s'investir dans les apprentissages et réussir la performance de l'abstraction. Certes, par son statut, Ferdinand est à tout instant l'objet d'une vigilance particulière, mais cet intérêt est soumis à la raison d'état.

Cela fait porter une lourde responsabilité historique aux frêles épaules d'un enfant dont le jeune âge ne mesure pas les investissements instructifs nécessaires en dehors d'une pression accablante opposée au naturel insouciant de l'enfance. Or, si le rapport pédagogique condillacien fixe des objectifs précis de savoirs, une implacable rigueur intellectuelle et des axiomes philosophiques, il s'en tient à des références implicites indiquant une surévaluation des pouvoirs d'entendement de la prime jeunesse. Ce lien éducatif ne se soucie pas de la reconnaissance identitaire propre à l'échange éducatif, mais se bloque dans un rapport biaisé où l'abstraction et la cause politique font écran. De fait, le Grenoblois affirme qu'un « prince, destiné à commander, devrait s'élever au milieu de son peuple comme un palais régulier et solide s'élève au milieu des campagnes dont il est l'ornement »<sup>2041</sup>. La métaphore rapprochant le prince d'un palais interpelle, de même que l'idée 'd'ornement'. La fonction princière paraît se dissoudre dans l'apparat pompeux imposé par les injonctions conventionnelles de l'étiquette. Dans le cas de la relation éducative nouée par Condillac avec le prince Ferdinand, c'est comme si le pouvoir superficiel du paraître aliénait l'être profond en l'enchaînant au protocole.

Si le philosophe reconnaît bien à l'enfant ses caractères propres d'homme en devenir, il considère qu'il ne doit pas s'attarder au stade d'une enfance énigmatique propre et propulse le garçonnet dans une *adultisation* irrespectueuse de son immaturité affective. Si cela peut s'expliquer par le rôle que cet élève est appelé à jouer, Condillac justifie également le fait de brûler l'étape infantile en déployant un raisonnement analogique – ainsi que nous l'avons déjà dit – qui rapproche l'enfant de l'adulte, mais aussi le corps de l'esprit, car « on peut [...] supposer que le développement corporel va de pair avec un développement mental »<sup>2042</sup>. Pour dynamiser le processus et accéder au résultat éducatif escompté, Condillac conseille en priorité de « faire connaître à un enfant les facultés de son âme, et lui faire sentir le besoin de s'en servir »<sup>2043</sup>. Pourtant, pareil dessein procédant par méthode inductive ou analytique ne permet pas au disciple d'établir un rapport humain direct avec son maître, rapport susceptible de créer une force éducative appropriée au développement des besoins de l'enfance. Et pour

---

<sup>2041</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>2042</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 276.

<sup>2043</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, tome 1, p. 11.

cause, la distance sociale qui séparait le précepteur Condillac de son élève rendait difficile, voire impossible, cette relation humaine. Au lieu de cela, l'élève est appelé à sonder son âme sans que le maître ne devienne le relais nécessaire au changement d'état généré par la mesure des facultés personnelles.

En se référant à l'abstraction progressive au terme de maintes observations associées, Condillac privilégie ce qui se nomme de nos jours la méthode inductive opposée à la méthode déductive – ce qui a été précédemment souligné par notre propos. L'abbé n'emploie pas cette terminologie mais évoque des modalités didactiques relevant soit de la synthèse soit de l'analyse<sup>2044</sup>. Enfermé dans sa théorie idéologique propre à l'expansion des connaissances – où gouverneur et gouverné figurent toujours deux entités parallèles – et bridé par les codes stricts de l'éducation princière, Condillac perd de vue que la motivation intellectuelle ne se conçoit pas hors une relation pédagogique ménageant une rencontre humaine réelle entre maître et élève. Il se satisfait simplement d'expliquer pourquoi à la méthode synthétique il préfère la méthode analytique : « Pour connaître les corps, il ne suffit donc pas d'en observer les qualités relatives ; et par conséquent, il faut, à mesure qu'on les analyse, les comparer les uns avec les autres »<sup>2045</sup>. Aveuglé par l'envergure de son projet d'instruction, l'ecclésiastique se désintéresse d'une pédagogie du transfert dans laquelle le maître deviendrait l'instigateur bienveillant des réactions de l'élève.

Ce sont précisément les actes de comparaison et de confrontation des corps observés qui peuvent initier à la technique de l'abstraction, mais le précepteur reste en retrait. Condillac évoque un phénomène que nous pourrions caractériser comme étant de nature transversale : « Je puis, par exemple, penser à la blancheur, sans penser à ce papier, ni à la neige, ni à tout autre corps blanc. Or la blancheur considérée séparément de tout corps est ce qu'on nomme une idée abstraite, d'*abstrahere* qui signifie séparer de »<sup>2046</sup>. La méthode de l'abstraction ainsi exposée consiste donc à qualifier l'essence des observations conduites et selon ce dessein il est recommandé de « décomposer pour connaître chaque qualité séparément, et il est nécessaire de recomposer pour connaître le tout qui résulte de la réunion des qualités connues »<sup>2047</sup>.

Il convient alors de nous questionner sur les conditions nécessaires à la relation pédagogique favorisant une double technique de montage et démontage, nommée composition et décomposition, qui infère la compréhension des connaissances à acquérir et conduit à leur

---

<sup>2044</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>2045</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>2046</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>2047</sup> *Ibid.*, p. 63.

caractérisation. Condillac en reste aux observations menées et à leurs confrontations par lesquelles naît le raisonnement de l'apprenant, défini ainsi que « cette décomposition et cette recomposition [...] nomm[é]e analyse »<sup>2048</sup>. En procédant par la démarche inductive, l'élève se prémunit de tout égarement dans la complexité des systèmes scientifiques et applique le principe condillacien qui considère « l'éducation comme le développement régulier de l'intelligence »<sup>2049</sup>. Bien que cette intention soit estimable, sa réalisation ne devient effective qu'à partir du moment où elle s'inscrit dans la légitimation du futur de l'enfant.

Or, Condillac paraît stériliser le rapport éducatif dans la contradiction où se heurtent l'exigence d'un excessif travail intellectuel, méthodique et structuré, générant un comportement dépendant et l'épanouissement immédiat de l'intelligence de l'enfance, propice à la liberté individuelle. L'Académicien reste en retrait de ce débat, mû par l'idée exclusive que l'enfant raisonne sans replacer cette théorie dans le système d'interactions 'maître-élève' nécessaire à l'éveil complet du raisonnement. De ce fait, le précepteur du petit prince ni n'identifie son disciple comme un être indépendant ni ne se décentre de ses propres références, mais reste captif d'une méthode – et vraisemblablement de la pression politique et culturelle qui pèse sur cette charge gouvernementale hors norme – sa méthode personnelle, considérée comme « plus simple que la méthode synthétique [...] [...] parce que l'élève peut, progressivement, être mené de vérité en vérité, il peut sans plus d'effort se faire une idée des fondements de la science »<sup>2050</sup>. Avec le penseur éclairé, la relation pédagogique se réduit aux formalités princières ainsi qu'à la médiation purement intellectuelle d'un maître peu soucieux d'une conciliation immédiate et proche avec son élève. Il se dégage alors une conception très élitiste du rapport pédagogique noué entre le précepteur et le jeune prince qui devrait, à terme, être porteur d'un pouvoir culturel puissant et influent.

Certes, dans cet absolu optimiste, le disciple acquiert peu à peu un grand nombre de savoirs, gagne en habileté et en réflexion, ce qui constitue un ensemble de facteurs propices au développement de l'appétence pour l'instruction. Selon le Grenoblois, les méthodes éducatives appliquées auprès de l'Infant de Parme « excitent sa curiosité »<sup>2051</sup>. Ainsi, la relation éducative semble s'établir non pas entre un gouverné et un gouverneur prompt aux encouragements et à l'épanouissement de la curiosité de son disciple, mais plutôt entre un apprenant et une technique pédagogique rigide et infaillible, se voulant stabilisatrice, encline à

---

<sup>2048</sup> *Ibidem*.

<sup>2049</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 9.

<sup>2050</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 267.

<sup>2051</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme. Op. cit.*, volume un, p. 14.

développer l'envie d'apprendre et de connaître pour bien régner. Il s'opère une forme de déshumanisation du lien pédagogique, comme si le professeur s'effaçait personnellement au profit d'un projet éducatif tout théorique, imposé par l'ambition des Lumières.

D'ailleurs, ce n'est point le précepteur, mais la méthode de l'induction pédagogique qui permet donc d'« apprendre à penser »<sup>2052</sup>. Ceci est rendu possible grâce au développement de la réflexion, car Condillac considère que « celui qui n'a pas appris à réfléchir, n'est pas instruit »<sup>2053</sup>. La relation entre maître et élève se dilue dans le principe éducatif ainsi élaboré et bien que théoriquement l'apprenant ne soit pas transformé en singe savant, il doit prioritairement se rendre maître de « toutes les connaissances qui lui serviront un jour »<sup>2054</sup>. La maîtrise des savoirs abstraits prend un tel ascendant sur l'éducation qu'elle lui sacrifie le rapport pédagogique et le partage d'expérience humaine qui en découle. Malgré cela, il y a dans ce principe éducatif une foi profonde en l'élève que Condillac perçoit comme un être suffisamment éveillé pour apprendre à apprendre puisqu'il « suffit de lui donner les moyens d'[...] acquérir [les connaissances] »<sup>2055</sup> pour que le disciple en recueille le plus grand nombre possible.

Néanmoins, les préceptes abstraits et appels au raisonnement légués par la pensée condillacienne semblent s'élever à un tel degré d'ambition qu'ils revêtent un caractère pédagogique démesuré inatteignable par l'élève, même l'élève le plus capable, le plus sage et le plus volontaire. Cet idéal fait écho au statut royal de l'élève ce qui s'oppose à la conception de Rousseau refusant le préceptorat princier en raison de la grandeur des devoirs d'un précepteur. Dans le cas de Condillac, l'éducation princière est marquée par une avidité immodérée pour les connaissances et la réflexion refusant ainsi tout espace propre à la relation pédagogique, délaissée en vue d'une fin transcendante : façonner un prince éclairé.

Tous ces moyens très intellectuels découlent donc de l'idéal pédagogique condillacien et trouvent leur source dans le phénomène de l'abstraction propice à l'analyse. Les progrès alors effectués avancent rapidement et devraient encourager le disciple à poursuivre pour entretenir son désir d'apprendre. Dans cette théorie pédagogique, le gouverneur pourrait ressembler à l'éveilleur de la conscience humaine dont il aiguillonne le discernement et l'aptitude à analyser, mais sa mise en retrait pose question. Selon le sensualiste, l'émulation nourrit la curiosité qui, elle-même, engage de nouvelles observations, génératrices d'abstractions, c'est-à-dire des idées abstraites. Celles-ci se lient les unes aux autres pour

---

<sup>2052</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>2053</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>2054</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>2055</sup> *Ibidem.*

donner du sens aux savoirs tandis que ces liens se tissent grâce à l'activation de l'imagination et à celle de la mémoire : « La liaison des idées est le principe de la mémoire [...] unique ressort de la pensée [car] c'est elle qui lui donne une rapidité qui nous étonne ; et c'est par elle que l'imagination fait avec promptitude une multitude de combinaisons »<sup>2056</sup>. Certes, la méthode d'enseignement joue un rôle fondamental dans les apprentissages de l'élève, mais la relation éducative est indispensable à la capitalisation de ces acquis. Avec le frère de Mably, l'élève princier semble désespérément isolé, ne développant aucune qualité relationnelle avec son enseignant, car ce dernier transfère la force de cette liaison à la seule acquisition d'outils et de savoirs. Cependant, pareils instruments cérébraux ne peuvent conduire ni à la réflexion ni à la compréhension abstraite du monde, s'ils ne font pas l'objet d'une clarification léguée par le maître.

De plus, même si le penseur reconnaît les effets de la mémoire et de l'imagination dans la caractérisation des associations d'idées, pour éduquer il ne souhaite explorer les principes ni de l'une ni de l'autre, car il leur préfère ceux de « l'art de raisonner [qui] n'est, dans le fond, que l'art de bien observer et de bien juger »<sup>2057</sup>. L'abstraction induit donc directement le raisonnement intervenant dans deux domaines complémentaires, d'abord l'émergence des idées et ensuite l'expression, la verbalisation de ces mêmes idées. Or, raisonnement, idées et verbalisation chez l'élève requièrent l'implication magistrale dans la fonction d'étayage de ces composantes de l'abstraction. Bien que celle-ci intègre le concours professoral nécessaire à la structuration des acquisitions fondamentales, Condillac paraît ne pas intervenir dans cette consolidation réflexive. Ainsi que l'écrit Mann, le philosophe présente un tempérament réservé et introverti<sup>2058</sup>, ce qui peut expliquer une forme d'appréhension accrue par une survalorisation appréciative des qualités d'un prince.

De même, si le Grenoblois souligne cette double compétence du raisonnement, où s'activent conjointement réflexion et langage, quand il écrit que « s'il faut raisonner pour acquérir jusqu'aux premières idées qui nous sont transmises par les sens, il faudra sans doute raisonner encore pour apprendre l'art de communiquer nos pensées »<sup>2059</sup>, il n'évoque pas l'appui du maître primordial à l'activité cognitive de l'élève. Pourtant, comme cet art correspond à la pratique linguistique dont l'objet consiste à « analyser la pensée »<sup>2060</sup>, il eût été pertinent de consigner l'activité langagière comme moyen propice à la construction d'une

---

<sup>2056</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>2057</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>2058</sup> Mann, James-L. *Op. cit.*, p. 1.

<sup>2059</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>2060</sup> *Ibid.*, p. 194.

relation pédagogique de qualité, porteuse d'efficacité pour la progression de l'élève. Mais, Condillac en reste à cette puissance surdimensionnée accordée aux mots dans son *Cours d'étude* « excellent ouvrage, d'un excellent instituteur, qui n'a pourtant fait qu'un sot élève »<sup>2061</sup>.

Attaché à ces idées selon lesquelles le signe précède la signification et que l'abstraction se construit à la manière d'une gymnastique mentale née de la sensation, Condillac n'a pas réussi à capter l'intérêt de son disciple princier. Bien que le précepteur ait tenté d'associer son élève par certaines opérations métalinguistiques<sup>2062</sup>, « l'énergie de ce procédé, comme d'une carte forcée, produit une sorte de mirage de l'évidence »<sup>2063</sup> qui ne laisse aucune place à l'investigation personnelle du disciple. Par conséquent, si les liens entre idées et éléments sémiotiques permettent de rapprocher l'art de penser de l'art de parler et attribuent à ce dernier un rôle à la fois analytique et critique, le précepteur enferme son disciple dans l'évidence d'une méthode irréprochable « qui est par principe celle que l'on impose à l'élève, ou plutôt que l'élève est censé s'imposer à lui-même parce qu'il ne peut pas en être autrement »<sup>2064</sup>, davantage pour raisons politique que pour cause éducative.

Ramené à la pédagogie, ce concept linguistique considère le verbe comme l'indispensable outil d'analyse des idées et correspond à une méthode plus ou moins neuve, déjà évoquée par Fénelon, puis reprise par Rollin. Pour Condillac, le langage favorise l'éclosion des idées car « avec plus de mots [...] [il serait possible d'] avoir plus d'idées, de découvrir plus de rapports »<sup>2065</sup>. Hors cette abstraction, le Prince de Parme n'a pas d'autre alternative éducative, car Condillac veut à tout prix aiguïser l'art de penser de l'homme en devenir, puisque « les vraies connaissances sont dans la réflexion qui les acquiert, bien plus que dans la mémoire qui s'en charge »<sup>2066</sup>.

Que ces orientations philosophiques aient conduit l'abbé à enseigner sans passer par l'association pédagogique étroite et réfléchie du maître et de son élève peut surprendre, mais

---

<sup>2061</sup> Diderot, Denis. *Correspondance*. À Catherine II, décembre 1775. Paris : éditions de Minuit, 1955-1970, tome XIV, p. 174.

<sup>2062</sup> Si l'on se reporte par exemple au cinquième chapitre du *Cours d'étude* intitulé « Avec quelle méthode on doit employer les signes artificiels pour se faire des idées distinctes de toute espèce », l'élève est à maintes fois interpellé par des formulations vocatives propres à mobiliser son attention : « Vous avez vu, Monseigneur ; vous savez ; vous voyez donc, Monseigneur ; tout vous confirme donc Monseigneur ; pour achever, Monseigneur, de vous éclairer sur la méthode... ». In Condillac, Étienne Bonnot (de). *Cours d'étude*. Volume un. *Op. cit.*, p. 178, 181, 182, 185, 186 et 189.

<sup>2063</sup> Seguin, Jean-Pierre. « Fonctions métalinguistiques et fonctions didactiques dans la grammaire de Condillac ». In Sgard, Jean. *Condillac et les problèmes du langage*. Paris : Slatkine, 1982, p. 351.

<sup>2064</sup> *Ibidem*.

<sup>2065</sup> *Ibid.*, p. 195.

<sup>2066</sup> *Ibid.*, p. 109.

s'explique au motif que « les enfants sont capables de raisonner et que les notions les plus abstraites sont à leur portée lorsqu'on leur en montre la génération »<sup>2067</sup>. Si cette appréciation remet en cause l'instruction traditionaliste dispensée dans les collèges et donc l'activation de la mémoire à la défaveur de l'art de penser et de l'art de raisonner, elle ne précise pas selon quels procédés la relation éducative peut révéler 'la génération' des idées abstraites aux apprenants. Le jeune prince doit se ranger aux évidences philosophiques de son précepteur sans pouvoir les réfuter, parce qu'il n'existe nul échange conversationnel direct et libre entre le maître et son disciple. En fait, le professeur emprisonne l'apprenant dans un propos didactique ne présentant « aucune possibilité de remise en question, aucun doute »<sup>2068</sup>.

Ainsi, à rebours de l'éducation passéiste du cursus collégial « repos[ant] sur [...] [le] préjugé [que] [...] les enfants n'ont pas la maturité requise pour réfléchir, qu'ils ne savent pas raisonner, seulement se souvenir »<sup>2069</sup>, Condillac instaure un rapport éducatif à partir de « tout un appareil de captation didactique engage[ant] [...] [l'apprenant] sur une voie unique »<sup>2070</sup>, au service exclusif de l'institution princière. Dans sa critique contre un enseignement sclérosé porteur de faux principes, le pédagogue explique que l'erreur ainsi commise serait le résultat d'une méconnaissance du fonctionnement de l'esprit humain. L'Académicien analyse les procédures fonctionnelles de l'entendement générateur d'idées et découvre qu'à partir du moment où l'élève observe, c'est qu'il est capable d'appréhender ses observations, de les caractériser et d'en extraire cette 'substantifique moelle' définissant la nature des choses. Grâce à la procédure de l'abstraction, le disciple exercerait ce que nous nommons aujourd'hui la 'cognition'<sup>2071</sup>. Toutefois, l'exercice de ces facultés interroge dans la mesure où elles se conçoivent indépendamment de toute relation éducative.

Passionné par le problème scientifique de l'acquisition des savoirs, Condillac va plus loin que la seule approche pédagogique liée à la cognition, mais contourne sans la traiter la difficulté affective que représente le lien éducatif. Ainsi, il cherche à démontrer comment

---

<sup>2067</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>2068</sup> *Ibid.*, p. 355.

<sup>2069</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 267.

<sup>2070</sup> Seguin, Jean-Pierre. « Fonctions métalinguistiques et fonctions didactiques dans la grammaire de Condillac ». In Sgard, Jean. *Condillac et les problèmes du langage. Op. cit.*, p. 355.

<sup>2071</sup> « La cognition désigne le processus par lequel des systèmes naturels [...] acquièrent des informations sur leur monde, en construisent des représentations, les transforment en connaissances par des opérations spécifiques, puis les mettent en œuvre dans des activités, des comportements ou des fonctionnements. En des termes différents, fondés sur l'observation et la réflexion, les discours des auteurs de l'Antiquité sur la pensée, la logique, la démonstration, la construction de la connaissance et de la science témoignent des premiers efforts dans ce domaine. [...] ».

<http://www.universalis-edu.com.sicd.clermont-universite.fr/encyclopedie/cognition/> Page consultée le 6 juin 2013.

l'élève doit être progressivement conduit à apprendre et pour que ces apprentissages trouvent toute leur efficacité, l'apprenant doit non seulement prendre conscience de ce qu'il apprend, mais aussi être apte à le verbaliser, ce qui se définit aujourd'hui comme la 'métacognition'<sup>2072</sup>. La métacognition eût pu représenter une approche active et interactive dans laquelle le maître et l'élève pouvaient aisément et se rencontrer et se rejoindre. Condillac en a décidé autrement à la défaveur de la spontanéité immédiate de son élève.

L'appel à l'abstraction constitue donc le pont jeté par les observations en direction de l'esprit, créateur d'idées. Mais, il forme également l'exercice « d'une capacité introspective d'auto-analyse »<sup>2073</sup>. Celle-ci ouvre le chemin à une éducation cherchant à se réaliser grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie sensorielle, dont il conviendra d'analyser les incidences sur le rapport pédagogique.

### **2.3. Une pédagogie sensorielle en décalage avec la dyssynchronie parmesane<sup>2074</sup>**

Tandis que la tradition rationaliste valorise l'intelligence au point de la considérer comme une faculté intellectuelle de source purement spirituelle au détriment des sens, ravalés à l'état de facultés inférieures exclusivement liées à l'enveloppe charnelle, Condillac, qui s'inscrit dans la continuité de l'empirisme de Locke, étudie l'expérience sensible et affirme, comme nous l'avons déjà dit, qu'elle induit le développement de l'intelligence humaine, sans la moindre intercession surnaturelle. Proche du sensualiste, dont il connaît le projet d'écriture sur les sensations, Denis Diderot aborde également la question des sens dans sa *Lettre sur les Sourds et Muets* (1751). Il préconise une expérimentation portant sur la nature humaine et permettant l'émergence des connaissances générées par les sens : « Mon idée serait donc de décomposer, pour ainsi dire, un homme et de considérer ce qu'il tient de chacun des sens qu'il

---

<sup>2072</sup> « La métacognition réfère à la connaissance ainsi qu'au contrôle que le sujet a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. [...] [Elle] consiste à réfléchir sur sa façon d'agir et d'apprendre, d'évaluer son efficacité pour adopter une stratégie et l'améliorer ». [http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie\\_metacognitives.html](http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie_metacognitives.html) . Page consultée le 6 juin 2013.

<sup>2073</sup> Seguin, Jean-Pierre. « Fonctions métalinguistiques et fonctions didactiques dans la grammaire de Condillac ». In Sgard, Jean. *Condillac et les problèmes du langage. Op. cit.*, p. 355.

<sup>2074</sup> Hétier, Renaud. « De l'Enfant sauvage à l'Infant de Parme, ou les distorsions temporelles de l'éducation ». In *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation formation*. Université de Genève : septembre 2010. Page consultée le 21 octobre 2012.

[https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-h/le-vif-du-sujet-dans-l2019angle-mort-du-chercheur/De%20l'enfant%20sauvage.pdf/at\\_download/file](https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-h/le-vif-du-sujet-dans-l2019angle-mort-du-chercheur/De%20l'enfant%20sauvage.pdf/at_download/file)

possède »<sup>2075</sup>. Diderot ne fait qu'effleurer la problématique de l'influence sensitive sur la construction du savoir, alors qu'il revient à Condillac de l'approfondir et de la conceptualiser<sup>2076</sup>. La réflexion condillacienne appréhende le problème des sensations, le transpose dans le contexte de l'éducation humaine et souligne que la pédagogie sensorielle peut influencer la relation éducative entre précepteur et disciple.

« Pour Condillac, l'âme est sensible »<sup>2077</sup>, ce qui signifie qu'elle possède une aptitude réceptrice l'autorisant à percevoir les sensations. Cette faculté sensible de l'âme s'associe étroitement au fonctionnement intellectuel de l'esprit, puisque « dans la perspective condillacienne, toutes les opérations de l'âme sont par définition mentales, et toutes les capacités mentales se voient attribuer une origine sensible »<sup>2078</sup>. Âme et intelligence sont ainsi étroitement associées grâce aux répercussions qu'entraînent sur elles deux les sensations. La philosophie de Condillac se propose donc d'expliquer la genèse des idées humaines à partir des sensations, puis de réfléchir, aux opérations de l'âme provoquées par ces mêmes sensations dans l'éducation humaine. Le penseur prévoit ainsi de s'engager dans un enseignement novateur à destination du jeune Ferdinand, afin de transporter le rayonnement culturel et intellectuel des Lumières jusqu'à Parme. À rebours des traditions éducatives autoritaires par lesquelles le précepteur contraint le disciple à ses vues, le gouverneur Condillac souhaite choisir la collaboration pédagogique favorisant une relation éducative nourrie des sensations éprouvées par le jeune prince.

Toutefois, même si la philosophie condillacienne se situe dans le prolongement de l'empirisme et, qu'à ce titre, elle ouvre une nouvelle voie de réflexion empirique, ne nous limitons pas à cet exclusif aspect du sujet, car la doctrine philosophique de Condillac ne se restreint pas à cela : transposée dans le domaine pédagogique, elle tente de s'élargir et s'intéresse également à l'évolution de l'homme. Point alors l'idée que « le sensualisme condillacien ne se résume pas à une théorie de la connaissance [mais qu'il] est aussi une philosophie de développement »<sup>2079</sup> avec des caractéristiques pédagogiques mises au service d'un lien éducatif qui se voudrait coopératif.

---

<sup>2075</sup> Diderot, Denis. *Le Rêve de d'Alembert et autres écrits philosophiques*. Paris : édition Librairie Générale Française, 1984, p. 237.

<sup>2076</sup> Au moment de la publication du *Traité des sensations* à l'automne 1754, Condillac fait l'objet d'une injuste accusation dans laquelle on lui reproche d'avoir plagié Diderot et repris à son compte l'idée de l'influence des sens dans l'édification des savoirs, exprimée dans la *Lettre sur les Sourds et Muets*, publiée trois ans plus tôt. Particulièrement heurté par cette rumeur malveillante, Condillac rédige une *Réponse à un reproche* dans laquelle il prouve sa différence avec Diderot.

<sup>2077</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 5.

<sup>2078</sup> *Ibidem*.

<sup>2079</sup> *Ibidem*.

Dans un premier temps, l'auteur du *Traité des systèmes* postule que « la conscience [apparaît] comme un champ de forces »<sup>2080</sup>. Cette hypothèse fait l'objet d'une démonstration analytique menant à une théorie de l'association. Celle-ci permet de conclure à l'existence d'« une interaction entre les facultés cognitives et les facultés affectives »<sup>2081</sup>. C'est précisément cette conclusion qui justifie l'ouverture du sensualisme sur l'éducation. Alors qu'une pédagogie sensorielle prenant comme point de départ les sensations de l'apprenant pourrait s'apparenter à une éducation selon la nature, respectueuse de la chronologie de l'élève, avec le disciple princier le temps historique transgresse les règles temporelles des étapes enfantines. En effet, ainsi que l'écrit Condillac « c'était assez de lui faire remarquer que sans les sensations il n'aurait eu aucune idée des objets sensibles, et que sans les sens, il n'aurait point eu de sensations »<sup>2082</sup>. Rappelons que le petit prince est à peine âgé de sept ans lorsque l'abbé prend en charge son éducation et que le maître évalue difficilement l'immaturation de cette période de l'enfance. Mais, peut-être Condillac mesure-t-il fort bien les caractéristiques intrinsèques de l'enfant tout en s'interdisant de les privilégier contre la raison d'état ?

Et de nous interroger alors sur le lien pédagogique entretenu entre Ferdinand et son maître pour que le professeur réussisse simplement à lui faire entendre les distinctions et correspondances entre sens, sensations, objets sensibles et idées. Le gouverneur du prince n'éclaire pas directement son lecteur sur les aspects émotionnels et affectifs qui fixent le lien pédagogique entre précepteur et disciple. Néanmoins, le discours littéraire souligne la volonté magistrale d'impliquer l'élève dans les procédures pédagogiques mises en application : « avant d'écrire la première leçon [...] [le gouverneur] cru[t] devoir la faire avec le prince de même »<sup>2083</sup>.

D'un point de vue purement théorique, tel que cela est relayé par le *Cours d'étude*, maître et élève devraient être associés dans une proximité collaborative cherchant à mettre l'apprenant en confiance et à le placer à un niveau d'égalité intellectuelle et sensible avec son précepteur. Mais, il y a là divergence entre une relation éducative réelle liant un prince et son gouverneur et une liaison pédagogique d'ordre philosophique ménageant une rencontre humaine entre un disciple et son maître. Condillac n'établit pas de parallèle explicite entre son expérience pédagogique réelle et sa réflexion philosophique à portée éducative : il évoque ces deux domaines complémentaires sans précisément les distinguer, ce qui ne permet pas de

---

<sup>2080</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>2081</sup> *Ibidem.*

<sup>2082</sup> Condillac, Étienne Bonnot. *Cours d'étude*. Volume I. *Op. cit.*, p. 55.

<sup>2083</sup> *Ibid.*, p. 56.

définir nettement le genre discursif du *Cours d'étude*.

Pourtant, la coopération initiale entre gouverneur et gouverné constitue aussi une approche sensualiste pour que le conducteur apprenne à cerner la personnalité du prince : « Je l'observai donc pendant quelques jours ; je causai avec lui, je lui trouvai de l'intelligence, et j'appris comment je devais m'exprimer »<sup>2084</sup>. Le gouverneur doit ainsi montrer son intérêt pour l'apprenant auquel il cherche à s'adapter du mieux possible, notamment en usant d'un langage magistral compréhensible de l'élève. Bien que Gabriel Compayré ait vivement décrié les aptitudes pédagogiques de Condillac en mettant en cause un « abus de philosophie, et d'une philosophie inexacte »<sup>2085</sup>, loin de compromettre les visées pédagogiques de l'allant condillacien, le sensualisme leur a donné une « perspective psychogénétique »<sup>2086</sup> que la critique du XIX<sup>e</sup> siècle n'était alors pas en mesure de caractériser comme telle.

Cela s'explique : selon Condillac, de même qu'il existe un progrès historique, « il y a un progrès philosophique analogue »<sup>2087</sup>, qu'il est possible de transporter dans l'univers de l'éducation. Par conséquent, le Grenoblois s'évertue à montrer que l'esprit humain se déploie au rythme de l'avancée des temps, en partant du simple pour aller au complexe ou du connu pour pérégriner jusqu'à l'inconnu. La relation éducative pourrait donc connaître une progression ordonnée dont Condillac veut déterminer la force motrice, car c'est précisément cette énergie qui active ainsi le processus éducatif. Pour cela, le maître condillacien entend analyser la portée de la réception sensualiste sur son disciple, en se montrant attentif à ses agissements et réactions. Que constate-t-il ? Il découvre que les sensations éprouvées entraînent des réactions fort controversées, soit agréables soit désagréables<sup>2088</sup> dont le gouverneur peut se saisir pour orienter la relation pédagogique vers certains centres d'intérêt de l'élève. De fait, les procédures pédagogiques sensorielles dirigent le raisonnement de l'apprenant vers une conclusion où interviennent les fonctions du désir. Ainsi le professeur consent-il « quelquefois aussi [à] [...] [s']'écart[er] de [s]on objet dans la leçon écrite, parce que la curiosité de [s]on élève [...] [l]'en avait écarté dans [...] [leurs] conversations »<sup>2089</sup>.

Le rapport pédagogique institué cherche à accorder intérêt et crédit à la curiosité de l'élève pour répondre au désir d'apprendre, ce qui passe par des échanges verbaux entre maître et disciple. Cet aspect renseigne à différents niveaux. D'abord Condillac compose à l'avance

---

<sup>2084</sup> *Ibidem*.

<sup>2085</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 150.

<sup>2086</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 14.

<sup>2087</sup> *Ibidem*.

<sup>2088</sup> Condillac. *Traité des sensations in Œuvres philosophiques de Condillac* (texte établi et présenté par Georges Le Roy, Volume 1). Paris : PUF, 1947, p. 224 à 231.

<sup>2089</sup> *Ibidem*.

des écrits purement didactiques qu'il nomme 'leçons'. Ensuite, il consent à dévier de cette planification pédagogique si elle freine l'appétence instructive de l'élève. Enfin, cette situation ouvre la voie à l'interaction conversationnelle. Mais, alors de nous demander si la présente analyse renseigne sur une relation éducative réelle ou sur la réélaboration d'une pratique.

Selon l'avis condillacien, la recherche de connaissances trouve son fondement dans la capacité affective à réagir avec plaisir ou avec peine aux impressions sensorielles, il est possible d'en déduire que seul le désir humain joue ce rôle d'énergie motrice entraînant avec elle le processus de progression, d'où l'intérêt de tenir compte du désir de l'élève dans la relation construite entre maître et élève. Le philosophe étudie clairement la notion de désir dans le deuxième article des leçons préliminaires de son *Cours d'étude*, consacré aux « opérations de l'âme »<sup>2090</sup>. Émerge alors l'idée que le désir représenterait un incontournable facteur du lien éducatif.

Ainsi, au même titre que l'attention, la comparaison, le jugement, la réflexion, l'imagination, le raisonnement ou l'entendement, le désir reflète l'une des opérations de l'âme provoquée par les impressions sensorielles. Pour introduire le concept de « désir »<sup>2091</sup>, Condillac passe par la définition du « besoin »<sup>2092</sup> qu'il détermine comme « la privation d'une chose [...] nécessaire [qui] produit un malaise ou une inquiétude »<sup>2093</sup>. En fait, c'est en éprouvant les conséquences négatives du manque que l'élève parvient à cerner l'idée de besoin – semblable définition se trouve également dans l'*Émile*. Le maître s'en saisit pour caractériser ces répercussions désagréables et mesurer leurs impacts sur le rapport profond de son disciple avec cette privation.

La relation éducative telle qu'elle est pensée par Condillac se développe donc conformément aux réactions de l'élève mais uniquement dans certaines circonstances bien déterminées. En pratique, ceci tend à donner du jeune prince l'image d'un sujet de recherche sur lequel le maître philosophe expérimenterait les théories sensualistes du laboratoire des Lumières. Dans ce lien pédagogique à portée sensualiste ainsi convenu, le gouverneur explique que l'embarras perçu par la privation active le fonctionnement sensoriel de l'apprenant : « le malaise détermine [...] [les] yeux, [...] [le] toucher, tous [...] [les sens] sur l'objet dont [...] [le disciple est] privé »<sup>2094</sup>. Cette focalisation sensitive générale sur le

---

<sup>2090</sup> Condillac. Edition Dufart, *Op. cit.*, tome 1, p. 72.

<sup>2091</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>2092</sup> *Ibidem.*

<sup>2093</sup> *Ibidem.*

<sup>2094</sup> *Ibidem.*

manque crée une forme d'ébranlement global de l'être en devenir tant déstabilisé que l'indisposition « détermine encore [...] [l']âme à s'occuper de toutes les idées qu'elle a de cet objet et du plaisir qu'elle pourrait en recevoir »<sup>2095</sup>.

Les observations préceptoriales portent le *magister* à oublier que derrière les notions 'd'âme, d'idées et de plaisirs' se trouve un enfant de chair et d'os. Bien que très doué<sup>2096</sup> et impliqué dans une aventure éducative où la relation pédagogique réelle se scelle sur l'intellect au détriment de l'affect, le petit prince n'est pas en mesure véritable de percevoir les desseins de son maître. Contraint par les usages royaux et emporté par sa passion sensualiste, le pédagogue poursuit son raisonnement à visée éducative, favorisant les opérations de l'âme princière à la défaveur d'un lien d'âme entre maître et disciple.

Intervient également le phénomène de la mémoire grâce auquel sont mobilisées les idées rattachées à l'objet manquant et sur lequel s'opère une projection des satisfactions potentielles de la présence du même objet. De là naît la notion de désir nourrie de « cette détermination des facultés sur l'objet dont il est privé »<sup>2097</sup>. Alors que Ferdinand répond favorablement à l'excès de sollicitations intellectuelles dont il est l'objet par l'empressement philosophique de Condillac, il semble, en revanche, aussi souffrir d'une surabondance instructive qui le tient « enfermé sans répit à l'étude »<sup>2098</sup>. Cette mise à l'écart à laquelle est contraint le jeune garçon aurait dû interpeller le sensualiste investi des concepts de 'privation, faculté et désir'. De fait, Ferdinand subit une « éducation sévère et rigoureuse [...] [affecté par] les verges et les coups »<sup>2099</sup> où aucune affection ne répond à la sensibilité du bambin.

À la place de cela, le gouverneur concentre sa pédagogie sur la faculté spécifique du désir et de son mouvement à partir desquels se dévoilent les impressions sensorielles génératrices d'aptitudes propres à enclencher la procédure éducative. Si la curiosité reste l'aiguillon qui, par excellence, enclenche le désir d'apprendre, c'est parce qu'au préalable, la privation a elle-même fait naître ce désir. Celui-ci revêt alors différentes caractéristiques formelles, facteurs du poids négatif du manque. L'on peut, de surcroît, se demander dans quelle mesure le conducteur a joué du facteur privatif pour gouverner les performances de son élève jusqu'aux dernières frontières de sa vélocité intellectuelle. En dépit du potentiel

---

<sup>2095</sup> *Ibidem*.

<sup>2096</sup> Condillac dépeint un petit prince qui « entend tout [...] conçoit tout, [...] aime à s'instruire ; et [il] [...] voit avec plaisir l'avidité avec laquelle un enfant saisit les idées. [...] [Il est] extrêmement content, et [...] [il] ne pourrait désirer de trouver un sujet qui eût des dispositions plus heureuses et qui fût mieux préparé ». In « Lettre du 29 avril 1758, parfois datée du 15 avril ». *Catalogue Charavay*, février 1981, numéro 771.

<sup>2097</sup> Condillac. Edition Dufart, *Op. cit.*, tome 1, p. 82.

<sup>2098</sup> Diaro, 1746-1771. Archives d'État de Parme, ms. 27, cité par Maria Montanari, « Isabella di Borlone », *Aurea Parme*, janvier-février 1923, p. 107.

<sup>2099</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme. Op. cit.*, p. 46.

sensualiste, la relation pédagogique ainsi nouée immole les caractéristiques psychologiques et affectives de l'élève sur l'autel des doctrines instructives dont le maître ne dévie à aucun prix.

Bien que Condillac souligne combien « les désirs sont plus ou moins vifs, à proportion que l'inquiétude, causée par la privation, est plus ou moins grande »<sup>2100</sup>, puis explique ce rapport proportionnel à l'amplitude et la force puisque, « plus nous souffrons de la privation d'une chose, plus il y a de vivacité dans la direction des facultés du corps et de l'âme »<sup>2101</sup>, il n'applique pas ses principes quasi psychopédagogiques au rapport éducatif entretenu avec Ferdinand. Éloigné de sa mère puis de sa sœur, cet enfant endure un tel isolement affectif<sup>2102</sup>, qu'il cherche sécurité et soutien auprès de « ses valets et ses gardes »<sup>2103</sup>. Malgré le contexte princier du duché de Parme et la reconnaissance encore balbutiante de l'enfance, informé de la situation familiale de Ferdinand et fort de ses théories sensualistes, Condillac aurait pu penser à introduire une dimension affective dans le lien pédagogique réel créé.

Dans la mesure où le pédagogue observait attentivement son élève, il aurait dû être en mesure d'apprécier l'intensité de la privation affective pour déterminer les caractéristiques spécifiques du désir d'humanité éprouvé par Ferdinand. Cela lui aurait été d'autant plus aisé que l'Académicien range dans la catégorie des désirs, les passions, l'espérance et la volonté tout en soulignant que quand ces désirs « sont vifs et contenus »<sup>2104</sup>, ils engagent « nos facultés [à] se dirig[er] avec force [...] sur le même objet »<sup>2105</sup> – ce que l'abbé nomme passions. Au lieu d'être réduite à une composante perturbatrice de la constitution humaine, selon Condillac, la passion peut aussi s'assimiler à une faculté de l'âme lui permettant de grandir, de s'enrichir et donc de s'éduquer. C'est justement l'étude d'un sujet passionnant pour l'élève qui l'engage à analyser, à approfondir et éclairer pareille thématique. Or, Ferdinand se détourne de l'éducation éclairée qui lui est dispensée et affiche « une attirance pour les moines et le clan italien qui attisent son inclination pour une religion superstitieuse et bigote »<sup>2106</sup>, contrairement aux espérances qu'avait nourries sa mère<sup>2107</sup>.

---

<sup>2100</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>2101</sup> *Ibidem.*

<sup>2102</sup> Ferdinand éprouve un puissant « besoin de combler une solitude affective que ni sa mère, ni sa gouvernante, ni ses maîtres n'avaient su prendre en considération ». In Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme*. *Ibid.*, p. 49.

<sup>2103</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>2104</sup> Condillac. Edition Dufart, *Op. cit.*, tome 1, p. 82.

<sup>2105</sup> *Ibidem.*

<sup>2106</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme*. *Op. cit.*, p. 48.

<sup>2107</sup> Depuis la France, Louise-Élisabeth adresse un élogieux courrier sur Condillac à son époux resté à Parme. « J'en ai pris les meilleures informations et de plusieurs personnes ; toutes ont été telles que nous pouvions les souhaiter ; [...] nous n'aurons, je crois, rien à nous reprocher sur ce choix ni en ce monde ni en l'autre ; mais il faut que je te prévienne que les jésuites ont été abasourdis de perdre encore chez nous ; il n'ont pu d'abord se

On peut se questionner pour savoir au nom de quels motifs, ce jeune homme intelligent et instruit s'est ainsi soustrait aux Lumières du sensualisme condillacien. Il semblerait que l'abbé n'ait pas su réaliser une transposition pragmatique suffisamment prégnante de ses théories au sein de sa relation éducative avec Ferdinand de Parme. Outre l'idée que les désirs conduisent au « jugement, 'je l'obtiendrai, [cet objet manquant]' [...] [puis à] l'espérance »<sup>2108</sup>, cette espérance n'a pas rejailli sur le lien pédagogique réel établi entre le prince et le sensualiste. Quoique l'espérance ressemblât alors à un pari sur le futur offrant la ressource de combler le manque – le besoin – dans un très proche avenir, la carence affective de Ferdinand fut telle que les troubles dyssynchroniques générés et non appréhendés empêchèrent la confiance attendue du lendemain.

De fait, dans le cas de Ferdinand, le rapport éducatif s'est construit par une surcharge intellectuelle et sensorielle ne laissant aucune possibilité d'expression aux besoins naturels et profonds de l'enfant – cette éducation des choses de Rousseau à laquelle nul être humain n'échappe. En imprimant une accélération continue et éclairante à la relation éducative créée avec le jeune prince, Étienne Bonnot a brûlé les étapes nécessaires à l'épanouissement de l'enfance, pour projeter Ferdinand dans le labyrinthe imminent des conventions princières. Alors que sa théorie pédagogique sensorielle s'enquit des désirs et facultés de l'apprenant au service d'une démonstration philosophique d'envergure, elle ne parvint pas à exploiter, en pratique, les 'désirs et facultés' pour combler le besoin éprouvé – « si à ce jugement, 'je l'obtiendrai', on substitue, 'je ne dois point trouver d'obstacle, rien ne peut me résister', le désir est alors ce qu'on nomme volonté »<sup>2109</sup>. Le rapport pédagogique condillacien n'a pas réussi à trouver une juste assiette entre facultés et désirs parce qu'il s'est enlisé dans une surenchère instructive niant l'harmonie temporelle du développement de l'enfant au profit des exigences politiques. Condillac s'est servi de la pédagogie sensorielle pour activer les opérations de l'âme – désirs, passions, espérances – dans le seul but d'ouvrir à l'esprit les voies de l'acquisition des connaissances : celles-ci n'ont pas permis l'édification de soi parce que la relation pédagogique condillacienne n'a pas su ou pu se conformer au rythme naturel du jeune Prince.

Certes, en soulignant « que l'âme est une substance différente du corps »<sup>2110</sup>, le

---

plaindre, le choix étant loué aussi généralement. [...] Notre fils doit être bon catholique et non pas docteur de l'Église : toutes les controverses lui seraient inutiles à étudier ». In Beauriez, L. (de). *Une Fille de France [Louise-Élisabeth] et sa correspondance inédite*. Paris : édition Perrin, 1887, p. 148 et 149.

<sup>2108</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme. Op. cit.*, p. 48.

<sup>2109</sup> *Ibidem*.

<sup>2110</sup> Condillac. Edition Dufart, *Op. cit.*, tome 1, p. 90.

sensualiste appuie l'idée selon laquelle l'âme représente le profond for intérieur de chaque être humain puisque « l'âme ne juge et ne raisonne que parce qu'elle a des sensations »<sup>2111</sup>. Le rapport éducatif ainsi établi conduit d'expériences sensorielles en expériences sensorielles et « lorsque nous touchons [...] lorsque nous voyons [...] lorsque nous entendons »<sup>2112</sup> nos cinq sens développent en nous des sensations qui « enveloppent toutes les idées et toutes les opérations dont nous sommes capables »<sup>2113</sup>. Mais, pareil lien a enfreint les lois de la nature qui veulent que « les enfants soient enfants avant que d'être hommes »<sup>2114</sup>.

N'oublions pas que Ferdinand n'est pas Émile et, qu'entre autres nombreuses distinctions, une grande différence sociale sépare les deux élèves dont les destins sont complètement divergents. Néanmoins, prince ou non, si la cadence éducative respectueuse de l'enfance n'est pas respectée, la connexion pédagogique engendre « des fruits précoces qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre »<sup>2115</sup>. Ainsi, la pédagogie sensorielle insuffisamment attentive au tempérament inquiet et fragile du jeune prince s'en est tenue à une *surinstruction* intellectuelle resserrant le lien éducatif à la circonférence de l'idée qu'il « suffit donc d'avoir des sens pour avoir des idées abstraites »<sup>2116</sup>.

Caractérisons très précisément la nature du lien éducatif condillacien né de l'affrontement de la dyssynchronie<sup>2117</sup> parmesane et de la surcharge cognitive imposée par le projet programmatique de l'éducation de Condillac, mais aussi par la pression des enjeux politiques.

---

<sup>2111</sup> *Ibid.*, p. 95.

<sup>2112</sup> *Ibid.*, p. 90-91.

<sup>2113</sup> *Ibid.*, p. 177.

<sup>2114</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *La Nouvelle Héloïse*. GF. *Op. cit.*, p. 425.

<sup>2115</sup> *Ibidem*.

<sup>2116</sup> Condillac. Edition Dufart, *Op. cit.*, tome 1, p. 181.

<sup>2117</sup> Pour obtenir davantage d'informations sur la notion de dyssynchronie, consulter les travaux ci-dessous mentionnés. Chauvin, Rémy. *Les Surdoués*. Paris : Stock, 1975. Dufour, Véronique. *Intelligence et adaptation, les enfants intellectuellement précoces en situation d'inadaptation*. Paris : thèse de doctorat en psychologie clinique, pathologique et psychanalytique, Université Paris V, 1996. Cellier, Hervé. *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : E.S.F., 2007. Miller, Alice. *Le Drame des enfants surdoués*. Paris : PUF, 2008. Pestalozzi, Johann Heinrich. *Le Chant du cygne* (1826). Paris : édition Fabert, traduction par Michel Soëtard, 2009. Terrassier, Jean-Charles. *Guide pratique de l'enfant surdoué* (1998). Paris : E.S.F., 2006. Terrassier, Jean-Charles. *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (1981). Paris : E.S.F., 2006. Siaud-Facchin, Jeanne. *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2002.

## 2.4. La relation éducative selon Condillac ou l'idéal pédagogique des Lumières<sup>2118</sup>

Dans le *Cours d'étude* ainsi que le compose Condillac se trouvent différentes visées permettant de mettre au jour deux types de liens éducatifs définis selon les caractéristiques des protagonistes concernés. Le premier lien éducatif associe Condillac, un philosophe et l'Infant de Parme, futur prince. L'objet de cette éducation est dominé par la détermination de façonner un enfant *hors du commun* pour modeler un 'Prince des Lumières'. Il ne s'agit donc plus d'éduquer un homme en devenir, mais de créer le représentant princier de toute une génération porteuse de principes éclairés. Le deuxième lien éducatif se détache de cette réalité historique du XVIII<sup>e</sup> siècle, prend une envergure plus large au sein de l'écrit pédagogique et réunit un précepteur éclairé dont la mission consiste à éduquer un jeune garçon issu de la noblesse. Apparaissent alors différentes modalités éducatives ainsi que les incidences générées sur le lien éducatif noué.

L'éducation préconisée par Condillac ne se préoccupe pas de la petite enfance. Selon la pensée condillacienne ce ne serait qu'à partir de l'âge de sept ans que l'enfant changerait de statut pour devenir élève. Si l'on ramène ce principe au cas concret du prince Ferdinand, c'est le « 26 février 1757 [...] [que] l'heure a sonné pour lui, comme pour tous les princes de cet âge, de passer des jupes de son *aya* (gouvernante) aux basques de l'*ayo* [...] du monde de l'enfance à celui des adultes »<sup>2119</sup>. En remettant de la sorte le garçonnet à son gouverneur, Auguste de Keralio, sa famille lui confie la tâche non seulement d'en faire un homme accompli, mais surtout un prince dont on souhaiterait qu'il régnât sur « un îlot de lumière où prospèrent la culture, les arts et l'industrie »<sup>2120</sup>.

Pour accomplir ce dessein, l'Infante Louise-Élisabeth choisit Condillac parce « qu'il ne professe ni idées trop avancées, ni zèle religieux excessif »<sup>2121</sup>. Condillac est donc officiellement nommé précepteur de l'Infant Ferdinand dès janvier 1758 parce qu'il est à la hauteur des exigences requises par l'enseignement des Lumières. L'objectif du frère de Mably vise donc à « former un prince éclairé, religieux mais raisonnable, qui saura imposer sa loi au

---

<sup>2118</sup> « De 1758 à 1767, [...] [Condillac] va résider à Parme à la demande de la princesse Louise-Élisabeth, fille aînée de Louis XV. [...] La princesse, intelligente, soucieuse de l'éducation de son fils l'Infant don Ferdinand choisit Condillac comme précepteur, sur la recommandation du duc de Nivernais, protecteur des philosophes, ancien ambassadeur à Rome, ainsi que de Duclos, historiographe de France ». In Lefèvre, Roger. *Condillac ou La Joie de vivre*. Paris : Seghers, 1966, p. 62 et 63.

<sup>2119</sup> Badinter, Elisabeth. *Op. cit.*, p. 11.

<sup>2120</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>2121</sup> *Ibid.*, p. 36.

clergé tout-puissant à Parme »<sup>2122</sup>. Pour réaliser ce projet, l'abbé s'organise avec minutie, lui que l'on considère comme « l'inventeur d'une pédagogie originale déduite de sa philosophie et dont il attend des merveilles »<sup>2123</sup>. Quelle relation éducative cette pédagogie originale engendre-t-elle ?

Pareille méthode éducative impose d'abord à l'homme de confiance devenu éducateur de s'interroger lui-même sur les procédures cognitives personnelles qu'il active pour apprendre. Cet exercice réflexif apparaît comme un préalable nécessaire afin de remplir l'office de précepteur, puisque Condillac explique que « pour savoir comment nous devons nous conduire avec eux [les enfants], la première précaution à prendre est de savoir comment nous concevons nous-mêmes les choses que nous avons apprises »<sup>2124</sup>. De ce propos émergent deux aptitudes professorales indispensables à la bonne association éducative du maître et de son élève : d'abord le précepteur doit 'conduire' son disciple, ce qui sous-entend qu'il tient le rôle d'un guide fiable apte aux avancées de l'élève ; ensuite, l'enseignant procède à un examen intellectuel sur son propre rapport aux savoirs, afin de se mettre lui-même au niveau de son élève. L'auteur du *Traité des animaux* (1755) préconise donc une réelle proximité de réflexion entre maître et élève, ce qui engage le professeur à 'désapprendre' pour mieux apprendre à apprendre aux côtés de l'enseigné.

Il en découle donc, pour le précepteur, « qu'il oublie tous les systèmes, et que, paraissant les ignorer autant que son élève, il commence avec lui, et aille avec lui d'observation en observation, comme s'ils faisaient ensemble les mêmes découvertes »<sup>2125</sup>. Si le gouverneur accompagne ainsi son disciple dans une posture parallèle à celle de l'apprenant en se plaçant à un niveau semblable, il n'incarne plus le détenteur exclusif d'un savoir figé qui donne autorité, mais un maître conciliant situé sur un pied d'égalité avec l'enfant. Pareille posture magistrale n'est pas sans rappeler les pratiques de 'l'âme sublime' à l'égard d'Émile, notamment lorsque ce dernier partage avec son maître des expériences où sont sollicités la vue, le toucher et l'ouïe<sup>2126</sup>. Toutefois, chez Condillac ce statut gouvernemental pose question parce qu'il n'est pas conforme à la réalité, ce que souligne le verbe même du précepteur qui recommande de 'paraître ignorer tous les systèmes en faisant comme s'ils lui étaient inconnus'. L'enseignant trompe donc l'enseigné en extériorisant une prétendue niaiserie. Outre ce recours à la feinte, le programme d'Étienne Bonnot présente l'intérêt de chercher à dévoiler

---

<sup>2122</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>2123</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>2124</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, tome 1, p. 8.

<sup>2125</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>2126</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 189.

les spécificités des modalités d'apprentissage du disciple, en suivant un parcours similaire. L'adverbe 'ensemble' marque la volonté d'un lien éducatif équilibré dans une ordonnance harmonieuse résultant d'une cohésion par la symétrie et des observations et des découvertes, conduites à l'unisson par le maître et l'élève.

Mais, le gouverneur est adulte tandis que le disciple est enfant, ce qui, par nature, rendra impossible cette analogie. Néanmoins, dans cette pratique « en rupture avec les théories et les pratiques [alors] en cours »<sup>2127</sup>, le maître n'impose pas ses vues, mais choisit justement de les mettre de côté pour mieux amener son élève à forger lui-même ses propres connaissances et jugements associés. Cette mise à l'écart de la surpuissance de l'adulte et de l'éducateur autorise l'instauration d'« une nouvelle relation entre le maître et l'élève [...] [grâce à laquelle] la coopération se substitue à l'autorité »<sup>2128</sup> ce qui rejoint l'idée de Rousseau opposée à l'obéissance, la force et les menaces dans le lien éducatif<sup>2129</sup>.

De fait, en théorie, Condillac rejette toute forme pédagogique autoritariste<sup>2130</sup>, car selon lui, le précepteur escorte et oriente l'apprenant sur le chemin de l'éducation dans une association équitable où la contrainte et la force magistrales ne trouvent point de place. Oubliant 'tous les systèmes' – à supposer que cela soit possible ! – le maître devient lui-même une *tabula rasa* identique à celle figurée par l'élève. Il existe alors une corrélation incidente entre l'enseignant et l'enseigné permettant au précepteur d'appréhender puis de débloquent tous les freins à la bonne marche éducative de l'élève. Le *magister* constitue non seulement une sorte d'*alter ego* de l'élève, *alter ego* toujours présent aux côtés du disciple, mais aussi un pédagogue qui se voudrait très psychologue et dont la tâche consiste à faire s'exprimer l'enseigné sur son statut d'apprenant.

D'un point de vue idéologique, Condillac organise alors une forme de discussion pédagogique entre maître et élève au cours de laquelle le gouverneur lui fait « remarquer les occasions où il a bien conduit ses facultés, celles où il les a mal conduites, et lui [fait] apprendre, par sa propre expérience, à les conduire toujours mieux »<sup>2131</sup>. Dans ce dialogue où sont verbalisées les démarches cognitives de l'élève par l'élève, le professeur invite le disciple à un examen intérieur, visant à apprécier et caractériser les procédures éducatives efficaces à son avancée.

---

<sup>2127</sup> Badinter, Elisabeth. *Op. cit.*, p. 42.

<sup>2128</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>2129</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 108.

<sup>2130</sup> C'est ainsi que s'interprètent les principes éducatifs puisés dans le *Cours d'étude* : « Condillac poursuit sa tâche d'éducation avec ferveur et affection ». In Lefèvre, Roger. *Op. cit.*, p. 63.

<sup>2131</sup> Condillac. *Cours d'étude*. *Op. cit.*, volume 1, p. 12.

Le lien éducatif s'inscrit ici dans la forme légère des badineries où les paroles échangées adoptent un tour ludique et agréable contrebalancé par des vertus critiques à portée métacognitive. Cette causerie est lancée à l'initiative magistrale, mais cette technique constitue le moyen par lequel l'apprenant doit gagner progressivement en autonomie, pour, par la suite, être personnellement apte à conduire seul cette même réflexion. Condillac suggère que l'élève se fasse « insensiblement une habitude de cet exercice »<sup>2132</sup>. Le fait que le Grenoblois en appelle à l'habitude du disciple soulève un paradoxe dans le système éducatif condillacien. Alors que le philosophe a fustigé les principes pédagogiques traditionnels reposant sur le répétitif, il reprend pour ses visées personnelles l'habitude comme moyen instructif. Il ne cherche pas à justifier l'impact de ce pli, car, pour lui, seule compte la fréquence de l'exercice proportionnellement aux résultats attendus.

Ainsi le maître Condillac entend-il cultiver l'initiative volontaire de l'élève à s'engager dans l'acte de parole. Mais, à travers le concept programmatique exposé par le philosophe, concept pour lequel l'art de parler concilie les arts d'écrire, de raisonner et de penser<sup>2133</sup>, ce qui fait fondamentalement question, c'est de saisir comment un enfant réussit l'exploit intellectuel de maîtriser cet art pluriel par la seule activation de ses compétences linguistiques. Pareille réussite semble irréalisable sans l'appui magistral pour la maîtrise des techniques grammaticales de l'objet linguistique. Par conséquent, au lieu de se référer à la norme syntaxique à transmettre, le précepteur du jeune prince recourt aux usages langagiers reconnaissant ainsi le caractère évolutif de toute langue vivante : « Sur tout cela il faut consulter l'usage [...] l'usage vous instruira, ou plutôt il vous a déjà instruit »<sup>2134</sup>. Cette méthode entraîne des conséquences sur le rapport pédagogique entre gouverné et gouverneur, car ce dernier se démarque d'un modèle rigide purement transmissif pour épouser la figure magistrale d'un mentor, conseiller sage et expérimenté.

Comme le philosophe estime que l'apprenant dispose de l'aptitude à raisonner au moment où débute l'enseignement – sans que soit démontré comment s'acquiert cette compétence – « le rôle de pédagogue consiste donc à amener l'enfant à prendre conscience de lui-même et de ses propres capacités, à faire du raisonnement un art et non une simple disposition naturelle »<sup>2135</sup>. Gabriel Compayré s'est élevé contre cet aspect de la pédagogie

---

<sup>2132</sup> *Ibidem*.

<sup>2133</sup> *Ibid.*, p. 34. « Au reste, l'art de parler, l'art d'écrire, l'art de raisonner et l'art de penser ne sont, dans le fond, qu'un seul et même article ».

<sup>2134</sup> Condillac, Étienne Bonnot (de). *Cours d'étude*. Volume II. *Op. cit.*, p. 21 & 22.

<sup>2135</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 266.

condillacienne<sup>2136</sup> parce qu'il a compris que l'Académicien imposait à l'élève de s'engager dans une sorte d'auto-analyse d'ordre psychologique. En fait, ce n'est pas exactement cela ! Si le penseur estime bien qu'éduquer un enfant consiste à lui apprendre à analyser, il n'exige pas de lui pour autant qu'il se transforme en psychologue de la première heure.

Dans la relation éducative théorisée par Condillac, le maître se met « à la portée de l'enfant et procède par étapes, dans le respect [...] [des] rythmes de l'enfant »<sup>2137</sup>. Pour cela, le sensualiste provoque des discussions concertées dans lesquelles l'élève s'exprime et verbalise les questions d'enseignement traitées avec son maître, lui « qui doit s'adapter à l'élève, et non l'inverse »<sup>2138</sup>. Lors de ces échanges – « les conversations que j'avais eues avec lui »<sup>2139</sup> – que le philosophe retranscrit parfois mot à mot dans le *Cours d'étude*<sup>2140</sup>, l'écrivain se montre particulièrement explicite sur la méthode d'apprentissage appliquée à l'attention de son élève<sup>2141</sup>. À cette pratique ne laissant rien dans l'ombre – et pour cause, le but ultime de l'éducation princière est de former un prince éclairé – Condillac ajoute la volonté magistrale d'impliquer directement son élève dans le processus pédagogique suivi.

Par cette progressivité adaptée à la cadence d'apprentissage du disciple, « Condillac accorde la priorité à la réflexion sur la mémoire. Le but est d'apprendre à penser »<sup>2142</sup>. Cet objectif théorique est rendu possible grâce à l'abandon du principe de l'inflexible autorité à la faveur du concept de coopération, même si le précepteur demeure l'unique guide référent et que cette unicité entraîne des conséquences réductrices sur l'horizon éducatif. C'est donc par l'intermédiaire d'un maître exclusif que l'élève réussit à établir des associations nombreuses entre la raison, le langage, la mémoire et l'imagination. Pour cela, ainsi que l'étudie Bernadette Takano, « il n'y a pas de langage sans pensée, pas de pensée sans langage »<sup>2143</sup>. Cependant, Condillac va encore plus loin dans sa conception idéologique de la relation éducative.

---

<sup>2136</sup> Compayré, Gabriel. *Op. cit.*, p. 152.

<sup>2137</sup> Badinter, Elisabeth. *Op. cit.*, p. 42.

<sup>2138</sup> *Ibidem*.

<sup>2139</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, tome 1, p. 57.

<sup>2140</sup> Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, tome 6, p. 201. « Voilà, Monseigneur, la méthode que j'ai suivie dans votre instruction. Au lieu, par exemple, de commencer par exposer les opérations de l'âme, pour les définir ensuite, je me suis appliqué à vous placer dans les circonstances les plus propres à vous faire remarquer les progrès : et à mesure que vous vous êtes fait des idées qui ajoutaient aux précédentes, je les ai fixées par des noms en me conformant à l'usage toutes les fois que je l'ai pu sans inconvénient ».

<sup>2141</sup> « Il fallait me rapprocher de mon élève, et me mettre tout à fait à sa place. Je le laissai donc jouer, et je jouai avec lui : mais je lui faisais remarquer tout ce qu'il faisait et comment il avait appris à le faire et ces petites observations sur les jeux étaient un nouveau jeu pour lui ». In Condillac, Etienne Bonnot de. *Cours d'étude. Op. cit.*, tome 1, p. 54.

<sup>2142</sup> Badinter, Elisabeth. *Op. cit.*, p. 42.

<sup>2143</sup> Takano, Bernadette. *Le Cours d'étude de Condillac ou une Application des recherches préalables*. Oklahoma : Thèse de l'University of Oklahoma, 1994, p. 81.

Certes, pensée et langage s'unissent dans une forte dépendance, mais c'est bien la verbalisation du processus de la pensée, qui favorise l'acquisition et l'installation des connaissances. Dans sa conception toute théorique, le frère du Prévôt général ne se satisfait pas du triangle didactique où interagissent maître, élève et savoir, parce qu'il invente le pentagone didactique dans lequel interviennent l'élève, son maître, le savoir de même que la pensée et le langage. La relation éducative de la théorie condillacienne s'applique donc à valoriser idéalement les compétences réflexives de l'enfant en évitant « l'automatisme et la stagnation »<sup>2144</sup>. Par l'instauration de méthodes pédagogiques actives grâce auxquelles l'apprenant devient quelquefois précepteur, Condillac « avantage le jeu [...] [avec] inversion des rôles [...] [puisque] le prince lui donnera des leçons d'artillerie après les avoir reçues de Keralio »<sup>2145</sup>.

Le rapport éducatif établi entre maître et élève est donc marqué d'une déférente réciprocité, où la « précipitation »<sup>2146</sup> ne trouve nulle place, où il importe de « répandre la lumière dans [...] [l']esprit »<sup>2147</sup> du disciple en le laissant surmonter ses difficultés sans le dégoûter<sup>2148</sup>. Fort bien, dira-t-on ; mais *quid* du problème de la différence de statut social entre le précepteur éclairé et le jeune prince de Parme ? Bien que Condillac ne mentionne pas ces distinctions sociales tant elles étaient évidentes au XVIII<sup>e</sup> siècle, si l'on en croit Luciano Guerci, la réflexion historique que le gouverneur fit mener au jeune Duc de Parme s'opposa au despotisme, à l'absolutisme et même à l'autorité papale<sup>2149</sup>. Le frère de Mably a donc marqué son lien éducatif avec Ferdinand des idéaux politiques qui furent les siens dans l'espoir que le prince fût de Parme – alors sous forte influence française – un état modèle des Lumières dont il serait le digne et respectueux représentant<sup>2150</sup>.

<sup>2144</sup> Quarfood, Christine. *Op. cit.*, p. 297.

<sup>2145</sup> Badinter, Elisabeth. *Op. cit.*, p. 43. Condillac au duc de Nivernais, 31 janvier 1761. Archives d'État de Parme, *Carteggio borbonico*.

<sup>2146</sup> Condillac. *Cours d'étude*. Tome 1, *op. cit.*, p. 25.

<sup>2147</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>2148</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>2149</sup> Guerci, Luciano. *Condillac Storico : Storia et politica nel 'Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme'*. Parme : Riccardo Ricciar di Editore, 1978, p. XI et 477.

<sup>2150</sup> « Quelques personnes me demandent tous les jours, pourquoi j'ai réuni ces deux auteurs. Les unes ignorent qu'ils sont frères ; les autres ne regardent Condillac que comme un métaphysicien et sont étonnées de le voir analysé sous le seul rapport d'historien et d'instituteur. Je crois ne rien apprendre aux gens instruits, en leur disant que j'ai considéré Mably et Condillac comme deux philosophes qui s'étaient partagé la grande tâche de changer un prince en homme. L'un prépare le sujet à l'instruction, lui donne les premiers principes de la grammaire et de la logique, lui apprend à réfléchir, à lier les idées, à tirer les conséquences justes et lui montre constamment le bonheur des princes dans la félicité des sujets : l'autre, recevant un tel élève des mains de son frère, déploie à ses yeux, inculque dans son esprit, fait descendre dans son cœur la plus pure morale, la plus saine politique, les vrais principes des lois, l'amour sacré de la liberté, et enfin lui révèle les devoirs et les droits du citoyen sans ménagement. J'ose avancer [...] que Mably et Condillac réunis nous ont laissé un corps

En reconnaissant la personne de l'élève comme une entité propre, apte à penser et à raisonner, en s'adaptant à lui et en lui donnant matière à réflexion sur les différents thèmes qui l'intéressent, le maître condillacien veut entretenir une relation paisible et bienveillante avec l'apprenant. Et pourtant, malgré ces intentions théoriques, le jeune Ferdinand, bien qu'enfant doux, intelligent et volontaire, fut métamorphosé en un obscur bigot '*il bigotto illuminato*' comme on a pu le surnommer. Il convient de chercher à comprendre et interpréter cet échec dissonant avec les intentions et les théories de Condillac.

L'analyse de la situation éducative nous est communiquée par la fille de Louise-Élisabeth. Selon ses écrits, Isabella, la sœur de Ferdinand, fut témoin de cruelles scènes éducatives au cours desquelles elle vit s'exercer la toute-puissance autoritaire du maître Condillac sur son élève. Elle dénonce une éducation qui « ne corrige pas, n'inspire pas le respect..., inspire la haine et le désir de se venger, la méfiance, le désir de tromper, ôte tout sentiment, rend dur et insensible, capable de tout mal »<sup>2151</sup>. S'il convient de rester prudent sur le crédit à accorder à pareil témoignage de la part de la sœur du jeune prince qui suivit également les cours du maître des Lumières, il n'en demeure pas moins que le propos forme une virulente diatribe et laisse perplexe. Cette acerbe critique s'expliquerait au motif qu'Isabella a assisté à de violentes scènes d'éducation condillacienne au cours desquelles Ferdinand fut roué « de coups de pied, de poing et de bâton »<sup>2152</sup>.

Le précepteur éclairé semble s'être fourvoyé dans un projet à l'envergure trop idéale où la surabondance intellectuelle a étouffé les prédispositions de l'élève princier et où les besoins affectifs de l'enfance ont été sacrifiés sur l'autel des devoirs princiers<sup>2153</sup>. L'abbé de Mureau a

---

d'institution plus complet qu'il ne pourrait résulter de Bossuet même et de Fénelon ». Bérenger, Laurent-Pierre. *Esprit de Mably et de Condillac relativement à la morale et à la politique*. Paris : édition Le Jay, 1789, volume un, pages V et VI.

<sup>2151</sup> Bourbon-Parme, Isabella. *Réflexions sur l'éducation*. Copie à la bibliothèque Palatine. Parme : Ms, 484. Ces écrits ont été rédigés entre 1762 et 1763 alors que la jeune princesse se trouvait à Vienne. Cité par Élisabeth Badinter dans la préface de « *Je meurs d'amour pour toi...* ». *Lettres à l'archiduchesse Marie-Christine 1760-1763*. Paris : Le livre de Poche, 2010, p. 9 à 76.

<sup>2152</sup> Lettre de Ferdinand de Parme (juillet 1771), Archives d'État de Vienne, Hanarchiv Kaiser-Franz, Karton 23, dossier 12. Cité par Élisabeth Badinter dans la préface de « *Je meurs d'amour pour toi...* ». *Lettres à l'archiduchesse Marie-Christine 1760-1763*. *Op. cit.*, p.29.

<sup>2153</sup> Rousseau qui n'est pas véritablement confronté à une relation éducative réelle met en garde contre les dérives occasionnées par la pression des devoirs sur l'enfant. « En essayant de persuader à vos élèves le devoir de l'obéissance, vous joignez à cette prétendue persuasion la force des menaces, ou, qui pis est, la flatterie et les promesses. Ainsi donc, amorcés par l'intérêt ou contraints par la force, ils font semblant d'être convaincus par la raison. Ils voient très bien que l'obéissance serait avantageuse, et la rébellion nuisible, aussitôt que vous vous apercevez de l'une ou de l'autre. Mais comme vous n'exigez rien d'eux qui ne leur soit désagréable, et qu'il est toujours pénible de faire les volontés d'autrui, ils se cachent pour faire les leurs, persuadés qu'ils font bien si l'on ignore leur désobéissance, mais prêts à convenir qu'ils font mal, s'ils sont découverts, de crainte d'un plus grand mal. La raison du devoir n'étant pas de leur âge, il n'y a homme au monde qui vînt à bout de la leur rendre vraiment sensible ». « Qu'arrive-t-il de là ? Premièrement, qu'en leur imposant un devoir qu'ils ne

imposé ses pouvoirs de philosophe éclairé en se retranchant à la fois derrière l'idéologie du sensualisme et derrière la cause politique, sans penser à adoucir la situation instructive par le baume de l'indispensable bienveillance magistrale.

Alors que la pédagogie condillacienne promettait de « former un souverain moderne, instruit et raisonnable [...] encouragea[nt] le savoir, le développement des techniques et de l'industrie [...] [et qui] échapp[er]ait à la 'prêtraille italienne' »<sup>2154</sup>, son application stricte et sèche a transformé Ferdinand en machine à apprendre parce qu'elle a bafoué la relation éducative et nié les besoins naturels et affectifs de l'enfant. Si cette mise en pratique se solde par une cuisante déconvenue, il n'en reste pas moins que l'écrit pédagogique de Condillac représente le reflet exemplaire d'une réflexion éducative fouillée dont a su tirer profit Isabella, parce qu'elle n'était pas, elle précisément, l'enjeu premier de l'éducation prodiguée.

Ne retenant pas les affres d'une histoire éducative qui ne put se dérouler selon les espérances du XVIII<sup>e</sup> siècle, Angela Medici écrira de Condillac qu'il « doit être considéré comme le véritable ancêtre de l'Éducation Nouvelle »<sup>2155</sup>, parce que tout au long de son *Cours d'étude*, le philosophe éclairé s'évertue à démontrer que « l'éducation reste une œuvre d'évolution »<sup>2156</sup>.

## Conclusion de la troisième partie

La troisième partie de la présente recherche nous a permis d'étudier la formalisation de la relation éducative selon les règles imposées par la gouvernance privée. Bien que l'éducation domestique telle qu'elle est conçue par Jean-Jacques Rousseau et Étienne Bonnot de Condillac présente des visées éducatives différentes, il apparaît certaines complémentarités conceptuelles qui peuvent converger vers de semblables priorités.

Tout d'abord, la nature joue un rôle fondamental dans chacune de ces conceptions

---

sentent pas, vous les indisposez contre votre tyrannie et les détournent de vous aimer ; que vous leur apprenez à devenir dissimulateurs, faux, menteurs, pour extorquer des récompenses ou se dérober aux châtimens ; qu'enfin, les accoutumant à couvrir toujours d'un motif apparent un motif secret, vous leur donnez vous-même le moyen de vous abuser sans cesse, de vous ôter la connaissance de leur vrai caractère, et de payer vous et les autres de vaines paroles dans l'occasion». Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 108 et 109.

<sup>2154</sup> Badinter, Élisabeth. « *Je meurs d'amour pour toi...* ». *Lettres à l'archiduchesse Marie-Christine 1760-1763*. *Op. cit.*, p. 28.

<sup>2155</sup> Medici, Angela. *Les Progrès de l'Éducation Nouvelle*. Paris : PUF, 1941, p. 10.

<sup>2156</sup> *Ibid.*, p. 104.

éducatives où le milieu naturel, s'il est source d'émotions et de sensations, constitue aussi, et surtout, l'espace pédagogique préférentiel à partir duquel s'acquièrent les connaissances. Cette conception rejoint l'idée des encyclopédistes d'après laquelle « l'expérience [...] ne se borne pas à écouter la nature, mais elle l'interroge et la presse »<sup>2157</sup>. Bien que le terme 'nature' soit particulièrement polysémique au XVIII<sup>e</sup> siècle, sa principale acception recouvre l'idée d'un système favorable à l'art expérimental, encouragé par l'éducation privée, parce que l'apprenant est incité à éprouver, à comprendre et à maîtriser l'univers naturel. De la sorte, la relation éducative nouée dans ce contexte se développe dans un environnement qui pourrait se montrer propice non seulement à l'édification de soi, mais aussi à la construction des idées et du discernement.

Ainsi, la nature<sup>2158</sup> symbolise, entre autres, un répertoire de savoirs qui s'offrent aux sens aiguisés du disciple. La confrontation avec l'espace naturel représente l'occasion d'exercer des activités physiques, mais également de s'engager dans des cogitations d'ordre scientifique ou expérimental qui exercent une sorte d'empire sur la nature. Le rapport instructif que l'élève entretient avec cet environnement ressemble, par certains aspects, aux liens méthodologiques que les explorateurs professionnels forment avec le milieu terrestre et rappelle quelque peu leurs quêtes prospectives conduites au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle : « La connaissance de ces îles ou continent, étant à peine ébauchée, il est très intéressant de la perfectionner. [...] Le Sieur de Bougainville en examinera les terres, les arbres, et les principales productions ; il en rapportera des échantillons et des dessins de tout ce qu'il jugera

---

<sup>2157</sup> Diderot et d'Alembert, Jean. *Encyclopédie. Op. cit.*, volume 6, article « Expérimental », p. 298.

<sup>2158</sup> Georges Gusdorf analyse le concept particulièrement riche de la nature dans la pensée des Lumières. « Le XVIII<sup>e</sup> siècle est le siècle où la vérité se met en mouvement, où la vérité se conçoit elle-même comme vérité d'un mouvement. Le transformisme apparaît ainsi comme l'une des intuitions fondamentales des Lumières. La nature est conçue comme le dynamisme intrinsèque dont les êtres vivants jalonnent le sillage sans épuiser les énergies latentes. La profusion, la variété indéfinie des formes, échappe à toute prédestination rigide ; elle suggère une recherche créatrice, réutilisant les mêmes moyens selon l'exigence d'une finalité sans fin, dont les observations humaines perçoivent les manifestations sans arriver à en saisir l'essence. Comme les desseins de Dieu, ceux de la nature sont impénétrables, mais ce que le naturaliste parvient à en découvrir suffit à susciter son enthousiasme. Car le sens de la vie, même pour ceux qui n'admettent plus aucune intervention de la Providence dans son orientation, demeure positif et favorable à l'humanité, conformément à la norme de l'optimisme prédominant ». Il souligne aussi « le phénomène fondamental [...] de la nouvelle alliance établie entre l'homme et sa propre vie, ainsi que la relation, par l'intermédiaire de la vie individuelle, entre l'homme et la nature vivante. La littérature et l'art de l'Occident, au XVIII<sup>e</sup> siècle, sont caractérisés par l'affirmation d'un sentiment de la nature qui n'existait guère au siècle précédent. [...] [Le] renouveau poétique est solidaire d'une tradition romanesque dont les jalons principaux seraient le *Télémaque* de Fénelon et *La Nouvelle Héloïse*, chefs-d'œuvre européens à l'immense retentissement ». In Gusdorf, Georges. *Les Sciences humaines et la pensée occidentale. Dieu, la nature, l'homme au siècle des Lumières*. Paris : éditions Payot, 1972, volume cinq, p. 335 et 528.

pouvoir mériter attention »<sup>2159</sup>. Il y a dans l'étude de la nature telle que la guide l'éducation privée, princière ou roturière, cette détermination, cette hardiesse et cette curiosité à saisir et à pénétrer le monde.

Ensuite, l'objectif théorique commun des deux pédagogues consiste à amener le disciple à une certaine maîtrise de soi ou du système didactique déployé afin de développer la possibilité progressive du raisonnement et de la réflexion. Toutefois, il existe différents degrés de développement dans l'épanouissement de l'entendement humain : Rousseau et Condillac ne prévoient pas tous deux une cadence similaire pour chacun de leurs élèves. Si pour l'Académicien, au nom d'une éducation strictement métaphysique – à portée politique dans le cas réel de Ferdinand – il est impératif que dès l'âge de sept ans l'apprenant s'initie aux caractéristiques de l'abstraction intellectuelle, selon Rousseau, l'enfance nécessite, avant tout, une forme d'insouciance qui consiste à donner du temps au temps et donc à ne pas jeter prématurément le petit d'homme dans l'univers des idées ni même dans celui des hommes faits.

Pour s'en convaincre, il suffit de relire le portrait que Rousseau brosse d'un enfant confondu avec un adulte : « Cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible »<sup>2160</sup>. Si l'on en croit l'analyse de Pierre Burgelin<sup>2161</sup>, ce tableau semble revenir de manière très critique sur l'expérience de la statue conduite par le Grenoblois, car là où le sensualiste affirme que toute sensation génère le jugement et que l'apprentissage sensoriel relève de l'éducation, Rousseau exclut de limiter son système éducatif à une seule instruction des sens. Selon le citoyen de Genève, la relation éducative ne peut se départir de l'authenticité de l'enfance, parce qu'elle dépend du développement biologique. La pensée de l'apprenant n'évolue pas du concret à l'abstrait, mais grâce à une perception globale du monde extérieur, rendue singulière par un syncrétisme quasi égocentrique.

À l'opposé, pour Condillac, dès que l'enfant est capable de s'exprimer par le langage il convient de l'encourager à maints échanges verbaux avec les adultes pour que se façonne petit à petit son esprit. Les cadrages idéologiques et les réflexions analytiques à visée éducative du maître entrent bien en résonance avec l'unanimité faite autour, d'une part, du concept de la pensée et, d'autre part, du jugement avec les préoccupations du siècle des Lumières, « siècle éclairé et 'philosophe' [qui] semble [...] avoir rêvé autour d'une expérimentation [...] [celle

---

<sup>2159</sup> « Mémoire du roi pour servir d'instruction au Sieur de Bougainville », in Bougainville, Louis Antoine. *Voyage autour du Monde par la frégate la Boudeuse et la flûte l'Étoile* (1771). Paris : Maspero, 1989, p. IX.

<sup>2160</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, IV. *Émile*. *Op. cit.*, p. 280.

<sup>2161</sup> *Ibid.*, p. 1324.

d']un enfant au berceau, dépourvu encore de toute aptitude à la pensée »<sup>2162</sup> qui cultivera et fera croître son discernement grâce à l'éducation. Le religieux s'est investi corps et âme dans l'expérience de l'institution princière, mais outre 'son discours et ses leçons préliminaires' qui ménagent un lien éducatif propice au soutien de l'élève dans ses recherches<sup>2163</sup>, la réalité fut un peu différente en raison du contexte de gouvernance princière qui n'autorise pas d'espace à la 'liberté réglée' mais impose des règles incontournables à l'éducation.

Enfin, en théorie tant pour Rousseau que pour Condillac, le monde de l'enfance présente des caractéristiques qui lui sont propres, différentes de celles des hommes faits et avec lesquelles le gouverneur a mission de composer et programmer son éducation. Cette reconnaissance idéologique de l'enfant, tel un être à part entière, avec des attributs distinctifs, entraîne certaines incidences sur la relation éducative tissée entre disciple et précepteur. Tandis que « dans la tradition philosophique (aussi bien cartésienne que chrétienne), l'enfant était situé du côté de l'erreur, [...] incapable d'accéder aux vérités éternelles, [...] [il subit une reconsidération et] désormais conçu comme une figure de l'origine, il devient au siècle des Lumières [...] un objet d'expérience en tant qu'il doit permettre d'accéder à un savoir nouveau et bénéfique pour les progrès et le bonheur du genre humain »<sup>2164</sup>. Toutefois n'omettons pas de signifier que s'il y a une véritable évolution de l'appréciation portée sur l'enfant, appréhendé comme un être digne d'intérêt, cette reconsidération repose aussi sur une espérance inouïe et exaltée qui fait porter au petit d'homme – prince ou non – une très lourde responsabilité pour le devenir de l'humanité : cela renvoie moins à la « révélation d'une nature [infantile] [...] spécifique qu'à la prise en compte à travers [...] [l'enfant] d'une nature humaine [...] ouverte sur l'infini de ses potentialités »<sup>2165</sup>.

Bien qu'il y ait quelques points communs entre ces deux formes d'éducation domestique, chacune présente des particularités qu'il convient de pointer afin de faire émerger l'originalité propre à chacune des relations éducatives ainsi établies. Selon l'auteur de *l'Émile*, le lien éducatif forme un contrat unissant disciple et gouverneur conformément à une entente fraternelle qui transfigure le lien en relation humaine. La réflexion philosophique à visée éducative ainsi développée s'adresse à n'importe quel enfant à éduquer, sans distinction de classes sociales. Le gouverneur plante un maître d'exception, idéal, capable de se courber jusqu'à son disciple pour l'élever à hauteur d'Homme : « Venez à moi, je ferai de vous plus

---

<sup>2162</sup> Martin, Christophe. *'Éducatons négatives'. Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : classique Garnier, 2010, p. 207.

<sup>2163</sup> Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude. Op. cit.*, tome I, p. 31.

<sup>2164</sup> Martin, Christophe. *Op. cit.*, p. 127.

<sup>2165</sup> Soëtard, Michel. *Rousseau et l'idée d'éducation*. Paris : Champion, 2012, p. 25.

que des docteurs, je ferai de vous des Hommes, des Citoyens »<sup>2166</sup>.

De même, à rebours d'un plan d'éducation chrétien, il existe également une conception philosophique de l'être naturel qui en suivant les enseignements de la nature devient un homme libre et heureux. L'éducation rousseauienne transforme l'espace même de l'intégration de la liberté. Si comme Rousseau Condillac<sup>2167</sup> évoque cette nécessité préceptorale de se mettre à la portée de son élève – ce qui lui fut, toutefois, difficile dans la réalité en raison de la complexité intellectuelle de sa méthode et de l'élève princier – l'évêque ne conçoit pas de projet pédagogique transférable auprès de tous les enfants. Condillac construit un *Cours d'étude* destiné à l'institution princière. Son objectif consiste non seulement à former un prince érudit, mais surtout à édifier un souverain rayonnant des Lumières du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>2168</sup>. Néanmoins l'éducation princière telle que l'entend Condillac passe par une réflexion didactique approfondie qui soulève la question du 'comment apprendre à apprendre' et ménage une relation éducative où le verbe et la communication auraient pu jouer un rôle prépondérant : maître et élève auraient ainsi été proches l'un de l'autre, dans un respect mutuel grâce auquel le gouverneur eût parfaitement cerné la personnalité et les aptitudes de l'éduqué.

Au lieu de cela, à cause des exigences excessives de la condition princière, Condillac n'a pas réussi à respecter la temporalité spécifique de l'enfance de Ferdinand de Parme et la précocité intellectuelle s'est métamorphosée en bigoterie et superstition d'adulte – sans que la responsabilité de Condillac puisse être directement mise en cause. Les *sursollicitations* cérébrales au profit d'une principauté brillante et éclairée n'ont pas été attentives au développement affectif du prince, parce qu'elles ont omis de fonder une relation éducative de confiance et de sécurité nécessaire à l'équilibre du jeune enfant et respectueuse de son altérité humaine. La relation pédagogique de Condillac contraste avec celle de Rousseau à cause de l'irrévérencieux traitement réservé aux facultés de l'enfance : le gouverneur du petit prince

---

<sup>2166</sup> Bouleau, Étienne. *Discours sur les diverses branches d'instruction cultivée dans les écoles secondaires*. Paris : édition Desprez, 1805, p. 7.

<sup>2167</sup> Soulignons précisément la grande habileté condillacienne avec laquelle le gouverneur du prince de Parme mène sa mission éducative : « Le précepteur, qui ne considérait pas l'instruction et l'éducation comme deux provinces séparées, s'attachait à bâtir l'édifice intérieur de l'âme dont il voulait exercer les facultés, sans se soucier des implications de cette tâche ». In Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre gouvernants et gouvernés*. *Op. cit.*, p. 51.

<sup>2168</sup> « Un détail enseveli dans le secret d'un rapport confidentiel montrera à quel point cette gloire [de Condillac] touchait certains Italiens. Dans la *Relazione* ('Relazione a V. M. del conte Durante Duranti, suo Gentiluomo di Camera sopra la Corte e lo Stato di Parma'. A.S.T. Corti Straniere Parma e Piacenza. Mazzo l'° d'addizione, N°8.) dont le comte Durante Duranti accompagne sa *Storia Segreta* de la Cour de Parme, le gentilhomme de la chambre de Charles Emmanuel III loua l'éducation donnée à don Ferdinand par '*due eccellenti nomini e celebri nella professione loro*'; c'était un homme très savant dont les œuvres avaient avec raison mérité l'estime de l'Europe entière ». In *ibid.*, p. 379.

asphyxie la nature infantile par un encyclopédisme précoce et trop abstrait.

Toutefois, en théorie, Rousseau et Condillac proposent une relation éducative propice à l'ouverture, à l'extériorisation de soi dans le respect de l'individu et de son authenticité. De fait, tant dans l'œuvre pédagogique de Rousseau que dans celle de Condillac domine la profonde aspiration à une éducation nouvelle pour l'enfant, prince ou citoyen, et dans un élan optimiste et idéal s'expriment des espérances qui se projettent bien au delà d'un simple programme de formation : « Modèle de l'origine, l'enfant peut faire alors office de miroir révélant où l'adulte est invité à reconnaître sa propre image idéalisée, débarrassée des préjugés qui la défigurent. Ce qui veut dire que, *si l'enfant a à apprendre de l'adulte, l'adulte a plus encore à apprendre sur lui-même de l'enfant, qui détient, sans le savoir, la vérité perdue de l'adulte* »<sup>2169</sup>.

C'est dans ce même esprit, volontaire pour l'avancée de l'Homme, que Stéphanie de Genlis, gouverneur des Princes, manifeste son 'intérêt' pour la question éducative.

---

<sup>2169</sup> Grosrichard, Alain. « Le Prince saisi par la philosophie ». *Ornicar*, numéros 26 et 27, 1983, p. 139. (En italiques dans le texte)

## **Quatrième partie**

### **L'hégémonie de l'éducation domestique**

« Je ne puis m'empêcher de relever ici la fausse dignité des gouverneurs qui, pour jouer sottement les sages, rabaissent leurs élèves, affectent de les traiter toujours en enfants, et de se distinguer toujours d'eux dans tout ce qu'ils leur font faire. »<sup>2170</sup>

## 1. Madame Stéphanie de Genlis à la manière de Greuze<sup>2171</sup>

Stéphanie-Félicité Du Crest de Saint-Aubin, Comtesse de Genlis, marquise de Sillery est une « Femme auteur »<sup>2172</sup> dont l'œuvre particulièrement abondante débute sous l'Ancien Régime, se développe durant la Révolution et l'Empire puis s'achève pendant la période de la Restauration. Cette aristocrate, souvent opposée aux philosophes de son temps comme Voltaire ou Diderot, ne se place pas pour autant du côté des anti-Lumières<sup>2173</sup>, car, toute

---

<sup>2170</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier Flammarion, 1966, p. 320.

<sup>2171</sup> « C'est vraiment là mon homme que ce Greuze. [...] J'en viens tout de suite à son tableau de la *Piété filiale* que l'on intitulerait mieux : *De la Récompense de la bonne éducation donnée*. D'abord le genre me plaît. C'est la peinture morale. Quoi donc, le pinceau n'a-t-il pas été assez et trop longtemps consacré à la débauche et au vice ? Ne devons-nous pas être satisfaits de le voir concourir enfin avec la poésie dramatique à nous toucher, à nous instruire, à nous corriger et à nous inviter à la vertu ? Courage mon ami Greuze ! Fais de la morale en peinture, et fais-en toujours comme cela. Lorsque tu seras au moment de quitter la vie, il n'y aura aucune de tes compositions que tu ne puisses te rappeler avec plaisir ». In Diderot, Denis. *Salons*. Paris : Folio Classique, 2008, Salon de 1763, Greuze, p. 90. Jean-Baptiste Greuze (1725-1805) réforme la peinture de genre en introduisant la morale dans sa peinture domestique. Ses scènes de vie familiale renouvellent l'inspiration picturale jusqu'alors essentiellement mythologique, historique et religieuse et soulignent – à la manière de Madame de Genlis – la force nouvelle des liens éducatifs et affectifs qui unissent parents et enfants.

<sup>2172</sup> *La Femme Auteur* est le titre d'un écrit de Stéphanie de Genlis in *Nouveaux Contes moraux et nouvelles historiques, Tome 3*. Paris : édition Lecoq et Durey, 1825, pages 45 à 132.

<sup>2173</sup> Edmund Burke peut être considéré comme le concepteur du mouvement des anti-Lumières. Dans son ouvrage *Réflexions sur la Révolution de France*, il considère les Lumières ainsi qu'une force conspiratrice prompte à détruire la civilisation chrétienne et l'ordre politique et social qui en découle. Il défend la légitimité des croyances, usages, traditions et coutumes contre celle de la raison. In Burke, Edmund. *Réflexions sur la Révolution de France*. Paris : édition Égron, 1823, p. 163 à 208. Bien que Stéphanie de Genlis manifeste un certain attachement à l'Ancien Régime, elle montre également une véritable « ouverture aux Lumières et une critique des abus ». Didier, Béatrice. « Mémoires et autobiographie chez Mme de Genlis ». In Bessire, François et Reid, Martine (sous la direction de). *Madame de Genlis. Littérature et éducation*. Paris : PUR, 2008, p. 216. L'animosité qui l'oppose aux Lumières est plus personnelle que conceptuelle. Jalouse de Madame d'Épinay qui obtint le prix d'utilité de l'Académie Française en 1783 pour la seconde édition des *Conversations d'Émilie* (1773), alors qu'*Adèle et Théodore* ne reçut aucune récompense, Madame de Genlis tint rigueur aux encyclopédistes de ne pas l'avoir soutenue. Elle composa alors un conte acerbe *Les Deux Réputations*, publié dans le recueil *Veillées au château ou Cours de morale à l'usage des enfants* (1784). Dans cet écrit, 'la femme auteur' entendit se venger du désintérêt de Voltaire, D'Alembert, Fontenelle, Marmontel et La Harpe en

acquise à la cause révolutionnaire<sup>2174</sup> elle «contemple avec joie la Bastille abattue pierre par pierre ! »<sup>2175</sup>.

Très active et engagée dans tous les rôles d'une femme cultivée de son époque, Madame de Genlis s'illustre en tant que « musicienne, peintre, romancière à succès [...] auteur de pièces de théâtre destinées aux enfants, éducatrice et pédagogue passionnée mais aussi grande mondaine connaissant mieux que tout autre les pratiques salonniers, l'art de la conversation et les usages de la bonne société »<sup>2176</sup>.

C'est précisément cette fine connaissance de son siècle qui lui permet de franchir le seuil du Palais-Royal où elle assure, dans un premier temps, la fonction de dame de compagnie de la duchesse de Chartres. Là, elle se dévoile comme une femme spirituelle et érudite qui dispose d'un « cabinet de minéralogie et de coquillages, [de] divers instruments de musique, [d']un matériel de peinture »<sup>2177</sup>. À tout cela la mondaine adjoint une pratique conversationnelle de haut vol dans laquelle elle ne manque pas d'analyser et commenter toutes les nombreuses lectures de la publication littéraire d'alors.

Elle entame ainsi sa carrière d'écrivain en composant des ouvrages de littérature de jeunesse sous forme de petites comédies qu'elle destine d'abord à ses filles Caroline et Pulchérie. Ses écrits paraissent en 1779, sous le titre *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*<sup>2178</sup> et, fait rare en un temps où les femmes hésitent encore à publier sous leur nom, Madame de Genlis obtient l'autorisation de son époux de faire figurer le sien en couverture<sup>2179</sup>. L'œuvre théâtrale<sup>2180</sup> connaît un vif succès, ce qui encourage le duc de

---

déversant contre eux et l'Académie Française tout le fiel accumulé par sa déception de ne pas avoir été préférée à la maîtresse de Grimm.

<sup>2174</sup> Malgré son désaccord avec les philosophes, Genlis adhère aux idées des Lumières en désapprouvant l'esclavage (« Je bénis la loi qui abolit la servitude ». In *Essais sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes. Pour servir de supplément aux Lettres sur l'éducation*. Amsterdam : édition Guillot, 1782, note 1, p. 21.), « la superstition et le fanatisme » (In *ibid.*, p. 41.). Elle défend également les idées d'égalité, de liberté et de république, même si elle continue de les rattacher à un roi : « Mais dans les gouvernements libres, les intérêts du roi ne peuvent jamais être séparés de ceux du peuple ». In *Discours sur l'éducation de M. le dauphin et sur l'adoption*. Paris : édition Onfroy, 1790, p. 37.

<sup>2175</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires* (1825). Paris : Mercure de France, édition présentée et annotée par Didier Massot, 2007, p. 10.

<sup>2176</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>2177</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>2178</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*. Paris : Lambert et Baudoin, 1779-1780. « L'impression fut confiée à Pankoucke. Les sept pièces choisies d'un ou deux actes en prose, différentes de celles déjà publiées dans *Le Parnasse des Dames*, formaient un volume in-octavo, sous le titre de *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, et avec sur la page le titre de l'emblème de la gouvernante : 'Pour éclairer, tu te consumes'. L'édition tirée en grand nombre en juin 1779, s'enleva en cinq jours ». In Broglie, Gabriel (de). *Madame de Genlis*. Paris : Perrin, 1985, p. 105.

<sup>2179</sup> Reid, Martine. « 'Ma vie littéraire' ». In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 231 et 232.

<sup>2180</sup> Il n'y a rien de surprenant à ce que Stéphanie de Genlis fasse son entrée en littérature par la porte du théâtre. Celle-ci lui donna accès à des mises en scène privées, tremplin de sa carrière littéraire débutante :

Chartres – amant probable de la dame – à nommer Stéphanie de Genlis officiellement gouverneur de ses enfants dès janvier 1782.

Malgré « une averse de couplets, de sarcasmes, de pasquinades, de calembours »<sup>2181</sup> l'éducatrice remplit dignement sa mission auprès des ducs de Valois et de Montpensier, le comte de Beaujolais, Adélaïde d'Orléans, sa nièce Henriette de Sercey, son neveu César Du Crest et ses filles. Elle publie parallèlement son roman éducatif *Adèle et Théodore*<sup>2182</sup>, projetant ainsi de « conforter dans l'opinion ses talents de pédagogue et d'écrivain »<sup>2183</sup>. Sa position, développée dans l'ouvrage pédagogique, affirme un plein soutien aux pratiques de l'éducation privée.

Cette manière de voir renvoie à l'image idéalisée du culte domestique où les foyers familiaux « deviendront pour l'enfant qu'ils auront vu naître, un temple consacré aux mœurs ; leur culte sera l'amusement de son enfance ; il ne respirera dans ces moments [...] que le goût du bien et le baume des vertus, dont la sainte habitude sera déjà ce que nous appellerons son caractère et son naturel »<sup>2184</sup>. La préférence pour l'éducation privée se conçoit également du fait des fonctions enseignantes occupées par la femme de lettres dans la maison du duc d'Orléans. Ce dernier, « en confiant à Madame de Genlis l'éducation de ses enfants innove trois fois : en réunissant dans une même personne les charges traditionnellement distinctes de gouverneur et de précepteur, en les attribuant à une femme et en faisant élever ensemble ses fils et ses filles »<sup>2185</sup>.

---

« [Madame de Genlis] ne voulut [pas] courir les risques de la représentation publique sur un théâtre officiel. Destinés à la scène privée du pensionnat ou complètement occasionnels du cercle familial, [ses écrits théâtraux] revendiquent parfois à peine le statut d'œuvre littéraire, même si l'on doit prendre avec réserve ses déclarations de modestie ». In Plagnol-Diéval, Marie-Emmanuelle. *Madame de Genlis et le Théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1996, p. 3.

<sup>2181</sup> Métra, François, Imbert de Boudeaux, Guillaume, Grimod de La Reynière, Alexandre Balthasar Laurent. *Correspondance secrète politique et littéraire*. Londres : édition Adamson, 1788, tome 12, p. 309 et 310. Ces moqueries s'expliquent au motif que l'écrivain est une femme dont la publication apparaît comme « une affiche de science universitaire » aux multiples anecdotes et « portraits satiriques » tournant l'ouvrage en ridicule, en « plaisanterie » ce qui donne « l'envie de rire des travers d'un pédant en cornette ».

<sup>2182</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation*. Paris : Lambert et Baudoin, 1782. Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore, ou Lettres sur l'éducation*. Introduction par Isabelle Brouards-Arends. Rennes : PUR, 2006. Nous nous référons à ces deux éditions en précisant laquelle est citée. Ce double choix nous a été dicté en raison de l'avancée chronologique de nos travaux. Ceux-ci ont débuté à partir de l'édition de 1782 et se sont poursuivis avec la publication de 2006. De fait, nous avons eu accès en priorité à l'œuvre dans l'édition mise à disposition par la Bibliothèque Nationale de France, à savoir la publication Lambert et Baudoin de 1782. Puis, nous avons eu connaissance de la réédition plus récente aux Presses Universitaires de Rennes. Nos références s'appuient alternativement sur ces deux éditions, en fonction des différentes dates auxquelles nous avons conduit notre étude.

<sup>2183</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires* (1825). *Op. cit.*, p. 17.

<sup>2184</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes. Pour servir de supplément aux Lettres sur l'éducation*. Amsterdam : 1782, Guillot, p. 7.

<sup>2185</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires* (1825). *Op. cit.*, p. 178.

Nous examinerons comment ces conditions d'exercice pratique, d'une forme inédite, ont permis à la polygraphe de composer un ouvrage épistolaire fictif, à caractère didactique, développant une relation éducative renouvelée entre parents et enfants. De même, nous analyserons comment s'exprime la forte certitude des pouvoirs de l'éducation lorsqu'ils s'appuient sur l'expérimentation des sens et du cœur dans un microcosme approprié. Ces étapes de notre réflexion nous permettront de poser les premiers jalons d'une caractérisation du lien éducatif selon Madame de Genlis.

### **1.1. De la genèse au prosélytisme : relation pédagogique originelle et certitude des pouvoirs<sup>2186</sup> de l'éducation**

*Adèle et Théodore* se compose telle une symphonie pédagogique dont l'orchestration exalte l'empire de l'éducation sur les hommes. Pareille force de conviction pour défendre les bienfaits éducatifs dessine un prosélytisme pédagogique particulièrement zélé qui trouve sa source dans l'enfance de Mademoiselle Du Crest : « Mon éducation était si extraordinaire, que je ne puis m'empêcher d'en rendre compte ici »<sup>2187</sup>. C'est en ces termes que Stéphanie de Genlis introduit la narration par laquelle elle raconte les différents stades éducatifs qui lui permirent de se construire, elle-même, comme femme du monde, femme des Lumières, érudite et cultivée.

Par son éducation personnelle dont elle explique qu'elle l'a transformée en « femme forte »<sup>2188</sup>, celle que l'on nomme alors par amusement la jeune comtesse de Bourbon-Lancy<sup>2189</sup> prend la mesure des conséquences multiples engendrées par l'acte éducatif. Malgré son éducation fantaisiste, éloignée de toute préparation à une future vie littéraire comme

---

<sup>2186</sup> En femme de son siècle, Stéphanie de Genlis est convaincue que l'éducation concourt à la progression de l'humanité grâce à l'amélioration de chaque être : « Une réflexion bien consolante pour les instituteurs c'est que tout ce que les enfants annoncent de mauvaises qualités peut n'être d'aucune importance pour l'avenir parce qu'une bonne éducation peut les rectifier, tandis qu'au contraire, par la même raison, on doit entièrement compter sur toutes les vertus qu'ils promettent ». In Genlis, Stéphanie. *Adèle et Théodore*, volume 1, édition Lambert. *Op. cit.*, p. 187. Moins d'une dizaine d'années plus tard, elle redéploie la même force de conviction en affirmant que « l'enfant le plus médiocre s'il n'a point de vices d'organisation, si son cœur n'est pas mauvais, peut, avec une éducation parfaite, acquérir des principes et des vertus solides, des idées justes, une instruction étendue ; et s'il est né pour régner, devenir par conséquent un très grand prince, un excellent roi ». In *Discours*. *Op. cit.*, p. 9 et 10.

<sup>2187</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 45.

<sup>2188</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>2189</sup> *Ibid.*, p. 54.

purent la connaître Émilie Du Chatelet ou Isabelle de Charrière<sup>2190</sup>, Stéphanie se métamorphose en femme accomplie, capable d'affronter une époque encore peu encline à louer le statut d'une femme érudite<sup>2191</sup>.

Durant sa tendre enfance, si Félicité bénéficie de la proximité maternelle, elle n'en tire aucun enseignement particulier parce que « sa mère, distraite par ses occupations particulières et les visites continuelles des voisins, ne s'était jamais occupée »<sup>2192</sup> d'elle. *A contrario* de la mère, davantage intéressée par ses activités mondaines que par l'éducation de sa fille, le père de Stéphanie qui avait pour elle « la plus vive tendresse [...] voulait absolument [...] [la] rendre une femme forte »<sup>2193</sup>. Afin de mener à bien cette mission, le seigneur de Saint-Aubin familiarise l'enfant avec les sources d'angoisse d'une fillette craintive, apeurée par les insectes, les araignées, les crapauds ou les souris. Le père souhaite ainsi apaiser les terreurs enfantines et intime à la petite de surmonter ces frayeurs par l'expérimentation concrète et directe avec la nature. Ces expériences sont renouvelées jusqu'à la guérison complète de cette peur irraisonnée, si bien qu'elles « ont pu servir à [...] [lui] donner de l'empire sur [...] [elle]-même, et cela seul est un grand bien »<sup>2194</sup>.

Dans une relation éducative de douces mais fermes prévenances, le père réussit son entreprise : apprendre la maîtrise de soi, ce que la femme de lettres apprécie de manière très laudative en considérant cette initiation comme « un grand bien »<sup>2195</sup>. Selon la vision subjective rendue par l'autobiographe, l'éducation paternelle s'apparente à une forme 'de leçons de choses' qui appréhende la réalité des faits sans se laisser naïvement influencer par des préjugés d'apparence ou de méconnaissance. Ces pratiques instructives que la pédagogue nomme aussi « tours de force »<sup>2196</sup> adoptent ainsi une teinte ludique demandant à l'éduquée de se jeter soi-même un véritable défi pour réussir à surmonter semblable terreur. Si l'on se

---

<sup>2190</sup> Reid, Martine. « 'Ma vie littéraire' ». In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 225 et 229.

<sup>2191</sup> Si le XVIII<sup>e</sup> siècle des lettrés accepte timidement la femme écrivain, en revanche, la pleine reconnaissance des compétences littéraires de la femme n'est pas encore acquise. Georges May étudie les circonstances historiques et sociales ainsi que les principes littéraires et esthétiques du siècle des Lumières qui ont permis aux « féminisme et roman » d'éclorre selon une certaine proximité nouée grâce à la plume féminine. Toutefois, la littérature féminine se rattache surtout au genre romanesque considérablement décrié par les philosophes – « les thèmes précis des attaques esthétiques importantes du XVIII<sup>e</sup> siècle sur l'in vraisemblance, l'irréalisme de la composition des romans, de leur invention, de leur situation, de leur psychologie, de leur style » – même si certains comme Rousseau ont expérimenté cette écriture. Est alors soulevée la question suivante : « Si les romans sont bons pour les femmes, n'est-il pas juste d'en conclure que les femmes sont bonnes pour le roman? ». In May, Georges. *Le Dilemme du roman au XVIII<sup>e</sup> siècle. Étude sur les rapports du roman et de la critique, 1715-1761*. Paris : Presses Universitaires de France, 1963, p. 217, 19 et 20.

<sup>2192</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 52.

<sup>2193</sup> *Ibidem*.

<sup>2194</sup> *Ibid.*, p. 57.

<sup>2195</sup> *Ibidem*.

<sup>2196</sup> *Ibidem*.

demande alors comment le jeu réussit à se concilier avec les idées du défi et de la crainte, on comprend que l'enfant s'amuse à se rassurer et à se faire peur dans un environnement en réalité inoffensif et protégé par la présence vigilante du père.

À lire les *Mémoires* où le récit singulier de la vie personnelle veut créer l'illusion révélatrice d'une excellence éducative, pareille harmonie est possible et trouve son acmé dans le développement d'une puissante imagination<sup>2197</sup>. Grâce à cette faculté imaginative, la fillette se plonge dans de longues rêveries nommées « châteaux en Espagne »<sup>2198</sup>. Le jeu de ces scénarisations imaginées par Stéphanie l'amène à se composer « une destinée »<sup>2199</sup> remplie « d'événements singuliers »<sup>2200</sup> avec « des renversements de fortune, des persécutions »<sup>2201</sup> pour se prouver qu'elle détient « la force d'y résister »<sup>2202</sup>.

Dans un élan de gratification autobiographique substituant la valeur objective de véracité par la valeur subjective de sincérité, la relation éducative instituée par la figure paternelle tend à faire émerger les profondes qualités d'être de la fillette au sein du théâtre intime d'une jeune élève en quête d'existence. Le passage par l'imaginaire joue le rôle d'un antidote atténuant les rudesses du monde réel et préparant le mental à affronter l'extérieur. L'acquisition progressive d'une ferme confiance en elle permet à Félicité de partir à la recherche de soi et de développer une personnalité considérée comme la « naissance d'un petit prodige »<sup>2203</sup>.

Aux séances éducatives du capitaine s'ajoutent les enseignements dispensés par la jeune institutrice « Mademoiselle de Mars »<sup>2204</sup>. Stéphanie bénéficie donc non seulement des empressements de son père, attentif à son évolution, mais aussi d'une forme sommaire de préceptorat par lequel elle devait « répéter son catéchisme, un abrégé de l'histoire du père Buffier et, [...] [prendre] une leçon de musique et deux de clavecin »<sup>2205</sup>. Douée d'une oreille quasi absolue, la fillette intériorise le jeu musical du professeur et réussit, avec une écoute appliquée, à jouer de mémoire les petites pièces étudiées.

Si la musique, le catéchisme et l'histoire constituent les premiers rudiments instructifs de la jeune Stéphanie, la mémorialiste souligne tout l'intérêt que présente pour elle, la

---

<sup>2197</sup> « Cette bizarre éducation produisit dans mon imagination et dans mon caractère un mélange à la fois religieux et romanesque, dont on ne trouve que trop de traces dans la plus grande partie de mes ouvrages ». In *ibid.*, p. 63.

<sup>2198</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>2199</sup> *Ibidem.*

<sup>2200</sup> *Ibidem.*

<sup>2201</sup> *Ibidem.*

<sup>2202</sup> *Ibidem.*

<sup>2203</sup> Bertaut, Jules. *Madame de Genlis*. Paris : Grasset, 1941, p. 7.

<sup>2204</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 57.

<sup>2205</sup> *Ibidem.*

découverte de la littérature, avec *Clélie* (1654-1660) de Mademoiselle de Scudéry et le théâtre de Marie-Anne Barbier<sup>2206</sup>. La fillette et son institutrice se passionnent conjointement pour «ces deux ouvrages qui ont fait [...] [leurs] délices pendant bien longtemps»<sup>2207</sup>. Le récit des souvenirs de la relation pédagogique ainsi nouée montre une concordance réciproque entre professeur et élève, car les deux membres du colloque éducatif évoluent dans une union équilibrée.

Conquise par les recommandations de lecture de l'enseignante, la fillette développe une curiosité marquée pour la découverte d'œuvres fictionnelles, ce qui paraît combler les vides laissés par une 'bizarre éducation'. Cette plongée dans l'univers de la lecture amène l'élève à cultiver un profond désir d'écrire. Même si elle ne l'indique pas de manière très explicite, la pédagogue révèle ce lien essentiel entre lire et écrire en évoquant, bien avant que l'efficacité de la pratique ne soit formellement reconnue avec les lecteurs débutants, la dictée à l'adulte. De fait, Stéphanie raconte que «dès lors à huit ans, [elle] [...] commenç[a] à composer des romans et des comédies qu'[elle] dictai[t] à Mademoiselle de Mars, car [elle] ne savai[t] pas former une lettre»<sup>2208</sup>. Comme toute œuvre autobiographique, *Les Mémoires* de Genlis sont habités par la volonté de donner une image de soi au lecteur, en l'occurrence de construire une représentation de Madame de Brulart en tant qu'écrivain puisqu'elle «s'applaudit d'être le premier auteur qui ait donné l'utile exemple de publier ses mémoires»<sup>2209</sup>.

Cette écriture contribue aussi à mettre en narration le parcours pédagogique personnel de la future gouvernante des princes de France et souligne combien cette construction de soi par l'éducation privée a marqué l'esprit et la personnalité de la future femme de lettres, très tôt attirée par différents domaines de la connaissance. La description valorisante de la jeune demoiselle de Mars permet de montrer tout à la fois l'intérêt et l'importance des savoirs à acquérir puis d'exposer le modèle préceptoral à imiter, pour devenir soi-même institutrice. De

---

<sup>2206</sup> Marie-Anne Barbier est baptisée à Orléans le 21 janvier 1664. Elle est issue d'un milieu d'artisans et de bourgeois. On ne sait rien de ses années de formation, mais à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, Marie-Anne fréquente le salon de Marie-Anne Mancini et compose 'quelques élégies' et pièces fugitives dont il ne reste aucune trace aujourd'hui. Le poète Martin de Baraton et le dramaturge Edme Boursault encouragent ses premiers écrits littéraires. Avec la Régence, la jeune femme affiche des ambitions plus professionnelles que mondaines et se range sous la protection de l'abbé Bignon, bibliothécaire du roi. Entre autres œuvres, elle publie en 1703 *Cornélie, mère des Gracques*, tragédie en cinq actes, à Paris aux éditions Ribou ; en 1713, *Le Théâtre de l'amour et de la fortune*, en deux volumes, à Paris aux éditions Ribou. Elle meurt en 1742. Note élaborée grâce à la notice d'Alicia C. Montoya : [www.siefar.org/dictionnaire/fr/Marie-Anne\\_Barbier](http://www.siefar.org/dictionnaire/fr/Marie-Anne_Barbier), page consultée le 1<sup>er</sup> mars 2013.

<sup>2207</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 58.

<sup>2208</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>2209</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*, volume 1. Paris : édition Ladvoat, 1825, Préface, p. 2.

fait, l'écriture, la lecture et la représentation théâtrale engagent la fillette à se mêler «d'enseigner aux autres les rudiments de son savoir. Elle s'improvise maîtresse d'école. C'est sa vocation, elle le sera toute sa vie»<sup>2210</sup>. L'exemple de Mademoiselle de Mars a donc servi à Stéphanie pour «trouve[r] sa voie [dans] le théâtre et l'école »<sup>2211</sup>.

L'éducation dispensée par la jeune Bretonne ne se limite pas à la transmission de connaissances “brutes” – qui peuvent parfois apparaître trop restrictives – mais embrasse le partage de toute une âme humaine, composée de pensées, de réflexions, de sentiments et de longues discussions. Même si l'on doit prendre avec réserve la portée éducative de Mademoiselle de Mars enjolivée par le filtre autobiographique des *Mémoires*, la femme de lettres se souvient que la jeune élève d'alors éprouva une satisfaction sans bornes à ces conversations. Ainsi, elle souligne que « ce n'était point une savante institutrice qui [...] [lui] donnait de graves leçons, c'était une jeune fille de dix-sept ans, remplie de candeur, d'insouciance, de piété, qui [...] [lui] confiait ses pensées et qui faisait passer dans [s]on âme tous les sentiments de la sienne ; sous ce rapport nulle éducation n'a pu se comparer à la [s]ienne »<sup>2212</sup>.

Le récit autobiographique qui met en avant les grands principes éducatifs auxquels a été formée la ‘femme auteur’ surprend par l'intensité de la complicité entre la maîtresse et son écolière, et à certains égards, s'oppose à l'analyse signalant que « pour le meilleur et pour le pire l'éducation que reçut Madame de Genlis [...] est bien caractéristique de l'Ancien Régime»<sup>2213</sup>. Effectivement, l'éducation qui a contribué à faire de Félicité une pédagogue experte, femme de lettres reconnue, ne s'appuie pas sur un lien d'autorité magistrale qui assène des savoirs savants. En fait, c'est la personnalité incarnée par l'être profond de l'institutrice, proche en âge de son élève – moins de dix années séparent Mademoiselle de Mars de Mademoiselle Du Crest – qui favorise la formation de la fillette. Caractérisé par des qualités humaines comme ‘la candeur, l'innocence et la piété’, le personnage professoral dont se souvient la narratrice engage l'éduquée d'autrefois à mesurer l'importance des valeurs de la pureté humaine.

À ces perceptions de vertu s'adjoignent les épanchements de l'enseignante à l'enseignée. Pareilles confidences prennent la forme très précise de ‘pensées’ et ‘sentiments’

---

<sup>2210</sup> Bertaut, Jules. *Op. cit.*, p. 17.

<sup>2211</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>2212</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires. Op. cit.*, p. 58. La proximité d'âge entre Stéphanie et Mademoiselle de Mars correspond aux conditions éducatives préconisées par Jean-Jacques Rousseau dans son *Émile*.

<sup>2213</sup> Didier, Béatrice. « Les Mémoires de Mme de Genlis : autobiographie et Pédagogie ». In Brouard-Arends, Isabelle et Plagnol-Dieval, Marie-Emmanuelle (sous la direction de). *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. Rennes : PUR, 2007, p. 197.

qui semblent avoir encouragé l'éducation au raisonnement, ainsi qu'à la connaissance de la nature humaine. Tels qu'ils sont retranscrits, bien des années plus tard, les souvenirs créent une continuité entre le passé et le présent, entre la fillette et la femme de lettres. Lorsque Madame de Genlis souligne le caractère incomparable<sup>2214</sup> et exceptionnel de sa formation, elle cherche à distinguer son éducation des stricts et poussiéreux *curricula* féminins d'Ancien Régime, car son éducation a contribué à édifier une femme « [d']influence et [de] plume »<sup>2215</sup>. Pour elle, l'écriture autobiographique est donc une manière de se valoriser et de mettre en valeur son cheminement formatif. Ce regard sur son propre passé éducatif est à l'image de la foi nourrie par la mémorialiste pour les vertus d'une éducation adaptée aux attentes et besoins de l'être à éduquer, enfant ou adulte. Cette conviction concernant les pouvoirs de l'éducation a sans doute formé sa genèse dans la relation pédagogique originelle.

Ainsi, la châtelaine de Saint-Aubin se passionne pour l'éducation des hommes, celle qui passe par l'acquisition de connaissances nouvelles, de même que par l'enrichissement constant de l'être. Ce trait de caractère marquant pour « le goût d'apprendre [...] [l']amène [...] à poursuivre sa propre éducation bien au delà des années d'enfance et d'adolescence »<sup>2216</sup>. Éducatrice singulièrement active et impliquée, elle manifeste une admiration forte pour les savoirs et la culture de son temps parce que ce sont les deux domaines, sustenteurs de l'éducation qu'elle souhaite prodiguer.

De fait, « tous ces goûts, tous ces talents divers, tous les arts d'agrément, tous ces métiers [...] faisaient d'elle une encyclopédie vivante qui se piquait d'être la rivale et l'antagoniste de l'autre *Encyclopédie* »<sup>2217</sup>. Toutefois, loin d'être ce que certains pourraient considérer comme un faire-valoir mondain, passeport intellectuel indispensable à une femme du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'ensemble de ces savoirs et savoir-faire joue un rôle bien différent chez Madame de Genlis. Comme l'écrit Sainte-Beuve, « ce qui donnait l'âme et le mouvement à cette multitude d'emplois, c'était une vocation qui les embrassait, les ordonnait, et les appliquait dans un certain sens déterminé »<sup>2218</sup>. Ainsi, l'objectif de la maîtresse du duc de Chartres est multiple : si elle cherche d'abord à devenir une femme cultivée pour jouir de la reconnaissance de ses pairs masculins, son éducation personnelle constitue également un moyen d'entrer en littérature et d'exercer un pouvoir sur l'éducation princière.

---

<sup>2214</sup> *Ibidem*.

<sup>2215</sup> Broglie, Gabriel (de). *Op. cit.*, p. 214.

<sup>2216</sup> Brouard-Arends, Isabelle et Plagnol-Dieval, Marie-Emmanuelle. *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. *Op. cit.*, p. 199.

<sup>2217</sup> Sainte-Beuve. *Conversations du lundi, tome 3*. Paris : édition Garnier, 1850, p. 20.

<sup>2218</sup> *Ibidem*.

Selon le critique du XIX<sup>e</sup> siècle, ces projets liés à une vocation, à un appel, s'impriment sur toute la personnalité et toute l'existence de la femme de lettres, parce que «Madame de Genlis était quelque chose de plus qu'une 'femme-auteur', elle était une femme enseignante ; elle était née avec le signe au front»<sup>2219</sup>. Si la marquise de Sillery affirme sur un ton badin rivaliser avec l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, ce n'est point pour être regardée comme un amas ambulante de savoirs, mais pour mettre toutes ces connaissances à la portée d'autrui. Stéphanie de Genlis forme une telle certitude des pouvoirs de l'éducation qu'elle envisage dans un souhait absolu devenir institutrice, « tant sa vocation de bonne heure fut puissante et irrésistible »<sup>2220</sup>. Cette manière d'évoquer la femme enseignante appartient au siècle de Sainte-Beuve et il convient donc de souligner le trait hyperbolique de l'inclination dépeinte au détriment de la reconnaissance des qualités intellectuelles et pédagogiques.

Cet attrait pour l'enseignement que la marquise ne peut ni ne veut réprimer s'est construit dès ses tendres années<sup>2221</sup> et « comme Rousseau, comme plus tard Freud, elle est persuadée que l'enfance laisse une marque indélébile sur l'identité »<sup>2222</sup>, c'est pourquoi elle précise que « les impressions reçues dès l'enfance, lorsqu'elles ont été vives, ne s'effacent jamais »<sup>2223</sup>. Tous ces éléments concourent à construire et consolider la conviction des influences de l'éducation sur l'enfant, l'adolescent et même l'adulte et à concevoir un lien 'maître-élève' propice au déploiement éducatif. En manifestant « dès l'enfance l'instinct et l'enthousiasme de la pédagogie, à prendre ce mot dans le meilleur sens »<sup>2224</sup>, l'écrivain s'ingénie à découvrir et expérimenter les méthodes propices à réaliser sa vocation d'enseignante, dans un indispensable rapport à l'éduqué. Les échanges épistolaires fictifs développés avec *Adèle et Théodore* montrent « la passion d'apprendre [...] [et] surtout la verve d'enseigner »<sup>2225</sup> par un élan instaurant une corrélation étroite entre enseignant et enseigné.

Cette passion a conduit la romancière à étendre ses idées sur la question par le travail

---

<sup>2219</sup> *Ibidem*.

<sup>2220</sup> *Ibidem*.

<sup>2221</sup> Soulignons que Stéphanie apprend à lire dès l'âge de cinq ans, en 1751, au moment où sa famille s'installe au château de Saint-Aubin. (In Bertaut, Jules. *Madame de Genlis*. Paris : Grasset, 1941, p. 15.) Elle relate le temps de cet apprentissage dans ses *Mémoires* : « Lorsque nous fûmes établis à Saint-Aubin, on commença à s'occuper de mon éducation. Mademoiselle Urgon, maîtresse d'école du village, m'apprit à lire. Comme j'avais une très belle mémoire, j'appris avec une très grande facilité ; au bout de six à sept mois je lisais couramment ». *Op. cit.*, p. 47.

<sup>2222</sup> Didier, Béatrice. In Arends, Isabelle et Plagnol-Dieval, Marie-Emma. *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. *Op. cit.*, p. 200.

<sup>2223</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 63.

<sup>2224</sup> Sainte-Beuve, Charles-Augustin. *Conversations du lundi, tome 3*. *Op. cit.*, p. 20.

<sup>2225</sup> *Ibid.*, p. 25.

de l'écriture. De même que la 'femme auteur' compose des œuvres pédagogiques, Madame d'Almane, protagoniste féminin, éducatrice – double fictif – rédige des écrits éducatifs : «J'ai fait encore un ouvrage d'éducation [...] je passe les nuits à écrire toujours sur le même sujet»<sup>2226</sup>. Ce procédé de mise en abyme crée un effet d'insistance qui atteste de la conviction des pouvoirs de l'éducation, certitude rayonnant jusqu'au lecteur à convaincre. Puisque Madame de Brulart pense savoir « jusqu'à quel point l'éducation peut réformer le caractère, et l'âme et l'esprit, et perfectionner la nature »<sup>2227</sup>, son prosélytisme éducatif ambitionne de faire des adeptes et de convertir le plus grand nombre de lecteurs à ses idées. Le lecteur devient destinataire de la correspondance ce qui l'implique dans la concordance éducative genlisienne.

## 1.2. La mise en abyme du lien pédagogique par l'écriture épistolaire<sup>2228</sup> d'un genre hybride et polymorphe

L'ouvrage d'éducation de Stéphanie de Genlis se présente sous la forme de trois volumes qui comportent respectivement soixante-trois, quarante-sept et quarante-neuf lettres. C'est au XVII<sup>e</sup> siècle et surtout au XVIII<sup>e</sup> siècle que « le roman par lettres connut ainsi une faveur particulière »<sup>2229</sup>. Ce choix littéraire s'explique par le fait que l'éducatrice souhaite se faire connaître en tant que femme des Lumières intégrée à son époque, même si elle s'oppose fréquemment aux philosophes<sup>2230</sup>. Toutefois, la genericité<sup>2231</sup> d'*Adèle et Théodore* soulève maintes interrogations tout en présentant une certaine modernité à mélanger les conventions

<sup>2226</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, édition PUR, p. 465.

<sup>2227</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours*. *Op. cit.*, p. 49.

<sup>2228</sup> « L'épistolarité crée un horizon d'attente, celui d'une démarche dialoguée, la lettre appelle une réponse, l'interlocution prend place dans un espace privé, dans le cadre réservé de l'amitié, de la confiance, de la complicité ». Brouard-Arends, Isabelle. « Les jeux intertextuels dans *Adèle et Théodore* ». In Bessire, François et Reid, Martine. *Madame de Genlis. Littérature et éducation*. *Op. cit.*, p. 20.

<sup>2229</sup> Lemaître, Henri. *Dictionnaire de la littérature française*. Paris : Bordas, 1994, p. 102.

<sup>2230</sup> Madame de Genlis s'en prend à Voltaire auquel elle reproche des « ouvrages indignes, grossiers, licencieux, scatologiques et méprisants ». Sa désapprobation s'adresse aussi à D'Alembert et Diderot qu'elle considère comme « de mauvais écrivains » dont elle relève les « incorrections de style ». Elle attaque également Rousseau à qui elle reproche l'absence « d'opinions fixes » et « de principes invariables ». In Broglie, Gabriel (de). *Op. cit.*, p. 163. La futilité de pareils reproches contribue à dévaloriser le jugement critique.

<sup>2231</sup> L'étude du genre fournit des éléments de reconnaissance des significations de l'œuvre et oriente le lecteur dans son interprétation : « La conception générique préliminaire qu'un interprète se fait d'un texte donné, est constitutive de tout ce qu'il comprend de ce texte par la suite, et [...] il en est ainsi tant que cette conception générique n'est pas modifiée ». In Hirsch, E. D. *Validity in Interpretation*. New Haven : Yale University Press, 1967, p. 74. Cité par Robert Scholes dans « Les modes de la fiction » in Genette Gérard, Hans Robert, Jauss, Schaeffer, Jean-Marie, Scholes, Robert, Stempel, Wolf Dieter & Viëtor, Karl. *Théorie des genres* (2004). Paris : Points, 2007, p. 79.

discursives de l'apologue, du traité, du biographique et du roman épistolaire.

Contrairement à Fénelon qui sépare distinctement *L'Éducation des filles* (1687) de celle des princes – *Les Aventures de Télémaque* (1699) – Madame de Genlis choisit, dès le titre de son écrit, d'appliquer à son œuvre une dimension unitaire, évoquant ensemble l'éducation des princes et celle des jeunes gens, fille ou garçon. Si l'intitulé *Lettres sur l'éducation ; contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des Princes et des jeunes Personnes de l'un et de l'autre sexe* souligne le refus d'une éducation exclusivement sexuée ou princière, c'est pour mieux mettre en avant l'idée d'un cursus éducatif conçu sur des principes moraux identiques. Pour sembler plus attrayants au sein du discours épistolaire, ceux-ci apparaissent portés par un récit fictif. La fiction narrative à visée moralisatrice adopte la brièveté de la lettre, ce qui stimule la curiosité et évite l'ennui d'une fastidieuse démonstration théorique.

*Adèle et Théodore* applique donc certaines caractéristiques de l'apologue car le déroulement narratif s'oriente selon les idées éducatives à mettre en évidence. Il s'opère un phénomène de séduction propre à divertir le lecteur avant de le conduire à la réflexion. De ce fait, l'ouvrage ne peut être simplement considéré comme un traité répondant à des besoins de formation en éducation. Préférant exposer sa vérité éducative sans passer directement par l'austérité dogmatique d'un texte qui aurait pu déplaire à ses lecteurs, pour son écrit, Genlis n'a pas retenu la forme rigide du traité. Plutôt que la rigueur toute argumentative, la femme de lettres a choisi la souplesse de la fiction par le développement narratif d'une succession événementielle porteuse de valeurs.

Le livre représente donc également une création imaginaire, quelquefois anecdotique, dont la fin entend créer une forte impression de réel. Mais, l'espionne de Bonaparte se défend clairement d'avoir écrit une composition romanesque, d'abord en avançant que son « ouvrage n'est pas un roman »<sup>2232</sup> ; ensuite en rejetant la caractérisation générique de la fable : « mon système n'est pas chimérique »<sup>2233</sup>. À contre-courant de Rousseau qui compare *Émile* aux « rêveries d'un visionnaire de l'éducation »<sup>2234</sup>, Madame de Brulart revendique une certaine véracité pour ses concepts éducatifs et les faits narrés puisque son « ouvrage est le fruit de quinze ans de réflexions, d'observations, et de l'étude la plus suivie des inclinations, des défauts et des ruses des enfants »<sup>2235</sup>.

---

<sup>2232</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, édition PUR, p. 627.

<sup>2233</sup> *Ibidem*.

<sup>2234</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>2235</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, édition PUR, p. 49.

Ainsi, *Les Lettres sur l'éducation* représentent « un traité d'éducation »<sup>2236</sup> qui propose « une méthode dont l'expérience [...] a démontré les avantages »<sup>2237</sup>. À lire la préface du roman épistolaire, le métadiscours souligne la part de faits réels, quasi *irréductibles*, puisés dans l'existence de l'auteur – comme par exemple l'utilisation pédagogique des tapisseries de Bellechasse et celles de la maison d'Almane. La correspondance de fiction raconte donc également des événements vécus par l'écrivain. Cela signale la présence d'une vision subjective et très personnelle sous forme de témoignages biographiques déguisés en missives fictionnelles. En définitive, *Adèle et Théodore* figure un genre littéraire polymorphe et hybride dont la forme particulière réunit une multiplicité de conventions discursives propres au roman, au traité, à l'apologue, à la lettre et l'autobiographie.

Bien que l'ensemble des lettres de l'œuvre pédagogique relève d'une construction littéraire fictive, l'institutrice a choisi d'attribuer un réel caractère d'authenticité à tous ces écrits marqués de spontanéité, de naturel véritable et de perceptible sensibilité. Si pareille écriture participe d'une mise en relief esthétique du style épistolaire, elle montre aussi un souci de conformité avec la réalité propre à nourrir la vraisemblance, puis la légitimité du propos.

Pour s'en convaincre, rappelons l'épisode de la bonbonnière narré par le baron au vicomte. Afin de signaler que la question intéresse chacun de ses lecteurs, Madame de Genlis ouvre sa démonstration sur ce qu'elle considère ainsi qu'un trait caractéristique de l'enfance : «Théodore, comme tous les enfants, est naturellement très gourmand »<sup>2238</sup>. Semblable remarque souligne le triple niveau énonciatif adopté par la missive. Celle-ci entend rendre compte d'un lien éducatif entretenu entre Théodore et son père, développer une correspondance dialogique entre le baron et son ami, puis enfin produire une recommandation éducative de l'écrivain à son lecteur.

L'authenticité naît de la tournure anecdotique qui projette de traduire une véridicité saisie dans le vif comportemental du garçonnet. Le petit événement sans importance, en marge des faits plus officiels, cherche à mobiliser l'attention du lectorat tout en prenant un caractère d'illustration exemplaire dans la réflexion éducative. Respectueuse de justesse, l'anecdote rapporte comment Théodore, envieux de la bonbonnière offerte à sa sœur a souhaité, lui aussi, posséder semblable objet. À cette requête, le père rétorque immédiatement

---

<sup>2236</sup> *Ibidem.*

<sup>2237</sup> *Ibidem.*

<sup>2238</sup> *Ibid.*, p. 103. Cette caractérisation du garçonnet vise aussi à montrer l'efficacité éducative des pratiques genlisiennes, capables de corriger un soi-disant grossier défaut. À l'opposé de Rousseau, elle souligne également l'idée d'imperfection originelle de l'homme.

en pointant l'absence de « sobriété »<sup>2239</sup> de son fils, au cours d'un exercice de comparaison valorisant Adèle, l'aînée, à la défaveur du cadet. Ce parallèle joue de la jalousie du plus jeune et développe une relation éducative pernicieuse dans cette dépréciation de l'enfant, incapable de maîtriser une incontrôlable glotonnerie, « parce que tous les bonbons seraient mangés en un quart d'heure »<sup>2240</sup>. C'est ainsi que s'applique une stratégie de manipulation sur les envies de l'élève, créant une frustration et poussant à un engagement forcé sous le sceau du chantage parental :

– Mais si je promettais, ainsi qu'Adèle, de les garder plusieurs jours ?... – Réfléchissez mûrement avant de faire ses promesses ; et quand vous m'assurerez, après avoir bien pensé, que vous êtes capable de cet effort, je vous croirai et je vous donnerai la bonbonnière.

Le jour même de ce dialogue, Théodore, à dîner, demanda la permission de prendre une praline, un des bonbons qu'il aime le mieux, et au lieu de la manger, il l'enveloppa très gravement dans du papier et la mit dans sa poche ; le soir, après souper, il s'approcha de moi, et avec un orgueil inexprimable me présenta sa praline, en me disant : *elle est bien entière !* Au même instant, j'ai été chercher une jolie bonbonnière dans laquelle j'ai mis douze pastilles, et je l'ai donnée à Théodore en exigeant sa parole de n'en manger que trois par jour, ce qui a été exécuté avec la plus exacte fidélité<sup>2241</sup>.

Il y a une mise à l'épreuve de l'élève qui produit un effet dynamique et vivant propice à marquer l'esprit du lecteur dans une invite à reproduire les façons de procéder. Pour le récepteur – correspondant lectural ou épistolier – l'anecdote adopte valeur d'exemplarité et c'est dans cette conviction de légitimité éducative que Genlis expose ses vues, avec l'idée de se montrer suffisamment persuasive pour que ses théories fassent des émules.

L'épistolarité représente un outil d'agrément séducteur dans une liaison pédagogique à une nouvelle échelle par laquelle le lecteur devient le disciple de l'institutrice des princes. Cela apparaît dans la réception du liseur qui éprouve un sentiment de plaisir à découvrir l'allégresse tonale qui défend la cause éducative : « [Dans] votre dernière lettre [...] vous [...] détaillez parfaitement bien tous les avantages d'une excellente éducation ; vous démontrez à merveille qu'on n'a point encore ni assez réfléchi, ni assez médité sur cet important sujet »<sup>2242</sup>. La succession des formules négatives introduit le propos genlisien comme moyen de combler les manques de réflexion sur la question éducative et place la polygraphe en mentor d'un lecteur à captiver par ce même thème.

Quant au vicomte, à qui s'adresse le courrier, il est sans détour informé du dessein du

---

<sup>2239</sup> *Ibidem.*

<sup>2240</sup> *Ibidem.*

<sup>2241</sup> *Ibidem.*

<sup>2242</sup> *Ibid.*, p. 101.

baron : « Ce seul exemple vous donnera une idée de la manière qu'on peut prendre pour mettre les enfants aux prises avec leurs passions et leur apprendre à en triompher : le succès de ces expériences, souvent répétées, est absolument infaillible »<sup>2243</sup>. Le verbe 'apprendre' lève tous les doutes sur la fonction de la lettre dont l'objectif consiste à former l'interlocuteur en lui imposant une méthode aux apparences plaisantes mais dont l'esprit pose question.

'Mettre les enfants aux prises avec leurs passions' procède d'une tactique déstabilisante exploitant la 'faiblesse' pour cultiver la maîtrise de soi. Le terme 'expérience' fait problème dans la mesure où il transforme Théodore en sujet expérimental dans une procédure mécanique reposant sur la répétition. Il eût été plus respectueux du jeune garçon de lui expliquer que l'excès de sucre entraîne certains dysfonctionnements de l'organisme, préjudiciables à la bonne santé. De même, dans le lien formatif noué avec le vicomte n'est laissée aucune place à la critique du système, d'emblée donné comme 'infaillible'. Il y a une telle assurance dans la démonstration que les principes exposés prennent force de loi. Mais, la caractérisation de l'acte pédagogique 'absolument infaillible' faisant fi de tous les aléas propres à la réalité éducative souligne la dimension fictive du discours genlisien.

Grâce à la forme scripturale de la missive appliquée à l'intégralité de l'ouvrage s'organisent maints dialogues entre les personnages comme autant de liens formatifs, car on écrit pour instruire ou être instruit en rapportant des événements propres à l'éducation. Cette polyphonie exprimée à la première personne du singulier favorise la personnalisation de l'avancée romanesque. La problématique éducative, thème particulièrement prisé dans les conversations mondaines du XVIII<sup>e</sup> siècle, constitue la question à la mode sur laquelle l'on peut débattre, mais qui, avec Genlis, devient le sujet de prédilection de l'auteur dont le roman épistolaire traduit l'intensité des échos. Ainsi, la correspondance compose le genre discursif le plus approprié pour qu'épistoliers et destinataires correspondent sur cet objet en échangeant leurs vues et en nouant un rapport éducatif avec le correspondant. De fait, la lettre forme le support par lequel le protagoniste manifeste sa subjectivité dans une énonciation impliquée pour poser une parole efficace et persuasive, selon un lien éducatif à distance régulièrement entretenu.

Mais, la lettre ressemble aussi à une sorte de miroir où l'émetteur se retrouve tel qu'il s'est exprimé. Une réflexivité spontanée s'opère : elle fournit à l'épistolier le reflet de soi grâce aux mots et expressions employés ou lus. Madame d'Almane montre un véritable engouement à ainsi se mirer dans la réverbération de ses épîtres comme en témoigne l'une des nombreuses

---

<sup>2243</sup> *Ibidem.*

remarques destinées à sa protégée Madame d'Ostalis : « J'ai lu avec un plaisir extrême, mon enfant, les détails que vous me faites sur vos filles »<sup>2244</sup>. En complimentant la jeune femme, la mère d'Adèle se flatte elle-même, car elle ne fait qu'observer comment son interlocutrice réussit à appliquer ses recommandations éducatives : elle se réjouit alors de l'ascendant formatif qu'elle a exercé et exerce encore sur sa cadette.

En mimant ainsi une situation anodine de conversation, la baronne établit une relation d'apprentissage avec son interlocutrice, Madame d'Ostalis, qu'elle écrase d'une lourde domination au nom de l'expérience et de sa légitimité d'éducatrice. Rappelons qu'autrefois la jeune femme fut adoptée par les barons et qu'à ce titre, Madame d'Almane tint le rôle de mère préceptrice. Cette mission éducative semble se poursuivre bien au-delà du temps de l'adolescence, car la baronne continue de jouer les mentors, alors même que sa fille adoptive est adulte et mariée : « Je ne vous écris aujourd'hui, ma chère enfant, que pour vous gronder »<sup>2245</sup>. Les mots 'enfant' et 'gronder' soulignent la nature du lien éducatif coloré d'une infantilisation dominatrice.

L'objet du reproche relève de l'attitude adoptée par la jeune comtesse, « naturellement si douce, si noble, si simple, se livrant à toutes ces exagérations d'une fausse gaieté, défigurant son beau visage par des rires aussi forcés que bruyants »<sup>2246</sup>. Ne fondant point pareils reproches sur ses observations personnelles, Madame d'Almane réprimande sa correspondante au regard du compte rendu établi par l'une de ses amies. La formulation antithétique entend frapper l'esprit de la jeune interlocutrice, de même que celui de toute lectrice de l'ouvrage, pour mieux les convaincre de pareils torts et les culpabiliser de se comporter avec une telle légèreté. Comme Genlis compte orienter l'attitude mondaine de son lectorat féminin, la mère d'adoption instaure un rapport éducatif mal proportionné avec la jeune femme adulte parce qu'elle veut elle-même incarner le meilleur dans la plus haute exigence, oubliant que l'élève d'autrefois est aujourd'hui en âge de maîtriser son destin.

Or, bien que ce soit la baronne qui ait éduqué la jeune femme, ainsi revenir sur cette éducation n'est-il pas le signe d'une certaine défaillance ? Au delà d'une telle interrogation – qui ne traverse pas le propos de l'épistolière – triomphe cette opiniâtreté d'ingérence dans l'existence de l'autre pour assouvir un goût immodéré de pouvoir personnel. Celui-ci trouve une forme de validité dans le soutien consenti aux *desiderata* du mari : « J'ai encore à vous parler d'un petit tort [...] vous croyez être grosse et en paraissez affligée, parce que cet

---

<sup>2244</sup> *Ibid.*, p. 475.

<sup>2245</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>2246</sup> *Ibid.*, p. 92.

événement vous empêcherait de me voir cette année ; mais vous n'ignorez pas à quel point votre mari désire un garçon. À quoi bon lui montrer un chagrin qui le désoblige »<sup>2247</sup>.

L'éducation de Madame d'Ostalis paraît inachevée et, pour ce motif, Madame d'Almane exige de s'immiscer dans la maternité de sa fille adoptive. Le rapport éducatif emprunte un caractère irrévérencieux qui fait fi du ressenti intime de la jeune femme et emploie tout un arsenal argumentatif « pour faire appel à son sens du devoir, la culpabiliser et même la menacer pour la ramener à sa fonction nourricière et maternante, dite naturelle et spontanée »<sup>2248</sup>. À cette tactique manipulatrice s'annexe la défense de la cause maritale à laquelle doit se plier la jeune épousée. Madame d'Almane impose une double tutelle à sa protégée, contrainte d'exister par procuration dans le péril que représente cette soumission continue et à l'époux et à la mère formatrice. La baronne incarne ainsi le relais fidèle d'un système de conventions sociales qu'elle tend à rendre immuables. Pour cela, elle cherche aussi à affermir une influence constante sur tous ses interlocuteurs, dont ses lecteurs et lectrices.

Ainsi, l'écriture épistolaire<sup>2249</sup>, « expression directe du moi »<sup>2250</sup>, exacerbe les tensions persuasives de la liaison formative par l'intensité subjective, car elle cherche à s'extérioriser sous le sceau de la confiance. C'est pourquoi le rapport éducatif s'introduit parfois dans la démesure d'une hégémonie qui autorise l'épistolière d'expérience à fouiller l'intimité de la femme plus jeune : « L'humeur que vous témoignez déplaît justement à votre mari, mécontente sa famille [...] et affaiblit l'opinion que vous m'aviez donnée de votre raison »<sup>2251</sup>.

Alors que l'on attendrait d'une mère aimante qu'elle s'inquiétât des difficultés responsables du comportement frivole de sa fille devenue jeune femme, on constate que la gouvernante enferme son interlocutrice dans un triple reproche. Madame d'Ostalis reste prisonnière du schéma social de son rang et de sa condition féminine en devant obéir à son mari, à sa belle-famille et à sa mère adoptive. Par la diffusion d'*Adèle et Théodore*, la femme de lettres se place du côté des dominateurs, dont fait partie le protagoniste Madame d'Almane, et entretient cet état de soumission pour toute jeune femme de son temps, lectrice de son

---

<sup>2247</sup> *Ibidem*.

<sup>2248</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel. XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Flammarion, 1981, p. 136.

<sup>2249</sup> Stéphanie de Genlis réclame la suprématie littéraire des épistoliers de renommée sur les écrits masculins : « Aucun homme n'a laissé un recueil de lettres familières que l'on puisse comparer aux *Lettres de Madame de Sévigné* et à celles de *Madame de Maintenon* ; *La Princesse de Clèves*, *Les Lettres péruviennes*, *Les Lettres de Madame de Riccoboni*, les deux derniers romans de Madame Cottin sont infiniment supérieurs à tous ceux des romanciers français, sans en excepter ceux de Marivaux, et moins encore les ennuyeux et volumineux ouvrages de l'abbé Prévost ». In Genlis, Stéphanie. *De l'Influence des femmes sur la littérature française*. Paris : Maradan, 1811, p. XII.

<sup>2250</sup> Trousson, Raymond. *Romans de femmes du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Robert Laffont, 1996, p. XIV.

<sup>2251</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 92 et 93.

ouvrage éducatif.

La lettre se fait donc fréquemment le canal privilégié de l'émettrice principale, toujours prête à s'accorder une certaine importance personnelle, ce qui instaure un lien épistolaire, voire éducatif, déséquilibré : « *De Rome!*... Vous qui supposiez que je datais avec tant d'orgueil *de Venise*, j'imagine que vous me croyez bien plus fière de pouvoir écrire *de Rome* »<sup>2252</sup>. Et justement, n'est-ce pas la situation exacte dans laquelle se trouve l'épistolière : une grande joie mêlée de fierté à citer le nom du mythique lieu de sa villégiature romaine ? La prétériorité dans l'expression de cette dénégation<sup>2253</sup> d'orgueil affiche l'immense superbe de l'éducatrice et son besoin d'exposer une supériorité culturelle permanente à l'égard de ses interlocuteurs.

Toutefois, il est aisé de comprendre que dans un temps qui exige de la part de la gent féminine une modestie exemplaire, l'aristocrate – en bonne conformité avec les usages convenus qu'elle pérennise – manifeste une certaine forme de retenue dans l'enthousiasme de l'accès direct à la culture, offert par la pérégrination italienne. Le voyage constitue un nouvel objet de connaissances à transmettre et amplifie l'autorité que se donne la baronne. À la manière de Madame de Genlis, Madame d'Almane incarne une femme cultivée, détentrice de savoirs, ce qui donne à l'échange épistolaire la forme caractéristique des conversations et belles manières développées dans les salons<sup>2254</sup> littéraires où brille la présence féminine. C'est bien là l'intention de la baronne mais aussi de la lettrée s'imposant l'une et l'autre comme des femmes instruites, soucieuses de faire rayonner leurs savoirs et d'en tirer une souveraineté s'exerçant à différents niveaux<sup>2255</sup> du lien pédagogique : d'abord entre les protagonistes de la fiction, ensuite entre l'écrivain et les lecteurs.

Par certains aspects, la lettre rappelle également les formulations caractéristiques du

---

<sup>2252</sup> *Ibid.*, p. 433.

<sup>2253</sup> Cela renvoie à l'idée selon laquelle les femmes de lettres du XVIII<sup>e</sup> siècle déguisent fréquemment le fonds véritable de leur pensée derrière certains artifices langagiers. Ces procédures scripturales – souvent exprimées par des non-dits ou antithèses – forment un semblant respectueux des conventions sociales et littéraires de cette période. In Stewart, Joan Hinde. *French Women and the Age of Enlightenment*. Indiana : University Press, 1984, p. 202 à 204.

<sup>2254</sup> « Les salons constituent la forme première où s'organise la rencontre entre gens du monde et gens de lettres réunis par un même passe-temps [et où] [...] les diverses sociétés [sont] dominées par la figure féminine ». In Chartier, Roger. *Les Origines culturelles de la Révolution française*. Paris : Seuil, 1990, p. 189.

<sup>2255</sup> Comme le théâtre d'éducation, le roman pédagogique est fondé sur une relation éducative « qui est doublée ». « Elle apparaît une première fois dans le texte romanesque [...] bien évidemment avec les personnages-clés de l'élève disciple du pédagogue-mentor. Elle est également présente entre l'auteur et [...] le lecteur de romans ». In Plagnol-Diéval, Marie Emmanuel. *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*. *Op. cit.*, p. 35.

style diariste<sup>2256</sup>. « Genèse de l'écriture »<sup>2257</sup> et « genèse de soi »<sup>2258</sup>, la missive fournit au 'moi' un moyen propice de se livrer, et surtout l'opportunité de se valoriser par le jeu social qu'organisent les échanges épistolaires. Madame d'Almane se complaît dans ses interrelations scripturales où l'épître devient également publication ouverte destinée à éduquer la société de son temps : « Je viens d'éprouver un vif plaisir, ma chère fille, on a joué aujourd'hui pour la première fois une tragédie de Porphyre ; cette pièce a eu le succès le plus brillant et, ce qui vaut mieux encore, elle le méritait »<sup>2259</sup>.

Si la structure de la double énonciation donne l'illusion au lecteur de recevoir de vrais propos, elle tend aussi à lui attribuer le statut d'un destinataire privilégié impliqué dans une illusion référentielle à visée éducative. De fait, Genlis transmet des connaissances théâtrales, incite à se rendre au spectacle et à aiguïser son esprit critique sur la représentation. Elle aspire ainsi à partager sa passion personnelle du théâtre née du temps où elle apprenait « par cœur des tirades entières de *Clélie* et du théâtre de Madame Barbier »<sup>2260</sup>, dans un lien éducatif captivant l'éduquée.

La littérature épistolaire naît donc dans la relation de soi à soi, puis s'épanouit dans le lien de soi à autrui selon un discours didactique qui entend cultiver, voire subrepticement imposer, les goûts culturels et procédures éducatives de Genlis. Comme elle, le personnage, Madame d'Almane, se fait diariste et tient régulièrement le journal des petits événements du quotidien :

Nous sommes arrivés ce matin chez la duchesse à onze heures, elle nous a proposé un tour de promenade avant le dîner, et nous a conduits à un petit belvédère duquel on découvre un point de vue si charmant, que mes enfants et Dainville ont eu envie de le dessiner ; ils en ont fait une légère ébauche, la duchesse désirant voir des ouvrages d'Adèle, j'ai envoyé chercher son portefeuille. La duchesse étonnée qu'un enfant de douze ans et demi sût plusieurs langues et dessinât d'après nature aussi bien, j'ajoutai qu'elle chantait et jouait de la harpe, il fallut faire venir sa harpe<sup>2261</sup>.

La baronne paraît ainsi se placer en retrait des siens pour mieux les peindre, mais en réalité c'est la femme de lettres qui exploite cette double mise en abyme pour faire la promotion de ses réussites pédagogiques.

---

<sup>2256</sup> Selon Brigitte Diaz « la correspondance [représente] pour beaucoup [...] les premières lignes écrites à la manière de soi et le [...] regard lancé, comme à la dérobée sur son image dans le miroir de la lettre ». In Diaz, Brigitte. *L'Épistolaire nomade*. Vendôme : PUF, 2002, p. 76.

<sup>2257</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>2258</sup> *Ibidem*.

<sup>2259</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, PUR, p. 568.

<sup>2260</sup> Bertaut, Jules. *Madame de Genlis*. Paris : éditions Grasset, 1941, p. 17.

<sup>2261</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 373.

Conformément à sa conception éducative fondée sur « des témoignages habituels et constants [de] [...] douceur et [d']obéissance »<sup>2262</sup>, l'épistolière conquiert et séduit ses différents interlocuteurs. Ces valorisations et mises en avant des idées et démonstrations éducatives passent par l'épître ou le journal intime dont Stéphanie de Genlis profite ainsi que d'une chaire publique : enseignante de son lectorat, la dame se place en femme savante pour exposer ses théories éducatives à valeur exemplaire.

La correspondance fictive tient lieu d'une sorte de tribune très libre, dans laquelle la noble chanoinesse de Saint-Aubin réussit une double prouesse : d'une part, ne pas déroger à la mode littéraire de son temps avec la dimension polyphonique du roman épistolaire ; d'autre part, mettre la construction à effets de réel au service d'une transmission éducative fondée sur les lois de la vraisemblance<sup>2263</sup>. Cela produit une mise en abyme de la relation éducative, car l'écrivain applique les propriétés formelles de la lettre afin de créer une liaison éducative à différents degrés, relativement aux situations de communication induites.

Bien que le genre du roman épistolaire ait habitué les lecteurs et lectrices du XVIII<sup>e</sup> siècle à rapprocher *epistola* et fiction, le sous-titre même du roman épistolaire, *Lettres sur l'éducation*, renforce et confirme – avec le terme 'lettres' – le souci de vraisemblance, de même que les différentes attaches sociales et formatives reliant les protagonistes les uns aux autres. Ainsi, l'échange de ces multiples missives s'apparente à une docte conversation sur l'éducation tenue au milieu des salons du Palais-Royal dont le projet central ambitionne de former à l'éducation par le propos didactique. Dans la situation de communication différée créée par le discours épistolaire, grâce à la formulation de sa réponse, le récepteur s'appuie souvent sur les phrases initialement formulées par le premier épistolier. Cette appropriation des mots et des faits exposés accentue les influences formatives subies par les différents interlocuteurs que la forme épistolaire fait réagir avec une interprétation et une appréciation très personnelles. Mais, pour Madame de Genlis, c'est l'occasion de révéler les multiples facettes de ses propres convictions éducatives distribuées de part et d'autre sous la signature des différents correspondants mis en scène.

Pour l'institutrice des princes, *Adèle et Théodore* représente aussi l'occasion de plonger le lecteur dans la comédie sociale de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle et de lui faire

---

<sup>2262</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>2263</sup> À la même période sont publiées *Les Liaisons dangereuses* (1782) de Choderlos de Laclos et un peu avant *La Nouvelle Héloïse* (1761) de Jean-Jacques Rousseau. Gabriel de Broglie souligne l'animosité forte qui oppose Madame de Genlis à Choderlos de Laclos à l'égard duquel Madame le gouverneur des princes éprouve une incommensurable jalousie. In *op. cit.*, p. 174.

bénéficiaire, ainsi qu'aux différents membres de la société aristocratique mis en scène, d'une réflexion et d'une formation à la question éducative. Les nombreux jeux communicatifs sous forme d'aller et retour épistolaires entre plusieurs personnages s'insèrent dans la progression de l'ouvrage didactique afin de faire évoluer la pensée éducative. Hommes et femmes se mêlent à la transmission des messages, les femmes correspondant plutôt entre elles, de même que les Messieurs. Mais, au centre du dispositif polyphonique se situent les époux d'Almane qui tiennent le rôle fondamental de 'précepteurs éducateurs', tant à destination de leurs enfants que de leurs interlocuteurs et des lecteurs de l'ouvrage.

Commun à toutes les lettres, le sujet abordé, discute les moyens les plus efficaces et les plus adaptés pour conduire le jeune enfant, fille ou garçon, vers l'âge adulte en lui accordant les meilleurs soins éducatifs. L'expression symphonique de l'épistolarité exploite les audaces de « la liberté de l'interlocution, la souplesse d'un dialogue différé au cours duquel chaque interlocuteur [...] met [...] en scène son théâtre argumentatif »<sup>2264</sup>. Certes, cet univers des correspondances n'est pas le monde réel, mais il ménage un contexte instructif où se forment des liaisons éducatives dans une constellation pédagogique engageant une ontologie.

C'est le cas par exemple d'une réponse réactive de la vicomtesse à la baronne s'interrogeant sur l'être nouveau que devient la mère de famille investie dans l'éducation de ses enfants. La vicomtesse développe son questionnement après une introduction élogieuse, ce qui renforce l'emprise de la baronne sur ses idées personnelles et l'éminence intellectuelle de Madame d'Almane : « Vous avez parfaitement éclairci la plus grande partie de mes doutes ; toutes vos intentions me paraissent excellentes, et votre manière d'enseigner me semble préférable à toutes les méthodes reçues »<sup>2265</sup>. L'épistolière principale bénéficie donc d'une suprématie éducative sur tous ses interlocuteurs, dominés par une souveraineté pédagogique s'exerçant aussi collatéralement sur le lecteur.

La reconnaissance des talents de la baronne par la vicomtesse appelle donc le lectorat à une estime de même ordre. La forme épistolaire à visée didactique permet *inconsciemment* cette manipulation du destinataire enclin à se ranger derrière pareil avis laudatif. Toutefois, la vicomtesse émet aussi une position restrictive, mais qui au lieu de paraître rejeter les principes de la mère de famille représente, en définitive, un moyen détourné de survaloriser Madame d'Almane et, derrière elle, Madame de Genlis : « Il est nécessaire à votre plan que les mères soient en état de diriger les maîtres. [...] Où les trouverez-vous ces mères ? Quelle est la femme, qui, comme vous, a passé sa vie à cultiver ses talents, à s'instruire, à peindre afin de

---

<sup>2264</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore* (1782). *Op. cit.*, PUR, 2006, p. 14.

<sup>2265</sup> *Ibid.*, p. 93.

pouvoir être utile à ses enfants ? »<sup>2266</sup>

Rejetant le système parfois rigide du traité, la forme discursive retenue, apparemment complaisante et accommodante, conçoit une réception amène et conviviale propre à solliciter implicitement les lectrices à s'éduquer elles-mêmes pour ensuite prendre en charge l'éducation de leurs enfants. D'ailleurs, lire *Adèle et Théodore* revient à s'engager dans un processus formatif personnel. Ainsi, l'écrivain guide ses lecteurs au cœur de multiples intrigues romanesques de la correspondance fictive<sup>2267</sup>, dans des échappées à caractère imaginaire mais volontairement marquées d'authenticité : la narration d'abondantes péripéties s'entrelace alors à de réelles démonstrations délibératives<sup>2268</sup>. Encore une fois, l'épistolarité vise à signifier l'efficacité des procédés pédagogiques expérimentés en valorisant l'empire de Madame d'Almane sur ces questions : « Flore touche à sa seizième année ; et, si jeune<sup>2269</sup>, si peu formée, vous allez la marier, et lui donner, pour vous remplacer, une femme que vous méprisez avec tant de raisons!... Ah, ma chère amie, du moins balancez encore, songez bien que les vertus, le bonheur et la destinée de votre fille dépendent du choix que vous allez faire »<sup>2270</sup>.

Le support épistolaire constitue alors l'outil littéraire le plus adapté pour que se côtoient, d'un côté, le récit d'expérimentation didactique à caractère vraisemblable et de l'autre, l'appréciation pédagogique sur ces faits, leur déroulement et leurs conséquences éducatives. De plus, chaque lettre provoque une réponse, appel à d'autres témoignages et d'autres avis sur la question éducative, grâce aux passerelles jetées entre les différents

---

<sup>2266</sup> *Ibidem*. L'analyse d'Élisabeth Badinter souligne également qu'à partir de 1760 la femme est accaparée par des tâches éducatives : « Garder les enfants, les surveiller et les éduquer [...] [car] les enfants sont ses seules ambitions et elle rêve pour eux d'un futur plus brillant et plus sûr que le sien. La nouvelle mère est cette femme [...] qui investit tous les désirs de puissance dans la personne de ses enfants ». In Badinter, Élisabeth. *L'Amour en plus*. *Op. cit.*, p. 206 et 207.

<sup>2267</sup> « Le roman par lettres offre les traits qui révèlent bien les propriétés fondamentales du genre épistolaire [...] c'est en quelque sorte la 'fiction du non-fictif' [...] qui cherche à donner l'impression d'être plus 'vraie', plus 'sincère' que tout autre forme d'écriture, si bien que le lecteur éprouve le sentiment d'une audacieuse indiscrétion, pénétrant comme par effraction dans l'intimité d'un dialogue privé ». In Aron, Paul, Saint-Jacques, Denis, Viala, Alain. *Le Dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France, 2010, p. 243.

<sup>2268</sup> Citons le triste épisode racontant le sort tragique réservé au fils de Monsieur d'Aimeri. Le père n'a pas réussi à éduquer le jeune homme conformément aux règles vertueuses déclinées par la famille d'Almane : « À l'égard de M. d'Aimeri, le ciel ne tarda point à le punir de sa barbarie ; son fils, égaré par la passion du jeu et le goût de la mauvaise compagnie, en peu de temps perdit sa réputation, détruisit sa santé, déranger ses affaires, et mourut au bout de trois ans de mariage sans laisser d'enfants. M. d'Aimeri paya scrupuleusement toutes ses dettes, et se retira en Languedoc auprès de sa seconde fille, avec une fortune jadis considérable, aujourd'hui très médiocre, et qu'il destine, dit-on au jeune Charles, fils de Madame de Valmont, qu'il paraît aimer passionnément ». In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Edition Lambert, volume 1. *Op. cit.*, p. 177.

<sup>2269</sup> Signalons que Madame de Genlis marie sa fille aînée alors que l'enfant vient juste d'atteindre sa quatorzième année. In Bertaut, Jules. *Op. cit.*, p., 105 à 128. La récrimination faite par Madame d'Almane laisse apparaître une évolution de l'auteur sur la question de l'âge féminin pour l'accès au mariage.

<sup>2270</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, PUR, p. 184 et 185.

courriers. Les lettres fictives publiées par « cette bonne dame que l'on a trop oubliée »<sup>2271</sup> comportent presque toujours le court récit de faits, réels ou imaginaires, dont l'épistolier dégage une vérité didactique, dans une double visée énonciative : former le correspondant et instruire le lecteur. Exploitant les propriétés de l'apologue<sup>2272</sup>, le discours des épîtres, à la manière de Genlis, tire également parti du subterfuge polyphonique et fournit le moyen à l'institutrice de la Maison d'Orléans de dévoiler « une instruction déguisée sous l'allégorie d'une action »<sup>2273</sup>.

Ainsi, en intimant à la maman de Flore de revoir sa décision sur le mariage prématuré de la jeune fille, Madame d'Almane s'appuie sur l'argument de la domination maternelle, celui qui confère le pouvoir décisionnaire à la mère<sup>2274</sup> et laisse entrevoir un rapport éducatif dans lequel la *mater* s'octroie une autorité de plomb. Cette habileté énonciative redouble l'importance et la force de la vicomtesse qui doit s'en saisir pour inverser la fortune de l'adolescente. Cela correspond à la période de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle durant laquelle « grâce à la responsabilité toujours plus grande de la mère, l'épouse peut en imposer davantage à son mari, et garder souvent en tant que mère, le dernier mot sur le père »<sup>2275</sup>. L'épistolarité met au jour cette relation établie de la mère à la mère qui réussit progressivement la conquête d'elle-même pour ensuite amener sa fille à entrer en possession de sa propre vie. Toutefois, l'adolescente conserve encore le statut de disciple, car elle reste en situation de dépendance maternelle, ce qu'on lui fait considérer ainsi qu'une caution ou garantie, comme pour mieux poursuivre et justifier l'incessante surveillance de la femme mûre sur la femme jeune.

Il y a dans cette relation éducative entre mère et fille une fêlure qui dégrade l'idée de majorité féminine et cantonne la future mariée à un état de minorité, dont la mère semble tout

---

<sup>2271</sup> Sand, George. *Histoire de ma vie. Œuvres autobiographiques*, volume 1. Paris : La Pléiade, 1970, p. 627.

<sup>2272</sup> « Nous avons eu [...] une longue conversation sur l'amour. Une bien dangereuse passion, me dit le prince : oui, répondis-je, pour les caractères faibles ; c'est pourquoi elle a plus d'empire sur les femmes, car elles lui sacrifient souvent l'honneur [...] [mais] moi, par exemple, je me suis trouvé dans cette situation. [...] J'étais amoureux d'une jeune personne charmante. [...] Nous étions libres tous deux, nous nous aimions : nos parents approuvent nos sentiments mutuels et fixent le jour qui doit nous unir pour jamais. [...] Malheureusement il fall[u]t différer de quatre ou cinq mois un mariage auquel j'attache le bonheur de ma vie. [...] Il fallait partir, m'embarquer, et [...] livrer aux mortelles alarmes celle que j'aimais. [...] – Et que devint-elle après votre départ? – Elle se consola et à mon retour je la trouvais mariée. – Je ne m'attendais pas à ce dénouement. – Si vous étiez plus âgé, il vous surprendrait moins. [...] – Je suis bien sûr que je ne balancerai jamais entre l'amour et mon devoir ». Le comte de Roseville confie son histoire d'amour personnelle au jeune prince pour le mettre en garde contre une prétendue versatilité féminine et l'engager à ne jamais sacrifier son honneur aux agitations amoureuses. In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Edition Lambert, Volume 1. *Op. cit.*, p. 231 à 233.

<sup>2273</sup> Florian, Bernard (de). *De la Fable* (1792). Paris : édition Froment, 1828, p. XXVIII.

<sup>2274</sup> « La gloire pour nous, c'est le bonheur ; et les épouses et les mères heureuses, voilà les véritables héroïnes ». In Genlis, Stéphanie (de). *La Femme auteur* (1825). Paris : Folio, 2007, p. 28.

<sup>2275</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Amour en plus*. *Op. cit.*, p. 218 et 219.

juste sortie. Et justement, cette relation de subordination dans laquelle la génitrice enferme la jeune fille fait question. La femme mariée, mère éducatrice de sa descendance féminine, ne s'est pas encore projetée dans une mission qui irait au-delà des fonctions maritales ou maternelles, semblables à celles qu'elle-même assure. Pourtant, cela amènerait à une initiation de soi-même pour soi-même, dans le but de devenir pleinement femme, puis de s'exercer à l'autonomie. Mais, l'éducation féminine conçue par les concepteurs maternels du XVIII<sup>e</sup> siècle n'a pas encore atteint ce degré d'évolution et continue à imposer aux filles le mariage, parfois le couvent.

Madame de Genlis cherche donc surtout à tester concrètement la validité de son traité et l'efficacité des démarches pédagogiques décrites, explicitées et justifiées. Dans cet objectif, apparaît la très nette mise en abyme de la forme pédagogique, apologique et moralisatrice prise par l'écrit éducatif épistolaire. Chaque lettre fictive devient une leçon d'instruction pédagogique destinée aux parents vigilants, avec qui se lie un rapport instructif les incitant à s'intéresser et participer à l'éducation de leurs enfants. La pédagogue cherche à informer et former la parentalité pour l'encourager à prendre en charge son rôle éducatif au sein de la cellule familiale<sup>2276</sup>. La correspondance dans laquelle s'expriment les parents, tant père que mère – mais surtout la mère – fournit l'exemple à suivre pour s'employer à l'acte éducatif parental, à la manière des protagonistes genlisiens.

Néanmoins, la cohabitation très forte des thèmes du savoir et de l'éducation souligne aussi la volonté de l'auteur d'établir d'étroites corrélations entre la gent féminine et les domaines de la connaissance. Les femmes qui écrivent produisent fréquemment des œuvres didactiques parce que c'est un moyen de ne pas trop s'écarter de l'espace domestique, de respecter la charte de bienséance intellectuelle et sociale fixée par le monde masculin<sup>2277</sup>, mais également de trouver une place légitime en littérature<sup>2278</sup>.

Avec la tournure épistolaire, la 'femme auteur' attribue vivacité et dynamisme aux méthodes pédagogiques que pareille rhétorique réussit à mettre en action par l'instauration d'une diversité de liens pédagogiques. Différents épistoliers sont mis en scène dans ces

---

<sup>2276</sup> Les familles royales sont également conviées à se mêler d'éducation parentale : « Le roi et la reine pourront connaître de la manière la plus précise [...] tous les détails de l'éducation ». In Genlis, Stéphanie (de) *Discours*. *Op. Cit.*, p. 42.

<sup>2277</sup> Bonnel, Roland et Rubinger, Catherine. *Femmes savantes et Femmes d'esprit*. New York : Peter Lang, 1994, p. 10.

<sup>2278</sup> Epinay, Louise (d'). *Les Conversations d'Émilie*. (1774) Paris : Belin, 1804. Puisieux, Madeleine (de). *Réflexions et Avis sur les défauts et le ridicule à la mode*. ( 1751). Paris : édition Brunet, 1761. Lambert, Anne Thérèse (de). *Avis d'une mère à sa fille*. (1728). Paris : Louis, 1804. Leprince de Beaumont, Jeanne-Marie. *Magasin des adolescentes ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves*.(1760). Paris : édition Billois, 1811.

liaisons formatives propres à animer le traité éducatif. Dans cet ouvrage, la fiction se déroule sur une durée de douze années consécutives ainsi que le présente «l'avertissement »<sup>2279</sup> au lecteur, où la baronne apparaît comme l'incarnation de la mère éducatrice, généreuse en conseils et formatrice dans l'âme. Elle prend en charge l'éducation de sa propre fille Adèle et s'en ouvre régulièrement auprès de différents interlocuteurs. Ses correspondants sont la vicomtesse de Limours, la comtesse d'Ostalis, Madame de Valmont et le chevalier d'Herbain. Au sein de ce quatuor épistolaire, la baronne donne le tempo des échanges et noue un rapport d'hégémonie pédagogique avec chacun des personnages. Elle est seule à communiquer avec eux dans une relation purement binaire tressée avec l'un ou l'autre. Rarement les correspondants de cette dame seront placés en situation d'échanges directs entre eux, car leur interlocutrice exclusive et privilégiée reste Madame d'Almane qui s'accapare l'entière direction du jeu interrelationnel exploré.

Lorsqu'elle correspond avec ses homologues féminins, une forme de complicité maternelle s'établit entre toutes ces mères, car chacune d'elles a à cœur de prendre en charge non seulement l'instruction, mais aussi l'éducation de ses enfants et plus exactement de sa fille. Le lecteur est alors plongé dans un univers marqué d'une forte présence féminine, qui revendique le pouvoir éducatif maternel sur sa progéniture, surtout sur le sexe féminin, car pour toutes ces correspondantes férues de question éducative « il est nécessaire [...] que la mère soit en état de diriger les maîtres »<sup>2280</sup>. Bien que ce soit la préconisation partagée par Madame d'Almane avec ses interlocutrices, elle trouve une limite dans la réalité, car l'éducation des futurs hommes échappe encore souvent à la femme.

Malgré cela, les barons entendent réussir l'éducation de leurs enfants comme un exploit social, culturel, moral et intellectuel, aussi n'auront-ils de cesse de produire une multitude de recommandations toujours très justement illustrées par des exemples concrets. Cela influence les autres épistoliers. Ainsi, lorsqu'un correspondant comme le chevalier d'Herbain<sup>2281</sup> prend sa plume pour discourir avec Madame d'Almane, c'est pour lui fournir le rapport fidèle du comportement de Madame d'Ostalis dans le monde. De cette manière, il use de l'ascendant de la femme éducatrice pour l'inciter à conduire une mise en garde raisonnée sur sa jeune amie : l'éducation s'exerce encore une fois au niveau des enfants et des adolescents, mais aussi à l'échelle des jeunes femmes adultes débutant leur existence sociale et leurs missions maternelles.

---

<sup>2279</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition PUR. *Op. cit.*, p. 43.

<sup>2280</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>2281</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume I. *Op. cit.*, p. 347.

Parallèlement à cette correspondance tenue par l'actrice centrale, se pratique une interactivité épistolaire exclusivement masculine. Le baron d'Almane se trouve au cœur de ces échanges quand il s'adresse au vicomte de Limours, au comte de Roseville (frère de la vicomtesse de Limours) et au chevalier d'Herbain. Ces Messieurs *discutent*, eux aussi, de la question éducative. Le baron d'Almane considère son rôle paternel avec beaucoup de sérieux : il a la charge éducative de son fils, Théodore, et s'en ouvre régulièrement auprès de la camaraderie nouée dans ses amitiés épistolaires. La fiction ne remet pas en cause la division des tâches éducatrices puisque les hommes éduquent les garçons et les femmes les filles. Bien que leurs différences tendent vers une atténuation ainsi que l'exprime Rousseau<sup>2282</sup>, ces éducations encore sexuées maintiennent donc la tâche maternelle dans un rôle subalterne, incapable d'assumer pleinement le cursus éducatif masculin.

Bref, la lettre consent à la réflexion éducative de se dérouler dans trois directions différentes mais complémentaires : l'éducation des filles, l'éducation des garçons et l'éducation d'un prince. Comprenons les motivations profondes qui engagent à accorder autant d'intérêt moral et d'importance religieuse à un lien éducatif noué avec les parents dans l'expérimentation des bienfaits formateurs du cœur et des sens.

### **1.3. Relation éducative du cœur aux sens : expérimentation, morale et religion**

Lorsque Madame de Genlis évoque le cœur dans son œuvre *Adèle et Théodore* – occurrence qui apparaît à plus de trois cent cinquante reprises et dont elle explore toute la richesse sémantique – elle s'exprime en femme de son temps, intéressée par les questions dominantes de son époque, parce que le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle n'a pas de plus grande préoccupation que « le cœur et la vertu »<sup>2283</sup>.

Dans un premier temps, le terme 'cœur' est employé comme affectueuse appellation afin de désigner un interlocuteur pour lequel, Madame d'Almane, par exemple, nourrit une profonde tendresse. C'est ainsi que la baronne s'adresse quelquefois à la toute jeune Madame

---

<sup>2282</sup> « Jusqu'à l'âge nubile, les enfants des deux sexes n'ont rien d'apparent qui les distingue ; même visage, même figure, même teint, même voix, tout est égal : les filles sont des enfants, les garçons sont des enfants ; le même nom suffit à des êtres si semblables. Les mâles [...] gardent cette conformité toute leur vie ; ils sont toujours de grands enfants, et les femmes, ne perdant point cette même conformité, semblent, à bien des égards ne jamais être autre chose ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 273.

<sup>2283</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 147.

d'Ostalis et souligne le fort attachement qu'elle éprouve à son égard ; ou à sa fille Adèle qu'elle nomme « mon petit cœur »<sup>2284</sup>. La femme de lettres souhaite ainsi dévoiler les caractères de douceur et d'aménité présidant aux relations humaines entretenues par l'épistolière dans le contexte familial et amical où elle est amenée à évoluer.

Dans un deuxième temps, le vocable 'cœur' désigne symboliquement l'ensemble des mouvements amoureux<sup>2285</sup> qui animent l'être humain. C'est le cas notamment dans la correspondance entre la baronne et Madame d'Ostalis lorsque cette dernière narre à sa tante les désagréments conjugaux auxquels elle se heurte. La jeune femme décide alors « d'ouvrir son cœur »<sup>2286</sup> à un époux qui manifeste de moins en moins d'amour à son égard. Enfin, le cœur a partie liée avec le comportement moral et religieux de l'individu car, à travers cette caractéristique, il tient un rôle important dans le plan éducatif dressé par Madame d'Almane. Cette idée est confortée par le *Discours sur l'éducation de M. le dauphin* lorsque Genlis écrit que « la connaissance de Dieu est le premier objet de l'instruction qu'on doit donner [...] ; il faut que le cœur soit consacré à celui qui est le maître de l'univers »<sup>2287</sup>.

L'ambiguïté du mot 'cœur' pose donc question dans le contexte de littérature didactique où le terme évoque souvent une faculté innée propre à cultiver une conduite vertueuse. Estimant le cœur juge du comportement moral, la lettrée rejoint la position de l'encyclopédiste Jean-Edme Romilly. Celui-ci conseille au lecteur qui n'a « jamais goûté les attraits de la vertu [de] rentre[r] dans [lui]-même [car] sa définition est dans son cœur »<sup>2288</sup>. On retrouve cette théorie générale dans *Les Lettres sur l'éducation* déclinée selon différentes approches.

Le cœur humain occupe donc maintes fonctions dans l'entreprise éducative telle que la conçoit Madame de Genlis dans son œuvre *Adèle et Théodore*. Ce substantif se réfère à l'affectivité<sup>2289</sup> notamment quand sont évoqués les phénomènes de perception émotive et

---

<sup>2284</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, édition PUR, p. 99.

<sup>2285</sup> Les émois amoureux correspondent à ce que Jean Erhard nomme « la morale du sentiment ». In *L'Idée de nature en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Studies on Voltaire Foundation, 1996, p. 400.

<sup>2286</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, édition PUR, p. 459.

<sup>2287</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours*. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>2288</sup> Diderot, Denis, d'Alembert, Jean Le Rond. *Encyclopédie*. Romilly, Jean-Edme. Article « Cœur ». *Op. cit.*, volume 17, p. 176.

<sup>2289</sup> Paul Hoffmann souligne la progressive reconnaissance de la sagesse féminine durant le XVIII<sup>e</sup> siècle en montrant que « la vérité de la femme est à la fois proche d'elle et lointaine ; aisée et difficile ; évidente et obscurcie ; simple et combien difficile à trouver, par l'effet de la combinaison – mieux de la confusion – de la maternité et de la sensualité, du devoir et de la liberté ». Cela le conduit à déduire que la nature de la femme est orientée du côté de la vie « et qu'une sûre connaissance du cœur humain lui permet de définir sa condition et garantir ses droits », car c'est du cœur que proviennent pour elles tous les dangers. In *La Femme dans la pensée des Lumières*. Genève : Slatkine, 1995, p. 399. Consultez aussi l'ouvrage du même auteur ; *Corps et cœur dans la pensée des Lumières*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 2000.

l'ensemble des sentiments et transports qui en découlent, comme lorsque la jeune Madame d'Ostalis exprime sa détresse à avoir été trompée par son époux : « Il m'était doux sans doute d'occuper votre cœur uniquement, mais je n'ai compté que sur votre confiance et votre amitié ; je me suis flattée que je serais à jamais votre seule et véritable amie et voilà le bonheur que j'ai craint de perdre »<sup>2290</sup>.

Mais, le mot 'cœur' suppose aussi une part d'intuition, manière peut-être commode d'admettre une pénétration des esprits qui échapperait à toute explication. C'est le cas lorsque Madame d'Almane évalue les aptitudes pédagogiques d'Adèle pour lui confier l'éducation d'une petite orpheline âgée de six ans et demi : « Vous avez un bon cœur et de la générosité, je suis donc très sûre que, malgré votre extrême jeunesse, vous sentez parfaitement l'importance des devoirs d'une gouvernante »<sup>2291</sup>. L'appréciation maternelle au sujet du cœur d'Adèle devient ainsi le prétexte argumenté justifiant une nouvelle expérience éducative conduite par la fillette elle-même : celle-ci est appelée à éduquer une enfant plus jeune qu'elle.

D'après Paul Hoffmann, cela rejoint l'idée de Rousseau selon laquelle « les femmes ont reçu comme un don toute la vivacité de leur esprit et elles n'ont besoin d'aucun apprentissage pour percer à jour les replis du cœur humain »<sup>2292</sup>. Convaincue de pareille disposition féminine<sup>2293</sup>, Madame de Genlis exploite cette adresse tant au niveau de la femme incarnée par son protagoniste adulte que du personnage de l'élève, Adèle : mère et fille sont porteuses de « cette connaissance de l'homme [...] spontanée, intuitive »<sup>2294</sup> et tendent à la cultiver dans le domaine de la relation éducative. Ce savoir immédiat de la réalité humaine implique des stratégies éducatives particulières, par lesquelles la maîtresse du duc de Chartres se dévoile ainsi qu'un auteur singulier, d'abord femme, ensuite mère et enfin éducatrice.

Pour la baronne, par exemple, il est impensable d'appliquer le précepte selon lequel 'la fin justifierait les moyens'. En effet, tandis que la jeune Adèle décèle tout le malaise de sa

---

<sup>2290</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, 1782, volume 3, *op. cit.*, p. 61.

<sup>2291</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>2292</sup> Hoffmann, Paul. *La Femme dans la pensée des Lumières*. *Op. cit.*, p. 399. D'après Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*. Volume quatre. *Op. cit.*, p. 734 et 735. « Le don qui leur est propre ».

<sup>2293</sup> « Et n'est-ce pas à une femme qu'appartient la disposition de toutes les images, de tous les hommes, de toutes les choses que son fils doit toucher et voir, et dont il est nécessairement le disciple, aussi bien que d'elle-même, et bien mieux que d'un maître isolé ». « Les femmes n'ont que l'empire des foyers. Elles gouvernent l'intérieur des familles par les idées qu'elles y répandent, par les mœurs simples et les passions douces qu'elles y font naître. Cette administration domestique est pour l'apprentissage de la jeunesse, et l'emploi de la vie. Appliquées par le besoin au talent de plaire, d'obtenir l'amour ou l'amitié, et puis l'autorité, elles décident enfin de ce qui doit plaire et honorer ; elles savent fixer l'opinion à cet égard, et la nécessité de s'y soumettre décide de notre éducation ». In Genlis, Stéphanie (de). *Essais*. *Op. cit.*, p. 7, 8 et 9.

<sup>2294</sup> Hoffmann, Paul. *La Femme dans la pensée des Lumières*. *Op. cit.*, p. 399.

cousine à exécuter des danses et pantomimes en public, elle cherche à excuser son absence auprès des deux mères en prétextant que Séraphine lui a confié être souffrante<sup>2295</sup>. Malgré son jeune âge, la fille d'Almane a exercé cette observation sensible et extralucide évoquée par l'auteur de *La Nouvelle Héloïse* et mis au jour l'embarras physique et émotionnel de sa compagne de jeu. Toutefois, sa mère n'excuse pas le mensonge même pour protéger une enfant blessée et plongée dans la détresse : « On pense communément qu'il est permis d'employer [le mensonge] [...] quand il s'agit d'excuser un tort véritable, une faute grave, ou pour cacher le secret qui nous est confié ; la faute qu'a faite Séraphine ne pouvait donner mauvaise opinion de son cœur ni de son caractère ; elle n'était donc pas *grave* ; votre mensonge était donc absolument inexcusable »<sup>2296</sup>.

Le ton catégorique n'autorise aucune réaction ni récrimination de la part de l'éduquée dont la mère refuse l'explication affective – on pourrait peut-être même écrire psychologique – à la faveur du principe moralisateur, voire du précepte religieux 'tu ne mentiras point'<sup>2297</sup>. La mère exploite donc le sujet du mensonge pour asséner à sa fille le « précepte si facile à retenir : *Ne faites jamais ce que la religion et les lois vous défendent* »<sup>2298</sup>. Docile, Adèle promet alors de ne plus mentir « pour quelque intérêt que ce puisse être, puisque la religion et la conscience défendent le mensonge »<sup>2299</sup>. La remarque à laquelle est amenée la jeune fille souligne l'association étroite entre 'religion' et 'conscience'. Chez Genlis se confondent la connaissance subjective de l'éthique, doctrine des devoirs et les commandements divins du catholicisme.

Ainsi, l'une des priorités du projet genlisien fondé par les différents protagonistes de la fiction épistolaire concerne le gouverneur, père ou mère, en charge d'éduquer son enfant au milieu d'un univers de piété, baigné par une religion prégnante. Madame d'Almane encourage ses correspondantes à organiser leur éducation maternelle dans le respect de l'ordre divin. De la sorte, le maître fait systématiquement référence à une puissance supérieure à la sienne, mais qui lui donne caution pour gouverner l'enfant. Certes, l'élève est naturellement doté d'une

---

<sup>2295</sup> « Séraphine a mal joué, sa mère l'a grondée, l'a tellement déconcertée, que la pauvre enfant, au milieu d'une scène très gaie s'est mise à fondre en larmes, et Madame d'Ostalis l'a renvoyée honteusement dans sa chambre [...]. Adèle au désespoir de cet événement a dit [...] que Séraphine était fort malade, qu'elle avait un mal de tête affreux et même un peu de fièvre ». In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 491.

<sup>2296</sup> *Ibid.*, p. 492.

<sup>2297</sup> Cela renvoie directement à l'un des dix commandements de l'*Ancien Testament* à propos du mensonge : « Tu ne témoigneras pas à tort contre ton prochain ». In *La Bible*. Traduction œcuménique. Paris : Le Livre de Poche, 1979, p. 275.

<sup>2298</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 495.

<sup>2299</sup> *Ibidem*.

conscience, mais la ‘femme auteur’ la réduit à « un sentiment intérieur qui, par le remords qu’il nous cause, nous punit de nos fautes »<sup>2300</sup>. Cela laisse apparaître un conflit dont les répercussions vont au delà du lien éducatif et montrent une confiance limitée de la lettrée du XVIII<sup>e</sup> siècle pour la nature humaine.

La conscience telle que la peint Genlis ressemble à un rempart de petite fiabilité, producteur de tourments moraux et d'accabllements tançant la culpabilité. Alors que pour Rousseau la conscience symbolise « l’instinct divin, immortelle voix ; guide assuré d’un être ignorant et borné, mais intelligent et libre »<sup>2301</sup>, selon Madame de Brulart, elle n’est « qu’un guide peu sûr sans la religion »<sup>2302</sup>. À l’opposé du Genevois considérant la conscience ainsi qu’un « juge infaillible du bien et du mal, qui rend [...] l’homme semblable à Dieu [...] [et] fai[t] l’excellence de sa nature et la moralité de ses actions »<sup>2303</sup>, Madame le gouverneur des princes conçoit une nature humaine faible, défaillante et impuissante à surmonter ses déficiences ou insuffisances. Seules la religion et son autorité, admises comme supérieures, sont révélatrices de vérité<sup>2304</sup>, aussi l’élève doit-il apprendre à aimer aveuglément Dieu sans chercher à « le comprendre »<sup>2305</sup> afin que « la religion soit la base de tout »<sup>2306</sup>. L’enjeu éducatif ainsi affirmé manifeste le souci de former une liaison pédagogique relevant d’un catéchisme<sup>2307</sup> de la vertu, conformément aux préceptes de la religion chrétienne.

Ces principes de dévotion et de croyances surpassent donc l’acte éducatif et adoucent les parents d’un zèle spirituel éminent leur conférant une incontestable suprématie. Soulignons également que la religion est pensée comme un secours parfois immédiat, parfois différé : « Il n’est point de maux que la religion ne puisse faire supporter »<sup>2308</sup> ; le remords « n’existerait point, si la vérité n’était qu’une chose de convention, c’est-à-dire si dans une autre vie, des récompenses immortelles ne lui étaient pas préparées »<sup>2309</sup>. Puisque c’est « la religion seule qui peut donner le goût constant de la vertu et la persévérance dans le bien »<sup>2310</sup>, l’éducation genlisienne brigue les avantageuses incidences de la foi religieuse sur l’enfant à éduquer.

---

<sup>2300</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>2301</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 336.

<sup>2302</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 154.

<sup>2303</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 336.

<sup>2304</sup> « Mon amour tendre pour la vérité m’a toujours persuadée qu’on la sert dès qu’on en parle ». In *Essais*. *Op. cit.*, note 1, p. 41 et 42.

<sup>2305</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 154.

<sup>2306</sup> *Ibidem*.

<sup>2307</sup> Stéphanie exprime l’intention de composer un « Catéchisme de l’Honneur et de la Noblesse » où elle définirait des règles morales d’existence comme un ensemble de dogmes sacrés. In *Essais*. *Op. cit.*, note 1, p. 41.

<sup>2308</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Lambert, volume 2. *Op. cit.*, p. 325.

<sup>2309</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 153.

<sup>2310</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Lambert, volume 2. *Op. cit.*, p. 99.

Les barons soutiennent volontiers l'idée des mystères<sup>2311</sup> liés à l'infinie puissance divine, ce qui crée un rapport complexe au sein de la famille. Effectivement, les parents s'arrogent une part de cette souveraineté surnaturelle enserrant les raisons naissantes dans l'état de la faiblesse pour mieux prouver la nécessité du principe religieux. Le lien pédagogique genlisien repose sur la doctrine religieuse « il faut croire en Dieu pour être sauvé »<sup>2312</sup>. Or, selon Rousseau, « ce dogme [...] est le principe de la sanguinaire intolérance, et la cause de toutes ces vaines instructions qui portent le coup mortel à la raison humaine »<sup>2313</sup>. Invoquant fréquemment le dogme révélé comme objet de foi, dogme inexplicable par la raison, les parents d'Almane affermissent leur propre hégémonie éducative par un halo énigmatique dont les enfants s'imprègnent volontiers. Adèle et Théodore n'ont pas conscience de subir 'l'intolérance' ni les 'vaines instructions' et encore moins 'le coup mortel sur leur raison'. Ce qui importe donc pour les éducateurs genlisiens n'est pas tant de préserver la raison que de gagner le cœur de l'éduqué en vue d'y incruster leurs enseignements moraux, car « une bonne éducation pourrait être définie [comme] l'art de faire aimer la vertu »<sup>2314</sup>.

Afin de faire vivre pareille intention, l'adulte éducateur doit assurément présenter certaines aptitudes de piété clairement identifiées par le cours romanesque. Aussi, la baronne souligne selon quelles conduites exemplaires la mère doit mettre sa pratique religieuse personnelle à la portée de sa fille : « Pensez-vous que Constance, obligée si souvent de passer des heures entières à l'église, y soit toujours avec recueillement et sans distraction ? Je suis sûre que, plus d'une fois, elle y a bien envié le sort de sa maman, qui, pendant ce temps, reste dans son lit, ou fait des visites. Il faudrait au contraire que vous donnassiez à votre fille l'exemple des pratiques que vous lui faites observer »<sup>2315</sup>. L'exemplarité de la dévotion maternelle provoque l'attachement fervent de l'enfant à Dieu et facilite l'accès parental à la bonne maîtrise du cœur humain. Cela rejoint la définition de l'*Encyclopédie* selon laquelle chaque mentor doit occuper le terrain du cœur pour réaliser son œuvre d'éducation : « L'objet du gouverneur n'est pas d'instruire son élève dans les Lettres ou dans les Sciences. C'est de former son cœur par rapport aux vertus morales »<sup>2316</sup>. Par l'entremise de la baronne, la conductrice des princes explore cette compétence éducative liée aux valeurs morales en louant

<sup>2311</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 153.

<sup>2312</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. GF. *Op. cit.*, p. 336.

<sup>2313</sup> *Ibidem*.

<sup>2314</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais*. *Op. cit.*, p. 25.

<sup>2315</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. *Op. cit.*, édition PUR, p. 295.

<sup>2316</sup> Diderot, Denis et D'Alembert, Jean le Rond. *L'Encyclopédie*. Article «Gouverneur » par Henri Lefebvre. *Op. cit.*, volume 7, p. 792.

les bienfaits issus de l'approfondissement de la connaissance du cœur humain grâce à l'éducation.

Ainsi, en rappelant qu'en tant que jeune femme, elle occupa avec excellence la fonction d'éducatrice auprès de Madame d'Ostalis, autrefois adoptée par le couple d'Almane alors sans enfant, l'épistolière de fiction fustige la prise de position rousseauienne lorsqu'elle écrit que «l'expérience m'a prouvé que Rousseau combat une opinion très bien fondée»<sup>2317</sup> à savoir qu'il est plus profitable de conduire plusieurs éducations que de se satisfaire d'une seule et exclusive gouvernance. Comme les vues du promeneur solitaire desservent sa propre situation, celle d'une femme expérimentée – « pragmatiste forcenée »<sup>2318</sup> – et impliquée dans plusieurs fonctions éducatives, la baronne rejette la position du Genevois<sup>2319</sup>.

À contre-courant du marcheur solitaire qui a évincé la famille du circuit éducatif, Genlis choisit de réintroduire dans son système d'éducation le père ou la mère avec le statut reconnu de conducteur, ce qui n'est pas anodin. La mère de Caroline et Pulchérie aspire à démontrer « que rien ne sied mieux aux femmes que la tâche d'éduquer les enfants »<sup>2320</sup>. En cela, elle plaide pour le code d'une nouvelle posture maternelle<sup>2321</sup> « prônant la présence féminine tout au long de l'éducation »<sup>2322</sup>. L'attention maternelle sur les enfants à éduquer se situe dans une évolution plus générale des modes de vie familiaux puisque les pères de familles aisées choisissent également d'intervenir dans « le chez-soi fermé aux influences extérieures »<sup>2323</sup>. Les enfants deviennent la « principale raison de vivre »<sup>2324</sup> du couple parental qui entend « concourir à l'ouverture d'esprit de son élève tout en respectant l'éducation de

---

<sup>2317</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Op. cit.*, édition PUR, p. 459.

<sup>2318</sup> C'est l'une des principales caractéristiques de Madame de Genlis retenue par Alice Laborde. L'expression choisie souligne ces incessantes vivacité et ardeur dans l'application éducative que manifeste la Dame de Saint-Aubin. In Laborde, Alice. *L'Œuvre de Stéphanie de Genlis*. Paris : Nizet, 1966, p. 94.

<sup>2319</sup> Signalons que sortie de son contexte, cette idée n'a plus vraiment de sens : « On voudrait que le gouverneur eût déjà fait une éducation, c'est qu'un homme n'en peut faire qu'une ». Selon Rousseau, le gouverneur s'engage durant plusieurs décennies, voire sa vie entière, dans l'éducation de son élève et le temps qu'il lui reste alors est trop court pour assurer d'autres gouvernances. Genlis, Stéphanie (de). *Op. cit.*, édition PUR, p. 64. Toutefois, remarquons également l'évolution de la réflexion genlisienne. De fait, malgré cette opposition déclarée à l'idée de Rousseau défendant l'unicité gouvernementale, Stéphanie écrit que « les rois devraient donner un gouverneur particulier à chacun de leurs enfants ». In *Essais, op. cit.*, note 1, p. 31.

<sup>2320</sup> Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre gouvernants et gouvernés. Op. cit.*, p. 52.

<sup>2321</sup> « Une femme forte, une mère tendre méritera donc les honneurs de la maternité, l'honneur d'être la mère d'un honnête homme, parce qu'elle le formera elle-même à la vertu ; elle le portera pour ainsi dire au plus longtemps dans son sein ; elle prolongera les douleurs de l'enfantement et la gloire de la création. Elle lui donnera son âme après l'avoir nourri de son sein ; elle sera la mère de l'être qui aime et qui pense ». In Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 11.

<sup>2322</sup> Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre gouvernants et gouvernés. Op. cit.*, p. 52.

<sup>2323</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Amour en plus. Op. cit.*, p. 207.

<sup>2324</sup> *Ibidem*.

l'usage »<sup>2325</sup>.

Alors que le citoyen de Genève cherchait à rompre avec l'implication parentale dans l'éducation, car son parti n'était pas de reproduire les caractéristiques de la société de son temps, mais bien de faire émerger d'une éducation repensée une organisation sociétale plus égalitaire et plus juste, Madame de Genlis, quant à elle, convoite de pérenniser la configuration de la société grâce à une éducation familiale appropriée pour que le disciple «gagne [...] le respect de ses semblables en acquérant les vertus de son sexe et les connaissances nécessaires à son état »<sup>2326</sup>.

Par l'introduction des parents dans l'éducation domestique, la dramaturge du *Théâtre d'éducation* leur confie « le soin de maintenir l'ordre social en préparant les individus à occuper la place que l'on estime être la leur et à respecter ses 'lois sages' [...] au mieux, à prendre en charge leur destin et celui de leur pays »<sup>2327</sup>. Madame le gouverneur des princes façonne donc ses élèves afin qu'ils occupent leur prochaine fonction sociale, car « à aucun moment elle ne rejette cette société, à aucun moment elle n'essaie de se révolter contre elle, comme Rousseau le fera si souvent »<sup>2328</sup>. Voulant honorer son rôle de pédagogue compétent, statut acquis par « l'étude la plus approfondie du cœur humain »<sup>2329</sup>, au contact de la future Madame d'Ostalis alors âgée d'une dizaine d'années, Madame d'Almane explique que la fillette lui aurait dévoilé tous les mécanismes du comportement infantile. Selon les propos du personnage éducateur, « il est absolument nécessaire [...] [pour] un instituteur [...] d'avoir longtemps étudié les enfants et de les connaître parfaitement »<sup>2330</sup>, c'est pourquoi fut cernée la nature des petits dès l'adoption de la fillette.

Cependant, afin d'accéder à la bonne maîtrise du cœur de l'enfant à éduquer, l'épistolière rejette toute acquisition abstraite sur la question et recommande d'étudier au plus près le caractère, les attitudes et les dispositions profondes de l'être en devenir. Selon elle, le contact direct avec le petit d'homme permet seul de saisir le fonctionnement de son cœur. Loin de se réclamer d'une réflexion philosophique sur la question, la baronne d'Almane défend l'idée d'une pratique éducative concrète, car la bonne compréhension du cœur des enfants «ne peut s'acquérir qu'en les élevant »<sup>2331</sup>. Cette dimension très pragmatique accentue la nécessaire mise en présence directe du mentor et de son disciple.

---

<sup>2325</sup> Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre gouvernants et gouvernés. Op. cit.*, p. 53.

<sup>2326</sup> Laborde, Alice M. *L'Œuvre de Madame de Genlis*. Paris : Nizel, 1966, p. 64.

<sup>2327</sup> Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre gouvernants et gouvernés. Op. cit.*, p. 85.

<sup>2328</sup> Laborde, Alice M. *Op. cit.*, p. 86.

<sup>2329</sup> *Ibidem*.

<sup>2330</sup> *Ibidem*.

<sup>2331</sup> *Ibidem*.

En revanche, les nombreuses références livresques de l'ouvrage forment une sorte de médiation au sein du colloque éducatif et s'adressent, elles, à l'intellect de l'élève. Si Madame de Genlis encourage à lire beaucoup, ces incitations respectent le principe d'évolution de l'enfant sans lui imposer une étude trop approfondie en dissonance avec son âge. La femme de lettres se réclame de Montaigne écrivant « qu'il était d'une âme forte de s'accommoder aux allures puérides »<sup>2332</sup>. La référence humaniste fournit à l'institutrice des princes une certaine légitimité littéraire et assoit sa crédibilité pédagogique lorsqu'elle déplore le sort réservé à certains disciples : « Tous les malheureux enfants ne sont-ils pas accablés, dès l'âge de six ans, de leçons de grammaire, de géométrie, d'astronomie ? On prend bien de la peine pour leur enseignement ce qu'ils ne peuvent comprendre et l'on ne parvient qu'à détruire leur santé et à leur donner un invincible dégoût pour l'étude »<sup>2333</sup>. Comme Rousseau, l'auteur des *Parvenus* (1819) privilégie une avancée instructive en harmonie avec les possibilités des rythmes de l'enfance, même si ces cadences doivent obligatoirement relever de la planification genlisienne.

Mais, d'après la Dame de Bellechasse, toute éducation suppose une rencontre réelle avec le monde de l'enfance, car seul ce véritable contact permet de cerner les caractéristiques du tempérament de l'élève : « 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 maître »<sup>2334</sup>. Si Madame d'Almane avoue cette essentielle aptitude du gouverneur, le baron, son époux, père d'Adèle et de Théodore, explique au vicomte comment acquérir et cultiver la perception du cœur de l'enfant. L'exposé paternel insiste également sur l'intérêt permanent « d'avoir une parfaite connaissance du caractère, des inclinations, et de l'étendue de l'esprit de son élève »<sup>2335</sup>. Certes, l'esprit<sup>2336</sup> se distingue du cœur dans la mesure où le premier relève de l'activité réfléchie de l'élève et le deuxième de la sensibilité, c'est-à-dire d'un acte plus intuitif. Mais, connaître parfaitement le cœur et l'esprit du disciple confirme une volonté de maîtrise hégémonique de l'être en devenir.

À rebours d'un XIX<sup>e</sup> siècle qui valorisera 'les passions' tout en demeurant fidèle à l'idéal humain 'classique', Madame de Genlis brûle d'opérer un contrôle du cœur de l'apprenant afin qu'il maîtrise ses passions et ces « désordres de conduite auxquels succombe

---

<sup>2332</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 18.

<sup>2333</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*, volume 1, édition Lambert, p. 122.

<sup>2334</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 148.

<sup>2335</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore. Op. cit.*, édition PUR, p. 109.

<sup>2336</sup> La notion d'esprit est traitée par Genlis. Elle considère que « les personnes qui ont véritablement de l'esprit voient tout parce qu'elles sont naturellement observatrices, qu'elles aiment à comparer, à découvrir, à deviner ». In *Les Petits Émigrés*. Édition Lecoq et Durey. Paris : 1825, volume 1, p. 313.

l'homme [...] [à cause de] l'ennui qu'il ressent »<sup>2337</sup>. Grâce à l'éducation morale et à la religion est freinée « la recherche des agitations violentes »<sup>2338</sup> au profit « des idées justes »<sup>2339</sup>. Pareille accentuation de l'attitude éducative du gouverneur affiche la force de conviction de l'institutrice, déterminée à convaincre ses lecteurs d'une telle nécessité. De fait, ses contemporains, considèrent souvent comme secondaire de partir à la découverte de leur propre progéniture : Stéphanie veut combattre l'indifférence parentale et prouver, par son expérience personnelle, que cette charge éducative conduit à la réussite et au bonheur des enfants. Le personnage du baron a mission de vaincre la résistance des parents les plus réticents pour les décider à assumer leurs responsabilités éducatives.

Selon cette visée, Monsieur d'Almane annonce qu'il va « détailler les moyens par lesquels on peut acquérir cette connaissance »<sup>2340</sup> du cœur de l'enfance. Le discours épistolaire adopte alors lui-même la forme d'une leçon destinée à éduquer la parentalité : peut-être certains parents souhaiteraient-ils volontiers imiter la famille des barons et apprendre à comprendre qui sont leurs enfants pour les former et les guider à la manière genlisienne ? La technique préconisée invite à aiguïser son aptitude à l'observation pour « étudier l'enfant aussitôt qu'il commence à parler »<sup>2341</sup>. L'apprenant devient donc l'objet de l'examen attentif des parents à partir du moment où il débute toute communication verbale. Celle-ci permet de sonder la réactivité et de caractériser les centres d'intérêt de l'enfant à éduquer.

Ce qui importe alors dans les préconisations fournies consiste à mesurer l'exercice des sens<sup>2342</sup> du petit d'homme, en le « suivant [...] dans les yeux [pour observer] s'il porte de l'ardeur, de la constance ; s'il ne se [...] dégoûte pas facilement »<sup>2343</sup>. L'observation ainsi conseillée demande d'évaluer le rapport qu'entretient l'enfant au monde, pour sonder comment il le reçoit, l'apprécie et l'appréhende. On peut alors se questionner sur la recommandation précise qui intime impérativement de suivre l'enfant dans les yeux. Cette formulation sous-entend que le regard<sup>2344</sup> exprime le ressenti de l'enfant et qu'il appartient à l'éducateur de saisir les mouvements intimes de l'apprenant pour mieux l'orienter. Dans cette considération attentive du regard apparaît la résolution d'explorer l'éduqué au plus profond de son être dans

---

<sup>2337</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*, volume 1, édition Lambert, p. 186.

<sup>2338</sup> *Ibidem*.

<sup>2339</sup> *Ibid.*, p. 187.

<sup>2340</sup> *Ibidem*.

<sup>2341</sup> *Ibidem*.

<sup>2342</sup> Pour la ' femme auteur ' l'épanouissement des sens engage celui de la vertu – ou parfois celui du vice – car « à mesure que les sens se développent l'âme se compose des vérités, des erreurs, des passions, des besoins, des souffrances ». La vigilance magistrale et l'éducation s'imposent alors afin de guider l'expansion des sens sur la voie du bien. In Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 5.

<sup>2343</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*, volume 1, édition Lambert, p. 110.

<sup>2344</sup> « Les enfants n'entendent que ce qu'ils voient ». In Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 4.

un lien éducatif impérieux, susceptible d'enjoindre la servitude. Pareille liaison pose problème dans la mesure où l'enseignante s'impose de force sans que l'enseigné n'ait conscience de cette ingérence.

Cela conduit le gouverneur à solliciter les sens de l'initié pour parfaire sa formation : « On peut dire que les lumières des enfants étant toujours dépendantes des sens, il faut autant que possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne et les faire rentrer non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue, n'ayant point de sens qui fasse plus vive impression sur l'esprit et qui forme des idées plus nettes et plus distinctes »<sup>2345</sup>. Peut-être influencée par Condillac<sup>2346</sup>, Genlis affirme que les connaissances naissent des sens de l'apprenant parce qu'ils lui permettent d'appréhender le milieu dans lequel il est amené à évoluer. Ces contacts avec l'univers environnant s'établissent par les subterfuges du jeu qui favorisent l'entrée des plus jeunes dans le contexte éducatif aménagé. Grâce aux activités ludiques, l'enfant explore son terrain éducatif par l'exercice des sens. D'ailleurs, la châtelaine de Saint-Aubin souligne que l'éducateur « doit beaucoup attendre d'un enfant qui montre de la sensibilité et un goût vif pour les amusements qu'on lui procure »<sup>2347</sup>. Comme Rollin, elle explique ainsi que l'attrait du petit pour le jeu dévoile une première lueur d'intelligence.

Afin de comprendre ce qu'il retire de l'amusement et surtout de poursuivre la bonne connaissance de son élève, le maître genlisien l'incite à tenir de petites conversations. L'expression verbale constitue une opportunité supplémentaire pour le parent de découvrir son disciple : « Quand il aura cinq ans, faites le causer souvent, non pour l'instruire, mais pour le connaître »<sup>2348</sup>. Ce type d'expression n'est pas anodin et montre que le gouverneur tient donc un rôle très directif vis-à-vis de l'enfant. La parole et les différentes orientations prises par le badinage enfantin représentent une véritable clé d'accès pour cerner la nature et le cœur du petit. La sensibilité et l'exercice des sens, sollicités par plusieurs petites expériences concrètes, apprennent à dominer certaines réactions, pour réussir, par exemple, à dompter<sup>2349</sup> d'irrépressibles peurs, provoquées par certaines situations pourtant inoffensives. Afin de lutter contre ces craintes primitives, le baron préconise de s'appuyer sur les bienfaits de l'habitude.

---

<sup>2345</sup> Genlis, Stéphanie. *Adèle et Théodore*. Volume 1, édition Lambert, *op. cit.*, p. 83.

<sup>2346</sup> L'âme « est devenue aussi dépendante des sens, que s'ils étaient la cause physique de ce qu'ils ne font qu'occasionner, et il n'y a plus pour elle de connaissances que celles qu'ils lui transmettent ». In Condillac, Étienne Bonnot (de). *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1782). Paris : édition Delalain, 1822, p. 21.

<sup>2347</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Éditions Lambert, volume un, *op. cit.*, p. 183.

<sup>2348</sup> *Ibidem*.

<sup>2349</sup> Cette proposition éducative renvoie d'une part à Émile familiarisé avec des situations plus ou moins confortables pour s'habituer à réprimer des craintes futiles, d'autre part à l'enfance de la romancière telle qu'elle la narre dans ses *Mémoires* lorsqu'elle rappelle notamment le soin paternel à lutter contre certaines terreurs incontrôlables.

Pour défendre cet avis, il décrit comment il manœuvre pour « familiariser [s]es enfants avec toutes les choses qui peuvent naturellement inspirer du dégoût et de la frayeur »<sup>2350</sup>.

Cette familiarisation avec les composantes repoussantes du monde s'appuie sur l'exercice des sens visuels et tactiles des enfants. Ainsi, l'aristocrate raconte comment « dans leur première enfance on les accoutumai[t] à voir et même à toucher des grenouilles, des araignées et des souris »<sup>2351</sup>. L'éducation appliquée passe par l'expérimentation concrète du monde, monde appréhendé et perçu par la vue et le toucher. Cette approche développe la compréhension des enfants dont le comportement se modifie graduellement. L'exercice des sens et du cœur contribue également à développer la vertu et, avec elle, la générosité sans que la relation éducative ainsi nouée ne respecte tout à fait le principe d'identité de l'éduqué.

Placée concrètement au contact de « bonnes gens [...] véritablement intéressants par l'extrême union qui règne entre [...] pauvres, mais laborieux »<sup>2352</sup>, la jeune Adèle souhaite prodiguer son secours personnel pour améliorer le sort difficile de cette famille. Elle manifeste un grand sens altruiste à l'égard de ces personnes démunies auxquelles elle désire apporter son soutien. C'est ainsi que la fille de la baronne collabore pour aider à « faire les habits de la jeune paysanne et de ses enfants »<sup>2353</sup>. L'éducation à la manière de Genlis consiste à pousser l'élève à participer personnellement à la réalisation de certains projets adultes et à répandre de bonnes actions autour de soi. De la sorte, l'enseignée met en application concrète les leçons morales dispensées par ses parents.

Ainsi, lorsqu'Adèle et Théodore ont environ huit ans, Madame d'Almane les initie à de petits jeux de rôle – « jouer à la madame »<sup>2354</sup> – préparés par ses soins et qui deviennent « un vrai cours de morale »<sup>2355</sup>. Les enfants travaillent « les petits sujets »<sup>2356</sup> proposés par la mère éducatrice et ne peuvent « développer que des sentiments honnêtes »<sup>2357</sup> puisque ce n'est « qu'une bonne action [qui] en forme toujours le dénouement »<sup>2358</sup>. La morale occupe une place capitale dans l'éducation genlisienne et influence la relation éducative. Ce lien se nourrit quotidiennement d'une éthique aux tournures ludiques, car loin de fatiguer les enfants

---

<sup>2350</sup> *Ibid.*, p. 112.

<sup>2351</sup> *Ibidem*. L'illustration est directement inspirée de la manière paternelle selon laquelle le père de Stéphanie souhaite faire de la fillette 'une femme forte'.

<sup>2352</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>2353</sup> *Ibidem*.

<sup>2354</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR. *Op. cit.*, p. 87.

<sup>2355</sup> *Ibidem*.

<sup>2356</sup> *Ibidem*.

<sup>2357</sup> *Ibidem*.

<sup>2358</sup> *Ibidem*.

« par des leçons »<sup>2359</sup>, la mère est « occupée [...] à leur procurer des amusements et des joujoux »<sup>2360</sup> à caractère moral, voire religieux. Préférant l'activité expérimentale aux théories abstraites, la mère éducatrice affiche encore une fois sa volonté de mettre l'apprenant à l'épreuve : « Si l'on oublie facilement les discours, on se souvient éternellement des faits, surtout lorsqu'ils ont été accompagnés de circonstances fâcheuses ; il est donc nécessaire, il est donc indispensable d'instruire les enfants sur tous les points non par des raisonnements, mais par l'expérience même : je n'exclus assurément pas le raisonnement, mais il faut toujours, je le répète, que l'expérience en démontre la solidité »<sup>2361</sup>.

La relation éducative ainsi nouée repose sur l'action, l'usage de la vie marquée de faits plus ou moins négatifs qui fournissent une connaissance empirique des choses. Les effets d'insistance – ‘expérience’ répétée à deux reprises, ‘nécessaire, indispensable, assurément, toujours’ – soulignent l'importance que revêt dans les principes éducatifs genlisiens l'acquisition de connaissances concrètes grâce au contact avec la réalité de l'existence. Néanmoins, dans les cas pédagogiques décrits, les observations proviennent fréquemment d'opérations provoquées par l'éducateur comme si l'entreprise didactique devenait une épreuve, un test par lequel les parents fussent amenés à vérifier leurs hypothèses et à étudier un phénomène prévisible.

Si Adèle participe activement en apportant sa contribution attentive d'enfant privilégiée à une famille défavorisée, c'est aussi parce qu'elle en éprouve une grande « joie »<sup>2362</sup>. Toutefois, il convient de se demander pourquoi la jeune aristocrate reste aussi placide face à l'injustice sociale dont souffre cette famille indigente. Certes, elle lui offre son appui, mais n'aurait-elle pas dû se révolter d'une situation aussi difficile et aussi inconfortable réservée à ses semblables ? Si cet aspect marque du sceau moral l'affaire éducative, c'est qu'il permet d'apprendre à répandre le bien autour de soi, par des exercices de partage et de bonté. Pourtant, la magnanimité vertueuse ne va pas jusqu'à sauver définitivement du malheur cette pauvre famille car il s'agit plus d'une expérience éducative propre à valoriser et la préceptrice et l'élève. L'étude conduite ne doit en rien sortir du canevas tissé par la mère institutrice qui ne veut pas bousculer l'ordre social établi, puisqu'il demeure primordial à l'application de ses plans éducatifs. Avec pareil procédé, Adèle stagne au niveau de la compassion sans cultiver ni solliciter sa libre appréciation de la situation.

Aucune objection n'est permise à la jeune fille – en serait-elle d'ailleurs capable ? – car

---

<sup>2359</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>2360</sup> *Ibidem.*

<sup>2361</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume un, *op. cit.*, p. 154.

<sup>2362</sup> *Ibidem.*

pour l'éducatrice maternelle, seule sa modalité opératoire donne à comprendre que « dans un cœur que rien n'a pu corrompre encore, le plaisir préféré à tous les autres, est celui de faire du bien et de contribuer à une bonne action »<sup>2363</sup>. Si le roman didactique genlisien cherche à provoquer le rayonnement de la diffusion des savoirs – comme les encyclopédistes auxquels il dit s'opposer – le débat éducatif se cristallise sur la question de la morale. La liaison éducative se scelle sur les certificats de vertu délivrés par les parents. C'est un peu comme si les enfants devenaient les acteurs d'une mise en scène éducative au service de la morale. Dans le monde manichéen tel qu'il est édifié et symbolisé par les adultes, les disciples appliquent obligatoirement les axiomes de la vertu dont ils ne peuvent se soustraire, car « les leçons de morale et les principes donnés doivent véritablement fortifier [...] le goût de la vertu et les sentiments sacrés »<sup>2364</sup>.

Ainsi, le personnage genlisien, sous les traits de la baronne, clame une nouvelle fois toute la confiance attribuée aux pouvoirs d'une éducation efficace, éducation propre à développer le sens des bonnes actions pour conduire à la vertu. Si Madame de Genlis suit la voie sensitive et sensible afin que se révèle l'esprit moral des apprenants, *a contrario*, Madame d'Épinay ramène l'exercice vertueux à la culture et l'érudition : « Lorsque vous portez vos soins à cultiver votre raison, et l'orner de connaissances utiles et solides, vous vous ouvrez [...] [aux] satisfaction[s] [...] [et] plus on a de talents et de lumières, plus on devient utile et nécessaire à la société [...] moyen le plus sûr contre le désœuvrement [...] ennemi [...] de la vertu »<sup>2365</sup>. Cela renvoie à la distinction courante au XVIII<sup>e</sup> siècle entre éducation et instruction.

De fait, la maîtresse de Philippe Égalité poursuit une visée morale et religieuse à caractère éducatif alors que la fille unique du marquis d'Esclavelles prévoit un parcours instructif attaché à une transmission des savoirs, susceptible de faire éclore la vertu. Ainsi que cela a déjà été souligné, Madame de Genlis s'inscrit en bonne conformité avec la conception encyclopédique d'un gouverneur menant une formation élaborée sur des concepts de vertu, car « il revient à tout instituteur [...] d'occuper le terrain du cœur pour réussir toute œuvre d'éducation »<sup>2366</sup>. Certes, ce n'est qu'en 1802 que Madame de Genlis compose *Les Annales de la vertu*<sup>2367</sup> où elle décline toutes les situations historiques de sa connaissance susceptibles

---

<sup>2363</sup> *Ibidem*. Nous retrouvons ici le concept de Rousseau selon lequel l'homme est naturellement bon.

<sup>2364</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours*. *Op. cit.*, p. 42.

<sup>2365</sup> Epinay, Louise (d'). *Les Conversations d'Emilie* (1773), étude introductive de Rosena Davison. Oxford : Studies on Voltaire foundation, 1996, p. 249.

<sup>2366</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 148.

<sup>2367</sup> Genlis, Stéphanie. *Les Annales de la vertu*. Paris : Édition Maradan, 1806.

de servir la bonne morale, et pourtant c'est vingt ans plus tôt, avec la publication d'*Adèle et Théodore* qu'elle débute ce travail de réflexion sur la vertu dont elle tire l'idée fondamentale que « la vertu est si belle, qu'il n'est pas nécessaire d'employer d'artifice pour la faire aimer »<sup>2368</sup>. De fait, elle recommande alors de laisser « le mensonge et la dissimulation au vice, il en a besoin pour cacher sa difformité ; mais si nous voulons instruire, soyons vrais »<sup>2369</sup>.

*Les Lettres sur l'éducation* s'apparentent donc souvent à une compilation de petits traités vertueux élaborés pour que les lecteurs s'en imprègnent et s'immunisent contre la corruption : « La vertu ne s'apprend pas, elle se donne comme les maladies. Il ne suffit pas d'avoir les bons germes pour cette espèce d'inoculation »<sup>2370</sup>. L'éducation morale passe donc par le cœur où s'enracinent les embryons « vivants »<sup>2371</sup> de la vertu « inspirée [...] [telle] une passion qui se reproduit au-dehors et se communique par les sens »<sup>2372</sup>. Genlis explique ainsi pour quel motif la liaison éducative nécessite d'investir le cœur du disciple : c'est parce que le cœur symbolise le terreau fertile, sensitif et sensible où croissent les greffons de morale et de religion implantés par les parents.

Pour autant, l'institutrice des princes n'évince pas l'importance de la maîtrise des connaissances intellectuelles, mais aux savoirs livresques et à l'expérimentation par les sens, Madame le gouverneur des enfants d'Orléans ajoute la découverte du monde, rendue possible pour Adèle et Théodore grâce aux voyages et à l'itinéraire tracé par leurs parents. En suivant ces étapes, les enfants découvrent réellement ce qu'il leur a d'abord été donné d'appréhender de manière abstraite. Cette itinérance dans laquelle s'installe l'éducation des gamins d'Almane s'ouvre sur les explorations d'autrui et de l'ailleurs, dans le nœud serré de liens éducatifs détenus par les parents.

#### **1.4. Le cadre du lien éducatif : un microcosme spatio-temporel concret et intelligible en quête de perfection**

---

<sup>2368</sup> Genlis, Stéphanie. *Adèle et Théodore*. Edition Lambert. Volume 1. *Op. cit.*, p. 214

<sup>2369</sup> *Ibidem*.

<sup>2370</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes. Pour servir de supplément aux Lettres sur l'éducation*. Amsterdam : éditions Guillot, 1782, p. 17.

<sup>2371</sup> *Ibidem*.

<sup>2372</sup> *Ibidem*.

Pour favoriser la mise en pratique des diverses recommandations éducatives prodiguées par ses personnages, la gouvernante de la maison d'Orléans a choisi d'en passer par l'exploitation d'une dynamique géographique. Celle-ci œuvre à un double niveau : d'abord par l'intermédiaire d'une pérégrination balisée au départ de Paris pour différentes destinations européennes (France, Italie, Pays-Bas), ensuite par l'agencement intérieur des lieux de vie conçus pour cultiver la connaissance. Si l'on « peut attendre naïvement du roman des Lumières qu'il nous donne l'image d'une conquête glorieuse de l'espace par le savoir »<sup>2373</sup>, il est aussi envisageable, dans le cas du romanesque éducatif, de se servir de la conquête de l'espace fictionnel pour que les protagonistes à éduquer se confrontent à un univers instructif et formateur. C'est ainsi que la construction spatiale de la fiction caractérise et définit le personnage romanesque puisque « ce type d'espace tend à s'imaginer comme déterminant, ayant le pouvoir de changer, d'influencer, de modeler »<sup>2374</sup>.

La Marquise de Sillery alloue précisément cette puissance fondatrice aux différents décors fictionnels mis au service de sa scénarisation éducative. De la sorte, le couple d'Almane prend la commune décision d'abandonner la capitale française pour d'autres contrées, éloignées des turbulences citadines<sup>2375</sup>, en écho de l'*Émile*. Toutefois, cette prise de décision n'apparaît pas totalement gratuite. Si le père s'engage ainsi à éduquer sa progéniture, c'est bien aussi parce qu'il en attend une satisfaction personnelle en retour. Cette remarque s'interprète selon deux directions à la fois différentes et complémentaires : soit le père se charge de l'éducation d'Adèle et Théodore parce que cela lui procure, dès lors, une grande satisfaction ; soit le père éduque ses enfants dans le but d'en tirer parti pour sa propre félicité à venir, dans l'espoir que son grand âge soit choyé et que sa descendance lui tienne lieu de bâton de vieillesse. Pour conduire un semblable projet, le baron ne souhaite prendre aucun risque perturbateur, ce qui justifie son départ de Paris.

Cela signifie que les espaces sont porteurs d'une forte dimension symbolique susceptible de faire échouer la bonne éducation parentale. Ainsi, le milieu rural élu comme localisation propice à la dispense d'une éducation vertueuse renvoie aussi à la « philosophie

---

<sup>2373</sup> Lafon, Henri. *Espaces romanesques du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : PUF, 1997, p. 91.

<sup>2374</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>2375</sup> Le baron rapporte à son ami le vicomte de Limours les motifs familiaux qui ont formé ce dessein : « Quand vous recevrez ce billet [...] je serai à vingt lieues de Paris [...]. Le parti que je prends aujourd'hui [...] n'est que le résultat de cette tendresse si vive que vous me connaissez pour mes enfants ». C'est donc au nom de l'amour parental que toute la famille quitte Paris. Derrière l'évocation de 'cette tendresse si vive' se trouve aussi l'idée d'une prise de conscience paternelle pour les devoirs qui incombent aux parents. Le sens de la responsabilité parentale s'exprime d'ailleurs lorsque le personnage explique qu'il « attend d'eux le bonheur de sa vie et [qu'il] [...] [se] consacre à leur éducation ». In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Volume I. *Op. cit.*, p. 1 & 2.

de la vie simple et frugale à la campagne, semi-retraite tempérée d'amis et de livres [...] rêve qui se réfère à des temps anciens, bricolé d'après Horace et Virgile »<sup>2376</sup>. On peut alors se demander, si pour se métamorphoser en professionnels de l'éducation compétents, disponibles et actifs, ce ne sont pas les parents eux-mêmes qui éprouvent le besoin d'une vraie rupture avec les mondanités au profit du « rêve arcadien »<sup>2377</sup>.

La justification du déplacement provincial ouvre le propos de Monsieur d'Almane : «En dérochant l'enfance de mon fils aux exemples du vice, en devenant son gouverneur et son ami [...] [j'œuvre au nom de la vertu] puisque la vertu seule peut le rendre digne »<sup>2378</sup>. L'espace urbain de la capitale prend donc la marque péjorative du 'vice' dont le père veut prémunir Théodore. Pareil lien éducatif entend protéger l'éduqué et, dans ce but, il impose une forme d'exil au jeune garçon transporté dans un univers dit vertueux et chaste, loin des agitations et de la corruption du monde. Mais, cet isolement soulève bien des questions. En quoi un espace aseptisé et contrôlé représente-t-il le meilleur endroit pour devenir homme ? L'absence de tout risque de dépravation n'est-elle pas dangereuse en soi ? Il y a dans cette séparation radicale d'avec le vice, ou plutôt d'avec la localisation porteuse d'impuretés, une mise à l'écart de la réalité qui n'est pas sans rappeler l'espace collectif clos préconisé par les collèges jésuites.

Cela ressemble à une radicalisation de la pédagogie négative par laquelle les parents se retirent du monde avec leurs petits comme pour mieux contempler leur œuvre éducative, sorte de « laboratoire de l'origine où le philosophe-expérimentateur isole des enfants-cobayes »<sup>2379</sup>. De même, lorsque la baronne d'Almane prend la plume pour narrer sa découverte de l'ailleurs à la vicomtesse de Limours, elle souligne dans une formulation antithétique puissante les oppositions différenciant ville et campagne : « Cette terre est charmante [...] la vue [...] qu'on découvre du château [est délicieuse] [...]. Ici tout est simple, j'ai laissé le faste et la magnificence dans cette grande et désagréable maison que j'occupais à Paris, et qui me déplaisait tant, et je me trouve enfin logée suivant mon goût et mes désirs »<sup>2380</sup>. Le monde environnant tel qu'il est conçu dans l'esprit de l'éducatrice de fiction adopte une forme manichéenne sans nuance. Selon le personnage, la vie parisienne manque d'authenticité, de naturel et de pureté, ce qui légitime son choix pour une existence plus rustique, plus sobre et plus vraie et peut-être plus naturelle. Cette option prise au nom du principe d'éducation n'est

---

<sup>2376</sup> Lafon, Henri. *Op. cit.*, p. 101.

<sup>2377</sup> Ehrard, Jean. *Op. cit.*, p. 752.

<sup>2378</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Volume I. *Op. cit.*, p. 2.

<sup>2379</sup> Martin, Christophe. « *Éducatrices négatives* ». *Op. cit.*, p. 269.

<sup>2380</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Volume I. *Op. cit.*, p. 4.

pas sans rappeler l'opposition topique de Rousseau pour lequel rien ne vaut les bienfaits et « la solitude champêtre »<sup>2381</sup> loin de la société et de « ses pompes »<sup>2382</sup>.

Genlis paraît s'attacher à une pensée ontogénique selon laquelle « l'enfant détient sans le savoir la vérité perdue de l'adulte »<sup>2383</sup>. C'est pourquoi, elle prévoit un univers rigoureusement cadré, propice à préserver cette pureté originelle par une mise à l'écart qui transforme l'éduqué en objet expérimental placé sous haute responsabilité de parents considérés comme experts. Ainsi, la pédagogue ménage un terrain éducatif fictionnel entraînant moult incidences conséquentes sur l'éduqué. Elle s'en explique lorsqu'elle écrit «qu'on ne peut trouver véritablement la campagne et la liberté qu'au fond d'une province»<sup>2384</sup>. Cela justifie l'installation de sa famille sur les terres languedociennes.

Pour apprendre et faire apprendre, la mère préceptrice exploite les qualités de la ruralité, soit l'appropriation progressive de ce qu'elle nomme liberté. Il en ressort comme une sorte d'instrumentalisation du lieu pour amener le gouverné à se construire. L'implantation géographique se mue en moyens pédagogiques au service de l'éducation balisée par les étapes de l'itinérance, selon la planification des parents devenus gouverneurs. Pour s'en convaincre, il suffit de signaler la maîtrise du couple d'Almane explorant les caractéristiques temporelles de la campagne où s'effectue la résidence éducative de leurs enfants : « Monsieur d'Almane a pensé avec beaucoup de raison, qu'il fallait quitter la campagne au mois d'août, temps des vendanges et d'un grand amusement pour mes enfants, afin de leur donner un sujet de plus de regretter la vie simple et champêtre et le séjour où ils doivent être élevés »<sup>2385</sup>.

Ce sont les lieux, de même que leurs caractéristiques évolutives au gré des rythmes saisonniers, qui servent d'instruments pédagogiques pour former l'esprit de l'enfance. Il est à noter également que les réactions induites par les marques spatiales alliées aux incidences de la temporalité font l'objet d'une entreprise manipulatrice pour les élèves. Les parents sont interventionnistes au point de s'adonner à des manœuvres dites éducatives pour faire naître une impression bien déterminée chez l'éduqué. Un tel maniement de la perception émotionnelle de l'enfant dérange, parce qu'il s'oppose à la spontanéité. Empêcher ce mouvement premier, propre et original des enfants revient à nier leur vivacité naturelle et à les tromper pour les amener à agir comme le veulent les parents. La manigance est d'autant plus inquiétante qu'elle fonctionne bien puisque «Adèle et Théodore ont regretté le Languedoc ; ils

---

<sup>2381</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Les Rêveries. Œuvres complètes*. Volume un. *Op. cit.*, p. 1013.

<sup>2382</sup> *Ibid.*, p. 1014.

<sup>2383</sup> Grosrichard, Alain. « Le prince saisi par la philosophie ». *Ornicar*. 1983, numéros 26 et 27, p. 140.

<sup>2384</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Tome 1. *Op. cit.*, p. 4.

<sup>2385</sup> *Ibid.*, p. 480.

ont été se promener [...] au Palais-Royal, et [...] ont fait de grandes plaintes de la poussière et de la foule »<sup>2386</sup>. Les enfants semblent téléguidés par l'entremise rusée des parents dont le souhait éducatif aboutit au résultat escompté : les gamins préfèrent le cadre naturel au contexte urbain et justifient cette préférence par le constat concret des nuisances liées à l'univers citadin.

La relation éducative instituée entre les parents d'Almane et leurs propres enfants relève du *complot* des adultes qui usent du cadre spatio-temporel fixé comme d'un moyen détourné pour amener les apprenants à la réalisation de leur propres souhaits. Autrement dit, le lien pédagogique enferme le disciple dans un état d'infériorité sans lui offrir la possibilité de quitter le statut d'élève. Adèle et Théodore courent le danger majeur de demeurer piégés dans le carcan des conspirations parentales dont ils n'ont pas conscience. Le frère et la sœur ne sont autorisés à vivre, penser, juger et aimer uniquement par procuration. Mais s'agit-il alors vraiment de ce qui relève de la vie, de la pensée, du jugement et de l'amour ? En réalité, les enfants d'Almane ne bénéficient d'aucune initiation à l'autonomie, à cause de la tutelle permanente des maîtres qui bloquent leur épanouissement individuel et leur discernement personnel. Apparemment, le couple ne fournit pas la maîtrise de soi nécessaire à quitter la condition de disciple : sont ainsi survalorisées la puissance et la prétendue efficacité parentale dont l'œuvre pourvoit essentiellement à la future socialisation – soumise – des enfants.

Semblable tactique paraît bien peu respectueuse du sens vertueux mis en avant par le propos paternel. On ne peut que s'étonner d'un tel lien éducatif qui se joue ainsi de la malléabilité intellectuelle et affective de l'enfance pour arriver à une fin qu'il eût peut-être été aisé d'atteindre sans artifice. Et de nous questionner sur le motif véritable susceptible de justifier cette privation quand les enfants auraient pu être heureux de connaître la saison joyeuse et active des vendanges du pays de Languedoc. Mais, dans le cosmos éducatif édifié par Madame de Genlis rien n'est laissé au hasard, ni les influences générées par les lieux ni les pouvoirs agissants du temps. Ce sont les adultes, parents fins connaisseurs des espaces et des cycles, qui exploitent et rentabilisent ces données pour édifier un milieu éducatif parfait, en tout cas, entendu comme tel pour fonder un rapport éducatif marqué du « vertige de la totalité et de la clôture parfaite »<sup>2387</sup>.

Cela souligne que les éducateurs n'ont pas suffisamment confiance en leurs enfants pour envisager une confrontation plus substantielle et plus directe avec la réalité des espaces

---

<sup>2386</sup> *Ibid.*, p. 493.

<sup>2387</sup> Masseau, Didier. « Pouvoir éducatif et vertige de la programmation ». In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 29.

et des heures. Il y a dans cette annihilation de la prise de risque liée à l'univers spatio-temporel comme un refus de tout empirisme intelligible. Le rapport éducatif verrouille le chemin d'une réflexion propre et anéantit l'expectative d'un accomplissement singulier d'Adèle et Théodore. À cause de cette limitation imposée à la conscience des caractéristiques humaines, la progéniture d'Almane se métamorphose en marionnettes actionnées par des géniteurs auxquels le théâtre éducatif confère un incommensurable pouvoir. Par cette ordonnance des moyens géographiques et historiques, conformément aux fins éducatives dictées par les parents, la gouvernante de la maison d'Orléans s'éloigne du principe de vérité et se place en quête d'une hiérarchie axiologique.

Certes, celle-ci comporte une cohérence interne et perceptible, mais aussi, et surtout, le poids prépondérant d'un dessein éducatif surpassant de loin les moyens pédagogiques. Alors que l'on pourrait comprendre que les parents décident de partir en Italie pour y découvrir les coutumes et les habitants de la péninsule italique, ce dépaysement revient davantage à une plongée symbolique et artistique où le pays se change en musée du monde. Le rapport pédagogique vise alors à charger l'esprit des apprenants d'une multitude de savoirs extérieurs, en oubliant que cet apprentissage ne doit pas se restreindre au seul encombrement de la mémoire. Les connaissances acquises nécessitent d'être confrontées aux appréciations et jugements de l'élève sans quoi elles demeurent vaines.

Effectivement, pour qu'ait lieu l'édification personnelle du disciple, le lien éducatif devrait permettre la formation de la personnalité et avec elle la construction des certitudes de l'homme en devenir face à ses découvertes et à lui-même. Au lieu de cela, les parents gouverneurs contraignent l'enfant à une surcharge mémorielle modelant un prototype sur lequel s'exerce un empire illimité. Pour s'en convaincre, mentionnons les propos maternels tenus à la jeune Adèle : « J'ai dit à ma fille que lorsqu'elle ne me répond pas avec sincérité, je le vois clairement dans ses yeux et sur sa physionomie [...] ainsi elle n'a jamais la tentation de me déguiser la vérité, sûre que je la pénètre toujours »<sup>2388</sup>.

De la sorte, la mère s'accorde un ascendant d'origine quasi surnaturelle sur la fillette étouffée par cette figure surhumaine, comme si la seule intention était de « témoigner à la fois de son emprise effective sur l'élève et de son triomphe personnel »<sup>2389</sup>. Il apparaît comme une pathologie magistrale à imposer sa volonté de puissance au disciple, emprisonné dans un système féodal qui le dépasse. Ainsi, lorsque la famille d'Almane décide de partir pour une

---

<sup>2388</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 154.

<sup>2389</sup> Masseau, Didier. « Pouvoir éducatif et vertige de la programmation ». In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 30.

durée de dix-huit mois en Italie, le personnage maternel précise que « d'ailleurs, ce ne sont ni les hommes ni les loix qu'on doit étudier en Italie [car] [s]es enfants y prendront le goût des arts, ils perfectionneront le talent du dessin, et en s'amusant, en admirant les monuments et les débuts de la grandeur romaine, ils acquerront une connaissance approfondie de cette intéressante histoire »<sup>2390</sup>.

Le périple sur les terres italiennes tient lieu d'opportunité instructive et intellectuelle grâce à laquelle les contrées éloignées se muent en appropriation savante du génie de l'Antiquité. C'est bien aussi une rencontre avec les époques du passé à laquelle convie ce voyage, puisque Madame de Genlis montre l'importance et l'intérêt de cette civilisation : la géographie devient ici l'occasion de voyager dans le temps et de se confronter aux vestiges des ères révolues<sup>2391</sup>. De même, le relief escarpé des lieux visités crée la circonstance de se mesurer à des espaces plus ou moins sécurisés.

Sous le commandement parental, les enfants cherchent alors à apprivoiser ces endroits nouveaux et partent à la conquête de l'inhabituel pour éprouver puis conquérir la maîtrise de soi : « Vous trouverez encore des chemins très dangereux de Venise à Rome : à présent [...] Adèle est familiarisée avec les précipices »<sup>2392</sup>. S'il est possible de s'accoutumer à la proximité des abysses, il semble toutefois bien plus compliqué de se départir réellement des symptômes du vertige lorsque sa propre nature est sujette aux déséquilibres générés par certaines hautes altitudes. En dépit de l'existence bien réelle de la sensation de vertige, Madame de Genlis n'évoque pas cette angoissante impression de la perte d'équilibre : c'est un peu comme si la présence parentale constituait une sorte de rempart, parapet suffisamment élevé pour éviter le malaise de pareille perturbation.

De même, lorsque les parents d'Almane conduisent leurs enfants aux Pays-Bas, ils envisagent de leur faire découvrir combien les « mœurs [de ces habitants] sont d'une pureté

---

<sup>2390</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Tome 2. *Op. cit.*, p. 187-188.

<sup>2391</sup> Cela n'est pas sans rappeler l'engouement des Lumières pour les voyages dans la capitale italienne, afin de percevoir au plus près la force culturelle se dégageant des ruines de la civilisation latine : « C'est aussi le moyen de satisfaire la curiosité intellectuelle et humaniste des citoyens de la république dite des lettres (ainsi nommés par Yves Hersant, c'est nous qui soulignons) qui sont des hommes – plus rarement des femmes – épris d'art, amoureux d'archéologie, passionnés d'architecture ou de simples bibliophiles et collectionneurs de curiosité, d'antiquités, de manuscrits et des éditions rares. C'est enfin [...] l'ouverture à un autre savoir, à une autre culture, à une autre réalité ; ouverture qui se veut critique pour être porteuse de progrès. Il ne s'agit plus d'aller admirer l'Italie en général et Venise en particulier dans un but de simples imitations ou conservation du patrimoine, mais bien d'apporter l'héritage du passé au service de l'humanité pour améliorer le présent et mieux projeter l'avenir ». In Viallon, Marie. *Catalogue du fonds italien, XVIII<sup>e</sup> siècle, Auguste Boullier de la bibliothèque municipale de Roanne*. Saint-Étienne : Université de Saint-Étienne, 1997, p. 127.

<sup>2392</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Volume 2. *Op. cit.*, p. 453.

irréprochable»<sup>2393</sup>. Derrière ce projet de voyage se dissimule le calcul moralisateur à pérégriner dans la province hollandaise où les femmes «se trouvent heureuses chez elle [...] et c'est ainsi qu'elles conservent leurs mœurs et leur vertu»<sup>2394</sup>. Pareille valorisation de l'immobilisme féminin interpelle, car elle entre en conflit avec l'idée admise par le comportement même de Madame d'Almane qui a quitté son domicile parisien pour dévoiler certaines régions lointaines à ses enfants. Cela conduit à nous enquêter des statuts de 'l'ailleurs' en nous demandant s'il comporte une marge évolutive adaptée aux tempéraments des autochtones ou bien s'il peut être défini tel un absolu formatif propédeutique à la construction de l'être. La Marquise de Saint-Aubin n'apporte pas de réponse tranchée à ces questions, parce que sa préoccupation première consiste à transformer l'ailleurs selon un travestissement éducatif propre à servir ses planifications didactiques. L'espace remplit donc une fonction mathésique<sup>2395</sup> diffusant un savoir sur le monde à destination des personnages et des lecteurs.

Par conséquent, le parcours itinérant dans lequel sont engagés les protagonistes principaux tend à subordonner les voyages et les espaces à de véritables stratégies pédagogiques contribuant à enfermer les apprenants dans une planification inflexible et génératrice d'asservissement. L'institutrice des princes prévoit le cursus éducatif de l'être en devenir ainsi qu'un jeu stratégique dont elle maîtrise parfaitement l'art d'organiser et de conduire les opérations instructives et éducatives. Les enfants deviennent les petits soldats de cette coordination directe captant la bonne volonté innocente sans respecter les mouvements originels de l'intelligence. Alors que la liaison éducative devrait permettre au disciple de délivrer son esprit de toute dépendance réductrice, chez Genlis, ce rapport confirme le règne et le prestige magistraux.

Pour faire impression, les échappées lointaines<sup>2396</sup> ne sont pas les uniques moyens spatiaux propres à favoriser l'acquisition des savoirs, parce que les éducateurs composent sur place des aménagements intérieurs ou paysagers. C'est le cas notamment de la décoration intérieure du lieu d'habitation où séjourne la famille d'Almane lors de sa villégiature en

---

<sup>2393</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Volume 3. *Op. cit.*, p. 216.

<sup>2394</sup> *Ibid.*, p. 217.

<sup>2395</sup> Pour approfondir cet aspect se référer aux analyses de Vincent Jouve in *La Poétique du roman*. *Op. cit.*, p. 43.

<sup>2396</sup> « Les lieux fréquentés, accumulés, édifient un parcours encyclopédique dont les caractéristiques sont organisées autour d'une géographie limitée à l'Europe [...] aristocratique (château, lieux mondains : salon, théâtre, appartement), les déviations à ce cheminement exemplaire, dans le sens où il conduit effectivement à une leçon, sont autant d'occasions de conquête sur le hasard car elles aboutissent inévitablement au retour vers le bon chemin ! » Brouard-Arends, Isabelle. « Les Géographies éducatives dans *Adèle et Théodore* de Mme de Genlis ». In Ferrand, Nathalie (études réunies et présentées par). *Locus in fabula. La Topique de l'espace dans les fictions françaises d'Ancien Régime*. Paris : édition Louvain, 2005, p. 576.

Languedoc. Les peintures du plafond de la salle à manger figurent une « fresque représentant *Les Métamorphoses* d'Ovide»<sup>2397</sup>, tandis que la tapisserie du salon reprend « la chronologie de l'Histoire romaine»<sup>2398</sup> et que la galerie conduisant du salon aux appartements maternels dévoile «une partie de l'Histoire Sainte »<sup>2399</sup>. La chambre d'Adèle comporte aussi des «tableaux peints à la gouache qui représentent des sujets tirés de l'histoire contemporaine»<sup>2400</sup>.

Cette proximité des savoirs, mis directement à la portée des élèves par le filtre parental, se caractérise par une lecture de premier degré immédiatement décryptée et comprise. Ce sont les adultes qui placent ainsi l'espace<sup>2401</sup> instructif dans le sillage des apprenants. Il en va de même dans la reconstruction imitative des espaces distants ; mais ceux-ci ont particulièrement marqué l'esprit par leurs incidences culturelles. Les jardins de Monsieur de Murville « où il a rassemblé une représentation exacte de ce qu'il a vu de plus intéressant dans ses voyages [...] [comme des] statues et des monuments antiques fidèlement copiés [...] d'après les plus belles ruines d'Italie»<sup>2402</sup> cherche à pérenniser les traces didactiques laissées par les pérégrinations. La recomposition des espaces culturels par copie reproduit un journal de voyage concret facilitant l'émergence des souvenirs dans la mémoire du disciple. En dépit de cette reconstruction propre à éveiller la souvenance, pareil agencement relève de la subjectivité de son concepteur et constitue donc un arrangement artistique faisant écran aux propres images mentales de l'élève.

Il en résulte qu'aucun espace<sup>2403</sup> n'est dépendant du hasard, car les parents éducateurs inscrivent l'itinéraire éducatif de leurs enfants, tant dans les intérieurs que dans les extérieurs, suivant une voie dont ils ont l'entière maîtrise. Cet aspect est particulièrement important au regard de la relation éducative liée entre parents et enfants. Alors que Monsieur et Madame d'Almane, devenus gouverneurs, n'eussent dû n'être que les porte-parole de la vérité éducative, ils empoignent cette vérité, la font leur, s'identifient à elle et nuisent ainsi aux

---

<sup>2397</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Op. cit.*, édition PUR, p. 46.

<sup>2398</sup> *Ibidem.*

<sup>2399</sup> *Ibidem.*

<sup>2400</sup> *Ibidem.*

<sup>2401</sup> « L'action souhaitée par Madame d'Almane est, ici, plus de l'ordre de l'insinuation, du conditionnement, pas de choc dramatique, mais une lente imprégnation, quotidienne, continue entre le paysage, le décor et celui qui regarde. L'espace se donne dans le moment même où il est regardé, l'effet de transparence est total et correspond à une relation au monde totalisante (dans l'accumulation du savoir qui signifie implicitement la possession du passé pour ouvrir la voie au présent : le parcours de l'histoire depuis la genèse !) dont l'homme est au centre. Il a une emprise totale sur son environnement, savoir et pouvoir sont associés pour aboutir à la possession du monde ». In Ferrand, Nathalie. *Op. cit.*, p. 577 et 578.

<sup>2402</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert. Volume 2. *Op. cit.*, p. 125 et 126.

<sup>2403</sup> Soulignons que « le projet éducatif subordonne entièrement et le personnage qui obéit à une typologie connue et le lieu lui-même fortement contraint. Le lieu est savoir du lieu, immédiat ou après une médiation, et lieu du savoir, d'où l'importance des cabinets, bibliothèque, tableau... en un refus de l'opacité propre à ce genre romanesque ». In Ferrand, Nathalie. *Op. cit.*, p. 580.

disciples dans la quête de leur propre vérité. Cette surpuissance magistrale empêche l'épanouissement de l'élève, englouti sous l'absolutisme d'un contrôle totalitaire.

L'éclipse totale de l'imprévu dans le programme éducatif de la famille d'Almane signe l'évidence idéale de l'impérieux engagement parental au nom d'une relation éducative qui n'est pas sans évoquer le lien instructif noué par Madame de Genlis avec les petits princes de France.

## **2. Les forces de l'éducation privée : du royaume de Bellechasse à la relation éducative genlisienne**

C'est grâce à l'appui de sa tante Madame de Montesson, épouse 'secrète' du duc d'Orléans que Stéphanie de Genlis est introduite auprès de la famille de Chartres. Dans un premier temps, elle occupe la fonction de dame de compagnie de la duchesse. Dans un deuxième temps, dès 1777, elle est nommée gouvernante des demoiselles de Chartres et d'Orléans, car «il était depuis longtemps convenu entre [la mère des fillettes et Madame de Genlis], que si [la duchesse] avait une fille, [elle] [...] en serai[t] la gouvernante »<sup>2404</sup>. Cette responsabilité éducative rompt avec la tradition qui imposait jusque-là que les petites princesses fussent élevées par une sous-gouvernante durant une quinzaine d'années, pour être ensuite confiées aux soins d'une gouvernante attitrée. Pénétrée de l'idée que « l'éducation proprement dite, commence avec la vie »<sup>2405</sup>, la Dame de Saint-Aubin bouscule l'usage en voulant se charger de l'éducation des demoiselles dès le « berceau »<sup>2406</sup>.

La femme de lettres s'autorise cette rupture avec la coutume en soulignant sa volonté de ne « pas perdre ce temps si précieux pour l'éducation, car les premières impressions forment la base de tout ce qu'on peut faire de bien par la suite »<sup>2407</sup>. Il y a donc une ferme ambition d'éducatrice dans la posture genlisienne, dont l'office formatif doit, pourtant, ne pas être révélé au grand jour<sup>2408</sup>. Ainsi apparaît dans le fonctionnement de la Marquise de Sillery un certain goût pour la dissimulation.

Certes, cet attrait pour l'intrigue pourrait se comprendre du fait de la situation éducative non conforme dans laquelle sont placées les deux jeunes princesses, mais la soif de

---

<sup>2404</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires. Op. cit.*, p. 274.

<sup>2405</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 5.

<sup>2406</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires. Op. cit.*, p.274.

<sup>2407</sup> *Ibidem.*

<sup>2408</sup> Les jumelles furent confiées « aux soins de Madame de Brochambau ; et elles restaient au Palais-Royal jusqu'au moment où je devais les prendre, sans déclarer que je dusse m'en charger ». In *ibid.*, p. 275.

gouvernance de la maîtresse du futur Philippe Égalité ne saurait se désaltérer de si peu ! Forte de la célébrité internationale<sup>2409</sup> que lui valut la publication de son premier volume du *Théâtre d'éducation*<sup>2410</sup>, Madame de Genlis est nommée par le duc de Chartres, lui-même, institutrice des princes : « Voilà qui est fait, vous serez leur gouverneur »<sup>2411</sup>. Cette affectation se fit au détriment de l'ami de Bertin qui souffrit – malgré ou en raison de son maintien aux fonctions de sous-gouverneur<sup>2412</sup> – « l'ignorance d'un service rendu, la froideur de jeunes personnes, les privations vexatoires [...] le retrait de la confiance, autant de contrariétés [...] [à] interpréter comme une volonté de 'donner des dégoûts' »<sup>2413</sup>. Tout semble donc concourir à évincer le chevalier de Bonnard qui « céda la place tout entière à Madame la comtesse de Genlis, et dévora en silence la douleur d'être séparé de deux jeunes princes auxquels il avait rendu trop de soin pour ne pas les beaucoup aimer »<sup>2414</sup>.

Pareille situation conduit à s'interroger sur les règles de loyauté ou de duplicité qui ont amené la maîtresse du duc d'Orléans à la gouvernance princière, mais c'est avec certitude qu'apparaissent maintes imbrications entre la littérature pédagogique et la véritable fonction éducative de la femme de lettres : « J'avais tâché de rendre utile à l'éducation, jusqu'à l'ameublement de Bellechasse [...], la tapisserie, [...] les dessus de porte, [...] tous les escaliers [...]. J'ai détaillé toutes ces choses dans *Adèle et Théodore* »<sup>2415</sup>.

Il existe donc une superposition flagrante entre fiction et réalité, parce que la réalité représente le théâtre des expérimentations pédagogiques et pragmatiques à partir duquel se forme la réflexion éducative. C'est là un aspect qui différencie l'*Émile* d'*Adèle et Théodore*. En effet, l'aristocrate compose un roman épistolaire d'éducation en réaction au 'traité assez philosophique' du Genevois mais, contrairement à Rousseau, la fille de Pierre-César Du Crest

---

<sup>2409</sup> « Dites-moi que ces comédies de Madame de Genlis sont charmantes ; elles font ici l'enthousiasme universel ». « Quelle célébrité que celle de Madame de Genlis en ce moment ! [...] Mais il se peut qu'on dise qu'elle fait un bon ouvrage et que sa conduite est un mauvais livre ». Manuscrit des archives nationales, 352 AP 40, lettre de Bernard Bonnard à sa belle-sœur Madame de Bonnard, née Sophie Silvestre, du 19 mars 1779 ; lettre de Bernard Bonnard à son frère Maurice, Jean de Bonnard, capitaine d'artillerie, du 3 juillet 1779. C'est de la sorte que le chevalier de Bonnard caractérise sa rivale, celle à cause de laquelle il n'obtint pas « ce poste auquel il pouvait légitimement prétendre au bout de trois ans de bons et loyaux services en qualité de sous-gouverneur ». In Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *La Vie du chevalier de Bonnard, 1744-1784, ou Le Bonheur de la raison*. Paris : L'Harmattan, 2005, p. 138.

<sup>2410</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Théâtre d'éducation*. Paris : édition Marandan, 1813.

<sup>2411</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 293.

<sup>2412</sup> « Nous décidâmes de tous les arrangements ; il fut convenu que l'on conserverait Monsieur de Bonnard ». In *ibidem*.

<sup>2413</sup> Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *La Vie du chevalier de Bonnard, 1744-1784, ou le bonheur de la raison*. *Op. cit.*, p. 139.

<sup>2414</sup> Garat, Dominique Joseph. *Précis historique de la vie de Monsieur de Bonnard*. Paris : imprimerie de Monsieur, 1787, p. 75 et 76.

<sup>2415</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p.278.

convoite de produire un ouvrage pratique aisément applicable par la société de son temps, ainsi que le montre la polyphonie épistolaire exprimée sur le sujet éducatif.

Celle-ci appréhende différents thèmes tels l'éducation princière, l'idéal éducatif de l'engagement parental, les rôles de la nature et de la culture : ils convergent tous vers une conception particulière de la relation éducative ainsi instituée qu'il nous appartient d'analyser.

## 2.1. L'éducation princière<sup>2416</sup> : un rapport pédagogique entre fusion et fusible

Compte tenu des nombreuses interférences entre le vécu de la nièce de Madame de Montesson auprès des jeunes princes de Chartres dont elle fut la « maîtresse absolue »<sup>2417</sup> et sa composition romanesque *Adèle et Théodore*, il n'est pas étonnant de retrouver au sein de son écrit une douzaine de missives abordant la question de l'institution des princes. Ce sujet représente alors une matière à débat très à la mode qui s'interroge sur les méthodes pédagogiques les plus efficaces pour apprendre à gouverner. C'est Fénelon qui, le premier, caractérise les possibles d'une littérature didactique susceptible d'éduquer les enfants princiers. Ses successeurs<sup>2418</sup> se saisissent des principes éducatifs de Mentor pour composer un roman du prince laissant « entrevoir ses préoccupations et ses tendances propres »<sup>2419</sup>.

Celles-ci composent les fondements éducatifs princiers dont « les préceptes deviennent des actes, les textes des preuves d'engagement politique »<sup>2420</sup>. À contre-courant d'une telle éducation, soucieuse des leçons de morale, d'histoire et de politique pour les princes, Rousseau fustige la pédagogie d'institution princière :

Tout concourt à priver de justice et de raison un homme élevé pour commander aux autres. On prend beaucoup de peine, à ce qu'on dit, pour enseigner aux jeunes princes l'art de régner : il ne paraît pas que

---

<sup>2416</sup> Les différentes lettres consacrées à l'institution du prince ne sont pas sans rappeler les caractéristiques des *Aventures de Télémaque*. « Roman de pédagogie politique, le *Télémaque* est aussi et en même temps roman de pédagogie morale. Car pour Fénelon [...] la politique ne se dissocie pas de la morale à laquelle elle est même subordonnée ». In Grandroute, Robert. *Op. cit.*, p. 73. On retrouve cette conception vertueuse de l'exercice politique chez le jeune disciple princier du comte de Roseville. Ce dernier, de même que Mentor, se montre « soucieux d'ouvrir son élève au sentiment de la lourde responsabilité de sa charge future ». In *ibid.*, p. 75.

<sup>2417</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires*. *Op. cit.*, p. 293.

<sup>2418</sup> Ils sont très nombreux, pour n'en citer que quelques-uns : Boucher d'Argis, A.-J. De *l'Éducation des princes destinés à l'être*. Rouen : veuve Besogne, 1783. Madame Leprince de Beaumont, Jeanne Marie. *Civan, Roi de Bungo, Histoire japonaise ou Tableau de l'éducation d'un prince*. Paris : édition Nourse, 1754. Mamin, Simon. *Aventures d'Ulysse, dans l'Isle d'Aeaea*. Paris : édition Bauche, 1752.

<sup>2419</sup> Luciani, Gérard et Voplihac-Augé, Catherine. *L'Institution du prince au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Centre International d'études du XVIII<sup>e</sup> siècle, 2003, p. 169.

<sup>2420</sup> *Ibidem*.

cette éducation leur profite. On ferait mieux de leur enseigner l'art d'obéir. Les plus grands rois qu'ait célébrés l'histoire n'ont point été élevés pour régner<sup>2421</sup>.

Une large distance se creuse entre cette appréciation et l'activité d'éducatrice de Madame de Genlis dans la maison des princes de Chartres. De fait, l'institutrice développe une réaction véhémement exprimée par le comte de Roseville, protagoniste masculin en charge de l'éducation du prince de la fiction pédagogique.

Dès le premier échange épistolaire entre Monsieur d'Almane et le comte, ce dernier critique durement Rousseau et ses conceptions éducatives. Il lui reproche notamment de s'attribuer des idées puisées auprès de « Sénèque, [...] Montaigne, [...] Locke et Monsieur de Fénelon »<sup>2422</sup>. Cette accusation sous-entend que le Genevois aurait emprunté à d'autres des théories qui ne seraient pas aussi inédites qu'il le déclare. Et pourtant, à travers la lettre fictive de Roseville, ce n'est pas aux idées d'inspirations antérieures que s'en prend Madame de Genlis, mais bien à l'éducation négative rousseauienne considérée comme «un plan d'éducation tout aussi défectueux que celui qu'il proscrie »<sup>2423</sup>.

Pareille assertion tire sa force non de son caractère incontestable, mais de la puissance coercitive de sa formulation. Si l'anathème ainsi énoncé marque Stéphanie de Genlis d'une certaine adversité à l'encontre de Rousseau, cette énergique réprobation contredit pourtant ses propres pratiques. En effet, l'auteur *Des Chevaliers du cygne* (1795) s'inspirera profondément de certains aspects de l'éducation négative puisque, à son tour, elle diffuse une conception de la clôture où Adèle et Théodore connaissent un sort semblable à celui d'Émile. Les trois enfants sont mis à l'écart du monde suivant la prescription d'isolement recommandée par l'éducation négative.

Ainsi le jugement de la talentueuse harpiste paraît-il bien hâtif, ce qui la conduit à certains égarements sur la caractérisation générique de l'*Émile* : l'ouvrage ne peut en rien être considéré comme un livret d'éducation pratique mais plutôt tel un traité 'assez philosophique' de réflexions éducatives. La fausse route empruntée par la 'femme auteur' l'encourage à accentuer son erreur interprétative en ramenant l'ouvrage éducatif de Rousseau à un livre rempli de « principes dangereux [qui] manque d'action et d'intérêt et offre presque, à chaque page, les inconséquences les plus révoltantes »<sup>2424</sup>.

Félicité Du Crest souligne la dangerosité menaçante de l'éducation préconisée par l'auteur des *Rêveries*, car elle la résume à l'instruction religieuse contenue dans *La Profession*

---

<sup>2421</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Le Contrat social. Op. cit.*, GF, p. 115.

<sup>2422</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore. PUR, op. cit.*, p. 129.

<sup>2423</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>2424</sup> *Ibidem.*

de foi du Vicaire savoyard<sup>2425</sup>, ce qui restreint la validité de son argumentation : elle se satisfait de dénigrer sans pour autant expliquer les motifs d'un pareil persiflage. Celui-ci trouve sa source probable dans l'opposition de Rousseau à l'éducation spécifique d'un prince, opposition déjà exprimée dans *Le Contrat social* – voir plus haut – puis reprise dans *l'Émile* :

Quelqu'un dont je ne connais que le rang m'a proposé d'élever son fils. Il m'a fait beaucoup d'honneur sans doute ; mais loin de se plaindre de mon refus, il doit se louer de ma discrétion. Si j'avais accepté son offre, et que j'eusse erré dans ma méthode, c'était une éducation manquée ; si j'avais réussi, c'eût été bien pis, son fils aurait renié son titre, il n'eût plus voulu être prince<sup>2426</sup>.

Stéphanie de Genlis ne reprend pas l'intégralité du propos rousseauien, mais condamne, cependant, le refus du Genevois d'éduquer un prince, car, selon elle, c'eût été offrir « la possibilité de faire tant de bien, tant d'heureux et [...] de si grands exemples pour vivre libre »<sup>2427</sup>. La femme de lettres appartient au rang de la noblesse et, à ce titre, elle reste attachée au principe gouvernemental de la monarchie absolue dans laquelle le prince a le devoir d'apporter le bonheur à son peuple soumis. Un tel contexte éclaire les aspects de la position genlisienne et justifie l'éducation distinctive destinée aux princes. Rousseau ne peut adhérer à pareil raisonnement, car « dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme »<sup>2428</sup>.

Contrairement à la marquise de Sillery, l'auteur des *Dialogues* considère que chaque enfant à éduquer est un petit prince en devenir, futur homme accompli, et que tous doivent bénéficier d'une semblable éducation sans distinction de classes sociales. En revanche, la maîtresse du duc d'Orléans entretient l'esprit d'une supériorité princière – voire nobiliaire – qui nécessiterait une éducation hors du commun : « Un plan d'étude pour les fils de rois serait un important ouvrage à faire, et absolument neuf ; car ce plan doit être totalement différent de celui qui convient aux autres hommes ; et c'est une chose à laquelle on n'a pas réfléchi jusqu'ici »<sup>2429</sup>. *Adèle et Théodore* entend répondre aux besoins exprimés par l'absence d'une institution princière et forme « une école des mœurs »<sup>2430</sup> conduisant l'héritier de la couronne

---

<sup>2425</sup> 'La Profession de foi du Vicaire Savoyard' a fait l'objet d'une étude intitulée « La leçon spirituelle léguée par le Vicaire Savoyard ». Celle-ci analyse comment la figure du Vicaire convie l'âme d'Émile à une expérience spirituelle dessinant le chemin de la vérité. Contribution proposée par Guitard-Morel, Josiane à l'Université d'Artois dans le cadre du colloque sur 'L'image du maître spirituel' <http://blog.apahau.org/appel-a-contribution-limage-du-maitre-spirituel/>. Page consultée le 15 février 2013.

<sup>2426</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Garnier Flammarion, *op. cit.*, p. 53.

<sup>2427</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 130.

<sup>2428</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Garnier Flammarion, *op. cit.*, p. 41.

<sup>2429</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours*. *Op. cit.*, p. 28.

<sup>2430</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais*. *Op. cit.*, p. 26.

« au bien, à la vérité, la droiture, la justice »<sup>2431</sup> indispensables composantes de l'honneur royal.

Pour cela, le comte de Roseville s'exprime sur la priorité à attribuer à la formation morale du jeune prince. Cette orientation transparait dans la narration d'un petit événement dont a été témoin le précepteur fictif du prince. Alors que l'enfant princier est visité par un ministre de haute distinction, le jeune garçon préfère ne pas abandonner son jeu de quilles plutôt que de se préoccuper du visiteur, aussi important soit-il.

Cet épisode constitue l'occasion de dispenser une leçon de morale sur les égards à rendre à autrui, lorsque cet autre incarne une certaine hauteur sociale :

Apprenez Monseigneur qu'il est deux sortes de respect ; l'un ne consiste que dans des petites choses de convention, des manières extérieures, par exemple tout ce que prescrit l'étiquette à l'égard des princes ; l'autre respect vient du cœur, c'est-à-dire de l'estime, de l'admiration qu'on éprouve naturellement pour tout homme vertueux. Ce respect loin d'abaisser celui qui le témoigne, l'ennoblit et l'élève, parce qu'il prouve son sentiment qu'on sent tout le prix de la vertu, et parce qu'enfin les grandes âmes sont susceptibles de ce beau mouvement<sup>2432</sup>.

Cette leçon moralisatrice sur les thèmes de la vertu et du respect dus à l'homme exemplaire voudrait montrer que la présomption de l'enfant princier empêche la perception du rayonnement vertueux d'autrui. Mais, on pourrait aussi rétorquer qu'il n'est guère étonnant qu'un garçonnet manifeste davantage d'intérêt pour une activité ludique propre à son âge que pour les qualités morales ou intellectuelles d'un adulte, aussi digne soit-il. De même, si l'on en croit Genlis, cette impression sensible de la vertu relèverait d'une 'grande âme', or l'indifférence du jeune prince montre plutôt un certain désintérêt, peut-être lié à la suffisance de sa personnalité, mais surtout explicable par les caractéristiques de l'enfance.

Toutefois, le tempérament du jeune prince pose problème à son gouverneur qui interprète comme une « certaine sècheresse »<sup>2433</sup> cette indolence à l'égard du ministre. Ainsi le correspondant du baron d'Almane occupe-t-il auprès de l'héritier princier la fonction d'un précepteur garant de l'édification d'un jeune élève apte à assurer ultérieurement des missions politiques auprès de son peuple. Dans ce but, le conducteur du prince genlisien contracte une liaison éducative étroite et exclusive favorisant l'exercice d'un futur pouvoir princier sur tout un pays, car « en cette fin de siècle, les esprits sont convaincus de la nécessaire régulation que

---

<sup>2431</sup> *Ibid.*, p. 25

<sup>2432</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 87.

<sup>2433</sup> *Ibid.*, p. 204.

peut apporter une éducation réfléchie »<sup>2434</sup> et éclairante sur les pratiques de gouvernance princière<sup>2435</sup>.

Selon cette visée et afin d'adoucir l'esprit et le cœur du jeune souverain, son instituteur lui dispense une séance toute pragmatique lui exposant la mesure réaliste<sup>2436</sup> de l'indigence potentielle du peuple. Le jeune prince se trouve donc être confronté à « une malheureuse famille prête à succomber sous le poids affreux de la misère »<sup>2437</sup>. Il y a dans cette procédure à sensibiliser au désarroi populaire une forme ostentatoire d'exploiter le dénuement des sujets, et ce, à des fins moralisatrices éducatives. Pourtant, c'est bien de cela dont il s'agit, car le spectacle de la détresse devient l'objet d'une sorte de bas commerce formatif, abject et méprisable :

Quelle sera votre joie [...] en voyant ce malheureux Alexis Stezen et sa famille, en rendant la vie et donnant le bonheur à quatre jolis enfants, un père, une mère et un vieillard, tout cela prêt à expirer de faim, lorsque notre messager est arrivé chez eux ce matin. À ces mots le jeune prince saisissant une de mes mains, et jetant son bras autour de mon cou : Ah ! Mon ami, s'écria-t-il emmenez-moi avec vous, que je voie cela<sup>2438</sup>.

L'exercice proposé par le gouverneur consiste à fournir toutes les conditions requises au jeune prince pour transformer l'élève en héros et le conforter ainsi dans son rang princier à caractère chevaleresque. Le rapport pédagogique respectant avant tout la hauteur de la dynastie du disciple, il s'instaure comme un lien éducatif faussé entre le prince et son gouverneur. Effectivement, le maître n'applique pas les moyens susceptibles de faire du prince un être indépendant et responsable, mais enferme le jeune monarque dans une continuité aristocratique où le mérite de l'être provient de sa naissance.

Afin d'entretenir cette méritocratie princière, le gouverneur forme son majestueux élève par l'intermédiaire du journal d'éducation. Un rapport éducatif davantage direct semble

---

<sup>2434</sup> Introduction par Isabelle Brouard-Arends, édition PUR. *Ibid.*, p. 22.

<sup>2435</sup> Cette caractéristique n'est pas sans renvoyer au projet condillacien de former un prince des Lumières avec le jeune Parmesan.

<sup>2436</sup> « Il faut que les princes [...] entrent dans les cabanes des paysans, pour voir par eux-mêmes la situation des pauvres, et que par là ils apprennent à se persuader que le peuple n'est pas riche, quoique l'abondance règne à la cour, et que les dépenses superflues de celle-ci diminuent les biens et augmentent la misère du pauvre paysan et de ses enfants affamés ». In Genlis, Stéphanie (de). *Discours. Op. cit.*, p. 24 et 25. L'idée d'aiguiser l'attention du futur roi sur le dénuement populaire et donc sur les inégalités entre les hommes a fait son chemin dans la réflexion genlisienne. Effectivement, alors que le personnage princier des *Lettres sur l'éducation* en reste à une simple observation des caractéristiques de la misère de son peuple, selon *Le Discours* de Madame de Genlis, le futur monarque doit s'engager dans des comparaisons entre le luxe de la cour et les carences de la nation pour tenter d'établir un équilibre. Ainsi semble se former peu à peu une conception plus égalitaire entre les hommes.

<sup>2437</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition PUR. *Op. cit.*, p. 204.

<sup>2438</sup> *Ibid.*, p. 207.

d'emblée plus difficile tandis que l'écriture d'un 'gouverneur-diariste' constitue le procédé de s'attacher le futur monarque et de fusionner avec lui. Ainsi, la technique formative appliquée par Roseville pour pousser le jeune prince à réagir n'a rien d'un acte de bravoure ou de grandeur, car l'élévation morale consiste ici à apprécier de découvrir la nécessité et la pénurie du peuple pour mieux faire valoir son pouvoir princier. Le rapport de force apparaît également sous la forme d'un enseignement économique dont l'objectif *noble* est d'imposer «l'aversion des impôts»<sup>2439</sup> au jeune prince. Une contradiction majeure se fait jour et la générosité entre en conflit avec la responsabilité.

Bien que le professeur ait « commencé par émouvoir [l]a sensibilité [de l'élève princier] en faveur des pauvres »<sup>2440</sup> en le faisant vibrer « d'humanité »<sup>2441</sup> et de «compassion»<sup>2442</sup>, cet apitoiement ne s'apparente qu'à une fugace émotion, car le jeune seigneur doit aussi savoir qu'il existe « des cas où le meilleur des princes est absolument forcé d'établir des impositions nouvelles »<sup>2443</sup>. D'un côté, l'éducation princière cherche à attendrir et à cultiver la commisération, et, de l'autre côté, à éveiller et à développer le devoir princier ainsi que l'autorité associée.

Pareille situation s'explique au motif que la talentueuse musicienne, comme nombre de ses contemporains, reste convaincue que l'éducation doit permettre à chaque élève de demeurer attaché à son rang social. Afin de ne pas corrompre son appartenance souveraine à la lignée royale, le jeune prince a ordre de faire taire les élans de son cœur et d'éconduire la jeune Stoline, en raison de sa roture. Le système de contrôle émanant du rapport éducatif entre le frère de Madame de Limours et le futur souverain n'autorise donc aucune existence personnelle et intime au jeune garçon. Tous ses émois passent par l'inspection du gouverneur qui tient le rôle d'une sorte de fusible<sup>2444</sup>, garant de l'étiquette entre le dynaste et sa vie publique.

Le dédain du sentiment profond au profit de l'intérêt supérieur de la principauté et de son protocole tire la maîtresse du duc d'Orléans du côté de la tradition monarchique et conservatrice. Elle place alors dans la lettre du comte de Roseville un portrait idéal, mais très

---

<sup>2439</sup> *Ibid.*, p. 364.

<sup>2440</sup> *Ibidem.*

<sup>2441</sup> *Ibidem.*

<sup>2442</sup> *Ibidem.*

<sup>2443</sup> *Ibid.*, p. 367.

<sup>2444</sup> Selon 'la femme auteur' le gouverneur du prince incarne une forme de dispositif de sûreté missionné pour réfréner les intensités d'une nature trop spontanée, ce qui lui impose à lui-même une application de la plus haute exigence doublée d'une surveillance assidue : « Quelle pensée étrangère pourrait s'allier à cette réflexion terrible, que dans l'éducation la plus heureusement commencée, un relâchement de vigilance et d'activité quelques instants de négligence ont ravi souvent à l'instituteur le plus habile, le fruit précieux de plusieurs années de travaux ! » In Genlis, Stéphanie (de). *Discours. Op. cit.*, p. 6.

misogyne, de la parfaite jeune aristocrate susceptible d'épouser le prince : «J'ai proposé une jeune princesse<sup>2445</sup> d'une figure aimable, d'une éducation distinguée, et qui, par sa douceur, ses talents et son caractère fera sûrement le bonheur du prince et l'ornement de la cour »<sup>2446</sup>.

Le cérémonial des convenances entretient la superficialité d'une bienséance dès lors que les deux grandes qualités de la promise princière se résument prioritairement à satisfaire aux vœux de son époux et à servir la parade des signes extérieurs du royaume. Si un tableau aussi futile de la femme entre en contradiction avec la nature même de la toute-puissante première dame gouverneur de la maison d'Orléans, c'est parce qu'elle reprend, dans le déroulement fictionnel d'*Adèle et Théodore*, quelques caractéristiques de l'éducation princière puisées outre-Rhin : « On lui destinait une jeune princesse dont l'éducation avait été dirigée vers ce but [...] et dans laquelle il devait trouver de l'indulgence pour ses défauts »<sup>2447</sup>. Là encore, l'épousée du prince n'a d'autre alternative que de se plier aux exigences de son conjoint, car toute son existence reste suspendue aux appétits, aux commandements et désirs de cette union princière.

Si, de même que Basedow, Stéphanie de Genlis préfère une éducation princière industrielle nourrie d'exemples concrets, plutôt qu'une formation savante visant exclusivement à édifier l'érudition du prince, malgré ces idées nouvelles, il lui est difficile de se débarrasser des vieilles contraintes protocolaires liées aux rites de l'institution princière. Dominique Julia a étudié les caractéristiques de l'éducation des princes de France appliquées par Madame de Genlis et souligne « l'autoritarisme qui règne dans le pavillon de Bellechasse [où] Madame [le gouverneur] entend avoir une emprise totale sur les enfants qui lui sont confiés et ne tolère aucune résistance à cet égard »<sup>2448</sup>.

La femme de lettres introduit dans son ouvrage pédagogique cette idée d'une fermeté ne tolérant aucune indiscipline. En conséquence, elle invente un lien éducatif par lequel le

---

<sup>2445</sup> « Si l'éducation des princes a suscité des études nombreuses, celle de leur sœur a moins intéressé la critique. Elle [...] n'a guère fait l'objet de plans d'études ou de publication comparable à celle d'un Fénelon ou d'un Condillac [...]. Face à l'absence de tels ouvrages, il faut se tourner vers des commentaires privés, restés manuscrits pour trouver des témoignages. Parmi les documents qui ont été conservés et qui nous renseignent sur ce que l'on attend d'une princesse on peut compter les lettres de l'impératrice Marie-Thérèse. Elles fournissent des détails sur la pédagogie active de la mère de quinze enfants. [...] Nous apprenons grâce à cet ensemble d'écrits, conservés dans les archives de l'État autrichien, qu'une éducation en pointillés à la cour de Vienne est complétée, après le départ du milieu familial, avant tout dans le cas de la petite dernière [Marie-Antoinette (1755-1793) future reine de France], par un véritable cours par correspondance ». Seth, Catriona. « De l'Éducation des princesses ». In Brouard-Arends, Isabelle et Plagnol-Diéval, Marie-Emmanuelle. *Op. cit.*, p. 289.

<sup>2446</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 532.

<sup>2447</sup> Basedow, Johann-Bernhard. *De l'Éducation des princes destinés au trône*. Yverdon : la société littéraire et typographique, 1777, p. 106.

<sup>2448</sup> Julia, Dominique. « Madame de Genlis et l'éducation des princes ». In *Musée des arts et des métiers. La Revue*. N° 35, juin 2004, p. 16 à 27.

gouverneur cherche à fusionner avec le prince pour devenir le fusible propre à contenir toute intensité néfaste aux ordonnances de la couronne. Dans ce respect, en plus des savoirs livresques, le comte de Roseville exploite également la dynamique du voyage et fait découvrir l'étendue de la principauté à son disciple. Toute cette éducation dispensée par le gouverneur du prince s'effectue sous le regard observateur du père de l'enfant, car Genlis entretient et respecte, à tout niveau, la puissance éducative parentale.

Par cette présence, mais surtout par celle des parents d'Almane, Stéphanie conçoit un engagement familial se voulant idéal et prenant progressivement valeur d'évidence dans le rapport pédagogique ainsi noué.

## 2.2. L'évidence de l'engagement éducatif : la famille

Dans le contexte fictif d'éducation domestique prévue par Madame de Genlis, les enfants ne quittent pas le domicile familial et ignorent tout des particularités d'un établissement scolaire comme le collège et ses structures, telle la classe. Adèle et Théodore n'établissent pas de contact avec leurs semblables hormis au sein du cercle très réduit de leur fratrie. Il en va de même pour le jeune prince, unique élève du comte de Roseville. Dans la famille d'Almane<sup>2449</sup>, ce sont le père et la mère qui s'engagent en éducation, une éducation sexuée, puisque la participation maternelle consiste à former Adèle et que l'attention paternelle se concentre sur l'éducation de Théodore. Dans l'intégralité de son ouvrage pédagogique, Stéphanie-Félicité ne fait nul usage d'une quelconque mention de précepteur, ni au niveau sémantique ni au niveau pragmatique. Elle lui préfère l'appellation 'Maître' qui jalonne tout le roman. Celle-ci renvoie d'abord au professeur de dessin qui devra apprendre son art aux enfants « sans supercherie »<sup>2450</sup>.

---

<sup>2449</sup> Famille et éducation forment dans l'esprit de la lettrée une association propice à l'assise de la vertu, consolidée par l'amour filial : « Le premier devoir de tout instituteur est de travailler sans cesse à fortifier dans le cœur de son élève l'amour qu'il doit à ses parents ». In Genlis, Stéphanie (de). *Discours. Op. cit.*, p. 21. La référence aux liens affectueux entre père et mère puis enfants s'inspire de l'un des dix commandements de la Bible : « Honore ton père et ta mère, comme le seigneur ton Dieu te l'a ordonné afin que tous les jours se prolongent et que tu sois heureux sur la terre que te donne le seigneur ton Dieu ». In Bible. *Ancien Testament. Op. cit.*, p. 275.

<sup>2450</sup> « Il est absolument impossible d'apprendre à dessiner non seulement sans un Maître, mais sans un maître excellent. » ( In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*, édition Lambert, *op. cit.*, tome un, p. 83.) Cette prise de position est l'occasion de s'opposer à Rousseau qui ne souhaite pas qu'Émile apprenne à dessiner avec un maître « qui ne lui donnerait à imiter que des imitations ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile*. Garnier Flammarion. *Op. cit.*, p. 183.

Si Madame d'Almane évoque le maître de musique<sup>2451</sup>, c'est pour mieux se dispenser de ses services. Effectivement, elle se présente, elle-même, telle une experte très habile de la pratique musicale comme le souligne le développement de longs paragraphes destinés à expliquer méthodologiquement comment opérer<sup>2452</sup>. Selon Genlis, hors ces techniques très rigoureuses, l'élève n'est pas en mesure d'acquérir la dextérité nécessaire à un jeu musical aguerri, artistique et plaisant. C'est pourquoi, dans le but que le musicien en herbe nourrisse un véritable attachement pour cet art, la mère de famille refuse de confier les cours de formation musicale à un autre enseignant qu'elle-même parce que « pas un maître n'adoptera [s]a méthode »<sup>2453</sup>.

Il y a comme une surévaluation de sa propre compétence esthétique et de son originale virtuosité musicale qui interdit toute sollicitation préceptoriale extérieure. C'est la mère musicienne qui prend en charge l'enseignement artistique de la musique, car, elle seule, maîtrise les dispositions nécessaires pour transmettre cette dextérité à ses enfants, surtout à sa fille. Cela signifie que la mère ne laisse à nul autre le soin de la formation musicale, non seulement pour que ses propres compétences musicales soient reconnues, mais aussi dans le but de diriger personnellement Adèle. Il apparaît ici une perte de confiance envers l'éducation extérieure au cercle familial<sup>2454</sup> renforcée par l'introduction de l'affection dans le rapport entre parents et enfants : l'idée se répand également que si les parents envoient leurs descendants «dès qu'ils grandissent dans les pensions et collèges, c'est qu'ils ne les aiment pas »<sup>2455</sup>.

Madame de Genlis adhère à ce nouveau mouvement propice au développement de l'amour maternel. La famille d'Almane « se recentre autour de la mère qui prend une importance qu'elle n'a jamais eue auparavant »<sup>2456</sup>. Selon l'institutrice, développer l'éducation familiale au sein du foyer revient à exaucer « le vœu de la nature qui donne à un enfant un

---

<sup>2451</sup> Notons la superposition constante entre la mère de fiction et Madame de Genlis : la baronne, de même que la marquise de Sillery, montre de grandes dispositions à la pratique musicale, ce qui explique l'inutilité d'engager un professeur de musique.

<sup>2452</sup> « Il faudrait exercer les mains séparément pendant un an quand l'enfant est dans sa première enfance », in Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, *op. cit.*, tome un, p. 80.

<sup>2453</sup> *Ibid.*, p. 79 et 80.

<sup>2454</sup> Les avis de Madame de Lambert vont dans le même sens, car ses propos désapprouvent, d'une part, l'abandon de l'éducation de sa progéniture à autrui et, d'autre part, l'inaptitude professionnelle des gouvernantes engagées : « Que veut-on que [...] [ces mères] inspirent [...] à leurs filles puisque dès l'enfance on les abandonne elles-mêmes à des gouvernantes, qui étant prises ordinairement dans le peuple leur inspirent des sentiments, qui éveillent toutes les passions timides et qui mettent la superstition à la place de la religion ? ». In Marguenat de Courcelles, Anne Thérèse (marquise de Lambert). *Avis d'une mère à sa fille*. *Œuvres*, Robert Grandroute édition. Paris : Champion, 1990, p. 95.

<sup>2455</sup> Saint-Pierre, Jacques-Henri-Bernardin (de). *Études sur la nature*. Paris : édition Didot le jeune, 1792, volume 2, p. 440.

<sup>2456</sup> Badinter, Élisabeth. *L'Amour en plus*. *Op. cit.*, p. 208.

père et une mère »<sup>2457</sup>. L'implication parentale dans la gouvernance infantile forge une évidence confirmée par une vérité biologique. Mais, la nièce de Madame de Montesson profite de cet argument irréfutable pour reformuler l'idée pionnière de Rousseau et répondre à son appel<sup>2458</sup> : dans le partage que la nature « a fait de la douceur, de la patience, de la tendresse vigilante et industrieuse »<sup>2459</sup>, elle indique que c'est à la mère « à qui doivent être confiées les soins et la garde de la faiblesse [...] et jusqu'où ne dure pas la faiblesse »<sup>2460</sup>. L'éducation maternelle a donc vocation à pallier les manques de force d'une descendance, caractérisée comme faible, en faisant croître ses prédispositions à la vigueur le plus longtemps possible.

C'est cette nitescence maternelle qui, par un dévouement zélé<sup>2461</sup>, engage la baronne à se consacrer pleinement à l'éducation de ses enfants. Hors du commun, cette dévotion éducative pose néanmoins question sur la manière dont l'enfant doit réussir à se détacher du jeu affectif originel pour que s'affirme peu à peu sa liberté de choix. Et précisément, par ce lien éducatif cultivé dans l'étroitesse de la cellule du foyer, les parents d'Almane ne consentent aucun libre arbitre à leur progéniture. La famille se place en interlocuteur exclusif de l'enfant à éduquer, sans lui laisser la possibilité de s'épanouir au contact d'autrui. En partant du principe que l'éduqué fait l'éducateur, on peut se demander si ces parents n'entretiennent pas une exclusivité de contact éducatif avec leurs descendants, afin de mieux prouver leur propre assurance magistrale.

Pour Adèle, Madame d'Almane a aussi prévu une formation mondaine distinctive, dispensée par un « Maître à danser »<sup>2462</sup>. Le rôle éducatif de l'épistolière se conçoit donc également telle une préparation à s'adapter au monde dont dépend la maisonnée. De fait, la baronne conçoit une haute idée de sa fonction socialisante et lui sacrifie<sup>2463</sup> tous ses anciens loisirs personnels. Adèle doit reproduire le schéma social du cercle familial auquel elle

---

<sup>2457</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 6.

<sup>2458</sup> « C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines ! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure : ses fruits feront tes délices. Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant ; un autre peut en marquer le circuit, mais toi seule y dois poser la barrière ». In Rousseau, Jean-Jacques. *Émile. GF. Op. cit.*, p. 35 et 36.

<sup>2459</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 6.

<sup>2460</sup> *Ibidem*.

<sup>2461</sup> Dans son roman *Alphonsine ou la tendresse maternelle*, Stéphanie de Genlis fait de la figure maternelle une peinture au caractère très solennel à valeur de consécration officielle. Elle s'en ouvre dès la préface de son ouvrage : « Il y a dans le cœur d'une mère des trésors de tendresse que certaines circonstances peuvent seules faire connaître ». In *Alphonsine ou la tendresse maternelle*. Volume I. Paris : édition Nicolle, 1806, p. XIII.

<sup>2462</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, *op. cit.*, tome un, p. 497.

<sup>2463</sup> Le concept d'une gouvernance que nous pourrions nommer « négative » parcourt l'œuvre de la femme de lettres. On retrouve cette idée de scission séparant le gouverneur du monde dans son *Discours* : « Il faut encore que [...] [Le gouverneur] se prive de toutes les douceurs de la société ». *Op. cit.*, p. 7.

appartient et ne dispose d'aucune marge personnelle pour dévier de la route future tracée par les parents. Chez Genlis, cela s'explique par le principe d'inégalité entre les hommes, inégalité à laquelle reste fidèle la conception éducative pour que demeurent préservés les privilèges des plus aisés.

Pour s'en convaincre, il suffit de relire la position de l'auteur du *Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes* (1802) : « Il serait absurde d'élever le fils d'un roi comme un particulier et de donner à une femme l'éducation qui pourrait convenir à un homme. Il faut donc d'abord considérer, premièrement, quel rang l'élève aura nécessairement dans la société, deuxièmement quel rang des événements incertains, mais possibles pourraient lui donner et, troisièmement quels sont les vertus et les talents qu'on doit le plus désirer pour son bonheur et l'avantage de la société »<sup>2464</sup>. Le message est clair, l'éducation s'entend comme un moyen de s'adapter aux conditions sociales de sa caste, ici classe privilégiée et souvent vaniteuse. C'est pourquoi, jamais la famille d'Almane ne s'enquiert des états d'âme de sa progéniture, même dans la judicieuse pratique du journal intime qui prend davantage la forme d'un rapport sur le quotidien que d'une introspection<sup>2465</sup>.

Avant tout, la jeune fille bénéficie d'une éducation facilitant son intronisation dans le rang social de la noblesse dont relève sa famille. Pour cela, il est nécessaire de parfaitement maîtriser le code courtois des distractions de son ordre. De la sorte, Adèle se conforme aux prescriptions de « l'activité spirituelle de la bonne société »<sup>2466</sup> et assimile les règles de vie mondaine qui l'intégreront au monde, voilà pourquoi la baronne a fait dispenser « six mois de leçons »<sup>2467</sup> à la jeune fille. Ces enseignements « l'ont mise en état d'aller au bal et d'y danser comme toutes les personnes de son âge »<sup>2468</sup>. L'éducation réservée au sexe féminin le prépare donc à un rôle d'apparat, débarrassé de toute maladresse physique susceptible de mettre en péril l'installation sociale future de la demoiselle. Le bal – lieu dit de distraction – constitue l'espace mondain où les jeunes gens formés par une éducation privée vont enfin rencontrer leurs semblables.

---

<sup>2464</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes*. Paris : Maradan, 1802, p. 157.

<sup>2465</sup> Les codes du diariste sont imposés par les parents ce qui dilue l'intimité dans la rigidité du modèle familial : « Mon fils, guidé par un père aussi tendre qu'éclairé, apprendra à bien faire un journal, à décrire que ce qui mérite d'être retenu, en un mot à voyager avec fruit. » Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op.cit.*, p. 324.

<sup>2466</sup> Vossler, Karl. *Civiltà e lingua di Francia. Storia del francese letterario dagli inizi fino ad oggi*. Bari : Laterza, 1948, p. 454. (Traduit de *Frankreichs Kultur und Sprache, Geschichte der französischen Schriftsprache von den Anfängen bis zur Gegenwart*).

<sup>2467</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, *op. cit.*, tome un, p. 497.

<sup>2468</sup> *Ibidem*.

Si des comparaisons s'échafaudent alors entre pairs, elles ne portent pas sur des critères intellectuels ou moraux, mais sur l'aptitude à entrer dans le bal, à adopter un port gracieux, à le maintenir afin de faire impression sur autrui, se distinguer et s'imposer. Ces techniques sont dispensées par un professionnel chevronné et non pas par la mère de famille. Il y a vraisemblablement une mise en retrait maternel sur le plan de la danse en raison d'une adresse insuffisante dans ce domaine, gaucherie éventuellement préjudiciable aux apprentissages et surtout aux effets produits par les manières charmantes de la danse<sup>2469</sup>. Dès 1791, Madame de Genlis aborde ces questions du jeu social interprété dans le monde et souligne les qualités et agréments de l'apprenant susceptible de promettre une entrée réussie sur la scène sociale. Au delà de la revue des devoirs incombant à un nouveau membre de la société, l'auteur des *Leçons d'une gouvernante à ses élèves* (1791)<sup>2470</sup> promet les succès de mondanités les plus flatteurs et une bienveillance universelle. Dans cet objectif, la mère consent à déléguer une formation physique au nom de l'excellence ainsi garantie.

Ce décrochement laisse entendre que l'éducation familiale agréée de s'appuyer sur les qualifications éducatives extérieures, lorsque celles-ci dépassent les dispositions parentales. Les parents prennent alors conscience de leurs aptitudes personnelles à former leurs enfants dans telle ou telle discipline. Bien que Madame de Genlis procède à un découpage<sup>2471</sup> de l'instruction selon différentes matières, en choisissant d'adopter les modalités éducatives d'un enseignement privatif, elle procède à une combinaison associant les méthodes propres à l'instruction – conduire à l'appropriation des savoirs – et les concepts relevant de l'éducation – élever l'enfant à l'état d'homme.

Les parents d'Almane instruisent leur progéniture tout en l'éduquant, ce qui signifie qu'ils lui apportent et lui transmettent des connaissances – qu'ils ont eux-mêmes acquises – et qu'ils lui tracent une ligne de conduite voulue vertueuse et parée de leçons moralisatrices. De fait, l'aspect moral<sup>2472</sup> de l'éducation nécessite d'être développé avec beaucoup de soin en ménageant des réflexes, automatismes mécaniques privés de raisonnement et de lecture – hors liste imposée par l'éducatrice. Rappelons que Madame le gouverneur se veut l'intercesseur

---

<sup>2469</sup> Dans l'appréciation distanciée de Zilia, jeune Péruvienne enlevée par les Espagnols puis par les Français, l'éducation légère réservée aux filles fait l'objet d'une sévère critique, car cette éducation propose des occupations « puérides, toujours inutiles et peut-être au moins dessous de l'oisiveté ». In Trousson, Raymond. *Op. cit.*, p. 152.

<sup>2470</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Leçons d'une gouvernante à ses élèves*. Paris : Onfroy, 1791.

<sup>2471</sup> Cette composition éducative rigoureusement programmée relève d'une forme de manie pour le règlement ordonné qui se retrouve aussi chez certains auteurs de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle comme Rétif de la Bretonne, Nicolas-Edmé. *Les Gynographes ou Idées de deux honnêtes femmes sur un projet de règlement*. Paris : Gosse et Pinet, 1777.

<sup>2472</sup> Le sujet de la vertu en éducation a donné lieu, chez Genlis, à la composition de l'ouvrage spécialisé sur la question, *Les Annales de la vertu*. Paris : éditions Lambert, 1781.

entre le monde et la jeunesse pour laquelle elle prévoit un programme éducatif vertueux et prêt à l'emploi. Cela apparaît notamment dans ses dogmes éducatifs moraux conçus à destination de la gent féminine : « On doit éviter avec soin d'enflammer l'imagination des femmes et d'exalter les têtes ; elles sont nées pour une vie monotone et dépendante. Il leur faut de la raison, de la douceur, de la sensibilité, des ressources contre le désœuvrement et l'ennui, des goûts modérés et point de passions »<sup>2473</sup>.

Le statut moral dans lequel l'éducatrice bride le sexe féminin pose question. Les idées moralisatrices de 'dépendance' et de 'monotonie' associées à la modération entrent en conflit avec ce que représente l'érudite. Cette dernière se perçoit en femme exceptionnelle, seule capable d'assumer son indépendance, de vivre dans l'entrain et la pétulance. Cette haute estime de soi légitime l'aptitude à l'éducation. En quête de perfection éducative, les adultes ont opté pour l'éducation privée parce qu'elle «vivifie l'autorité parentale et maternelle en particulier »<sup>2474</sup>. En tant que femme, l'auteur d'*Alphonsine ou la Tendresse maternelle* (1825)<sup>2475</sup> se doit de faire reconnaître, d'une part, ses compétences littéraires, d'autre part, ses aptitudes pédagogiques, c'est pourquoi elle poursuit le chemin ouvert par Rousseau en tirant de ses fonctions maternelles des pouvoirs d'éducatrice, occasion pour elle de s'émanciper et de promouvoir son œuvre. En s'occupant de l'éducation de ses enfants<sup>2476</sup>, Madame d'Almane développe son ascendant sur les êtres incarnés par Adèle et Théodore. Quant à l'époux, on peut se demander s'il ne tiendrait pas le rôle de la deuxième facette de Madame de Genlis, investie dans l'éducation masculine. Dans cette réunion de la baronne et du baron, le couple d'Almane serait alors la figuration la plus complète et la plus fidèle de l'implication totalisante de l'institutrice des princes dans l'éducation des enfants d'Orléans.

Dans l'ensemble de la fiction épistolaire dominant le style et l'attitude de la mère, ce qui correspond au « développement d'une nouvelle figure maternelle, plus proche de ses enfants, mieux éduquée et informée de l'importance de son rôle »<sup>2477</sup>. Il se développe aussi une volonté atavique de pérenniser cette forte posture maternelle dans l'éducation. La mère tient le rôle d'un exemple auquel se conforme la fillette, éduquée dans le dessein d'assurer, plus tard,

---

<sup>2473</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore* Édition Lambert, volume un, *op. cit.*, p. 80.

<sup>2474</sup> Brouard-Arends, Isabelle. «Les Jeux intertextuels dans *Adèle et Théodore* ». In Bessire, François et Reid, Martin (sous la direction de). *Madame de Genlis. Littérature et éducation*. Paris : presses universitaires de Rouen et du Havre, 2008, p. 19.

<sup>2475</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Alphonsine ou la Tendresse maternelle*. Paris : Lecoq et Durey, 1825.

<sup>2476</sup> Dans son *Encyclopédie méthodique* (classe 111-112, édition Panckouke), 1792, Jacques Peuchet constate cette évolution du statut féminin : « La femme à qui son état de mère, de nourrice, de protectrice présente des devoirs que ne connaissent point les hommes, la femme a donc un droit positif à l'obéissance. La meilleure façon d'affirmer que la mère a un droit plus vrai à la soumission de ses enfants que le père, c'est qu'elle en a plus besoin ». Cité par Donzelot, Jacques. *La Police des familles*. Paris : édition de Minuit, 1977, p. 25.

<sup>2477</sup> *Ibidem*.

de similaires fonctions, ce qui pourrait s'interpréter ainsi qu'une forme féminine d'agnation où la parentalité se mue en religion des origines sous l'impulsion éducative. Dès son plus jeune âge Adèle devient la maman adoptive d'Hermine ce qui, selon sa mère<sup>2478</sup>, représente une riche expérience éducative pour garantir de devenir plus tard une mère *parfaite*<sup>2479</sup> avec ses propres enfants.

Afin d'être solennellement installée dans ses activités maternelles, la petite fille reçoit les règles rituelles du culte domestique : « Il n'est rien de plus horrible que de gâter et de corrompre un enfant [...] Dieu vous demanderait compte un jour de cet enfant malheureux »<sup>2480</sup>. Pour éviter de contrevenir aux prescriptions de cette initiation quasi ritualisée, Adèle doit respecter les devoirs d'une gouvernante : « Donner toujours l'exemple des vertus qu'on exige ». La sœur de Théodore vénère profondément la Baronne et assure qu'il « n'est point de récompense qu'une mère comme la [s]ienne ne soit en droit de recevoir »<sup>2481</sup>. Ainsi se modèle une conception survalorisée de l'état maternel que Madame d'Almane transmet directement et verbalement à la jeune Adèle : « Le titre sacré de mère ne sera point un vain titre pour vous, vous serez consultée sur l'établissement de vos enfants, vous présiderez à leur éducation, et vous seule marierez votre fille »<sup>2482</sup>.

Madame de Genlis s'insère ainsi dans le mouvement d'une certaine idéologie familiale qui reconnaît une place centrale à la femme devenue mère. Ce statut, complètement sacralisé<sup>2483</sup>, passe par l'appellation fameuse et vénérable d'un 'titre' qui porte en lui noblesse et honneur. Il s'opère comme une mythification de l'effigie maternelle grandie au symbole d'un respect absolu. L'œuvre d'éducation transcende l'éducatrice qui connaît alors un réel dépassement de soi : « Je vois des mères qu'on ne croyait que tendres, lorsqu'elles prodiguaient leurs soins à la faiblesse et à l'infirmité, devenir des femmes fortes pour briser l'humeur des despotes, et reprendre des droits sacrés »<sup>2484</sup>. La sainte mission maternelle

---

<sup>2478</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, tome trois, *op. cit.*, p. 5.

<sup>2479</sup> Derrière cette idée implicite de perfection maternelle se manifeste une aspiration *sublimante* contiguë à la rêverie prométhéenne de Rousseau, car elle incite l'institutrice à se faire philosophe : « Son emploi n'étant pas de donner des leçons, mais de les faire aimer, de les faire répéter par toutes les images environnantes, elle aura beaucoup à étudier, et n'enseignera guère. Elle ne fera donc point pédante, car le pédant est celui qui enseigne toujours, tandis que le philosophe étudie partout ». In Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 31.

<sup>2480</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, tome trois, *op. cit.*, p. 5.

<sup>2481</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>2482</sup> *Ibid.*, p. 477.

<sup>2483</sup> Sans prendre vraiment à la lettre le terme 'sacré' utilisé par Madame d'Almane, le recensement de l'emploi de ce mot dans l'ensemble de l'œuvre pédagogique laisse apparaître une trentaine d'occurrences. Cela souligne l'importance accordée à ce terme essentiellement utilisé pour qualifier « le devoir sacré » de probité et de vertu caractéristique, selon Genlis, de l'acte éducatif maternel. *Ibid.*, p. 103.

<sup>2484</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 15.

consiste à se préoccuper d'éducation, d'éducation féminine avant tout, pour que se perpétue la schématisation sociale ainsi induite. Les différents moyens sur lesquels repose le message à faire admettre passent par des leçons de morale transmises verbalement, une multiplication de scénarisations pédagogiques, des avertissements implicites ou encore la ruse, dans une exacerbation tangible où le lien éducatif se fait autoritaire, voire inflexible.

En effet, la fille est appelée à succéder à sa propre mère et à l'imiter dans de semblables charges éducatives. Transparaît alors une volonté ferme de projection très linéaire qui n'envisage pas de rompre le diagramme constitué ; la mère, figure sacrée, éduque sa fille, la forme pour qu'elle devienne elle-même mère, figure sacrée, afin de reproduire à l'identique son éducation à destination de la troisième génération : « Faites pour conduire une maison, pour élever des enfants, pour dépendre d'un maître qui demandera tour à tour des conseils et de l'obéissance, il faut donc que les femmes aient de l'ordre, de la patience, de la prudence, un esprit juste et sain, qu'elles ne soient étrangères à aucun genre de connaissances, afin qu'elles puissent se mêler avec agrément à toute espèce de conversation, qu'elles possèdent tous les talents agréables ; qu'elles aient du goût pour la lecture ; qu'elles réfléchissent sans disserter et sachent aimer sans emportement »<sup>2485</sup>. Ainsi, la transmission de la reconnaissance maternelle s'effectue par les canaux de l'obéissance maritale et d'une grande tempérance propres à neutraliser la véritable personnalité féminine, qui doit être domptée avant d'être mariée.

Malgré cela, la représentation mythifiée<sup>2486</sup> du protagoniste maternel apparaît dans le propos d'Adèle où elle adopte la tournure d'un devoir éducatif<sup>2487</sup>. La fillette entame une discussion avec Constance, sa cousine, enfant de même âge approximatif. Constance a été injustement tancée par sa mère, contre laquelle elle nourrit, alors, une certaine rancœur. L'enfant distrait Adèle plongée dans l'étude volontaire. La fille d'Almane cherche à éviter la conversation avec sa semblable pour ne pas trahir sa préceptrice à qui elle a promis de se consacrer à un travail appliqué et méthodique, tandis que sa cousine n'est pas dans d'aussi bonnes dispositions à l'égard de sa propre mère qui l'« a reçue avec une dureté »<sup>2488</sup> imméritée.

Adèle prend immédiatement la défense de sa tante, se place du côté des adultes dont

---

<sup>2485</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Éditions Lambert, volume un, *op. cit.*, p. 80.

<sup>2486</sup> Selon Elisabeth Badinter « la patronne naturelle de cette nouvelle mère est la vierge Marie dont toute la vie témoigne de son dévouement à l'enfant ». Cela la conduit à se demander si l'on peut considérer comme un hasard que le XIX<sup>e</sup> siècle ait mis la mère du Christ à « l'honneur en créant la fête religieuse de l'Assomption ». In *L'Amour maternel*, *op. cit.*, p. 219.

<sup>2487</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume 1, *op. cit.*, p. 477.

<sup>2488</sup> *Ibid.*, p., 429.

elle emprunte les arguments pour reprocher à Constance d'accuser sa mère « d'injustice »<sup>2489</sup>. C'est l'occasion pour la jeune d'Almane de magnifier la figure maternelle et de persuader Constance du symbole sacré personnifié par 'toute maman' à laquelle chaque fille doit toujours exprimer « sa reconnaissance »<sup>2490</sup>. Durant cet échange, dans lequel la sœur de Théodore se comporte très fidèlement comme l'exacte réplique de sa mère, Madame d'Almane épie la conversation des deux fillettes et s'empresse d'aller la rapporter à la mère concernée, et ce, à l'insu des deux enfants. Il s'ensuit que pour se faire pardonner sa confiance à Adèle, «Constance s'approcha de sa mère en pleurant [...] se jetant à genoux, lui avoue franchement qu'elle s'est plaint d'elle et qu'Adèle lui a fait sentir toute l'étendue de sa faute »<sup>2491</sup>. Si faute il y a, elle semble plutôt à chercher du côté de *la mère parfaite* qui a espionné l'entretien des deux gamines, puis l'a rapporté à la vicomtesse. Bien que la très révérencieuse réaction de la cousine d'Adèle puisse relever des mœurs de l'époque, une certaine démesure se fait également jour dans ce comportement hyperboliquement déférent, soumis et expiatoire de l'enfant 'se jetant à genoux' aux pieds de sa mère.

Le personnage d'Adèle<sup>2492</sup> apparaît également sous un jour excessivement raisonnable, montrant comment son comportement naturel a été *formaté* pour rendre un hommage infini, voire éternel, à la figure maternelle. De l'éducation quasi matriarcale émane une si pesante influence<sup>2493</sup> que la mère a réussi à éduquer une fille considérée comme parfaite, perfection ramenée au culte de la génitrice. La dévotion cérémonieuse dont est l'objet le protagoniste maternel s'inscrit au sein «d'une famille conçue comme une unité close et comme laboratoire de toutes les expériences»<sup>2494</sup>. Au sein de cette cellule, le père, devient, lui aussi, un expérimentateur de la question éducative, car chez Madame de Genlis « tout est occasion d'éducation [...] le temps et l'espace y sont entièrement consacrés – voir partie précédente – [et] il n'est aucun moment de la journée où les enfants [...] ne sont pas sous la surveillance de

<sup>2489</sup> *Ibid.*, p., 430.

<sup>2490</sup> *Ibidem.*

<sup>2491</sup> *Ibid.*, p., 433.

<sup>2492</sup> Rappelons aussi qu'Adèle devient la mère adoptive d'une jeune orpheline, Hermine. Elle s'exerce ainsi à tenir le futur rôle qui lui sera dévolu en tant qu'adulte. Hermine est chosifiée au profit de l'éducation d'Adèle. Il y a pour un lecteur du XXI<sup>e</sup> siècle une dimension particulièrement choquante dans ce profit que l'on tire de l'enfance défavorisée au service de l'enfance dorée. «Hermine est déjà accoutumée à sa petite maman, et lui obéit ponctuellement. Adèle, de son côté ne songe qu'à lui donner de bons exemples ». *Ibid.*, p. 8.

<sup>2493</sup> Madame d'Almane a matière à exercer une influence omnipotente sur ses enfants. D'abord elle affiche une culture foisonnante qu'elle n'est jamais en peine d'exposer à Adèle et Théodore. Ensuite, elle emploie un nombre incalculable d'astuces originales pour motiver les apprentissages, comme par exemple l'adoption d'une orpheline pour que sa fille puisse *jouer à la maîtresse* et saisir tout l'enjeu de sa propre éducation. Enfin, Monsieur d'Almane, une sorte d'*alter ego*, deuxième moitié du double de Genlis, la soutient et la conforte dans ses décisions éducatives. Bref, toutes les conditions sont réunies pour asseoir la plus complète domination éducative de la mère.

<sup>2494</sup> Masseau, Didier. In Bessire et Reid. *Op. cit.*, p. 39.

leurs parents »<sup>2495</sup>.

Ainsi, Monsieur d'Almane prend en charge l'éducation de son fils, Théodore, qui dort dans la chambre paternelle. Cette proximité tend à développer une tendresse partagée entre les deux personnages. Le père revêt un caractère exemplaire par la vertu dont il fait incessamment montre. C'est le cas notamment lorsque le baron organise une fête patriotique à laquelle sont conviés les paysans du village. Lors de ces réjouissances, le *pater familias* se montre non tel « un courtisan »<sup>2496</sup> mais en « citoyen »<sup>2497</sup> qui exalte « les sentiments les plus vertueux »<sup>2498</sup>. Pour cela, il apprend à Théodore à aimer « son roi [...] [et] sa patrie »<sup>2499</sup>. La force de conviction appliquée pour engager le fils sur le chemin vertueux passe par l'exemplarité du père qui se conduit « de manière à prouver à Théodore qu'[...][il][...] [s]'intéresse également au bonheur et à la gloire de la France et du gouvernement [...] qui [les] gouverne »<sup>2500</sup>. C'est ainsi que le baron recommande au vicomte de donner « l'exemple de ce que [il] exige [...] ; que [sa] plus légère promesse soit inviolable et sacrée »<sup>2501</sup>.

Le fils s'éduque donc selon l'image fournie par la moralité paternelle. Celle-ci prend valeur de référence et il s'établit un plan d'équilibre, voire de miroir. Cela annonce que le père éducateur se doit d'être personnellement irréprochable pour prétendre transférer une semblable perfection à son fils. De même, l'éducateur adopte une attitude laudative envers le garçonnet, mais les louanges sont consignées dans une parcimonie maîtrisée : « Louez-le, mais modérément ; car rien n'est plus dangereux que de trop exalter une action prescrite par le devoir »<sup>2502</sup>.

L'idée du 'devoir' s'insinue dans la pratique des encouragements. Tout acte relevant de l'obligation liée à la notion de devoir va donc de soi et ne nécessite aucun compliment. Néanmoins, Monsieur d'Almane ne précise pas comment vient la représentation relevant du devoir dans l'esprit de son élève : l'idée du devoir serait donc implicite, portée par la seule attitude paternelle. Les non-dits constituent toutefois un canal bien précaire pour conduire l'enfant à la compréhension approfondie de la notion complexe de 'devoir'. Le père prévoit de métamorphoser son fils en polyglotte avéré pratiquant « parfaitement le français, l'anglais et

---

<sup>2495</sup> Grandière, Marcel. *Op. cit.*, p. 315.

<sup>2496</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 490.

<sup>2497</sup> *Ibidem*.

<sup>2498</sup> *Ibidem*.

<sup>2499</sup> *Ibidem*.

<sup>2500</sup> *Ibidem*.

<sup>2501</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>2502</sup> *Ibidem*.

l'italien »<sup>2503</sup>. À ses connaissances linguistiques s'ajoutent des savoirs littéraires d'une grande variété surtout contemporaines<sup>2504</sup>. Le fils bénéficie également d'un enseignement scientifique portant sur des références dites modernes<sup>2505</sup>. C'est le vicomte qui procède à une analyse du plan d'éducation paternelle en s'adressant ainsi au baron : « Votre premier devoir, votre seul but doit être de travailler au bonheur de votre enfant : il a déjà reçu de la nature et de la fortune tous les avantages qu'elles peuvent donner ; que vos soins et vos réflexions y ajoutent encore tout ce qu'il a droit d'attendre d'un père qui s'est sacrifié pour lui »<sup>2506</sup>.

Cette vision sacrificielle de l'effigie paternelle paraît en décalage avec la hauteur vertueuse de l'éducation : cela souligne une forme de dissonance entre les renoncements mondains vécus comme une privation et la conception éducative ramenée à un dévouement heureux et complètement désintéressé. Ce n'est donc pas seulement sur la résignation paternelle que se construit l'éducation du père pour servir l'édification du fils. Celle-ci s'élabore ainsi qu'une œuvre d'importance et d'exception s'appuyant aussi sur les ressources de la nature et de la culture pour contourner, voire lever, les éventuelles résistances de l'élève.

### **2.3. Lien éducatif par instrumentalisation : de la nature à la culture**

Il se développe tout au long du parcours épistolaire genlisien une sorte d'hymne bucolique où la nature embrasse une fonction éducative de premier ordre. Le jardin<sup>2507</sup> ayant toujours figuré une 'nature' très maîtrisée par l'homme, avec Genlis, l'on se situe bien loin de Rousseau ! Les enfants sont donc confrontés à l'univers naturel par la présence d'un potager situé à proximité du lieu d'habitation. Rappelons que lors de l'installation de la famille d'Almane dans le Languedoc le petit cabinet scientifique exposant « une très jolie collection de coquilles »<sup>2508</sup> ouvre sur « un petit jardin de plantes usuelles classées avec ordre, ayant

---

<sup>2503</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>2504</sup> « Milton, Le Tasse, le Dante, et l'Arioste réunis [...], Corneille, Racine, Voltaire, Crébillon, Shakespeare, [...], Molière, [...] Boileau, [...] Jean-Baptiste Rousseau, [...] Swift, Prior, Thomson, Pétrarque, [...] Fénelon, [...] Montesquieu ». *Ibidem*.

<sup>2505</sup> *Ibidem*.

<sup>2506</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>2507</sup> Pour davantage de lumières sur les idées de claustration et d'effraction associées au jardin, consulter l'étude de Martin, Christophe. *Espaces du féminin dans le roman français du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 2004, p. 209 à 361.

<sup>2508</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Edition Lambert, volume 1, *op.cit.*, p. 49.

toutes leurs étiquettes, et dont [...] [Madame d'Almane] [a] seule la clé »<sup>2509</sup>. La nature mise en présence d'Adèle et Théodore dessine un enclos de plantations rigoureusement organisé, où la nature se dénature sous la main de l'homme.

Le terrain employé à ces cultures n'est pas très étendu, il est attenant à l'habitation pour protéger un accès direct. Les végétaux font l'objet d'une taxinomie concrète, matérialisée par la présence d'étiquettes servant à déterminer l'appellation botanique des 'plantes usuelles'. Cette classification du règne végétal indique une décision puissante de maîtriser l'espace naturel. En caractérisant de la sorte les végétaux, par un étiquetage immédiatement explicite, Madame de Genlis signifie que cette nature domptée se change en source transparente d'études. Il s'exprime ici aussi comme un projet encyclopédiste à vouloir définir et ordonner les organismes végétaux en vue de faciliter les apprentissages scientifiques futurs ou peut-être à exercer une entière emprise sur les objets de savoir à transmettre aux apprenants. En circonscrivant le système des notions à acquérir, la gouvernante veut s'assurer qu'aucune leçon ne lui échappera.

Les enfants sont confinés dans une sphère domestiquée par les parents afin que ces derniers surveillent incessamment leurs élèves. Adèle et Théodore ne bénéficient d'aucun interstice permettant d'exprimer d'autres options que celles commandées par des adultes impérieux. Ceci instaure un lien pédagogique dans lequel les héritiers sont obligés de se ranger à la pensée du gouverneur. Mais l'on peut alors se demander si raisonner comme le maître signifie véritablement penser. En effet, l'élan que génère l'acte réflexif nécessite autonomie et assurance, or le couple d'Almane fait obstacle à l'affranchissement des élèves, contraints à la docilité et à la sujétion.

Ce jardinet ressemble également à une forme d'herbier<sup>2510</sup> vivant, qui permet de collectionner les 'plantes usuelles'. La nature se transforme donc en répertoire végétal susceptible de fournir des connaissances précieuses sur la vie botanique. Par certains aspects, cette pratique pourrait renvoyer à la passion de Jean-Jacques Rousseau<sup>2511</sup> pour les plantes, à la différence que les végétaux observés par le promeneur solitaire proviennent des espaces naturels réels et non maîtrisés. Le caractère d'authenticité fait défaut aux observations dites naturelles conduites par le couple d'Almane qui préfère un cadre végétal parfaitement dominé

---

<sup>2509</sup> *Ibidem*.

<sup>2510</sup> Souvenons-nous que Madame de Genlis a laissé à la postérité des herbiers où elle avait soigneusement désigné et classé des plantes sèches. Reid, Martine. « Avant-propos ». In Bessire, François et Reid, Martin (sous la direction de). *Op. cit.*, p. 9 à 14.

<sup>2511</sup> « Il fut pendant quelques semaines tout à la botanique. Il travaillait à son herbier, écrivait à d'autres botanistes, à la duchesse de Portland, se promenait, observait, pour ne pas avoir à se baisser, les lichens et les mousses sur le tronc des arbres ». In Guéhenno, Jean. *Jean-Jacques*. Paris : Gallimard, 1954, p. 262.

et conquis pour éviter de perdre son hégémonie sur les enfants. Sous la main des éducateurs genlisiens, la nature se transforme en livre de botanique grand ouvert à la contemplation et à l’instruction, selon la directivité parentale.

Cependant, afin d’attiser la curiosité et l’attention des élèves, la mère institutrice n’autorise pas la libre pénétration de l’espace cultivé. Celui-ci fait l’objet d’une considération et d’une protection amplifiées, voire exagérées, parce que la closerie est précautionneusement fermée, cadénassée par une serrure dont l’éducatrice seule possède la clé. Barrant le simple et direct accès au jardin et aux savoirs programmés qu’il détient, la préceptrice espère éveiller l’appétence des jeunes élèves pour l’étude de la botanique. Toutefois, cette approche éducative fondée sur l’interdit et son éventuelle transgression – car le but éducatif est bien de pousser l’enfant à s’intéresser au jardin et donc à enfreindre les règles parentales – présente un caractère pernicieux, voire délétère, susceptible d’érailler un raisonnement naissant. La liaison éducative adopte un caractère d’ambiguïté en raison même de la clôture de cet espace. Le rapport pédagogique se lie dans d’inextricables complications en raison de la duplicité parentale à l’égard des enfants. Ces derniers semblent volontairement plongés dans une obscurité de compréhension susceptible de développer leur inquiétude : ils ne peuvent saisir pourquoi leur est refusé l’accès libre aux savoirs du jardin et ignorent s’ils ont la possibilité véritable de dépasser les limites du cadre parental.

De même, lorsque les petits sont amenés à quitter les abords de l’habitation familiale, c’est pour parcourir la campagne environnante : « À la promenade, nos enfants ne s’exercent encore qu’à sauter, à courir ; dans un an nous les accoutumerons, ainsi que Rousseau le conseille, à mesurer des yeux un espace quelconque, combien telle allée peut avoir d’arbres, combien telle terrasse a de pots de fleurs. C’est aussi là qu’ils apprendront ce qu’est un pied, une toise, un arpent, et qu’ils acquerront quelques notions d’agriculture »<sup>2512</sup>. Madame de Genlis cite le citoyen de Genève et se réfère à l’activité favorite de l’auteur de *La Nouvelle Héloïse* en soulignant que l’éducation d’Adèle et Théodore se construit aussi avec la pratique de la promenade.

La marche se déroule en pleine nature et constitue le moyen pédagogique grâce auquel la progéniture se livre à l’éducation physique. Les verbes de mouvement ‘courir et sauter’ indiquent la dimension sportive prise par la sortie à pied. La découverte de la nature devient donc l’occasion de pratiquer sa gymnastique en plein air. Il ne s’agit pas de compétition selon des règles arrêtées, mais plutôt d’une sorte de culture physique proche de l’amusement et du

---

<sup>2512</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume 1, *op. cit.*, p. 77.

délassement. Derrière ces exercices corporels se trouve également la visée préventive de maintenir l'état physiologique de l'enfant dans un fonctionnement harmonieux et sain. Néanmoins, même durant ces pérégrinations pédestres propices à la libre expression physique et à la relaxation des élèves, ceux-ci ne sont pas autorisés à apprécier tout simplement le cadre authentique dans lequel ils déambulent. La nature n'est pas seulement exploitée comme décor privilégié d'une marche de santé, elle gagne également le statut d'un réservoir d'objets propices au dénombrement.

Ainsi les enfants ne bénéficient pas vraiment d'un instant personnel de récréation ou de détente, ils restent en permanence sous la surveillance pédagogique de leurs gouverneurs. La nature représente « une forme d'espace mémorisé par l'organe sensoriel de la vue »<sup>2513</sup>, mais susceptible de former ou bien de déformer Adèle ou Théodore. C'est afin d'éviter cette condition potentielle de corruption que les parents réduisent la nature réelle à des appréciations chiffrées. De cette manière, Madame et Monsieur d'Almane n'ambitionnent pas toujours de développer l'ascendant humain sur les espaces naturels, mais parfois également de limiter les pouvoirs de la nature sur leurs enfants.

Si Adèle et Théodore se familiarisent avec les distances, les périmètres et les aires grâce à une nature transformée en support vivant de l'éveil mathématique, l'absence de réactions spontanées de l'apprenant face aux espaces environnants pose question. Bien que cette exploitation toute pratique des mesures arithmétiques indique une progressivité des enseignements – débutant par des observations attentives, se poursuivant par un décompte détaillé et se terminant par l'acquisition des notions de mesure tels le pied, la toise et l'arpent – la nature demeure l'outil pédagogique qui séquestre l'enfant dans la *surreponsabilisation* éducative des parents. Le père et la mère ne réussissent pas à s'effacer pour que les élèves prennent personnellement possession du cadre naturel et sauvage dans lequel ils pourraient agréablement flâner. En fait, chez Genlis, la nature se réduit à un outil de métrologie permettant d'exercer la maîtrise du système métrique.

Par l'application des mesures de surface à la campagne parcourue, les enfants ont peu à peu l'impression d'exécuter une emprise sur la nature, alors que dans la réalité ils ne font qu'entretenir la supériorité parentale sur le domaine scientifique étudié. En passant par les calculs et les mathématiques, les géniteurs indiquent qu'il est possible aux apprenants de se rendre maîtres des étendues et des distances, mais là encore les petits sont leurrés par un semblant d'ascendant intellectuel sur la nature, car ce pouvoir dépend des autorisations

---

<sup>2513</sup> Fuchet, Serge-René. *Lieux et personnages romanesques au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition Publibook, 2010, p. 52.

consenties par les parents. De plus, réduire la connaissance de la nature aux mesures spatiales emmure l'esprit de l'apprenant sans lui accorder la latitude de mieux appréhender l'environnement terrestre et ses particularités.

La nature représente donc un prétexte pédagogique pour paraître dominer les espaces grâce à l'usage pratique de savoirs numériques dictés par l'autorité parentale. La nature devient alors le milieu à la fois de l'expérimentation et de l'intellectualisation des procédures éducatives et subit, du fait de ces entreprises, une forme d'instrumentalisation. La nature et l'enfant semblent placés sur un plan identique, bien que les éducateurs cherchent à les installer dans une certaine distance l'une des autres, montrant ainsi un souci de surprotection pour empêcher l'apprenant de se trouver en harmonie avec le cadre naturel. Nature et enfant sont réduits à l'état d'objets : la nature au service de l'étude des élèves, l'enfant comme moyen expérimental de l'aventure éducative. Dans cette relation pédagogique, les parents ne consentent pas à l'immersion directe de l'enfance dans le milieu naturel, car pareil bain pourrait présenter un risque de faillite pour les intentions socialisantes de l'éducation genlisienne.

Puis, afin de développer son projet éducatif à portée agricole, dans un rôle indirect, Madame d'Almane<sup>2514</sup> sollicite son jardinier Mathurin qu'elle nomme « premier maître »<sup>2515</sup> de ses enfants. Il dispense des leçons à Adèle et Théodore qui « ont chacun un petit jardin, et Mathurin veut bien les former dans l'art de les cultiver »<sup>2516</sup>. Il existe donc une réelle programmation des séances instructives et si celles du jardinage arrivent en position initiale c'est parce qu'elles sont le plus aisément à la portée du jeune âge des enfants. Comme le jardinier est considéré tel un domestique, un professionnel du travail de la terre, sans aptitude pédagogique reconnue, aux ordres de la maîtresse de maison et tout au service de la famille, il consent volontiers à partager ses savoirs. De même que le jardin, il est instrumentalisé et manipulé pour mettre ses connaissances à disposition des enfants, suivant les ordres de pilotage intimés par la baronne.

La nature et la culture figurent le fond didactique à partir duquel sont puisés tous les savoirs pratiques et certaines connaissances intellectuelles dont Adèle et Théodore ont à faire l'acquisition. Ainsi, lors du périple de la famille d'Almane en Italie, l'aristocrate réalise maints

---

<sup>2514</sup> Selon Genlis, la femme éducatrice exerce un pouvoir sans réserve sur ses domestiques qu'elle exploite au service de sa planification éducative : « Une femme seule peut avoir en sa main toutes ces volontés subalternes, et faire que tous les discours, tous les plaisirs, tous les vœux de la maison qu'elle gouverne, soient d'intelligence avec les leçons des maîtres ; elle pourrait rendre éloquent et instructif le silence de ceux qui ne savent que se taire ». In Genlis, Stéphanie (de). *Essais. Op. cit.*, p. 23.

<sup>2515</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Edition Lambert, volume 1, *op.cit.*, p. 77.

<sup>2516</sup> *Ibidem*.

descriptifs paysagers qui prennent valeur d'instructions géographiques : « Nous descendons de la montagne et nous nous trouvons dans une plaine immense et fertile, entourée de rochers et de montagnes majestueuses, dont quelques-unes sont couvertes de glace »<sup>2517</sup>. La narration interrompue par l'introduction du tableau dépeint adopte un statut documentaire. La mère de famille délivre une véritable leçon de géographie où contrastent les différences entre platitude et altitude, mais c'est l'éducatrice qui s'affirme détentrice de tous les savoirs, alors qu'il eût été plus pertinent d'exploiter l'intuition des enfants pour les inviter à nommer et décrire l'environnement physique. Mais, Chez Genlis, l'éducation dispensée ne s'accroche pas à cette connaissance spontanée et immédiate émanant de la pensée de l'élève, parce que le disciple est soumis à une obéissance extrême prohibant l'expression d'un sentiment personnel et authentique.

Sujet hyperactif, la préceptrice maternelle s'inscrit dans le paysage dont elle cite les détails « par ancrage »<sup>2518</sup> et c'est, selon cette technique d'une hypotypose ancrée, que « la compréhension du texte en est facilitée »<sup>2519</sup>. La directivité préceptorale ne consent aucune expressivité à l'apprenant, asphyxié en raison de la surabondance des connaissances délivrées par la mère. Alors que la sagesse devrait conduire l'adulte cultivé et instruit à la conscience même des limites du savoir, la gouvernante maternelle semble volontairement ignorer ces bornes pour toujours jouir du privilège de supériorité. Dans cette relation éducative, les parents qui auraient dû figurer un moyen épousent définitivement le statut de fin.

Comme Adèle et Théodore, le lecteur se trouve confronté à l'intention essentielle de l'épistolière dont le propos se veut exclusivement formateur. Le discours topographique sur les plissements du terrain se poursuit par une description détaillant une succession de précisions, afin de confirmer et conforter le pouvoir magistral : « L'aridité des rochers, l'aspect imposant des montagnes, forment un contraste singulier avec la beauté vivante et la fertilité de la plaine ; les prés y sont émaillés de pensées et de lys ; le laurier-rose y croît sans culture, on y voit tous les champs entourés de longs berceaux de vigne, et à travers ces charmantes galeries à jours, on découvre la verdure, les fleurs et les fruits renfermés dans l'enceinte, de ces légers treillages dont toutes les arcades sont ornées de guirlandes de pampres élégantes et flexibles, et que le moindre vent fait mouvoir »<sup>2520</sup>.

L'accumulation d'indices descriptifs concentre les informations dans une procédure particulièrement laudative où tous les adjectifs qualificatifs sont porteurs d'une connotation

---

<sup>2517</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume 2, *op.cit.*, p. 313 et 314.

<sup>2518</sup> Jouve, Vincent. *La Poétique du roman*. Paris : Armand Colin, 2006, p. 40.

<sup>2519</sup> *Ibidem*.

<sup>2520</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume 2, *op.cit.*, p. 313 et 314.

méliorative. Par le tableau ainsi brossé, Madame d'Almane souligne sa volonté de développer la science descriptive de la Terre avec l'étude des phénomènes physiques, agraires et floraux selon une ambition cosmologique que traduisent les précisions minutieuses liées au climat et à l'abondance des productions champêtres. Toutefois ce qui pose problème dans ce descriptif didactique à forme exhaustive est qu'il s'apparente davantage à un soliloque centré sur l'érudition de l'enseignante qu'à une interactivité instructive engageant l'élève à observer le relief. L'apprenant paraît exclu de cette réception où l'esquisse met en avant la culture géographique de la mère sans que le lecteur ne sache comment l'enfant appréhende individuellement le monde. Négligeant l'examen des apprenants sur l'exploration du cadre naturel, cet étalage documentaire des savoirs topographiques se manifeste comme la caution légitime de l'aptitude culturelle de la préceptrice.

Le spectacle passe par le regard de la baronne « personnage qualifié [...] pour voir, situé dans un lieu propice [...] dont l'observation répond à une motivation [...] et s'explique par une cause »<sup>2521</sup>. Capturée par l'esprit pédagogique, la nature se soumet à un ordonnancement qui se veut propice à la formation d'Adèle et de Théodore, sans qu'eux-mêmes ne puissent intervenir dans cette caractérisation. Absorbés par le schéma maternel, les disciples n'ont pas la possibilité de s'ouvrir spontanément à la variété des paysages. La baronne fait régulièrement écran entre ses enfants et les savoirs à acquérir, comme si ces connaissances ne pouvaient être transmises que par sa seule médiation surpuissante.

Bien que la nature ainsi dépeinte soit, par certains aspects, demeurée vierge de toute atteinte humaine, Madame de Genlis s'en empare pour rendre au paysage observé une composition quasi impressionniste, utile, selon elle, à l'éducation. Il y a dans cette refonte fictive de la nature une certaine anthropomorphie servie grâce aux artifices intellectuels du langage esthétique appliqué par l'auteur : et de nous demander alors quelle place exacte pareille peinture réserve à la formation des élèves et à leur implication personnelle. Toute la dynamique instructive se situe du côté de la gouvernante et annihile la dimension eschatologique caractéristique de la relation éducative.

Grâce à une imagination singulièrement fertile, l'épistolière écrit : « Il semble, dans ce délicieux séjour, que la terre y soit cultivée, non pour les besoins de l'homme, mais seulement pour ses plaisirs »<sup>2522</sup>. Le protagoniste féminin projette sur l'univers naturel ses propres attentes et perceptions et laisse ainsi comprendre que l'exhibition du monde favorise une réflexion plus approfondie, d'ordre philosophique, légitimant de s'interroger sur le bonheur

---

<sup>2521</sup> Jouve, Vincent. *Op. cit.*, p. 41.

<sup>2522</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume 2, *op. cit.*, p. 313 et 314.

humain. La description du spectacle de la nature constitue, une fois encore, le prétexte à démontrer que le rapport entretenu par le personnage avec les espaces l'amène à une progression personnelle édifiante. Toutefois, alors que cette édification devrait être celle de l'élève, on assiste à l'élévation magistrale de la gouvernante qui tire à elle tous les avantages instructifs de la perception du monde. La topologie devient source d'instructions et révèle une profonde fonction mathésique « diffus[ant] un savoir sur le monde »<sup>2523</sup>, pour valoriser les échanges de la mère gouvernante avec l'environnement naturel, mais sans y associer l'enfant à éduquer.

Cependant, le projet éducatif genlisien ne se satisfait pas seulement d'apporter ou d'exposer des connaissances sur la topographie proche, puisque dans son traitement pédagogique, cette topologie se fait quelquefois propédeutique au développement de phénomènes interactifs entre les lieux et les protagonistes. Le milieu, qu'il soit naturel ou purement culturel, exerce une influence pédagogique sur les êtres de fiction, Adèle et Théodore, élèves en formation active, mais uniquement sous la férule maternelle. Les incidences culturelles sont particulièrement nombreuses lorsqu'est évoquée la péninsule italique : « En Italie on trouve à chaque pas d'antiques monuments qui retracent les faits les plus anciens de l'histoire ; l'architecture moderne y est grande, noble, imposante, tout y frappe l'imagination, tout y demande du détail, de l'attention et de l'examen ; les tableaux et le reste y sont toujours d'un genre héroïque et sublime »<sup>2524</sup>. La méthode consiste donc à répertorier de manière tactique et planifiée toutes les composantes culturelles propres à nourrir l'instruction, sans accorder la souveraineté nécessaire aux apprenants pour qu'ils puissent entrer eux-mêmes dans cette appropriation.

L'architecture et la peinture relèvent de domaines artistiques complémentaires propres à produire le beau. Alors que le voyage pourrait promouvoir la construction d'une éducation esthétique créant tout à la fois l'agrément et l'érudition, ce n'est pas sur les contacts avec les monuments et l'art pictural que compte Madame d'Almane pour développer le goût de ses enfants. Si elle présume de l'immense intérêt que symbolise, selon elle, le spectacle de la grandeur, de la noblesse, de l'héroïsme et du sublime pour développer le sentiment de l'harmonie et avec lui le jugement esthétique, elle ne se satisfait pas de la réalité des lieux artistiques pour éduquer le goût de ses enfants.

À Venise, par exemple, alors qu'elle aurait pu attirer l'attention des apprenants sur l'église *San Simeone* s'inspirant du Panthéon de Rome ou sur la *basilica di San Marco*,

---

<sup>2523</sup> Jouve, Vincent. *Op. cit.*, p. 43.

<sup>2524</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Édition Lambert, volume 3, *op. cit.*, p. 219 et 220.

métissage de traditions orientale et occidentale, reflet concret de l'histoire de la cité, Madame d'Almane ne retient « que des gondoles noires qui ressemblent à des tombeaux [...] l'eau qui paraît sale [...] [les] vieilles maisons [...] gothique[s], dont les murs, noircis par le temps, offrent l'aspect le plus désagréable et le plus triste »<sup>2525</sup>. La baronne paraît ici prisonnière de son appréciation<sup>2526</sup> très superficielle. Comme la réalité vénitienne ne fournit pas matière à éduquer le jugement esthétique, aussi la pédagogue entreprend-elle de rédiger un ouvrage d'éducation sur la mythologie : « l'histoire poétique [...] rendue plus agréable, et surtout plus décente que celle qui existe [...] [car] pour l'intelligence des tableaux et des monuments dont l'Italie est remplie, il est nécessaire de la savoir aussi parfaitement que l'histoire romaine »<sup>2527</sup>.

Madame d'Almane filtre les données artistiques mises à la disposition du discernement en alerte de ses enfants. Sans laisser d'initiatives personnelles et autonomes à l'éveil émotionnel et impressif que pourraient générer toutes ces réalisations esthétiques s'adressant à l'imagination, à l'attention et à l'examen, la gouvernante trie et centralise les savoirs à maîtriser et va jusqu'à altérer les connaissances pour mieux les faire ressembler à ce qu'elle veut transmettre. Il n'existe même pas la possibilité de s'installer dans une contemplation languide, puisqu'Adèle et Théodore calquent leur jugement esthétique sur les représentations du remarquable revues et corrigées par leur mère. Cette dernière associe toute réalisation artistique aux qualités morales de la bravoure et de la vertu, alors que le caractère sublime de la composition artistique pourrait susciter chez les enfants une admiration provocatrice d'émotions<sup>2528</sup>. La quête éducative dans laquelle se presse Madame de Genlis place ses personnages face à une magnificence artistique italienne réduite et soumise aux vues utilitaristes de la mère gouvernante.

De la nature à la culture, l'auteur des *Nouveaux Contes moraux* (1806) emploie toute sa verve de polygraphe pédagogue à fouiller les moindres interstices naturels et culturels

---

<sup>2525</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 422.

<sup>2526</sup> Pareille peinture semble fort éloignée de la perception de Rousseau, éprouvée lors de son séjour à Venise de 1743 à 1745 : « Un jour au théâtre de Saint Chrysostome je m'endormis. [...] Les airs bruyants et brillants ne me réveillèrent pas. Mais qui pourrait exprimer la sensation délicieuse que me firent la douce harmonie et les chants angéliques de celui qui me réveilla. Quel réveil ! Quel ravissement ! Quelle extase, quand j'ouvris au même instant les oreilles et les yeux ! Ma première idée fut de me croire au paradis ! ». In *Les Confessions. Œuvres complètes*, volume un, *op. cit.*, p. 314

<sup>2527</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 422.

<sup>2528</sup> Avec la maîtresse de Philippe Égalité, le lecteur est bien loin de la transfiguration romantique selon laquelle la littérature hugolienne reconfigure l'univers pour rendre sa connaissance plus accessible : « Il tire de son intelligence des trésors de savoirs et d'harmonie ; il les jette à profusion sur le monde ; puis le contemple revêtu de cette beauté sublime qu'il a faite, il croit que c'est le monde qui l'a éclairé ». Lacordaire, Henri-Dominique. *Conférences de Notre-Dame de Paris*. Paris : édition Brau, 1855, p. 146.

introduits dans son parcours épistolaire pour construire l'éducation d'Adèle et Théodore. Cela la conduit à nouer une relation éducative singulière entre maître et élève.

#### **2.4. Consommation de soi dans la relation éducative genlisienne car 'pour éclairer tu te consumes'**

Dans la projection d'elle-même qu'opère Stéphanie de Genlis au sein du roman *Adèle et Théodore*, se reconnaît la puissance volontaire de la femme de lettres toute acquise à l'éducation. Le parallèle s'établit dans une telle proximité que « la fiction rejoint la réalité en un mélange curieux qui pourrait transformer ce roman en une apologie de Madame de Genlis »<sup>2529</sup>. Dans la relation éducative ainsi conçue où les parents se métamorphosent en instituteurs de leurs propres enfants, l'intégralité des trois volumes retentit comme un cantique éducatif où sont célébrés les succès d'une pratique dont les adultes ont l'entière maîtrise, et bien au delà encore.

Dans le cortège des principes définitivement arrêtés et institués par Madame d'Almane – procédé fictionnel reprenant les idées éducatives de la maîtresse du duc d'Orléans – les éducateurs disposent des pleins pouvoirs dans une sorte de monarchie éducative où les élèves symbolisent des sujets subordonnés à la démarche d'expérience éducative conçue spécifiquement pour eux. Tandis que les disciples se mettent entièrement à la disposition des conventions et modalités éducatives prévues par les parents enseignants, ces derniers éprouvent comme une vocation, l'appel d'un irrémédiable attrait, à se consacrer corps et âme à l'éducation de leur progéniture. Cette abnégation complète de soi, au nom de la mission éducative, impose, durant une petite décennie, de se retirer de la société pour se vouer à prodiguer des soins éducatifs à sa descendance.

De même, le gouverneur du futur roi, le comte de Roseville, sacrifie une grande partie de son existence aux devoirs de la conduite éducative de son disciple, ce que Genlis caractérise comme « l'entier dévouement de l'instituteur »<sup>2530</sup> du prince, car « chargé du plus grand de tous les intérêts, en acceptant un tel emploi, il doit s'y consacrer sans réserve »<sup>2531</sup>. De la sorte, l'éducateur « se prive de toutes les douceurs de la société »<sup>2532</sup> ce qui lui impose

---

<sup>2529</sup> Brouard-Arends, Isabelle. In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 25.

<sup>2530</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Discours sur l'éducation de Monsieur le dauphin et sur l'adoption*. Paris : édition Onfroy, 1790, p. 5.

<sup>2531</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>2532</sup> *Ibidem*.

de rompre « les liaisons les plus chères »<sup>2533</sup> à savoir celles nouées avec « sa famille »<sup>2534</sup> et « ses amis »<sup>2535</sup> parce qu'il n'y a plus « pour lui que deux objets, la Patrie et son Élève »<sup>2536</sup>. L'isolement auquel se contraint le maître interpelle dans la mesure où les contacts avec autrui créent une ouverture et une communication propices à l'évolution et au perfectionnement. Le refus de cette mise à distance par la médiation des proches pour imposer une forme de claustration fait courir un risque de paralysie au gouverneur et à son élève. Comment éduquer sciemment un prince apte à régner en coupant tout contact et toute interactivité avec le royaume ?

Si l'on étudie le cas fictif de Roseville, on relève qu'il est entré dans la gouvernance alors que le prince « avait sept ans et demi »<sup>2537</sup> et qu'il a tenu, depuis son arrivée dans la maison princière, un journal quotidien de l'évolution éducative de son élève. Le chevalier joue du recul opéré par l'écriture<sup>2538</sup> en signifiant au jeune prince que les feuillets quotidiens ainsi composés acquièrent une valeur gravée dans le cours de l'Histoire : « Le journal de votre vie devient une histoire : ainsi comme l'historien sera exact et fidèle, prenez garde à vous, et songez enfin que vous ferez mon bonheur toutes les fois que vous me procurerez l'occasion de vous louer »<sup>2539</sup>. Le gouverneur devient alors le témoin se voulant le plus objectif possible de la vie princière dont il rend un état public à visée mémorialiste.

Toutefois, s'il souligne sa probité d'observateur historique 'exact et fidèle', il agit aussi l'argument persuasif du bonheur que doit lui procurer toute peinture laudative de l'attitude princière. Le comte de Roseville entend ainsi tirer profit de l'affection que lui porte le jeune homme pour l'encourager à adopter un comportement irréprochable. Dans cette spirale émotionnelle, qui signale l'attache affectueuse du prince pour son gouverneur, s'instaure aussi une sorte de chantage qui pourrait se traduire comme suit : vous me portez de l'affection, alors donnez-moi la satisfaction d'un comportement exemplaire pour que je puisse l'exposer à l'appréciation de tout votre peuple. Et c'est bien de cela dont il s'agit, car si le prince ne réagit pas à la mention du bonheur de son gouverneur il s'enquiert de savoir si « ce

---

<sup>2533</sup> *Ibidem.*

<sup>2534</sup> *Ibidem.*

<sup>2535</sup> *Ibidem.*

<sup>2536</sup> *Ibidem.*

<sup>2537</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 255.

<sup>2538</sup> Le journal d'éducation est adopté comme la méthode la plus adaptée à la progression éducative : « Un autre journal particulier [...] contiendrait toutes les fautes et les bonnes actions de son élève avec les réprimandes et les réflexions du gouverneur : cet ouvrage qu'on ne ferait point imprimer, après avoir passé sous les yeux du roi et de la reine, serait déposé entre les mains d'un tribunal nommé à cet effet ». In Genlis, Stéphanie (de). *Discours*. *Op. cit.*, p. 41.

<sup>2539</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 256.

journal ne sera jamais imprimé »<sup>2540</sup>.

Il se trouve donc dans l'esprit du prince cette volonté déjà bien affirmée de briller au regard de ses sujets. Lorsqu'il sait que son gouverneur lui est suffisamment attaché – ou soumis – pour ne pas retranscrire « quelque chose de véritablement blâmable »<sup>2541</sup> à son rencontre, le prince revient dans le registre affectif. Les liens qui l'unissent à son conducteur se tissent selon un écheveau de pressions pour que chacun obtienne l'un de l'autre ce qu'il est convenu d'exiger. Dans la discussion plus ou moins déséquilibrée, les intervenants usent de moyens d'intimidation et il s'opère une surenchère de promesses qui amène le comte à se dévouer pleinement à sa vocation éducative. En effet, si le prince « répond à [s]es attentes, il [le prince] aura le droit de disposer de [s]a destinée, et pourra lui tenir lieu de tout ce qu'[il] lui sacrifie, malgré l'attachement qu'[il] conserve à [s]a famille, à [s]es amis et à [s]a patrie »<sup>2542</sup>.

Roseville prend donc l'engagement de consacrer son existence entière à l'accomplissement de la tâche éducative du prince, faisant poindre l'idée que l'institution princière se caractérise par l'inachèvement et le besoin permanent d'une présence éducative vigilante. Le gouverneur se place dans un renoncement à soi-même par un sacrifice volontaire de sa personne, consenti dans l'intérêt supérieur que représente l'instruction princière<sup>2543</sup>. Selon Genlis, la relation éducative qui attache le gouverneur à son prince se compare en quelque sorte à une forme d'immolation du précepteur anéantissant toute liberté personnelle. C'est pourquoi, le chevalier continue de conseiller, voire de former le jeune souverain alors même que ce dernier est devenu adulte et père de famille. En cela, il se conforme à la promesse faite autrefois de « ne [...] [se] séparer jamais de lui »<sup>2544</sup>. Le mentor du prince est tenu par un serment de fidélité éternelle qu'il honorera parce que son disciple s'en est montré digne. La liaison éducative tissée se détermine selon un système de gages transformant l'éducation princière en créances puisque le gouverneur a le droit d'exiger de son disciple l'exécution d'une obligation d'exemplarité.

Néanmoins, l'autorité du gouverneur ne s'exerce jamais de façon directe, elle passe systématiquement par le discours persuasif et relève d'une forme de travestissement

---

<sup>2540</sup> *Ibidem.*

<sup>2541</sup> *Ibidem.*

<sup>2542</sup> *Ibidem.*

<sup>2543</sup> Cela évoque la doctrine fénelonienne de l'abnégation de la « désapprobation du moi » pour diriger sa vie personnelle vers une fin morale et intellectuelle telle l'éducation princière. Cité in Maine de Biran, Pierre. *Journal*. Paris : édition Gauthier, 1822, p. 349.

<sup>2544</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 256.

manipulateur dont le dessein essentiel consiste à préserver un lien affectif<sup>2545</sup> fort entre maître et élève. Il s'exerce une forme de dépendance quasi absolue, attache à cause de laquelle le prince ne s'émancipe pas. Cette relation éducative diffère de celle instaurée dans l'œuvre de Marivaux, *L'Éducation d'un prince* (1754) où le gouverneur affirme de son élève princier : « Qu'il me haïsse pourvu qu'on l'aime : qu'il ait tort avec moi pourvu qu'il ne manque jamais à sa gloire »<sup>2546</sup>. Alors que dans la relation pédagogique genlisienne seuls importent les facteurs internes d'union entre le précepteur et le prince, chez le dramaturge, les liaisons privées sont surpassées par les rapports entre le prince et ses sujets ainsi que par la dimension héroïque que symbolise le jeune souverain.

Tandis que l'extériorité prime dans une visée indépendante du lien intime entre prince et gouverneur, la relation éducative genlisienne se replie davantage sur elle-même dans une étroitesse où tend à se diluer quelquefois l'ambition d'un futur règne. Preuve en est une discussion entre le prince et son gouverneur au cours de laquelle l'éduqué demande comment il est possible de bénéficier d'un attachement gouvernemental vrai et désintéressé : « En vous conduisant [...] comme vous l'avez fait jusqu'ici, en m'aimant, en me laissant toujours lire dans ce noble cœur et reconnaissant qui n'eut jamais rien de caché pour moi... Voilà ma vraie récompense, et [...] un de vos devoirs le plus sacré »<sup>2547</sup>. Cependant, en tenant pareil discours, le pédagogue exerce une sorte de ruse et s'appuie à la fois sur la sensibilité et la flatterie pour persuader le prince d'avouer quelque entreprise malhabile. Une forme de rouerie éducative naît de la manière très artificielle, voire fautive, de conduire le prince à des confidences avilissantes.

Toutefois, Madame de Genlis reste fidèle à l'idée plus générale que

le Mentor du prince, le vrai Mentor fait le bien pour le bien, ne demande rien, méprise la fortune, n'attend ni place ni honneur<sup>2548</sup>, ni même des louanges ; il sait qu'il pourra être en butte aux disgrâces et aux peines. La véritable récompense, c'est le prince lui-même qui l'assurera : le maître se trouvera dans

---

<sup>2545</sup> L'entretien de cette amitié éducative entre prince et gouverneur rejoint l'idée de Caraccioli qui affirme qu'il « faut émouvoir pour instruire ». Or, comment émouvoir l'autre si, au préalable, il n'existe pas de lien affectif entre les deux personnes du binôme éducatif ? In Caraccioli, Louis-Antoine (de). *La Vraie Manière d'élever des princes destinés à régner*. Paris : édition Poingot, 1788, p. 168. De ce fait, Madame de Genlis lie le prince à son gouverneur par une entente harmonieuse : « Ô mon ami, interrompit le prince, en saisissant une de mes mains et la serrant affectueusement dans les siennes, mon ami ! » In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 430.

<sup>2546</sup> Marivaux, Pierre Carlet de Chamblain. *Journaux et œuvres diverses* (sous la direction de Deloffre, Frédéric et Gilot, Michel). Paris : édition Garnier, 1969, p. 518.

<sup>2547</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. PUR, *op. cit.*, p. 431.

<sup>2548</sup> « Je suis touché [...] mais je ne désirais point cette faveur [...] Gardez-vous de jamais croire que de l'argent, des places, des honneurs puissent payer les soins que je vous ai consacrés. Ni l'État ni le prince votre père ne peuvent me récompenser ; vous êtes seul chargé de cette dette ». In Genlis, Stéphanie (de). *Ibid.*, p. 430.

les vertus de l'élève telles qu'il les déploiera sur le trône, dans la réputation que le disciple acquerra dans l'exercice de ses fonctions. Le bien que celui-ci accomplira rejaillira sur la mémoire du gouverneur<sup>2549</sup>.

C'est la finalité pour laquelle le conducteur se doit d'être un précepteur d'exception qui se présente en pleine possession de la maîtrise éducative, exercée de manière plus ou moins implicite à l'égard de son élève<sup>2550</sup>.

Dans la relation éducative genlisienne, relation élargie aux enfants de la noblesse, les parents d'Almane organisent maints scénarii pédagogiques par lesquels les descendants deviennent outils d'expérimentation du projet didactique mis en œuvre. Dans une liberté feinte, Adèle et Théodore sont mis en présence avec des situations construites par leurs père et mère où nulle place n'est abandonnée aux aléas du hasard.

Par exemple, lorsque Madame d'Almane envisage très tôt la planification du mariage d'Adèle, elle agit dans le plus grand secret parce qu'elle exige que « sa fille n'ait pas le plus léger soupçon de [s]es desseins »<sup>2551</sup>. Tandis que l'éducation dispensée à la fillette doit la transformer en future jeune épouse accomplie, l'intéressée elle-même n'a pas le droit de savoir ce qu'il en sera ni de son avenir ni de sa prochaine fonction maritale. Cela va encore plus loin, car non seulement Adèle est tenue dans la plus stricte ignorance des manigances maternelles pour la marier, mais, en plus, « il faut [...] qu'une jeune personne ne soit dans un aucun moment occupée de l'idée de se marier, mais qu'elle puisse penser qu'il est très possible qu'on ne la marie jamais »<sup>2552</sup>.

Pareille déclaration de la part de la mère de famille éducatrice dévoile l'infime confiance construite entre parent et enfant. En faisant ainsi stagner la jeune fille dans l'inconscience de son destin, peut-être par crainte de réactions trop vives ou dans l'idée de choyer et d'entretenir une naïveté plus aisément manipulable, la mère s'arroge une surpuissance souveraine sur le devenir de son enfant, enfant métamorphosé peu à peu en objet. Cette influente domination surgit très tôt dans l'enfance par l'observation dissimulée de la mère qui scrute, à l'insu de la jeune Demoiselle, ses moindres comportements : « Nous la

---

<sup>2549</sup> Luciani, Gérard et Volpilhac-Auger, Catherine. *L'Institution du prince au XVIII<sup>e</sup> siècle. Actes du huitième colloque franco-italien des sociétés françaises et italiennes d'études du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Centre International d'études du XVIII<sup>e</sup> siècle Ferney Voltaire, 2003, p. 66 et 67.

<sup>2550</sup> Le jeune duc de Chartres invoque Madame de Genlis : « Ô ma mère ! que je vous bénis de m'avoir préservé de tous ces maux en m'inspirant des sentiments de religion qui font ma force !... À qui croyez-vous que cette exclamation, ô ma mère ! s'adresse ? À la duchesse d'Orléans, n'est-ce pas ? Détrompez-vous. C'est à Madame de Genlis, c'est à la maîtresse de son père, c'est à cette femme qui est, avec la nouvelle Constitution, ce que le jeune duc aime le mieux au monde ». In Dumas, Alexandre. *Le dernier Roi des Français, 1771 à 1851*. Paris : Le Joyeux Rocher, 2009, p. 49

<sup>2551</sup> In Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Volume 2, édition Lambert. *Op. cit.*, p. 430.

<sup>2552</sup> *Ibidem*.

croirions parfaite, si je ne l'examinais pas attentivement, lorsqu'elle croit que je ne prends pas garde à elle»<sup>2553</sup>. Il y a dans cette attitude matriarcale à l'affût des moindres faits et gestes de la fille, sans que celle-ci ne s'en rende compte, l'exploitation d'une candeur – répétition du verbe 'croire' – d'un défaut de conscience au profit d'un empire omnipotent de l'éducatrice.

Cette dernière déploie une autorité absolue sur ses enfants dont elle veut posséder le contrôle le plus complet : « Rien n'est plus facile que d'en imposer à un enfant ; mais quand on a su forcer à la soumission un esprit naturellement impérieux, il ne faut plus l'abandonner à lui-même un seul instant »<sup>2554</sup>. Les termes 'imposer, forcer, soumission' soulignent la détermination éducative propre à réduire l'enfant à une dépendance despotique et une obéissance catégorique. L'éduqué est relégué à une position d'infériorité marquée de docilité et de résignation, puisque l'on réprime son tempérament naturel. Il y a une forme de servilité qui oblige le disciple à s'abaisser dans une subordination annihilant toute tentative de résistance.

La relation éducative genlisienne subit une distorsion où s'insinue un déséquilibre entre gouverneur et gouverné : ce dérèglement prêche une suprême souveraineté à l'adulte. Certes, pareille liaison éducative peut ne pas surprendre à la lumière du contexte historique et social du XVIII<sup>e</sup> siècle, mais la supériorité catégorique imposée à l'enfant altère sa nature. Ainsi, l'être perd son état de sujet pour se métamorphoser en chose, objet malléable, tributaire de la prééminence parentale et dont le destin social est imposé par les conventions mondaines. La procédure éducative appliquée forme un lien d'éducation affilié à un concept de sujétion où l'esprit en éveil subit une réification. Celle-ci met les habiletés propres et individuelles de l'élève en formation entre parenthèses au profit de l'ardeur expérimentale, voire scientifique, de l'éducateur. Cela génère la consommation de soi au plus profond de l'individu incarné par l'élève. Ce dernier endure un anéantissement progressif de sa substance intrinsèque. La liaison éducative genlisienne *formate* l'esprit dès son éclosion parce qu'elle le pétrit dans un absolutisme éducatif bridant tout élan de spontanéité.

Il s'ensuit une activité de contrôle parental permanent et, dans cette haute mission de sûreté éducative, les parents s'appliquent à une observation continue et systématique de l'enfant à éduquer. Cette mise sous tutelle de l'homme en devenir pose question, car elle empêche le disciple d'être lui-même et l'incite à tester, puis à tenter de contourner cette forme d'égide implacable : « Car si vous perdez de vue l'enfant que vous avez dompté, soyez sûr il se dédommagera à la première occasion de la contrainte que vous lui imposez : plus il sera

---

<sup>2553</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Edition PUR. *Op. cit.*, p. 146.

<sup>2554</sup> *Ibidem*.

soumis avec vous, plus il sera intraitable avec les autres »<sup>2555</sup>. Pourtant, Madame d'Almane reconnaît elle-même que l'exercice d'un fort ascendant sur l'éduqué fait encourir certains risques de débordements : « Alors loin de lui ôter un vice, vous ne ferez que lui en donner de nouveaux : la douceur qu'il vous témoignera ne sera que de la souplesse et deviendra de la fausseté et de l'hypocrisie »<sup>2556</sup>.

L'emploi du verbe 'dompter' habituellement réservé à l'animal plus au moins sauvage que l'on souhaite amener à l'obéissance en brisant sa résistance par des méthodes fortes et agressives perturbe dans ce contexte lisse et satiné édifié par la mère éducatrice. Mais, celle-ci « tente donc bien de maîtriser la nature rebelle, et quand elle laisse apparemment la bride à une nature bien disposée, elle n'en continue pas moins à observer de très près, au besoin pour [...] infléchir ou [...] accompagner, les progrès des bonnes habitudes»<sup>2557</sup>. Le conditionnement des enfants s'opère donc dans un rapport par lequel l'éducation se mue en inflexible hégémonie : « Ainsi ne le quittez donc que pour le remettre en des mains aussi sûres que les vôtres ; ayez toujours les yeux sur lui jusqu'à ce que le temps, la raison et l'habitude aient absolument changé son caractère »<sup>2558</sup>. Il s'accomplit une manigance éducative entraînant la dénaturation du caractère et donc de la quintessence<sup>2559</sup> du disciple. Cette consommation de soi provoque une anormalité du rapport éducatif que Christophe Martin caractérise comme « le soupçon d'une relation proprement amoureuse entre Madame d'Almane et sa fille »<sup>2560</sup>.

Sans remettre en cause cette approche, on peut également émettre l'hypothèse que Genlis se situe dans une telle quête de perfection pédagogique qu'elle impose à l'enfance une dépendance démesurée de l'adulte sans que celle-ci soit de nature incestueuse. L'objectif éducatif final commande à l'enfant d'éclairer, de briller et de rayonner ce qui passe par une forme d'anéantissement de la substance propre à l'homme en devenir. Pour cela, les parents écartent du milieu éducatif composé tout ce qui leur semble hasardeux, incertain ou fortuit. L'éducation s'inscrit dans un programme – proche de l'imperméabilité de l'éducation collégiale – dont on ne déroge pas et sur lequel les éducateurs ont posé en continu et la main

---

<sup>2555</sup> *Ibidem*.

<sup>2556</sup> *Ibidem*.

<sup>2557</sup> Masseau, Didier. « Pouvoir éducatif et vertige de la programmation ». In Bessire, François et Reid, Martine. *Madame de Genlis et l'éducation. Op. cit.*, p. 29.

<sup>2558</sup> *Ibidem*.

<sup>2559</sup> Chez certains anciens philosophes la quintessence désigne le cinquième élément après la terre, le feu, l'air et l'eau : « « Posidonius, Cléanthe, la tiennent [...] pour la chaleur, Hippocrate pour un esprit répandu dans tout l'être [...] Héraclide de Pont pour la lumière ». In Chateaubriand, François-René. *Mémoires d'Outre-tombe*. Livre premier (1848). Paris : Académia, 1997, p. 577

<sup>2560</sup> Martin, Christophe. « Éducatifs négatifs ». *Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle. Op. cit.*, p. 273, note trois.

et les yeux<sup>2561</sup>.

L'intention terminale conçue selon une suite logique de calculs pédagogiques prévoit donc de dénaturer ce tempérament de l'enfant authentique – ‘lui ôter un vice’ – car c'est bien de ‘changer son caractère’ dont il s'agit. Il se trouve, dans ce projet éducatif l'aspiration de modifier la spontanéité de l'enfance pour lui faire adopter des traits plus conformes aux qualités humaines valorisées par Genlis et que la jeune Adèle parvient à acquérir grâce aux compétences éducatives *illimitées* de sa mère : « Elle est d'une extrême sensibilité ; et elle est généreuse, incapable d'envie, elle n'a jamais d'humeur, et elle aura sûrement beaucoup d'esprit»<sup>2562</sup>. Adèle apparaît ici comme un être détaché de la vie qui ne connaît nulle fantaisie, nulle originalité. Sa mère l'a transformée en une poupée sans désir ni appétence.

Pourtant, la relation éducative fictive ainsi constituée s'intègre dans un cercle particulièrement optimiste dont l'intention idéalisée prétend attester de la très grande valeur éducative du couple d'Almane car son projet pédagogique ne peut être voué qu'à la réussite. Grâce à des activités les plus créatives et les plus imaginatives les unes que les autres, les parents arrivent à transformer leurs enfants et à les remodeler conformément à l'image de perfection attendue par les canevas didactiques déployés. De la sorte, l'éduqué perd toute intimité avec lui-même : on n'exige pas la maîtrise de soi, mais bien la maîtrise des principes éducatifs dispensés.

Cette relation pédagogique ainsi fixée conduit à ce que l'on peut « appeler un des rêves fondamentaux de la pédagogie des Lumières : parvenir à une transparence absolue de l'élève»<sup>2563</sup>. Toutefois cette relation éducative nie toute la richesse de la vie intérieure de l'être, richesse qui se cultive dans un jardin secret à préserver de toute ingérence extérieure. Alors qu'un gouverneur devrait permettre à ses disciples de s'élever et de se révéler à eux-mêmes, le mentor genlisien calcine l'existence de soi dans un incendie programmatique : les missions éducatives s'enflamment par l'étourdissant surinvestissement des éducateurs.

Dans un élan de distorsion prescrit par l'inflexibilité éducative des parents, la relation éducative genlisienne fait fi du respect dû à la vie intérieure et profonde de l'élève, à sa conscience même, car elle s'autorise toutes les intrusions et met ainsi en péril l'édification de l'essence même de l'individu, ce combustible d'énergie vitale que la liaison éducative genlisienne fait se consumer au bénéfice de l'éclairage pédagogique et empirique de l'éducateur.

---

<sup>2561</sup> Si relation ‘amoureuse’ il y a, elle se noue également entre l'éducatrice maternelle et l'éducation.

<sup>2562</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Edition PUR. *Op. cit.*, p. 146.

<sup>2563</sup> Masseau, Didier. In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 39.

## Conclusion de la quatrième partie

Les *Lettres sur l'éducation* offrent à Madame le gouverneur des princes d'Orléans la possibilité de poursuivre un double projet éducatif : l'institution princière et l'éducation d'Adèle et Théodore, enfants de la noblesse d'Ancien Régime. Considérée ainsi qu'un véritable « phénomène »<sup>2564</sup> parce qu'elle « déborde tous les cadres qu'on voudrait imposer à une femme écrivain de son époque »<sup>2565</sup>, Madame de Genlis lègue un peu d'elle-même et de sa pédagogie aux protagonistes de son roman épistolaire qui ont responsabilité éducative plus particulièrement, Monsieur et Madame d'Almane ainsi que le comte de Roseville. La femme de lettres s'autorise différents dédoublements<sup>2566</sup> fictifs qui lui permettent de prendre position sur l'éducation de la noblesse et sur celle d'un jeune prince destiné à régner. L'intrigue concernant le prince éduqué par le chevalier de Roseville crée une forme d'appendice qui surgit çà et là de manière éparpillée au sein des trois volumes, comme détachée de l'histoire éducative principale consacrée à Adèle et Théodore.

Et pourtant, si Genlis a choisi d'évoquer l'éducation princière c'est, d'une part, pour rappeler ses missions personnelles de gouverneur<sup>2567</sup> et, d'autre part, afin de montrer qu'il existe « un fonds commun intangible dans la formation de toute jeune personne »<sup>2568</sup> issue des classes favorisées. Cela participe du rêve des Lumières selon lequel l'éducation dispose du pouvoir expérimental d'éveiller la pensée humaine. Alors que Rousseau part de l'hypothèse que 'l'homme naît naturellement bon', la dame de Bourbon-Lancy, opposée à ce principe<sup>2569</sup>, pense, à la manière de Fénelon, que l'éducation améliore l'individu défaillant ou mauvais.

---

<sup>2564</sup> Musset-Pathay, Victor-Donatien. *Contes historiques*. Paris : édition Desoer, 1826, tome 3, p. 265. « C'est un vrai phénomène. Harpe, comédie, fêtes, leçons, écrits, éducation de prince, cent-vingt volumes publiés ; un grand nombre de manuscrits perdus ou mis en réserve ; productions philosophiques épurées, refaites, châtrées ; une variété infinie d'ouvrages de main, courses, voyages... »

<sup>2565</sup> Bochenek-Franczakowa, Regina. « L'éducation du prince fait pour régner selon Madame de Genlis : réalité et fiction ». In *Études sur le XVIII<sup>e</sup> siècle. Portraits de femmes*. Bruxelles : éditions de l'université, 2000, p. 99.

<sup>2566</sup> « Madame de Genlis est en effet un être hermaphrodite, puisqu'elle a accepté une place d'hommes et qu'on ne peut lui reprocher de n'avoir pas tenu sa place de femme ». In Grimod de la Reynière, Alexandre. *Le Songe d'Athalie*. Troyes : Vis à Vis de la Belle-Croix, 1787, note quatre.

<sup>2567</sup> « Récapitulation des journaux d'éducation que j'ai faits ou fait faire [...]. Il résulte de tous ces ouvrages [...] que je puis rendre un compte fidèle et détaillé, minute par minute, de toutes les paroles et actions de mes élèves, de toutes les instructions qu'on leur a données et de la manière dont ils ont pris leurs leçons, depuis l'instant où on me les a confiés jusqu'au 26 avril dernier, c'est-à-dire pendant l'espace de onze ans et demi. Certainement jusqu'ici aucun instituteur n'a été en état de pouvoir rendre un tel compte [...] [alors qu'il était] chargé [...] de l'éducation de l'enfant de nos rois ». *Leçons d'une jeune gouvernante*, volume deux, *op. cit.*, p. 392 à 394.

<sup>2568</sup> Bochenek-Franczakowa, Regina. *Op. cit.*, p. 100

<sup>2569</sup> Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore*. Lambert, volume I, *op. cit.*, p. 185. « Rousseau a dit fort éloquemment que l'homme naît essentiellement bon et qu'entièrement livré à lui-même, il le serait toujours... Je crois cette idée fautive ».

Cette idée est à l'origine des théories pédagogiques de la comtesse, ce qui la conduit à composer une odyssée éducative où ne subsiste nulle négociation possible entre maître et élève – prince ou sujet – car le disciple subit incessamment l'inflation éducative imposée par son gouverneur. Tandis que le philosophe du *Contrat social* (1762) s'était débarrassé de la parentalité remplacée par une 'âme sublime' pour guider Émile sur la voie de l'humanité, Genlis convoque avec ténacité maternité et paternité pour assurer la gouvernance de sa descendance.

Ainsi, la relation éducative nouée entre maître et élève repose sur la vigilance incessante du gouverneur et sa dextérité à conduire l'enfance<sup>2570</sup>. Les petits d'Almane sont éduqués par leurs parents qui choisissent de sacrifier les mondanités de leur rang au profit de l'élévation de leur progéniture : cela institue une liaison éducative particulièrement exigüe et bornée où les parents sont dans la surpuissance, la feinte et l'intrigue pour orienter Adèle et Théodore vers la position sociale qui leur revient. Nulle possibilité de dévier du tracé planifié : l'élève est prisonnier d'une relation qui lui ordonne de se consumer pour éclairer. Dans pareil colloque éducatif, les protagonistes précepteurs tirent pleinement parti de toutes les situations privées pour expérimenter et avaliser des pratiques pédagogiques rigoureusement édifiées, sans réserver la moindre place aux possibles imprévus de l'existence réelle.

Tandis que depuis l'Antiquité<sup>2571</sup>, il est admis que la relation parents-enfants génère bien des difficultés, des conflits, des résistances et des oppositions, Madame de Genlis sert un tableau familial idyllique dans lequel la descendance se soumet volontairement aux exigences éducatives parentales. Alors que le rapport pédagogique entre parents et enfants devrait protéger la jeunesse des périls d'une subordination à toute tyrannie extérieure, dans *Adèle et Théodore*, la coercition provient de l'intérieur puisque ce sont le père et la mère qui soumettent leurs propres enfants à leur puissance adulte. Au lieu d'apprendre à résister à la réclusion induite par l'ascendant autoritaire de l'autre et à saisir la relativité des discours éducatifs, les enfants d'Almane sont confinés dans une sorte de prison parentale où les savoirs perdent leur force émancipatrice et où la liberté individuelle est changée en inhibition.

---

<sup>2570</sup> Didier Masseau met en avant l'emprise de l'éducation domestique parentale « permettant à l'éducateur de transformer la nature de l'enfant [...] ce qui suppose [...] [un réel] crédit attribué à une éducation chargée de tous les pouvoirs et susceptible de vaincre tous les obstacles psychologiques ou moraux. Ce désir de prendre à sa naissance ou dès son plus jeune âge un enfant pour lui imposer l'éducation dont on rêve se retrouve chez de nombreux théoriciens de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il est présent, sous une forme presque identique chez Madame d'Épinay, la rivale de Madame de Genlis ». In Reid, Martine et Bessire, François. *Op. cit.*, p. 38.

<sup>2571</sup> Pour s'en convaincre, il suffit de se replonger dans les textes fondateurs comme par exemple la théogonie d'Hésiode qui relate les nombreux orages relationnels entre Ouranos, Chronos et Gaia.

Bien que les penseurs des Lumières cherchent à «soustraire à l'emprise de la religion la connaissance de l'homme et du monde»<sup>2572</sup>, *a contrario* Madame de Genlis entend éduquer chrétiennement les enfants qui lui sont confiés parce que, selon elle, l'éducation doit «préparer l'individu à mener une vie conforme aux enseignements du Christ »<sup>2573</sup> pour développer des qualités morales. Ainsi, l'enfant envisagé par la comtesse porte encore en lui les marques d'une erreur originelle que l'éducation peut transfigurer en bien. En cela, « la pédagogie de Madame de Genlis repose, en effet, sur une anthropologie chrétienne somme toute fort traditionnelle »<sup>2574</sup>. Cet ancrage dans une tradition religieuse où s'inscrit l'enseignant, l'entraîne dans un surcroît d'encadrement éducatif. Les parents d'Almane imposent continuellement à Adèle et Théodore un 'fais ce que je veux' et oublie de conduire leurs enfants à l'émancipation. Fils et fille sont assujettis à l'entreprise éducative familiale qui plaque ses croyances, avis, lignes de conduite sans ouvrir d'autres possibilités électives aux apprenants.

L'éducation du couple d'Almane sévit par excès de subjectivité et enlise les enfants dans les intérêts particuliers de la morale et religion et les privilèges de la noblesse. Adèle et Théodore sont enfermés dans l'innocence de l'enfance, car tout au long de l'intrigue, malgré leur avancée en âge, leurs parents restent à leurs yeux des êtres tout-puissants et omniscients. Madame d'Almane sait tout de sa progéniture, au point que pareille clairvoyance tend à caricaturer cette figure maternelle qui prétend toujours et en tout lieu être apte à décrypter la moindre pensée de sa descendance rien que par l'observation de ses agissements. Les enfants sont prisonniers d'une vénération aveugle pour la mère et le père, sans que l'éducation dispensée n'éveille le sens critique.

Captifs du prestige parental entretenu par les éducateurs paternel et maternel, Adèle et Théodore ne sont pas autorisés à grandir. La liaison éducative genlisienne ne permet pas d'apprendre les caractéristiques propres à la condition humaine, car les parents omnipotents œuvrent au « polissage »<sup>2575</sup> des enfants afin de réussir leur entrée dans le monde. Chez la comtesse, cette socialisation respecte les conventions et ne doit en rien ébranler l'ordre établi mais bien le conforter et le perpétuer. Pareils objectifs entrent en conflit avec les préceptes éducatifs de Rousseau qui consistent, à l'opposé, à «produire le premier être échappant aux

---

<sup>2572</sup> Todorov, Tzvetan. *L'Esprit des Lumières. Op. cit.*, p. 75.

<sup>2573</sup> Laborde, Alice-M. *L'Œuvre de Madame de Genlis. Op. cit.*, p. 60.

<sup>2574</sup> Martin, Christophe. "Sur l'éducation négative chez Mme de Genlis » In Bessire, François et Reid, Martine. *Op. cit.*, p. 55.

<sup>2575</sup> *Ibid.*, p. 56.

mécanismes de reproduction de la corruption sociale, pour, idéalement réinventer une société à partir »<sup>2576</sup> d'Émile.

---

<sup>2576</sup> *Ibid.*, p. 57.

## **Conclusion générale**

Faites passer par le cœur le langage de l'esprit, afin qu'il se fasse entendre<sup>2577</sup>.

Jeune homme, recevez dans votre âme, encore flexible, le cachet de la vérité. Si j'étais plus sûr de moi-même, j'aurais pris avec vous un ton dogmatique et décisif : mais je suis homme, ignorant, sujet à l'erreur ; que pouvais-je faire ? Je vous ai ouvert mon cœur sans réserve. [...]  
Maintenant, c'est à vous de juger<sup>2578</sup>.

Solidaire de bien d'autres discours – sur la liberté, le bonheur, la raison – le discours concernant la relation 'maître élève' au XVIII<sup>e</sup> siècle est porté par un élan qui se réclame de la raison, gage de progrès et de perfectibilité future. Dans cette optique, l'avenir est celui de l'adulte et de sa vie d'ici-bas, mais l'au-delà est loin d'être oublié. Toutefois, dans l'évolution de la représentation de la raison<sup>2579</sup> et du rationalisme, la pensée se veut attitude d'esprit davantage préoccupée d'actualité que d'éternel et appelle à une réorganisation du spectacle de l'univers où le premier rôle revient à l'Homme. Voulant échapper au moule hérité de la tradition avec une éducation qui s'est longtemps exercée par la contrainte pour sauver de ses mauvais penchants une enfance en état de péché originel<sup>2580</sup>, les penseurs du siècle de l'*Encyclopédie* témoignent d'une plus grande confiance dans l'individu.

Tandis que l'empirisme anglais remet en cause le principe des idées innées et soutient que l'expérience conduit à la connaissance, se dessine également la conception d'un homme libre apte à opposer une résistance au déterminisme de sa nature. Ainsi s'affirma et acquit une légitimité l'idée de la perfectibilité de l'être humain projeté vers un futur éclairé, semblable à

---

<sup>2577</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Op. cit., p. 453.

<sup>2578</sup> *Ibid.*, p. 406.

<sup>2579</sup> « La raison ou lumière naturelle [...] ne se contente plus d'être le reflet d'une intelligence transcendante, elle est désormais raison purement humaine, immanente, et par là plurielle : lumières qui se répandent à la surface de notre terre, avec les progrès et les reculs, inhérents à toute histoire humaine ». In Mauzzi, Robert, Delon, Michel et Menant, Sylvain. *Précis de littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : PUF, 1990, p. 108.

<sup>2580</sup> « L'idée du péché originel est en effet la cible commune qui unit dans leur lutte les diverses tendances de la pensée des Lumières. Hume lutte aux côtés du déisme anglais, Rousseau aux côtés de Voltaire : il semble que pour un temps, afin d'abattre cet ennemi commun il ne reste rien des différences et des divergences ». In Cassirer, Ernst. *La Philosophie des Lumières*. Paris : Fayard, 1966, p. 153.

une sorte d'âge d'or de l'humanité. Rollin, Rousseau, Condillac et Genlis adhèrent unanimement au point de vue selon lequel la destinée humaine peut être transformée grâce aux principes actifs de l'éducation. Chacun d'entre eux compose un discours éducatif fondateur d'un parcours de formation originale, collectif ou individuel, mixte ou sexué, princier ou commun, dont la vocation entend cultiver la volonté humaine.

Refusant les préjugés et les superstitions, ces lettrés ambitionnent la germination et la croissance de toutes les potentialités de l'enfant, ce qui suppose une proximité plus ou moins prégnante entre le maître et l'élève afin que soit favorisé l'épanouissement des forces intrinsèques du disciple. Avant l'auteur de *Histoire ancienne* cette rencontre entre enseignant et enseigné fut plus rarement envisagée parce que l'usage établi alors n'autorisait pas pareille épopée éducative. Les anciennes pratiques<sup>2581</sup> scolaires, souvent dominées par la prééminence de la dureté, de la circonspection, de la surveillance et des clôtures sont donc secouées par l'humanisme scolaire qu'éveille et diffuse la publication du *Traité des études*.

Fidèle à cette caractéristique du début du XVIII<sup>e</sup> siècle, entre-deux durant lequel la culture ancienne fournit encore parfois les instruments pour penser la nouveauté, Charles Rollin appuie sa réflexion sur les modèles légués par les Anciens, sans pour autant les imiter ou les recopier. Dans « une société où la parole et l'écriture sont bridées de tous les côtés, où les contraintes de la censure s'ajoutent au carcan des bienséances et aux interdits sociaux et moraux »<sup>2582</sup>, il a évité la condamnation en mandatant les auteurs des grands « textes de l'Antiquité [...] [exemplaires] de jugement, de goût et de vertu »<sup>2583</sup> pour révéler ses aspirations au changement dans les collèges<sup>2584</sup>. « C'est sur la valeur éducative des Belles-

---

<sup>2581</sup> Même si Rollin cherche à faire interagir les pratiques et les discours, il convient de ne pas les mettre sur un même plan car les logiques ne sont pas du tout identiques. Soulignons également que les anciennes pratiques n'ont pas toutes été aussi limitées, sans quoi elles n'auraient pas pu permettre l'épanouissement de 'génies' tels que Voltaire, Diderot et les autres.

<sup>2582</sup> Leoni, Sylviane. « Rousseau et Fabricius ». In *Roma triumphans. Op. cit.*, p. 178.

<sup>2583</sup> Pomeau, René et Ehrard, Jean. *Histoire de la littérature française. De Fénelon à Voltaire*. Paris : GF, 1998, p. 44.

<sup>2584</sup> « Si l'auteur avoue dans le préambule n'avoir presque rien imaginé et n'avoir guère fait que le bilan des enseignements de l'Université, il s'agit plus d'une précaution rhétorique que de la vérité ; non qu'il se soit opposé à son institution : il en est l'héritier et il en est fier, mais son texte a tenté d'insuffler un peu d'air frais dans les routines des usages des collèges. En cela, il s'est plutôt posé en réformiste. La crise que connut l'enseignement au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle interdit néanmoins pour une grande part à ses réformes de voir le jour ». In Vandermarcq, Fabien. « Charles Rollin, Héritier de l'humanisme et de Port-Royal ». *Port-Royal et l'Humanisme*. Paris : Chroniques de Port-Royal, 2006, p. 201. Toutefois, si l'étude conduite par Chantal Grell souligne cette difficulté à rompre avec le passé, elle montre également que certains établissements comme le collège d'Harcourt ont réussi à mettre favorablement en application les recommandations de progrès fournis par Charles Rollin dans son *Traité des études*. In Grell, Chantal. *L'Histoire entre érudition et philosophie : étude sur la connaissance historique à l'âge des Lumières*. Paris : Presses Universitaires de France, 1993, p. 133 à 135. Pour recueillir davantage d'éléments sur l'expérimentation concrète du collège d'Harcourt, consulter l'analyse de Bouquet, Henri-Louis. *L'Ancien Collège d'Harcourt et le lycée Saint-Louis*. Paris : édition de Lalain, 1891.

Lettres pour 'l'esprit et le cœur' qu'insistent en 1726-1728 les quatre volumes du *Traité des études* de Charles Rollin, ouvrage dont on a pu dire qu'il avait influencé tous les traités du XVIII<sup>e</sup> siècle y compris l'*Émile* »<sup>2585</sup>.

De fait, le fils du coutelier a construit l'ensemble des notions préliminaires nécessaires au processus d'interaction entre le maître et son élève. Il a saisi que l'acte éducatif ne pouvait être engagé qu'à la condition que chaque membre du colloque pédagogique s'animât d'un semblable mouvement de convergence l'un vers l'autre. En s'interrogeant davantage que ses prédécesseurs sur la personnalité de l'élève à éduquer, le discours de Rollin a métamorphosé le lien instructif en liaison éducative directement rattachée aux valeurs de confiance et de respect partagées. Pour cela, il a fustigé le rapport de force autoritariste réduisant le mentor à un promoteur d'injonctions et le disciple à un subordonné passif et soumis.

Dans son écrit éducatif, le recteur introduit la volonté d'apprendre et la quête de la maîtrise soulignant de surcroît le statut d'acteur nouvellement consenti à l'élève. Ainsi placé dans une attitude de contribution dynamique, diligente et réfléchie, propédeutique à l'avènement de la majorité, l'étudiant reçoit une instruction intellectuelle et morale où le rapport au maître est nécessairement fondé sur une domination initiale, appelée à s'estomper dans le temps. Celle-ci s'explique par la supériorité vertueuse du professeur garant d'une loi commune. S'il existe bien une hiérarchie graduée dans la liaison éducative rollienne, elle s'inscrit toutefois dans une législation scolaire collective où les droits et les devoirs sont révévés de tous, élèves et enseignants.

La dimension topique de l'affection entre conducteur et élève tresse une relation éducative selon un pacte mutuel d'amour et de douceur et rallie le leitmotiv symbolique du contrat rousseauien. « Convenant donc que la force ne fait pas droit, et qu'on est obligé d'obéir aux puissances légitimes »<sup>2586</sup> lit-on dans le *Contrat social* ; or l'ensemble de la réflexion pédagogique de Rollin concourt à édifier la légitimité magistrale. C'est essentiellement grâce à cette qualité conforme au droit scolaire naissant qu'est pensée la liaison éducative selon le recteur afin que le gouverneur élève son disciple à l'état d'adulte accompli<sup>2587</sup> : il s'opère alors

---

<sup>2585</sup> Pomeau, René et Ehrard, Jean. *Op. cit.*, p.44.

<sup>2586</sup> Rousseau, Jean-Jacques. *Du Contrat social*. GF. *Op. cit.*, p. 45.

<sup>2587</sup> Apparaît ainsi l'idée d'une communauté scolaire régie par un ensemble de lois exprimées sous forme d'articles définissant les interactions des droits et des devoirs au sein du tandem pédagogique : le droit de l'un constitue le devoir de l'autre, de même que le devoir de l'autre devient le droit de l'un parce que ce jeu de la réciprocité concourt à l'instauration de la paix scolaire, à la vertu de l'individu de même qu'à la combinaison harmonieuse d'un juste milieu où se retrouvent maître et élève. Rappelons que Charles Rollin tire sa réflexion éducative de l'expérience. En tant que recteur, il entreprit de remédier aux négligences croissantes de la tenue des collèges placés sous le patronage de la faculté des arts. Toutefois, « les résultats furent inégaux : si certains collèges comme Le Plessis ou les Grassins offraient un spectacle favorable, d'autres avaient subi une gestion

une régulation par le compromis qui confine à l'utopie. Le discours est effectivement porteur d'un idéal exprimé par des mots et des réflexions théoriques qui ne trouvent pas de véritables répercussions pratiques.

Cette liaison éducative est censée former des individus responsables tout en les projetant dans un avenir social proche, au cœur duquel les apprenants pourront assumer des responsabilités. L'instauration de normes institutionnelles au sein des collèges, telles que les idéalise le pédagogue, accordent un poids véritable à la parole et habilite le maître à créer des dialogues avec la classe. Bien entendu le directeur du collège de Beauvais emprunte aux ressources de la rhétorique ancienne pour produire ces échanges 'authentiques' et 'libres' au sein du groupe, mais ce patronage issu de l'Antiquité n'empêche pas l'expression pionnière d'un art oratoire prompt à l'écoute, la compréhension, la participation et la motivation des élèves.

La réussite du dessein idéalisé de la liaison rollienne est rendue possible parce qu'elle évite les écueils de la séduction et de la manipulation en restant indéfectiblement contenue dans un pacte de noblesse, de sincérité et d'humilité. Comme Rousseau, Rollin marqua le rapport pédagogique à l'effigie de la sagesse dont la vérité promet l'amour. Avec le professeur de rhétorique, l'aménité et l'affection du mentor s'affilient au rôle paternel et la liaison éducative dépend de l'alliance amicale et révérencieuse entre le maître et la famille. Cette alliance fondamentale participe de la légitimité professorale dans le système d'éducation collective conçue par Rollin.

Afin de se dégager des jugs imposés à la libre expression, l'abeille de la France délègue sa parole à Plutarque pour défendre le concept d'une éducation publique et collective organisée par l'État et destinée à toutes les classes de la société<sup>2588</sup> afin que la relation éducative puisse se changer en source émancipatrice, alimentée par les encouragements familiaux. Rollin porte l'idée d'un humanisme scolaire « qui devait galvaniser cinquante ans plus tard l'énergie civique des hommes de la Révolution »<sup>2589</sup>. De même que le littérateur prévoit une liaison éducative ouvrant un nouvel horizon à chaque disciple, Rousseau engage

---

calamiteuse voire indélicate ». Puis « c'est au collège de Beauvais dont il fut le coadjuteur (mais *de facto* le principal) qu'il put affiner ses vues sur la pédagogie. Il y resta en poste de 1696 à 1712. [...] Comme lorsqu'il était recteur, il entreprit d'améliorer l'enseignement et la discipline dans son collège. Le succès fut assez probant et d'autres collèges l'imitèrent ». In Vandermarcq, Fabien. *Op. cit.*, p. 196 et 200.

<sup>2588</sup> Soulignons que Turgot, ministre de Louis XVI reprend cette idée et sollicite auprès du roi l'instauration pressante, dès 1775, d'une éducation nationale à toute l'échelle du territoire français et pour toutes les couches sociales : « Je crois ne pouvoir rien vous proposer, Majesté, de plus avantageux pour notre peuple que de faire donner à tous nos sujets une instruction qui leur manifeste bien les obligations qu'ils ont à la société et à notre pouvoir qui les protège, mais aussi les devoirs que ces obligations leur imposent, l'intérêt qu'ils ont à remplir ces devoirs pour le bien public ». Cité par Compayré, Gabriel. Volume deux. *Op. Cit.*, p. 244.

<sup>2589</sup> Pomeau, René et Ehrard, Jean. *Op. cit.*, p.44.

son discours éducatif sur la voie menant à la réalisation de soi.

Pour le gouverneur, ‘âme sublime’, ce périple nécessite d’aller à la rencontre de l’enfance afin de l’élever à l’état d’homme authentique. *Émile* apparaît alors ainsi qu’un ‘traité assez philosophique’ qui initie à une réflexion éducative nouvelle, libérée des coutumes et des préjugés. Rousseau caractérise cet engagement ainsi qu’une rêverie éducative parce qu’accomplir l’humanisation de l’enfance s’apparente à une conquête thaumaturgique propre à rénover le monde. Pour philosopher sur son rêve prométhéen, le Genevois pense l’éducation telle une négociation toute particulière où Émile est le seul disciple de son mentor. Pourtant, le romancier de *La Nouvelle Héloïse* ne fait point l’apologie d’un individualisme absolu, mais cultive la notion d’individu pour mieux accéder à une forme de communion entre maître et élève.

Or, cette affinité élective suppose un lien exclusif dans un conciliabule en tête-à-tête réduit aux deux uniques présences du gouverneur et du gouverné, sans l’intercession parentale. Alors qu’à l’opposé de Rollin il délaisse volontiers la parole, le promeneur attire particulièrement l’attention sur le dialogue des esprits : cet échange se développe au cœur du colloque éducatif dans lequel chaque entité, isolée de la communauté, tend l’une vers l’autre. Il souligne l’idée de singularité propre à toute liaison éducative, unique même au sein du groupe. L’unicité de pareille attache prépare l’intégration à la société parce qu’elle ménage l’avènement de l’indispensable cénesthésie, révélatrice des profondeurs de la vie personnelle.

Le citoyen de Genève défend donc le concept que l’humanité n’est pas contenue en l’homme<sup>2590</sup> et que l’enfant nécessite la médiation du maître pour faire éclore en lui ses graines d’humanité. Celles-ci ont vocation à le transfigurer et à l’ériger à l’état d’Homme. Jean-Jacques Rousseau a sublimé le lien pédagogique en confiant ce rapport à l’exclusif gouverneur, jardinier de la raison, qui institue une et une seule âme.

Dépasant le pragmatisme de Charles Rollin ainsi que tous les systèmes éducatifs, privé ou public, individuel ou collectif, princier ou commun, l’auteur des *Confessions* transcende le lien pédagogique en chargeant de cette association unique un délégué prométhéen, dont l’œuvre conduite en duo conçoit une liaison à portée mythique. Émile incarne le prototype, le modèle de l’homme nouveau, dont le compromis avec ‘l’âme sublime’

---

<sup>2590</sup> Cette idée n’est pas nouvelle, mais a déjà été exprimée par Socrate. Effectivement, dans l’Antiquité grecque, Platon et surtout Socrate associent l’homme à l’idée de science politique, définie comme science de la cité. L’humanité vient donc à l’homme parce qu’il est un ‘animal politique’, c’est-à-dire un être social et collectif. Platon. *Œuvres complètes*. Volume neuf. Première partie. Paris : édition Budé, 1946, collection les Belles-Lettres, p. 88. Aristote. *Éthique à Nicomaque*. Livre premier. Paris : édition Garnier Flammarion, 2004, p. 5.

prépare l'avènement d'une société inédite, édifiée sur les piliers de l'humanisme. Devenir homme c'est apprendre à devenir libre au contact de l'autre et par la présence d'autrui. À Émile son gouverneur transmet l'allégresse humaine, cette flamme d'humanité qui tire le disciple de sa condition primitive, dans un contexte idéalisé et selon une utopie prométhéenne engageant la destinée humaine.

De même, il y a de l'essence prométhéenne dans chacune des liaisons éducatives figurées par les discours littéraires de notre corpus. Tandis que le maître rollien transmet le flambeau de la connaissance éclairant un citoyen nouveau, conscient du jeu des droits et des devoirs nécessaire à l'intégration de l'espace public ; le gouverneur condillacien exalte l'empire des sens pour que l'élève princier porte les lumières du savoir et de la raison jusqu'à son peuple et les fasse rayonner sur l'Europe entière. Le précepteur genlisien allume le foyer éducatif de toutes les étincelles de son érudition pour réaliser l'ambition prométhéenne de Madame le gouverneur des princes à disposer à son gré de ses élèves.

Alors que chez Rousseau le gouverneur symbolise la nature avec ses lois universelles, le maître Condillac et le gouverneur genlisien font du milieu naturel un tableau expérimental à partir duquel les élèves stimulent leurs perceptions. Bien que le protégé de Madame de Warens exclue la possibilité de circonscrire son éducation à une seule instruction des sens, il fait de la relation éducative un compagnonnage où s'affirme la vérité de soi dans un monde concrètement palpable, l'environnement naturel. Il existe donc dans les principes de Rousseau, Condillac et Genlis cette ambition commune de donner des leçons de vie par l'expérience sensorielle. Mais, alors qu'Émile reçoit des encouragements à exprimer sa spontanéité selon une authenticité sans équivoque, Adèle et Théodore subissent des pressions et des intimidations pour appliquer fidèlement les injonctions parentales.

Quant à la relation éducative déployée par le frère de Mably, elle se caractérise ainsi qu'une forme double où entrent en tension la théorie écrite du *Cours d'étude* et la mise en application concrète des leçons dispensées auprès du jeune Ferdinand de Parme. Tandis que le discours pédagogique exprime une volonté de se placer au niveau de l'élève pour faire régner une prospère connivence réflexive, dans les faits, cette louable intention s'est changée en autorité inflexible. Pourtant, Condillac fait l'apologie du dialogue pédagogique expliquant que le concours verbal de l'élève renforce ses compétences et valorise sa réflexion.

À l'inverse du fils de l'horloger, le religieux défend l'argument que la mise en mots opérée par le disciple lui permet de nommer le monde et ses expériences. Pareille mise à distance par le langage articulé favorise l'appropriation personnelle de l'élève et lui fournit matière à penser puis à communiquer. La relation éducative ainsi imaginée trace la voie à une

véritable relation humaine où s'échangent réciproquement des paroles, des émotions et des idées. Le projet condillacien envisageait également le gouverneur du prince sous les traits d'un guide diplomate et bienveillant, capable de mettre de côté son érudition et son expérience pour franchir, étape par étape, les mêmes progrès que ceux de son élève.

Au lieu de cela, emporté par une rationalisation impérieuse et impérative à visée politique et à échelle européenne, le mentor éclairé du jeune Ferdinand a atrophié les talents naturels de l'enfant, en délaissant les goûts, les désirs, les inclinations profondes du jeune prince. La négation de la subjectivité du disciple princier a annulé ses dispositions naissantes, submergées par le savoir monumental à acquérir. De la sorte, l'Infant de Parme n'aurait pas pleinement réussi à construire son statut de sujet pensant et autonome, mais telle une statue expérimentale et décérébrée s'est pétrifié dans les superstitions et la bigoterie. Voulant modeler un être supérieur, à la hauteur du culte rendu au progrès et à l'esprit libéré des Lumières, Condillac s'est heurté au piège théorique de ses conceptions éducatives auxquelles il a dérobé le processus d'humanisation indispensable à l'épanouissement de la nature infantine.

Le philosophe s'est égaré dans l'application d'un artifice éducatif ambitionnant de modeler un prince éclairé fait sur mesure. Selon lui, l'esprit s'érige grâce à la systématisation expérimentale engendrant ainsi une sorte de prototype prévisible. L'encyclopédisme éducatif exerça ses pouvoirs et entendit ainsi confirmer la souveraineté éducative. Mais alors pourquoi l'institution princière de Ferdinand n'a-t-elle pas conçu ce prince éclairé attendu et souhaité par toute l'Europe ? En pratique, la liaison éducative condillacienne a vraisemblablement inversé l'ordre du parcours instructif, car la destinée humaine du jeune Parmesan était fixée d'avance, régner lumineusement sur Parme, alors qu'elle aurait dû être élaborée selon les possibilités humaines de l'être en devenir. Au lieu de cela, l'abbé a transformé son *Cours d'étude* en un atelier pratique de fabrication princière où la libre appréciation du disciple est interdite au nom de la raison d'État.

Si l'engagement du sensualiste a subi les pressions liées à la situation gouvernementale et culturelle dans laquelle s'est déployée concrètement la relation éducative nouée avec Ferdinand l'amenant à dévier de la coopération pédagogique telle qu'elle est dépeinte et expliquée dans son *Cours d'étude*, l'œuvre pédagogique de Stéphanie de Genlis concorde bien avec ses missions éducatives dans la maison d'Orléans. Mais, bien qu'elle récuse pareille allégation, la maîtresse du duc d'Orléans envahit le cœur de ses disciples

princiers devenant «l'objet du premier sentiment »<sup>2591</sup> des jeunes princes dont, malgré ses récriminations, elle a réussi « à exalter cet attachement naturel, si vif et si tendre, que tout enfant de bien éprouvera toujours pour une personne raisonnable et sensible qui lui consacrera tous ses soins »<sup>2592</sup>.

Pour s'en convaincre, lisons la lettre que Louis-Philippe, élève de Madame le gouverneur lui adressa le 28 octobre 1789 : « Vous devez savoir que je vous aime autant que le fils le plus tendre peut aimer sa mère, vous ne m'avez pas donné le jour mais vous avez eu pour moi pendant sept ans les soins les plus tendres, les plus assidus et les plus constants [...]. Vous êtes pour moi plus qu'une amie, plus qu'une mère, ne me privez pas, au moins quand nous sommes seuls, du plaisir de vous donner ce double nom que vous méritez »<sup>2593</sup>. Pareilles pratiques d'éducateur ont donc évincé la génitrice, la duchesse d'Orléans, à laquelle semble avoir été soustraite toute influence maternelle sur le parcours éducatif de ses propres enfants.

De la sorte, le roman *Les Lettres sur l'éducation* représente une sorte de panégyrique, éloge de Madame de Genlis glorifiant le succès de sa conception éducative et vantant les mérites des résultats obtenus. *Adèle et Théodore* ressemble donc à un discours louangeur, enthousiaste et sans restriction sur les qualités de Madame le gouverneur des princes. Tant dans la réalité que dans la fiction, l'enseignante est pourvue d'une entière maîtrise qui lui accorde les pleins pouvoirs sur ses élèves. De même que 'l'âme sublime' se consacrant exclusivement à l'édification d'Émile, le couple d'Almane se retire de la société pour mettre en application certains aspects de la théorie d'éducation négative comme l'éloignement de toute influence sociale néfaste.

Cette mise à l'écart du monde permet à l'éducateur de mieux manipuler son disciple, de le ravalier à l'état d'objet à maîtriser par le savoir. En ayant débarrassé de tout conflit la relation éducative familiale entre les 'parents éducateurs' et 'les enfants élèves', la baronne entrave l'évolution possible du petit auquel est refusé l'épanouissement du 'moi décisionnel'. De fait, le disciple est entraîné dans des actes de chantage, d'intimidation et de travestissement stoppant l'accès à l'indépendance, car les éducateurs se jouent de sa crédulité. Imposant sa domination autoritaire, le couple de barons ne reconnaît pas ses enfants comme sujets et n'institue pas en eux la liberté, cette 'liberté bien réglée' de Rousseau, préparation nécessaire à la souveraineté individuelle. Dans l'exercice impérieux de sa pédagogie, ce ménage dispense

---

<sup>2591</sup> Genlis, Stéphanie. *Leçon d'une gouvernante à ses élèves ou Fragments d'un journal qui a été fait pour l'éducation des enfants de M. d'Orléans*. Volume premier. Paris : édition Onfroy, 1791, p. 295 et 296.

<sup>2592</sup> *Ibidem*.

<sup>2593</sup> Lettre de Louis-Philippe à Madame de Genlis, le 28 octobre 1789. Collection particulière, publiée in Broglie, Gabriel (de). *Op. cit.*, p. 191

une éducation qui s'apparente parfois à un dressage enregistré dans une planification totalitaire.

Genlis s'est fourvoyée dans une inflation pédagogique où le père selon la chair joue également le rôle du père selon l'esprit. Cette confusion entretenue par une certaine forme de cléricature des 'parents enseignants' endort l'esprit critique naissant de l'enfant qui ne parvient pas à exprimer ses exigences d'élève dans le contexte familial. Madame de Genlis abuse de l'innocence enfantine et de la bonne volonté exprimée par les plus jeunes. Elle rend difficile, voire impossible, l'ajustement approprié du disciple dans le groupe de la communauté humaine parce que la liaison éducative déraisonnable et déséquilibrée compromet l'exacte et véritable conscience de soi.

Les parents d'Almane veulent toujours avoir raison contre leurs enfants, ce qui s'établit le plus aisément possible parce qu'Adèle et Théodore les voient ainsi que des êtres surhumains. Jouissant de ce privilège, le couple n'entend pas renoncer à pareille supériorité et cultive cette suprématie honorifique sans permettre l'avènement d'une personnalité naissante. Jamais les maîtres surpuissants ne doutent de leur valeur et n'ont donc pas besoin d'être reconnus par le jugement de leurs disciples. Ceux-ci n'en sont d'ailleurs pas capables, car leur conscience ignore tout de la découverte et la promotion de soi. La liaison éducative selon Stéphanie de Genlis se bloque dans une entrave à l'être en se satisfaisant de capter la bienveillance de l'élève asservi.

La relation éducative ressemble alors à une horlogerie complexe où la mécanique éducative a remplacé le vivant sans espoir de conduire le disciple à sa liberté individuelle. Semblable liaison éducative adopte la forme d'un dogmatisme pédagogique où l'apprentissage de l'identité de l'élève par l'élève est impensable. Adèle et Théodore ne peuvent pas s'initier à réaliser leurs propres choix parce que leurs parents omniprésents, omnipotents et omniscients, n'ont pas réussi, n'ont pas souhaité, n'ont pas voulu, établir la juste distance relationnelle entre eux-mêmes et leurs enfants pour les conforter à s'affranchir.

Au revers de ces divergences, la liaison éducative ainsi qu'elle est engagée chez chacun de ces écrivains comporte néanmoins une visée universelle par laquelle l'humanité éclairée des lucidités prométhéennes conquiert le processus civilisateur prompt à diffuser le bonheur. Cela passe par 'le cœur et l'esprit', l'éveil de la curiosité, le plaisir d'apprendre, l'activation des sens et l'engagement dans l'expérience pédagogique de la nature. De fait, chacune des relations éducatives évoquées dans le présent corpus déploie l'idée d'une progression de l'humanité et porte le rêve prométhéen d'un monde meilleur. Si Condillac et Genlis transmettent des modèles influençant le devenir de l'être humain dans son histoire

personnelle, Rollin et Rousseau façonnent davantage un homme propre à impulser des valeurs et idéaux fondateurs d'une nouvelle société.

En cela, les différentes conceptions de la liaison éducative ne présentent pas toutes des objectifs convergents. Pour Genlis et Condillac, la relation pédagogique doit permettre la cohésion entre générations, cohésion susceptible de maintenir la société en l'état ; alors que pour Rollin et Rousseau, elle appelle les développements possibles d'une nouvelle société. En écrivant que « chacun de nous semble avoir le droit de s'égaliser au prince et au souverain »<sup>2594</sup>, l'ancien élève de Marie-Antoine Hersan est rejoint par Rousseau qui écarte l'institution princière au nom du principe d'égalité entre les hommes.

Hésitant à *vitupérer* ouvertement son époque, Charles Rollin exprime néanmoins dans son discours l'idéal de démocratisation de l'enseignement associé à l'optimisme de la perfectibilité, c'est pourquoi il est volontiers considéré comme un pédagogue novateur, mais réservé, « vieux martyr du jansénisme, [...] doux révolté qui se fit chasser de son collège, chasser du rectorat, exclure des assemblées de l'Université »<sup>2595</sup>. Le recteur est imprégné des valeurs héroïques des Anciens ce qui le conduit à concevoir un système éducatif public, conceptuellement différent des modèles répressifs et stériles de son temps, car il reconnaît la constitution propre à l'enfance et conçoit une liaison éducative propice à l'épanouissement de la personne pour le progrès du bien commun : « Il y a une chose que [...] [Rollin] voit dans l'Antiquité [...], elle est subversive de l'ordre établi [...] [,] c'est la raide énergie des âmes, le sacrifice volontaire et répété des intérêts, des affections, des existences à une idée de patrie, de liberté ou de vertu »<sup>2596</sup>.

Se retrouvent ainsi dans l'enseignement rollien les premiers fragments pragmatiques, voire scientifiques, d'une liaison éducative naissante, proche du rapport conçu entre Émile et son gouverneur : « Par son enthousiasme [...] pour les vertus républicaines, par ses longs et charmants récits des grandes actions de la Grèce et de Rome, [...] [Rollin] était l'un des ennemis les plus redoutables du gouvernement corrompu qui pesait à la France [...] [et] travaillait dans le même sens que [...] Rousseau »<sup>2597</sup>. Pareil lien pédagogique – d'abord encouragé par le recteur, puis repensé par la philosophie du marcheur solitaire – a animé dans 'le cœur et l'esprit' des disciples une chaleur nouvelle, alimentée par l'admiration des jeunes

---

<sup>2594</sup> Rollin, Charles. *Opuscules de feu M. Rollin, ancien recteur de l'Université de Paris*. Paris : édition Estienne, 1771, volume 1, p. 432 et 433.

<sup>2595</sup> Lanson, Gustave. *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette, 1896, p. 718.

<sup>2596</sup> *Ibidem*.

<sup>2597</sup> Demogeot, Jacques. *Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'en 1830*. Paris : Hachette, 1852, p. 485.

gens pour Plutarque ou Tite-Live.

Mais comment accepter de vivre sous une monarchie absolue lorsque la relation éducative nouée avec son maître a cultivé les besoins de liberté<sup>2598</sup> et de générosité ? La liaison éducative telle que l'évoquent Charles et Jean-Jacques forme un ensemble de circonstances favorables à l'apparition d'une société plus juste. C'est en cela qu'elle s'oppose aux idées pédagogiques du sensualiste et de Madame de Brulart.

De fait, selon Condillac et Genlis la relation éducative transmet un héritage culturel fixe et rigide qui fige l'identité humaine dans une Histoire immuable. C'est pourquoi, ni le précepteur de l'Infant de Parme ni Madame le gouverneur des princes de France n'autorisent un accès à l'autonomie du disciple, rendant ainsi laborieuse et difficile la structuration souveraine de l'être en devenir. Ce dernier réussit alors laborieusement à atteindre son identité et à maîtriser ce qui la constitue.

Si le rapport conflictuel entre adultes et enfants est nécessaire à la construction de l'autonomie, l'autonomie ne signifie pas pour autant l'absence de prescriptions éducatives. Celles-ci sont indispensables à l'émancipation puis à la liberté aussi Rousseau forme-t-il le principe de 'liberté bien réglée'. Ce précepte fonde l'autonomie au motif qu'il correspond à l'intériorisation des règles éducatives par l'élève. Avec Rollin, l'autonomie résulte des collisions entre professeurs et élèves parce que ces petits accrochages – que le recteur nomme 'escarmouches' – parviennent à faire intégrer aux écoliers le protocole scolaire. Certes, le fait d'intérioriser la loi restreint la liberté individuelle<sup>2599</sup>, mais prépare l'autonomie et donc le refus de toute aliénation.

Tant chez Genlis que chez Condillac, les disciples échouent à dénouer leur lien de dépendance parce qu'ils s'effraient à l'idée de l'inconnu. Ces liaisons éducatives exercent alors une pesanteur carcérale qui oblige à s'enfermer dans l'habitude et l'imitation. Adèle et Théodore, de même que les deux jeunes princes, ne prennent pas le risque de penser par eux-mêmes et s'appuient continuellement sur l'arbitrage magistral pour exprimer leur point de vue. Dans ces conditions, la liaison éducative ne favorise pas le développement de l'esprit critique et les disciples concernés ont tant peur d'être mal jugés qu'ils finissent par refuser l'échange avec autrui. Ces élèves ne réussissent donc pas à acquérir le statut de sujet et leurs subordinations au mentor, parents ou gouverneur, sont si puissantes et fortes que l'être se cristallise à l'état passif. L'aliénation au maître tutélaire compromet la maîtrise de soi et donc

---

<sup>2598</sup> Suivi par Jean-Jacques Rousseau, Rollin a éveillé « les ferments révolutionnaires dont la puissance apparaîtra après 1789 ». In Lanson, Gustave. *Op. cit.*, p. 718.

<sup>2599</sup> « On doit prouver à l'enfant qu'on exerce sur lui une contrainte qui le conduit à l'usage de sa propre liberté ». In Kant, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation* (1803). Paris : Vrin, 1966, p.88.

la confrontation à l'autre, perçue non comme une fertilisation, mais comme une atteinte à l'intégrité.

*A contrario*, le promeneur solitaire et le recteur ont compris que la formation à l'autonomie passe par la liaison éducative entendue comme une rencontre humaine dans laquelle le *magister* sait endiguer ses vellétés personnelles de pouvoir éducatif. Certes, en excluant toute interférence avec une famille éventuelle, Rousseau semble doter son éducateur d'un 'pouvoir éducatif' conséquent. Mais à travers l'épopée mythique de l'*Émile*, le maître devient le bras éducatif du père disparu pour aider à l'élucidation de la singularité de l'être. Attentif à cette même vocation d'humanité, le *Traité des études* a prévu une législation scolaire à destination du maître auquel incombent des devoirs à respecter, comme la bonne connaissance du 'cœur et de l'esprit' de l'enfant. L'éducateur de Jean-Jacques Rousseau se doit également de remplir cette obligation et de déployer son entière déférence à l'égard de l'essence enfantine. La reconnaissance des singularités propres à l'enfance, considérée hors concepts théoriques, nécessite de la part de l'instituteur de s'adapter aux rythmes du disciple et de laisser s'extérioriser ses polissonneries.

Le gouverneur d'Émile tisse une liaison éducative avec les fils du vivant et accepte alors que jaillissent les craintes, angoisses, rivalités et conflits. C'est cela même qui semble avoir fait défaut aux parents d'Almane, au chevalier de Roseville et à Condillac qui ont sacrifié sur l'autel de la rigidité théorique ou pratique la dimension vivante et humaine de la liaison éducative. Accordant un poids survalorisé aux connaissances, aux expérimentations, aux programmations, aux étiquettes et à la réflexion, ces gouverneurs ont porté atteinte à l'humanité en construction et ont réduit leurs engagements éducatifs à l'expression d'un pouvoir magistral omnipotent.

Il n'empêche, c'est dans le creuset de la réflexion pédagogique enrichie par le discours littéraire de Rollin, Rousseau, Condillac et Genlis que le concept de liaison éducative a pu voir le jour. Bien qu'aucun de ces lettrés du siècle des Lumières ne nomme cette relation humaine dans la perspective d'une théorie formalisée, chacun d'entre eux a apporté sa touche personnelle à l'idéation que toute éducation passe obligatoirement par l'état d'une rencontre entre deux êtres différents. Genlis et Condillac ont exacerbé la fonction conservatrice de cette liaison, en reléguant à un rang secondaire l'épanouissement de l'individu et en visant prioritairement l'intégration du disciple dans les rouages de la société.

Pour cela, ils ont façonné la jeune génération à l'image des structures sociales à préserver et sont passés par la domination de l'adulte dans un abus de pouvoir tel qu'il empêcha l'apprentissage de l'esprit critique et du sens de l'indépendance. Pour l'auteur du

*Traité des sensations*, la relation éducative vécue fut détournée de son attention réflexive en raison du degré d'exigences et de contraintes dictées par le poids de la mission éducative princière. Selon Genlis, la relation éducative institue des modèles de rôle exemplaire, tant celui de l'enseignant que celui de l'apprenant, conformément à des prescriptions morales et sociales où l'autorité préceptorale impose les normes, les idéaux et les valeurs de la société à maintenir.

Avec Rollin, la liaison éducative se nourrit d'humanisme et engage l'élève au développement de son esprit critique grâce à la reconnaissance de sa valeur humaine. Rousseau suit également ce parcours éducatif dans un lien pédagogique par lequel Émile exerce librement ses facultés naturelles pour accéder à la sagesse humaine. De fait, on peut dire que l'idée de liaison éducative qui parcourt les œuvres de Rollin, Rousseau, Genlis et Condillac entend réussir la progression de l'humanité dans cette confiance nouvelle mise en l'homme, maître ou élève. La légitimation du gouverneur et la reconnaissance puis l'acceptation de l'enfant tel un être en devenir à part entière, différent d'un homme fait, ont permis la naissance de la liaison éducative, mais chaque discours littéraire conçoit une liaison prométhéenne propre.

Tandis que la relation éducative du *Traité des études* et de l'*Émile* pose l'homme en valeur suprême dont la dignité doit être armée et protégée contre toute forme de soumission, dans *Adèle et Théodore* et le *Cours d'étude*, elle s'enlise dans un formalisme théorique qui ne prévoit aucune issue libératrice pour les disciples. Comme le maître genlisien applique un pouvoir despotique, souvent arbitraire, à cause duquel le disciple ne peut concevoir son identité, les parents d'Almane détiennent le monopole idéologique et le plaquent sur leurs enfants selon une domination absolue. Le propre du statut du disciple est d'être transitoire, or, Genlis entend lutter indéfiniment contre les mauvais penchants de l'élève sans pour autant vouloir le conduire aux portes du monde adulte.

Dans son expérience pratique, Condillac n'a pas suffisamment cherché à cerner l'originalité de Ferdinand, mais il est resté centré sur la transmission des savoirs en laissant un enfant frustré par une demande affective inassouvie. Rollin et Rousseau, au contraire, célèbrent les qualités humaines du gouverneur, capable de se montrer doux et compréhensif pour favoriser l'individualisation de la liaison éducative et convier l'élève à s'engager dans une initiative personnelle.

De fait, la liaison éducative ainsi conçue donne à l'élève la possibilité de poursuivre le destin qui lui correspond, de se révéler et donc de se réaliser lui-même. Ainsi, le disciple n'est pas destinataire passif d'une vérité unique qu'il est contraint de s'approprier, mais devient le

pèlerin en quête de sa propre vérité pour s'édifier homme. Rollin et Rousseau ont pensé la liaison éducative dans une direction souvent idéalisée en étudiant selon quels principes la nature humaine pouvait s'éduquer afin de fonder une société nouvelle. Dans cette aspiration à l'idéal, rêverie prométhéenne, s'est développé un exercice mental sur les possibles engendrés par le sens nouveau de la sociabilisation ainsi exprimée. Chez Rousseau, la liaison éducative se fait expérimentation mentale alors qu'avec Rollin l'utopie devient continuation du réel s'attachant à l'idéal.

Par cette confrontation de la liaison éducative avec le réel, le possible et l'idéal, l'un et l'autre ont mis en marche un jeu interactif qui a irradié le XIX<sup>e</sup> siècle, a parcouru le XX<sup>e</sup> siècle et continue d'influencer les rapports entre le maître et son disciple en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Dans pareil lien d'âme où la relation s'ouvre fréquemment sur le modèle de l'asymétrie pointe l'espoir que la maîtrise magistrale restreigne cet écart et établisse une filiation au service de l'élévation du disciple jusqu'à la hauteur du gouverneur. Si l'on en croit l'analyse de Georges Steiner, la relation éducative s'apparente à un « échange, [...] un éros fait de confiance réciproque et, en vérité, d'amour (le 'disciple aimant' de la cène). Par un processus d'interaction, d'osmose, le maître prend de son disciple lors même qu'il enseigne»<sup>2600</sup>.

Joseph Ernest Renan (1823-1892) relate comment la relation éducative nouée durant ces années de collège lui a appris à se construire tout en lui indiquant l'itinéraire à suivre pour son existence entière :

Mes maîtres m'enseignèrent, d'ailleurs, quelque chose qui valait infiniment mieux que la critique ou la sagacité philosophique : ils m'apprirent l'amour de la vérité, le respect de la raison, le sérieux de la vie. Voilà la seule chose en moi qui n'ait jamais varié. Je sortis de leurs mains avec un sentiment moral tellement prêt à toutes les épreuves que la légèreté parisienne put ensuite patiner ce bijou sans l'altérer. Je fus fait de telle sorte pour le bien, pour le vrai, qu'il m'eût été impossible de suivre une carrière non vouée aux choses de l'âme. Mes maîtres me rendirent tellement impropre à toute besogne temporelle, que je fus frappé d'une marque irrévocable pour la vie spirituelle. Cette vie m'apparaissait comme la seule noble ; toute profession lucrative me semblait servile et indigne de moi. Ce bon et sain programme de l'existence, que mes professeurs m'inculquèrent, je n'y ai jamais renoncé<sup>2601</sup>.

Mais, au revers de cette fascination où maître et disciple sont parvenus à s'appivoiser, la relation éducative peut générer des réactions dysphoriques paradoxales par lesquelles l'élève refuse de marcher aux côtés de son guide. L'étudiant échappe alors à l'éducateur en

---

<sup>2600</sup> Steiner, Georges. *Lessons of the masters*. Harvard : University Press, 2003. Traduction française de Dauzat, Pierre-Emmanuel. *Maîtres et disciples* (2003). Paris : Gallimard, 'folio essais', 2006, p. 12.

<sup>2601</sup> Renan, Ernest Joseph. *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1883). Paris : Armand Colin, 1959, p. 84. Ce témoignage souligne la persistance d'une attention pour l'au-delà dans les pratiques éducatives du XIX<sup>e</sup> siècle.

refusant son autorité par une réelle dissidence. Tel fut le cas d'Arthur Rimbaud qui choisit de rompre avec le modèle des doctrines transmises et confiées par son maître, tout en entretenant une correspondance, liaison éducative rebelle, en sécession avec Izambard :

Au fond, vous ne voyez en votre principe que poésie subjective : votre obstination à regagner le râtelier universitaire – pardon ! – le prouve. Mais vous finirez toujours comme un satisfait qui n'a rien fait, n'ayant rien voulu faire. Sans compter que votre poésie subjective sera toujours horriblement fadasse. Un jour, j'espère, – bien d'autres espèrent la même chose, – je verrai dans votre principe la poésie objective, je la verrai plus sincèrement que vous ne le feriez ! – Je serai un travailleur : c'est l'idée qui me retient, quand les colères folles me poussent dans la bataille de Paris, – où tant de travailleurs meurent pourtant encore tandis que je vous écris ! Travailler maintenant, jamais, jamais ; je suis en grève.

Maintenant, je m'encrapule le plus possible. Pourquoi ? Je veux être poète, et je travaille à me rendre *Voyant* : vous ne comprendrez pas du tout, et je ne saurais presque vous expliquer. Il s'agit d'arriver à l'inconnu par le dérèglement de *tous les sens*. Les souffrances sont énormes, mais il faut être fort, être né poète, et je me suis reconnu poète. Ce n'est pas du tout ma faute. C'est faux de dire : je pense : on devrait dire on me pense. – Pardon du jeu de mots.

Je est un autre. [...]

Le cœur supplicié

Mon triste cœur bave à la poupe. [...]

Ça ne veut pas rien dire. – RÉPONDEZ-MOI : chez M. Deverrière, pour A. R.

Bonjour de cœur<sup>2602</sup>.

Outre la bifurcation prise par le poète en herbe, l'auteur d'*Une Saison en enfer* (1873) espère poursuivre le dialogue avec le professeur d'autrefois comme pour se convaincre ou se persuader soi-même de l'accomplissement effectif du plein affranchissement. Bien que Rimbaud s'en défende dans le discours de sa missive, son maître a laissé des empreintes poétiques dans son esprit, l'originalité de 'l'homme aux semelles de vent' consiste à s'être construit dans un mouvement antagoniste, prenant le contre-pied des valeurs de son professeur.

Plus d'un demi-siècle plus tard, la plume de Camus rend hommage à son premier mentor, perçu comme l'initiateur, le catalyseur ontologique des mouvements d'une âme. L'œuvre autobiographique *Le Premier Homme* revient sur cette rencontre active par laquelle la liaison éducative avec Monsieur Bernard – c'est-à-dire Monsieur Germain – a contribué à la formation identitaire du jeune élève : « Lorsque j'étais très jeune, très sot et très seul (vous vous souvenez à Alger ?) vous vous êtes tourné vers moi, et vous m'avez ouvert sans y

---

<sup>2602</sup> Rimbaud, Arthur. *Œuvres complètes*. « Lettres de Rimbaud et de quelques correspondants (1870-1875) », « Lettre à Georges Izambard, Charleville le 13 mai 1871 ». Paris : La Pléiade, 2009, p. 249.

paraître les portes de tout ce que j'aime en ce monde »<sup>2603</sup>. L'auteur de *L'Étranger* (1942) fait ici allusion au partage de la sensibilité littéraire du maître<sup>2604</sup> à travers la mise en voix de textes puissants qui créèrent une véritable communauté d'esprit et d'énergie entre le professeur et son élève, puis conduisirent le jeune écolier jusqu'au prix Nobel. Monsieur Germain fut donc le maître révélateur de la destinée d'Albert Camus qui a mesuré le rôle déterminant de cette liaison éducative : « Dans la classe de Monsieur Germain, pour la première fois [les élèves] [...] sentaient qu'ils existaient et qu'ils faisaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde »<sup>2605</sup>.

Écoutons l'écrivain s'adresser à son instituteur le 19 novembre 1957 alors qu'il vient d'obtenir la pleine reconnaissance de son œuvre :

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais, quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins l'occasion pour vous dire ce que vous avez été et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez l'un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève<sup>2606</sup>.

Dans la gratitude exprimée par l'enfant d'Alger apparaissent les caractéristiques de la liaison éducative prométhéenne telle que la dépeignent Charles Rollin et Jean-Jacques Rousseau. Effectivement, pour atteindre 'l'esprit', c'est le 'cœur' qui a parlé au cœur, conquis par la générosité, l'affection et l'implication du *magister*<sup>2607</sup>, attentif à instituer l'humanité en l'enfant.

La liaison éducative, née dans les tiraillements du discours littéraire du XVIII<sup>e</sup> siècle, apparaît ainsi que le socle porteur de l'édifice des rapports à l'autre, c'est-à-dire tel un facteur déterminant de la destinée humaine, du *fatum*. Par sa leçon d'humanité, le maître réveille les

---

<sup>2603</sup> Camus, Albert. *Le Premier Homme* (1994). Paris : Folio, 2000, p. 43.

<sup>2604</sup> L'instituteur lit *Les Croix de bois* (1919) de Roland Dorgelès à sa classe. « Pour Jacques, cette lecture lui ouvrait encore les portes de l'exotisme, mais d'un exotisme où la peur et le malheur rôdaient, bien qu'il ne fit jamais de rapprochement, sinon théorique, avec le père qu'il n'avait pas connu. Il écoutait seulement avec tout son cœur une histoire que son maître lisait avec tout son cœur et qui lui parlait à nouveau de la neige de son cher hiver, mais aussi d'hommes singuliers, vêtus de lourdes étoffes raidies par la boue, qui parlaient un étrange langage, et vivaient dans des trous sous un plafond d'obus, de fusées et de balles ». *Ibid.*, p. 165 et 166.

<sup>2605</sup> *Ibid.*, p. 164.

<sup>2606</sup> *Ibid.*, p. 371 et 373.

<sup>2607</sup> Le maître écrit à son élève et lui révèle le grand principe selon lequel il s'était évertué à élever chacun de ses disciples à hauteur d'homme : « Je crois, durant toute ma carrière, avoir respecté ce qu'il y a de plus sacré dans l'enfant : le droit de chercher sa vérité ». In *ibid.*, p. 375.

consciences en sommeil et leur ouvre le chemin de la liberté. L'élève découvre alors par lui-même ses profondes raisons d'être et donne un sens à son existence. De fait, le disciple comprend que le vrai maître se cache en chacun de soi et qu'il agit comme une invitation à exister. Convié à une course initiatique, l'élève s'engage dans la conquête de sa vocation personnelle.

La liaison éducative prométhéenne enseigne donc la possibilité d'exister, selon une conception ontologique par laquelle s'exprime l'intention d'aider le disciple à devenir lui-même. Certes, le gouverneur devient en quelque sorte l'auteur de son élève, c'est-à-dire le fondateur de l'être en devenir. Cela nécessite une parcimonie très mesurée de l'autorité magistrale devant davantage apparaître comme une guidance, un itinéraire, plutôt que comme une implacable influence. La liaison éducative offre la possibilité d'une apothéose dorée qui dépasse la transmission des savoirs de même que l'impulsion des activités intellectuelles parce que son élan prométhéen conduit à la maîtrise de soi et à la liberté de l'homme.

Le foisonnement des idées d'éducation a entraîné bien des divergences et querelles durant le siècle des Lumières, mais au delà de ces antagonismes s'est ébauchée la notion de liaison éducative et avec elle se sont révélés les importants enjeux de la relation<sup>2608</sup> entre maître et disciple. De fait, la relation 'maître élève' soulève les questions de l'identité, de la personnalité ainsi que de la société et organise une aventure humaine par laquelle s'affirme la volonté individuelle, réveillée dans le respect de la liberté. Si enseigner ne signifie pas fusionner, mais trouver cette exacte amplitude entre affection et distance, alors la liaison éducative réalise les exigences de la culture de l'homme par l'homme, développe le motif de la quête de vérité pour l'émancipation des esprits et s'enquiert, selon cette visée, des commencements et finalités de l'être humain.

Héritier de cette conception de la liaison éducative prométhéenne, porteur de la résolution de sortir l'homme de ses instincts barbares, résolu à conduire le disciple à l'auto-gouvernance dans la conquête de soi, Alain fut un maître apprécié auquel ses élèves reconnaissants rendent hommage :

---

<sup>2608</sup> « On distingue trois grands scénarios, trois structures de relation. Des maîtres ont détruit leurs disciples, sur un plan psychologique et, plus rarement physique. Ils ont brisé leur ardeur, consumé leurs espoirs, exploité leur dépendance et leur individualité. Le domaine de l'âme a ses vampires. En contrepoint, des disciples, des élèves, des apprentis ont subverti, trahi et ruiné leurs maîtres. Là encore, ce drame possède les attributs aussi bien mentaux que physiques. [...] L'intensité du dialogue engendre l'amitié au sens le plus haut du terme. Il peut engager et la clairvoyance et la déraison de l'amour. Songez à Alcibiade et Socrate, Héloïse et Abélard, à Arendt et à Heidegger. Il est des disciples qui se sont sentis incapables de survivre à leurs maîtres ». In Steiner, George. *Op. cit.*, p. 11 et 12.

Cet enseignement s'adressait à nous non comme à des élèves, mais comme à des êtres humains. Nous étions promus à l'existence. Nulle part on ne pouvait mieux sentir le pouvoir que possède l'homme de donner l'existence à l'homme par la manière de lui parler. Nous n'étions plus de pauvres enfants, voués comme il était assez constant alors, à la compassion dédaigneuse et à la mauvaise note. Nous étions de petits hommes, des hommes tout court, des égaux, dont la libre appréciation était non seulement admise, mais sollicitée. [...]. Toutes les observations, toutes les objections étaient permises, prises au sérieux, avec un parti pris touchant d'y trouver de la valeur<sup>2609</sup>.

La liaison prométhéenne fait partie de ces permanences qui fondent la société, car vivre ensemble symbolise toujours un apprivoisement mutuel et cet apprentissage ne peut s'effectuer qu'avec le maître, celui qui ouvre la voie vers la liberté que seul on peine beaucoup à trouver.

---

<sup>2609</sup> Toesca, Maurice. *Hommage à Alain*. Paris : NRF, 1952, p. 25 et 26.

# Bibliographie

## 1. Sources primaires

Entre parenthèses, l'indication éventuelle de l'édition dans laquelle le texte est cité dans le corps de la thèse, suivi, le cas échéant, d'une autre réédition consultée.

### a. Sources anciennes

- Aristote. *Éthique à Nicomaque*, traduction, présentation et notes par R. Bodéüs. Paris : Garnier Flammarion, 2004.
- Aristote. *La Poétique*, traduction, introduction et notes de B. Gernez. Paris : Les Belles Lettres, 1997. (Introduction, traduction et annotations de M. Magnien. Paris : Le Livre de Poche, 2008.)
- Aristote. *Rhétorique*, texte établi et traduit par M. Dufour, trois tomes. Paris : Les Belles Lettres, 1931, 1932, 1967. (Préface et traduction de P. Chiron. Paris : Garnier Flammarion, 2007.)
- Cicéron. *L'Orateur*. Paris : Les Belles Lettres, Magnard, XXXV, 122, 1964.
- Erasme. *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*. Étude critique, traduction et commentaire par J.-C. Margolin. Genève : Droz, 1966.
- Eschyle. *Prométhée enchaîné, Tragédies*, traduction P. Mazon, deux tomes. Paris : Les Belles Lettres, 2002.
- La Bible. *Ancien Testament*, traduction É. Dhorme, A. Guillaumont, F. Michaeli, deux tomes. Paris : La Pléiade, 1956 et 1959. (Traduction œcuménique, deux tomes. Paris : Le Livre de Poche, 1972.)
- La Bible. *Le Nouveau Testament*, traduction par P. Gros, J. Grosjean, M. Léturmy. Paris : La Pléiade, 1971. (Traduction œcuménique. Paris : Le Livre de Poche, 1972.)
- Platon. *Gorgias*, traduit par A. Croiset, revu par J.-F. Pradeau. Paris : Les Belles Lettres, 2002. (Traduction, notices et notes par É. Chambry. Paris : Garnier Flammarion, 1967.)
- Platon. *Œuvres complètes*, traduction de J. Moreau et L. Robin, deux tomes. Paris : La Pléiade, 1940 & 1943. (Traduction par M. Croiset. Paris : Les Belles Lettres, 1920.)

- Platon. *Protagoras*, traduction, notices et notes par É. Chambry. Paris : Garnier Flammarion, 1967.
- Plutarque. *Les Œuvres morales. Comment tirer profit de ses ennemis*, traduction de J. Sirinelli. Paris : Les Belles Lettres, 1989. (Traduction par Ricard. Paris : édition Charpentier, 1844.)
- Plutarque. *Les Vies des hommes illustres*, traduction de J. Amyot, deux tomes. Paris : La Pléiade, 1937.
- Quintilien et Pline le Jeune. *Quintilien et Pline le Jeune. Œuvres complètes*, avec traduction française de M. Nisard. Paris : édition Dubochet, 1842.
- Quintilien. *L'Institution Oratoire*, traduction de J. Cousin, sept tomes. Paris : Les Belles Lettres, 1975 à 1980.
- Saint-Augustin. *Œuvres en trois volumes. Les Confessions. Dialogues Philosophiques*, traduction J.-Y. Boriaud, P. Cambronne, J.-L. Dumas, S. Dupuy-Trudelle, volume un. Paris : La Pléiade, 1998 à 2002.
- Tacite, Cayo Cornelio. *Œuvres complètes. Annales*, traduction de P. Grimal. Paris : La Pléiade, 1990.

#### **b. Textes écrits aux XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles**

- Arouet, François-Marie (dit Voltaire). *Correspondance*, XIII volumes (1704 à 1778) Paris : La Pléiade, 1978 à 1993.
- Arouet, François-Marie (dit Voltaire). *Le Micromégas* (1752). *Candide ou l'Optimisme* (1759). *L'Ingénu* (1767). In *Romans et Contes*. Paris : La Pléiade, 1979.
- Arouet, François-Marie (dit Voltaire). *Essai sur les mœurs* (1756). *Siècle de Louis XIV* (1771). In *Œuvres Historiques*. Paris : La Pléiade, 1958.
- Arouet, François-Marie (dit Voltaire). *Le Sentiment des Citoyens* (1764). *Lettre au Docteur Pansophe* (1766). *Temple du Goût* (1773). In *Mélanges*. Paris : La Pléiade, 1961.
- Arouet, François-Marie (dit Voltaire). *Dictionnaire philosophique* (1764). Paris : Folio classique, 1994.
- Bonneval, René. *Réflexions sur le premier âge de l'homme*. Paris : édition Prault, 1751.

- Condillac, Étienne Bonnot (de). *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Amsterdam : édition Mortier, 1746.
- Condillac, Étienne Bonnot (de). *Traité des systèmes*. (1749) Paris : Fayard, 1991.
- Condillac, Étienne Bonnot (de). *Traité des sensations*. (1754) Paris : Fayard, 1984.
- Condillac, Étienne Bonnot (de). *Traité de l'art d'écrire; suivi d'une dissertation sur l'harmonie du style* (1775). Orléans : Le Pli, 2002.
- Condillac, Etienne Bonnot (de). *Cours d'étude*, en treize volumes (1775). Paris : Aux Deux Ponts, 1782.
- Condillac, Etienne Bonnot (de). *La Logique* (1780). Paris : Houel, 1798.
- Condillac, Étienne Bonnot (de). *Œuvres philosophiques de Condillac*, édition G. Le Roy, Paris : Presses Universitaires de France, 1947-1951.
- Condillac, Étienne Bonnot (de). *Lettres inédites à Gabriel Cramer* : Texte établi, présenté et annoté par Georges Le Roy. Paris : Presses Universitaires de France, 1953.
- Diderot, Denis et d'Alembert. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris : Briasson, David, Lebreton, Durand, 1751 à 1772.
- Diderot, Denis. *Plan d'une université. Œuvres philosophiques* (1775). Paris : Librairie philosophique, 1829.
- Diderot, Denis. *Correspondance*. À Catherine II, décembre 1775. Paris : éditions de Minuit, 1955-1970.
- Diderot, Denis. *Œuvres*. Paris : La Pléiade, 1946.
- Diderot, Denis. *Mémoires pour Catherine II*. Paris : Garnier, 1966.
- Diderot, Denis. *Contes et romans*. Paris : La Pléiade, 2004.
- Diderot, Denis. *Œuvres philosophiques*. Paris : La Pléiade, 2010.
- Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Œuvres*, en deux volumes. Paris : La Pléiade, 1983 & 1997. (*Les Aventures de Télémaque*, 1699. Paris : Droz, 1970.)
- Fénelon, François de Salignac de La Mothe. *Dialogue sur l'éloquence en général et avec quelques fables, composés pour l'éducation d'un Prince* (1714). Paris : Frères Estienne, 1766.
- Genlis, Stéphanie (de). *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*. Paris : Penckouche, 1779-1780.
- Genlis, Stéphanie. *Théâtre de société*. Paris : Lambert, 1781.
- Genlis, Stéphanie (de). *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des Princes et des jeunes*

*personnes de l'un et l'autre sexes* (1782) (En trois volumes). Paris : édition Lambert et Beaudoin, 1858. (Rennes : PUR, 2004.)

- Genlis, Stéphanie (de). *Essais sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes. Pour servir de supplément aux Lettres sur l'éducation.* Amsterdam : éditions Guillot, 1782.
- Genlis, Stéphanie. *Les Annales de la vertu.* Paris : Lambert, 1782.
- Genlis, Stéphanie-Félicité Du Crest. *Les Veillées du château, ou cours de morale à l'usage des enfants.* Paris : Lambert, 1782.
- Genlis, Stéphanie (de). *Discours sur l'éducation de Monsieur le dauphin et sur l'adoption.* Paris : Onfroy, 1790.
- Genlis, Stéphanie (de). *Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes* (1790). Paris : Maradan, 1802.
- Genlis, Stéphanie (de). *Leçon d'une gouvernante à ses élèves ou Fragments d'un journal qui a été fait pour l'éducation des enfants de M. d'Orléans.* Paris : édition Onfroy, 1791.
- Genlis, Caroline-Stéphanie-Félicité Du Crest. *Histoire des femmes françaises les plus célèbres et de leur influence sur la littérature française comme protectrices des lettres et comme auteurs.* Paris : Maradan, 1811.
- Genlis, Stéphanie-Félicité Du Crest. *De l'Esprit des étiquettes de l'ancienne cour et des usages du monde de ce temps (extraits)*(1818). Paris : Mercure de France, 1996.
- Genlis, Stéphanie (de). *Alphonsine ou la Tendresse maternelle.* Paris : Lecointe et Durey, 1825.
- Genlis, Stéphanie (de). *La Femme auteur* (1825). Paris : Folio, 2007.
- Genlis, Stéphanie (de). *Les Petits Émigrés.* Paris : Lecointe et Durey, 1825.
- Genlis, Stéphanie (de). *Mémoires* (1825). Paris : Firmin Didot Frères, 1857. (Paris : Mercure de France, 2007.)
- Genlis, Stéphanie (de). *Nouveaux Contes moraux et nouvelles historiques.* Paris : Lecointe et Durey, 1825.
- Genlis, Stéphanie-Félicité Du Crest. *Mademoiselle de Clermont.* (1827) Paris : Autrement, 1994.
- Genlis, Stéphanie-Félicité Du Crest. *Mémoires de Madame la Marquise de Bonchamps, rédigés par Mme la Comtesse de Genlis ; suivis des pièces justificatives.* Paris : Baudouin, 1827.

- La Salle, Jean-Baptiste (de). *Exercices de piété à l'usage des Écoles chrétiennes* (1697). Paris : édition Maison de Saint Jean Baptiste de La Salle, 1963.
- La Salle, Jean-Baptiste (de). *Les Devoirs du chrétien envers Dieu et les moyens de pouvoir bien s'en acquitter* (1702). Paris : Vve André, 1822.
- La Salle, Jean-Baptiste (de). *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne divisées en deux parties. À l'usage des écoles chrétiennes des filles* (1705). Rouen : édition Labbey, 1797.
- La Salle, Jean-Baptiste, de. *Conduite des écoles chrétiennes* (1706). Lyon : édition Rusand, 1819.
- La Salle, Jean-Baptiste (de). *Lettres inédites*. Paris : Notre Histoire, 1989.
- Locke, John. *Essai de l'entendement humain* (1690). Paris : Pierre Mortiel, 1729. (Paris : Vrin, 2006.)
- Locke, John. *De l'Éducation des enfants*, traduction de P. Coste, revue par Thurot (1693). Paris : Firmin Didot, 1760. (*Quelques Pensées sur l'éducation*, traduction de G. Compayré. Paris : Vrin, 1966.)
- *Mémoires pour servir à l'histoire des sciences et des arts, Le Journal de Trévoux*. Amsterdam : 1762.
- Rollin, Charles. *De La Manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur* (1726). Paris : édition J. Estienne, trois volumes, 1726-1728. (Paris : Vve Estienne, trois volumes, 1741. Paris : Madame Frères, quatre volumes, 1810. Paris : Firmin Didot, en trois volumes, 1845.)
- Rollin, Charles. *Histoire romaine depuis la fondation de Rome, jusqu'à la bataille d'Actium : c'est à dire jusqu'à la fin de la République. Par M. Rollin,...* Paris : chez la veuve Estienne, 1740-1745.
- Rollin, Charles. Boze, Claude Gros (de). *Opuscules de feu M. Rollin,... contenant diverses lettres qu'il a écrites ou reçues... avec son éloge historique par M. de Boze...* Paris : chez les frères Estienne, 1771.
- Rollin, Charles. *Abrégé de l'histoire ancienne de Monsieur Rollin, par Mr. l'abbé*. Neuchatel : Samuel Fauche, 1776.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur les sciences et les arts* (1750). Paris : édition Garnier Flammarion, 1971.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* (1755). Paris : Garnier Flammarion, 1971.

- Rousseau, Jean-Jacques. *Lettre à d'Alembert sur le spectacle* (1758). Paris : édition Garnier, 1923.
- Rousseau, Jean-Jacques. *La Nouvelle Héloïse* (1761). Paris : Garnier Flammarion, 1967.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation* (1762). Paris : Garnier Flammarion, 1966. (Introduction par Tanguy L'Aminot. Paris : Garnier Flammarion, 1992.)
- Rousseau, Jean-Jacques. *Le Contrat social* (1762). Paris : Garnier Flammarion, 1966.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Les Rêveries du promeneur solitaire* (1776-1778). Paris : Garnier Flammarion, 1997.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Les Confessions. Autres textes autobiographiques*. Paris : La Pléiade, tome I, 1959.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. La Nouvelle Héloïse. Théâtre. Poésies. Essais littéraires*. Paris : La Pléiade, tome II, 1961.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Du Contrat social. Écrits politiques*. Paris : La Pléiade, tome III, 1964.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Émile. Éducation. Morale. Botanique*. Paris : La Pléiade, tome IV, 1969.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Écrits sur la musique, la langue et le théâtre*. Paris : La Pléiade, tome V, 1995.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres et Correspondances inédites*. Paris : édition Lévy, 1865.

## **2. Sources secondaires**

- Abbé André. *Réfutation du nouvel ouvrage de Jean-Jacques Rousseau intitulé : "Émile, ou de l'Éducation"*. Paris : Desaint et Saillant, 1763.
- Abbé Pluche. *Spectacle de la nature*. Paris : édition Veuve Estienne, 1732.
- Alain (Chartier, Émile). *Propos sur l'éducation : (suivis de) Pédagogie enfantine* (1932). Paris : PUF, 1986.
- Alletz, Pons-Augustin. *De la Formation des mœurs et de l'esprit, ou connaissances nécessaires aux jeunes gens*. Paris : Delalain, 1781.
- Arnaud, Antoine et Nicole, Pierre. *La Logique ou l'Art de penser, dite logique de Port-Royal* (1662). Paris : Gallimard, 1992.

- Auger, Athanase. *Discours sur l'éducation*. Rouen : édition Le Boucher, 1775.
- Ballexserd, Jacques. *Dissertation sur l'éducation des enfants, depuis leur naissance jusqu'à la puberté* (1762). Paris : Veuve Vallat-la-Chapelle, 1780.
- Barbier, Marie-Anne. *Cornélie, mère des Gracques*, tragédie en cinq actes. Paris : éditions Ribou, 1703.
- Barbier, Marie-Anne. *Le Théâtre de l'amour et de la fortune*, en deux volumes. Paris : éditions Ribou, 1713.
- Bardin, Pierre. *Le Lycée du Sieur Bardin où en plusieurs promenades il est traité des actions et des plaisirs d'un honnête homme*. Rouen : La veuve Du Bosc, 1638.
- Basedow, Johann-Bernhard. *De l'Éducation des princes destinés au trône*. Yverdon : la société littéraire et typographique, 1777.
- Batencour, Jacques. *L'École paroissiale où la manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles*. Paris : Pierre Targa, 1654.
- Baudoin, Chanoine de Laval. *De l'Éducation d'un jeune Seigneur*. Paris : Veuve Estienne, 1728.
- Béguillet, Edme. *Considérations générales sur l'éducation*. Paris : Bouillon, 1782.
- Bérenger, Laurent-Pierre. *Esprit de Mably et de Condillac relativement à la morale et à la politique*. Paris : édition Le Jay, 1789.
- Berquin, Arnaud. *L'Ami de l'adolescence* (1784 à 1785). Paris : L'Ami des enfants, 1785.
- Berthier, Guillaume François. *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de Mr. Rousseau...* Turin : chez les Frères Reycends et Guibert, 1763.
- Bérulle, Pierre de. *Œuvres complètes*. Paris : Frédéric Léonard, 1665.
- Bilhon, Jean-Frédéric, Joseph. *Éloge de Jean-Jacques Rousseau*. Paris et Genève : Édition Moureau, 1788.
- Blanchard, Jean-Baptiste. *L'École des mœurs*. Limoges : Ardant, 1782.
- Boileau, Nicolas. *Art Poétique* (1674). Paris : Garnier Flammarion, 1998.
- Bonnaire, Louis (de). *La Règle des devoirs que la nature inspire à tous les hommes*. Paris : Briasson, 1758.
- Bonnet, Charles. *Connaissance analytique de l'homme, de la matière et de Dieu*. Paris : Philibert, 1772.
- Bossuet, Jacques Bénigne. *Discours sur l'Histoire universelle à Monseigneur le Dauphin*. (1681) In *Œuvres*. Paris : La Pléiade, 1936.

- Boucher d'Argis, Antoine Gaspard. *De l'Éducation des princes destinés à l'être*. Rouen : veuve Besogne, 1783.
- Bouleau, Étienne. *Discours sur les diverses branches d'instruction cultivée dans les écoles secondaires*. Paris : édition Desprez, 1805.
- Bouquet, Henri-Louis. *L'Ancien Collège d'Harcourt et le lycée Saint-Louis*. Paris : édition de Lalain, 1891.
- Bourbon-Parme, Isabelle. « *Je meurs d'amour pour toi...* ». *Lettres à l'archiduchesse Marie-Christine 1760-1763*, édition établie par E. Badinter. Paris : Le livre de Poche, 2010.
- Boyssse Ernest. *Le Théâtre des Jésuites*. Paris : édition Vatou, 1880.
- Brucourt, Charles, chevalier (de). *Essai sur l'éducation de la noblesse*. Paris : Durand, 1747.
- Brueys, David Augustin (de). *Traité du légitime usage de la raison, principalement sur les objets de la foi*. Paris : Coignars, 1727.
- Buffier, Claude. *Traité de la société civile et du moyen de se rendre heureux en contribuant au bonheur des personnes avec qui l'on vit*. Paris : édition Jean-Luc Nyon, 1726.
- Buffier, Claude. *Cours de sciences sur des principes nouveaux pour former le langage, l'esprit et le cœur dans l'usage ordinaire de la vie*. Paris : édition Cavelier et Giffart, 1732.
- Buffier, Claude. *Traité de la sphère*. Paris : édition Giffart, 1760.
- Buisson, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Hachette, 1911.
- Burke, Edmund. *Réflexions sur la Révolution de France*. Paris : édition Égron, 1823.
- Caraccioli, Louis-Antoine (de). *La Vraie Manière d'élever des princes destinés à régner*. Paris : édition Poingot, 1788.
- Castel de Saint-Pierre, Charles-Irénée. *Avantages de l'éducation des collèges sur l'éducation domestique*. Amsterdam ; Paris : Duchesne, 1740.
- Castel de Saint-Pierre, Charles-Irénée. *Projet pour perfectionner l'éducation avec un discours sur la grandeur et la sainteté des hommes*. Paris : édition Briasson, 1728.
- Castillon, Jean (de). *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes. Pour servir de réponse au Discours que M. Rousseau, citoyen de Genève, a publié sur le même sujet*. Amsterdam : J. F. Jolly, 1756
- Cerutti, Joseph-Antoine. *Apologie de l'Institut des Jésuites*. Paris : Grasset, 1764.

- Chateaubriand, François-René (de). *Essai sur les révolutions. Le Génie du Christianisme* (1802). Paris : La Pléiade, 1978.
- Chateaubriand, François-René (de). *Mémoires d'Outre-tombe*, deux volumes (1809-1841). Paris : La Pléiade, 1947 à 1950.
- Châtelet, Emilie (du). *Discours sur le Bonheur* (1779). Paris : Rivages Poche, janvier 2010.
- Coustel, Pierre. *Les Règles de l'éducation des enfants*, deux volumes. Paris : Estienne Michalet, 1687.
- Coustel, Pierre. *Traité d'éducation chrétienne et littéraire propre à inspirer aux jeunes gens les sentiments d'une solide piété et leur donner le goût des belles-lettres*. Paris : Delespine, 1749.
- Crevier, Jean-Baptiste. *De l'Éducation publique*. Amsterdam : [s. n.], 1762.
- Croiset, Jean. *Règlements pour Messieurs les pensionnaires*. Paris : édition Bruyset, 1729.
- Crousaz, Jean-Pierre (de). *Réflexions sur l'utilité des mathématiques et sur la manière de les étudier*. Paris : L'Honoré et Châtelain, 1715.
- Crousaz, Jean-Pierre (de). *Nouvelles Maximes sur l'éducation des enfants*. Amsterdam : édition L'Honoré et Châtelain, 1718.
- Dacier, Anne. *Homère défendu contre l'apologie du père Hardouin*. Paris : Jean-Baptiste Coignard, 1716.
- D'Alembert, Jean Le Rond. *Essai sur les éléments de philosophie* (1759). Paris : Fayard, 1986.
- D'Alembert, Jean Le Rond. *Œuvres complètes*. Paris : Belin, 1821.
- Descartes, René. *Discours de la méthode* (1637). Paris : Hatier, 1999.
- Druon, Henri. *Histoire de l'éducation des princes de la Maison des Bourbons de France*. Paris : édition Lethielleux, 1897.
- Duguet, Jacques-Joseph. *Institution d'un Prince ou Traité des qualités des vertus et des devoirs d'un Souverain*. Londres : Nourse, 1739.
- Duguet, Jacques-Joseph. *Institution d'un prince, ou traité des qualités, des vertus et des devoirs d'un souverain*. Londres : Nourse, 1739.
- Dumas, Alexandre. *Le dernier Roi des Français, 1771 à 1851*. Paris : Le Joyeux Rocher, 2009.
- Épinay, Louise (d'). *Mémoires et correspondance* (1735-1783). Paris : éditions Didier, 1855.

- Épinay, Madame de. *Lettres à mon fils* (1758), *Essais sur l'éducation et Morceaux choisis*, avec introduction et notes de R. Plaut Weinreb. Massachusetts : Wayside Publishing, 1989.
- Épinay, Louise (d'). Les *Conversations d'Émilie* (1774). Paris : Belin, 1804.
- Érasme, Didier et La Salle, Jean-Baptiste, (de). *La Bienséance, la Civilité et la Politesse enseignées aux enfants*. Paris : J.-M. Place, 1789.
- Ferlus, François. *La Cour du collège*. Montpellier : Picot, 1787.
- Fillassier, Jean-Jacques. *Dictionnaire historique d'éducation, où sans donner des préceptes, on se propose d'exercer et d'enrichir toutes les facultés de l'âme et de l'esprit en substituant les exemples aux maximes, les faits aux raisonnements, la pratique à la théorie*. Paris : Vincent édition, 1771.
- Fleury, Claude. *Traité du choix de la Méthode des études*, deux volumes. Paris : Pierre Emery, 1686.
- Fleury, Nicolas-Marie (de). *Essai sur les moyens de réformer l'éducation particulière et générale destiné à l'instruction des pères et mères, à celle des directeurs de collèges et à tous les éducateurs*. Paris : Duchesne, 1764.
- Florian, Bernard (de). *De la Fable* (1792). Paris : édition Froment, 1828.
- Fontenelle, Bernard Le Bouyer (de). *De L'Origine des fables*. Paris : Librairie Félix Alcan, 1724.
- Garat, Dominique Joseph. *Précis historique de la vie de Monsieur de Bonnard*. Paris : imprimerie de Monsieur, 1787.
- Gautruche, Pierre. *L'Histoire poétique*. Paris : Théodore Legras, 1714.
- Gerbillon, P.. *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation, contre les principes de M. Rousseau*. Paris : par le P. G. B. (le P. Gerbillon), 1764.
- Gobinet, Charles. *Instruction sur la manière de bien étudier*. Paris : Goesin, 1746.
- Griffet, Henri. *Lettre à M. D.\*\*\* : sur le livre intitulé, Émile, ou, De l'Éducation par Jean-Jacques Rousseau*. Amsterdam & Paris : Grangé, 1762.
- Graffigny, Françoise (de). *Lettres d'une Péruvienne* (1747). New York : MLA, 1993.
- Grimm, Friedrich-Melchior. *Correspondance littéraire (1753-1790)*. Paris : édition Furne, 1829.
- Grivel, Guillaume. *Théorie de l'éducation, ouvrage utile aux père de famille et aux instituteurs*. Paris : Moutard, 1775.
- Hamel, Charles. *Histoire de l'abbaye et du collège de Juilly depuis leurs origines jusqu'à nos jours*. Paris : Douniol, 1868.

- Helvétius, Claude-Adrien. *De l'Esprit*. Paris : Durand, 1758.
- Helvétius, Claude-Adrien. *De l'Homme et de son éducation* (Posthume, 1773). Paris, Lepeletier, 1818.
- Hilliard d'Auberteuil, Michel-René. *Des Mœurs, de la Puissance, du Courage et des Loix considérés relativement à l'Éducation d'un prince*. Bruxelles : édition Josiah, 1784.
- Holbach, Paul-Henry Thiry, baron (de). *La Morale universelle ou les devoirs de l'homme fondé sur sa nature*. Amsterdam : Masson, 1776.
- Hume, David. *Traité de la nature humaine : de l'entendement* (1739). Paris : Alcan, 1930.
- Jouvençy, Joseph (de). *L'Élève de rhétorique*, traduit du latin *Novus Candidatus rhetoricae* (1753) par H. Ferté. Paris : Hachette, 1892.
- Jumigny, M. (de). *Le Père gouverneur de son fils*. Paris : Cristo, 1780.
- Kant, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation* (1803). Paris : Vrin, 1966.
- Kant, Emmanuel. *Remarques touchant les observations sur le sentiment du beau et du sublime*. Introduction par Brigitte Georget. Paris : Vrin, 1994.
- La Bruyère, Jean (de). « De l'homme du XVII<sup>e</sup> siècle » in *Les Caractères* (1688). *Œuvres complètes*. Paris : La Pléiade, 1935.
- La Caze, Louis (de). *Lettre sur le meilleur moyen d'assurer le succès de l'éducation*. Paris : Guérin, 1764.
- La Chalotais, Louis-René de Caradeuc (de). *Essai d'Éducation Nationale*. Bretagne : édition du Parlement de Bretagne, 1763. (Paris : L'Harmattan, 1996.)
- La Condamine, Charles-Marie (de). *Lettre critique sur l'éducation*. Paris : Prault, 1751.
- La Fontaine, Jean (de). *Les Fables*. In *Œuvres complètes*, en deux volumes. Paris : La Pléiade, 1943 & 1991.
- Lambert, Anne Thérèse (de). *Avis d'une mère à sa fille* (1728). Paris : Louis, 1804.
- Lambert, Anne-Thérèse de. *Œuvres morales. Avis à mon fils* (1728) Paris : édition Gosselin, 1843.
- Lamy, Bernard. *Nouvelles Réflexions sur l'art poétique*. Paris : édition Pralard, 1668.
- Lamy, Bernard. *De l'Art de parler*. Paris : édition Pralard, 1679.
- Lamy, Bernard. *Entretiens sur les sciences*. Lyon : troisième édition J. Certe, 1706.
- Le Bel, Jean-Louis. *L'Art d'apprendre sans maître*. Paris : Le Bel, 1780.

- Le Prince de Beaumont, Jeanne-Marie. *Civan, Roi de Bungo, Histoire japonaise ou Tableau de l'éducation d'un prince*. Paris : édition Nourse, 1754.
- Le Prince de Beaumont, Jeanne-Marie. *Magasin des adolescentes ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (1760). Paris : édition Billois, 1811.
- Le Prince de Beaumont, Madame. *Le Mentor moderne, ou Instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent* (1764). Paris : Hérisant, 1772.
- Leconsvel, Pierre (de). *Relation historique et morale du Voyage du Prince de Montbéraud dans l'île de Naudély*. Paris : édition Fortuné, 1709.
- Leroy, Chrétien. *Lettre d'un professeur émérite de l'Université de Paris*. Paris : Congrégation de Saint-Maur, 1777.
- Lesage, Alain-René. *Gil Blas de Santillane* (1715). Paris : Garnier Flammarion, 1977.
- Liévin-Bonaventure Proyart. *De l'Éducation publique et des moyens d'en réaliser la réforme projetée dans la dernière assemblée générale du Clergé de France*. Paris : édition du Clergé, 1785.
- Maine de Biran, Pierre. *Journal*. Paris : édition Gauthier, 1822.
- Malebranche, Nicolas. *Traité de morale* (1684). Paris : Garnier Flammarion, 1995.
- Malebranche, Nicolas. *De la Recherche de la vérité*. Amsterdam : édition Desbordes, 1688.
- Marivaux, Pierre Carlet de Chamberlain. *Télémaque travesti. Livre six.* (1717) Genève : Droz, 1956.
- Marivaux, Pierre Carlet de Chamblain. *Journaux et œuvres diverses* (sous la direction de Deloffre, Frédéric et Gilot, Michel). Paris : édition Garnier, 1969.
- Marmontel, Jean-François. *Bélisaire*. Paris : édition Merlin, 1767.
- Meusnier de Querlon, Anne-Gabriel. *Les Hommes de Prométhée* (1741). In *Psaphion ou La Courtisane de Smyrne. Les Soupers de Daphné. Les Dortoirs de Lacédémone*. Paris : Flammarion, 1894.
- Montaigne Michel (de). *Les Essais* (1595). Paris : Garnier Flammarion, 1969.
- Montaigne, Michel de. *De l'Institution des enfants*, par G. Compayré. *Essais*, livre I, chapitre XXV. Paris : Hachette, 1905.
- Morelly, Etienne. *Essai sur le cœur humain, ou Principes d'éducation*. Paris : Delespine, 1745.
- Morveau, Guyton de, Louis-Bernard. *Mémoire sur l'Éducation publique*. Paris : Almanach Royal, 1764.
- Musset-Pathay, Victor-Donatien. *Contes historiques*. Paris : édition Desoer, 1826.

- Nicole, Pierre. *De l'Éducation d'un Prince*. Paris : édition Savreux, 1670.
- Paccori, Ambroise. *Avis salutaire à une mère chrétienne pour se sanctifier dans l'éducation de ses enfants*. Paris : Rémy, 1690.
- Paccori, Ambroise. *Règles pour travailler utilement l'éducation chrétienne des enfants*. Paris : Rémy, 1726.
- Péréfixe, Hardouin. *Histoire du Roy Henry le Grand*. Amsterdam : édition Elzevier, 1661.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. *Le Chant du cygne* (1826). Paris : édition Fabert, traduction par Michel Soëtard, 2009.
- Philippon de la Madelaine, Louis. *Vue patriotique sur l'éducation du peuple tant des villes que de la campagne*. Lyon : édition Bruyes et Ponthus, 1783.
- Philippon de la Madeleine. *De l'Éducation des collèges*. Londres : Moutard, 1784.
- Puisieux, Madeleine (de). *Réflexions et Avis sur les défauts et le ridicule à la mode* (1751). Paris : édition Brunet, 1761.
- Rabelais, François. *Pantagruel* (1532). *Gargantua* (1534). In *Œuvres complètes*. Paris : La Pléiade, 1994.
- Racine, Jean. *Abrégé de l'Histoire de Port-Royal*. Paris : Lottin Le Jeune, 1767.
- Rapin, René. *Discours sur la comparaison de l'éloquence de Démosthène et de Cicéron* (1671). Paris : Barbin, 1676.
- *Rapport sur le concours d'éloquence de l'année 1818*, par Monsieur Le Secrétaire-perpétuel de l'Académie Française. Paris : édition Firmin Didot, 1818.
- Rétif de La Bretonne, Nicolas Edme. *Ingénue Saxancour ou La Femme séparée*, volume deux. Paris : Maradan, 1789.
- Reyre, Joseph. *L'École des jeunes demoiselles, ou Lettre d'une mère vertueuse à sa fille*. Paris : Varin, 1786.
- Rimbaud, Arthur. *Œuvres complètes*. « Lettres de Rimbaud et de quelques correspondants (1870-1875) », « Lettre à Georges Izambard, Charleville le 13 mai 1871 ». Paris : La Pléiade, 2009.
- Robespierre, Maximilien (de). *Œuvres complètes*, dix volumes (1784-1794). Paris : PUF, études robespierristes, 1910-1967.
- Sainte-Beuve, Charles-Augustin. *Causeries du Lundi*. Paris : édition Garnier, 1862.
- Sainte-Beuve, Charles-Augustin. *Port-Royal*, trois volumes. Paris : Gallimard, 1955.
- Servières, Joseph. *Alphonsine, ou La tendresse maternelle, mélodrame en trois actes à grand spectacle, imité du roman de Madame de Genlis, par M. Servièrre. Musique de*

*M. J. Lanusse, ballets de M. Hus, le jeune, mis en scène par M. Ribié.* Paris : chez Fages, 1806.

- Sévigné, Marie de Rabutin- Chantal (marquise de). *Correspondance*, en trois volumes. Paris : La Pléiade, 1973, 1974 et 1978.
- Thibouville, Henri-Lambert d'Erbigny (marquis de). *L'École de l'amitié.* Amsterdam : édition Arkstée et Makus, 1757.
- Thomassin, Louis. *La Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les lettres humaines par rapport aux lettres divines et aux écritures.* Paris : François Muguet, 1681.
- Vallange. *Nouveaux systèmes ou nouveaux plans de méthodes qui marquent une route nouvelle pour parvenir à la connaissance des langues et des sciences, des arts et des exercices du corps.* Paris : édition Jombert, 1719.
- Vareilles, Jean-Marie de Labroue, comte (de). *Lettres sur l'éducation des princes.* Paris : édition Duchesne, 1757.
- Vinet, Alexandre. *Chrestomathie française, volume 3.* Paris : édition Neukirch, 1830.
- Wieland, Christophe Martin. *Über die von J.-J. Rousseau vorgeschlagenen Versuche den wahren Stand der Natur des Menschen zu entdecken nebst einem Traumgespräch mit Prometheus.* In *Sämmtliche Werke*, vierzehnter Band (1770). Leipzig : Göschen, 1796.

### **3. Études**

- Adelon, Nicolas-Philibert. *Physiologie de l'homme.* Paris : édition Crochard, 1831.
- Ariès, Philippe. *L'enfant et la vie sociale sous l'ancien régime.* Paris : Plon, 1960.
- Ariès, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Paris : édition du Seuil, 1973.
- Assouan, Paul Laurent. *Littérature et psychanalyse.* Paris : Ellipse, 1996.
- Bachelard, Gaston. *La Psychanalyse du feu* (1937). Paris : Folio, 1989.
- Badinter, Élisabeth. *L'Infant de Parme.* Paris : Le Livre de Poche, 2010.
- Badinter, Élisabeth. *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel. XVII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle.* Paris : Flammarion, 1981.
- Balanso, Juan. *Les Bourbons de Parme : histoire des infants d'Espagne, ducs de Parme.* Paris : édition J&D, 1996.

- Bancaud-Maënen, Florence. *Le Roman de formation au XVIII<sup>e</sup> siècle en Europe*. Paris : A. Colin , DL 2005.
- Barthélemy, Édouard (de). *Mesdames de France : Filles de Louis XV*. Paris : Adamant Media Corporation, 2001.
- Barthes, Roland. « L’Ancienne Rhétorique ». *Communications*, N° 16. Paris : Le Seuil, 1970.
- Barthes, Roland. *Fragments d’un discours amoureux*. Paris : Seuil, 1977.
- Beuriez, L. (de). *Une Fille de France [Louise- Élisabeth] et sa correspondance inédite*. Paris : édition Perrin, 1887.
- Becchi, Egle et Julia, Dominique. *Histoire de l’enfance en Occident (1998)*. Deux volumes. *Du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Paris : Seuil, 2004.
- Bédarida, Henri. *Parme et la France de 1748 à 1789*. (Thèse pour le doctorat ès lettres). Paris : édition Champion, 1927.
- Bénichou, Paul. *Pensée de Rousseau*. Paris : Seuil, 1984.
- Berkeley, Georges. *Nouvelle Théorie de la vision (1709)*. Paris : édition F. Alcan, 1895.
- Bertaut, Jules. *Madame de Genlis*. Paris : éditions Grasset, 1941.
- Bertin, Erik. *Penser la stratégie dans le champ de la communication : une approche sémiotique*. Paris : PU de Limoges, 2004.
- Bertrand, Aliénor. *Le Vocabulaire de Condillac*. Paris : Ellipses, 2002.
- Bessire, François et Reid, Martin (sous la direction de). *Madame de Genlis. Littérature et éducation*. Paris : presses universitaires de Rouen et du Havre, 2008.
- Bloch, Jean. *Rousseauism and education in eighteenth century France*. Oxford : Voltaire Foundation, 1995.
- Bochenek-Franczakowa, Regina. « L ’éducation du prince fait pour régner selon Madame de Genlis : réalité et fiction ». In *Études sur le XVIII<sup>e</sup> siècle. Portraits de femmes*. Bruxelles : éditions de l’université, 2000.
- Bonhomme, Honoré. *Madame la comtesse de Genlis : sa vie, son œuvre, sa mort (1746-1830) d’après des documents inédits*. Paris : Librairie des bibliophiles, 1885.
- Bonnel, Roland et Rubinger, Catherine. *Femmes savantes et Femmes d’esprit*. New York : Peter Lang, 1994.
- Botlan, Marc. *Domesticité et domestiques à Paris dans la crise, 1770-1790*. Paris : Thèse de doctorat de l’école des Chartes, 1976.
- Broglie, Gabriel (de). *Madame de Genlis*. Paris : Perrin, 1985.

- Broglin, Étienne. *De l'Académie royale à l'Institution : le collège de Juilly (1745-1828)*. Paris : thèse, Université de la Sorbonne, 1978.
- Brouard-Arends, Isabelle. *Lectrices d'Ancien Régime*. Rennes : PUR, 2003.
- Brouard-Arends, Isabelle et Plagnol-Diéval Emmanuelle. *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. Rennes : PUR, 2007.
- Bruner, Jérôme. *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : 1983, PUF.
- Burgelin, Pierre. *La Philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris : PUF, 1959.
- Cadilhon, François, Mondot, Jean, Verger, Jacques. *Universités et institutions universitaires européennes au XVIII<sup>e</sup> siècle : entre modernisation et tradition*. Paris : Presses Universitaires de Bordeaux, 1999.
- Cahen, Gérald. *La conversation. Un art de l'instant*. Paris : éditions Autrement, 1999.
- Caspard-Karydis, Chambon. *La Presse d'éducation et d'enseignement, XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition du CNRS, 1981- 1991.
- Cassirer, Ernest. *La Philosophie des Lumières*, traduction de P. Quillet (1932) . Paris : Fayard, 1990.
- Cassirer, Ernst. *Le Problème Jean-Jacques Rousseau*, traduction de M. de Launay (1932). Paris : Hachette, 2006.
- Cassirer, Ernst. « Kant et Rousseau », in *Rousseau, Kant et Goethe*, traduction de J. Lacoste (1932). Paris : Belin, 1991.
- Cellier, Hervé. *Précocité à l'école : le défi de la singularité*. Paris : E.S.F., 2007.
- Chantin, Jean-Pierre. *Le Jansénisme : entre hérésie imaginaire et résistance catholique, XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Cerf, 1996.
- Charrak, André. *Empirisme et métaphysique : l'essai sur l'origine des connaissances humaines de Condillac*. Paris : Vrin, 2003.
- Chartier, Roger, Compère, Marie-Madeleine, Julia, Dominique. *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : SEDES, 1976.
- Chartier, Roger. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 1987.
- Château, Jean. *Les Grands Pédagogues*. Paris : PUF, 1956.
- Château, Jean. *Rousseau, sa philosophie de l'éducation*. Paris : Vrin, 1962.
- Chaussianand-Nogaret, Guy. *Le Citoyen des Lumières*. Bruxelles : édition Complexe, 1994.

- Cherni, Amor. *Diderot : l'ordre et le devenir*. Paris : Droz, 2002.
- Chevallier, Pierre et Groperrin, Bernard. *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*. Paris : Mouton, 1968.
- Citton, Yves. «La preuve par l'Émile : dynamique de la fiction chez Rousseau ». *Poétique*, 1994.
- Clancier, Anne. *Psychanalyse et critique littéraire*. Paris : Privat, 1973.
- Clermont, Gauthier, Tardifla, Maurice. *Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Éditeur, Gaëtan Morin, 2005.
- Compayré, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Hachette, 1879 à 1885.
- Crogiez, Michèle. *Rousseau et le paradoxe*. Paris : Champion, 1997.
- Dagonnet, François. *L'Animal selon Condillac*. Paris : Vrin, 1987.
- Dagonnet, François. *Traité des animaux par Condillac, Étienne Bonnot (de)*. Paris : Vrin, 1987.
- Delaigue, Ernest. *Madame de Genlis au château de Saint-Aubin-sur-Loire*. Moulins : E. Auclair, 1891.
- Demogeot, Jacques. *Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'en 1830*. Paris : Hachette, 1852.
- Deneys-Tunney, Anne. *Un autre Jean-Jacques Rousseau – le paradoxe de la technique*. Paris : PUF, 2010.
- Dérégnacourt, Gilles. *De Fénelon à la Révolution*. Paris : Presses Universitaires, 1991.
- Deshoulières, Valérie et Constantinescu, Muguras. *Les Funambules de l'Affection. Maîtres et disciples*. Clermont-Ferrand : PUBP, 2009.
- Diaz, Brigitte. *L'Épistolaire nomade*. Vendôme : PUF, 2002.
- Dinot, Marie-Claude. *L'Éducation des pauvres au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Artois : Artois Presses université, 1998.
- *Dissertations sur l'homme et l'animal : La Fontaine, "Fables" (Livres VII à XI), Condillac, "Traité des animaux", Kafka, "La métamorphose"*. Paris : Ellipses, 2004.
- Dolle, Jean-Marie. *Psychologie, éducation en France au XVIII<sup>e</sup> siècle : contribution à l'étude de l'histoire de la psychologie cognitive, affective, de l'éducation*. Grenoble : J., Vrin, 1984.
- Dolto, Françoise. *Lorsque l'enfant paraît*. Paris : Seuil, 1977.
- Dolto, Françoise. *La Cause des enfants*. Paris : Robert Laffont, 1978.

- Donzelot, Jacques. *La Police des familles*. Paris : éditions de Minuit, 1977.
- Duchemin, Jacqueline. *Prométhée. Histoire du mythe, de ses origines orientales à ses incarnations modernes*. Paris : Les Belles Lettres, 1999.
- Durand, Béatrice. *Essai sur l'autorité dans la fiction pédagogique des Lumières*. Paris : L'Harmattan, 1999.
- Durand, Gilbert. *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire* (1960). Paris : Dunod, 1985.
- Durand, Gilbert. *L'Imagination symbolique*. Paris : PUF, 1964.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula*. Paris : Grasset, 1985.
- Erhard, Jean. *L'Idée de nature en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Studies on Voltaire Foundation, 1996.
- Fabre, Michel. *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*. Paris : Hachette éducation, 1999.
- Fauconnier, Gilbert. *Le Vocabulaire pédagogique de J.-J. Rousseau*. Genève ; Paris : Slatkine, 1993.
- Felouzis, Georges. *L'Efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France, 1997.
- Ferrand, Nathalie (études réunies et présentées par). *Locus in fabula. La Topique de l'espace dans les fictions françaises d'Ancien Régime*. Paris : édition Louvain, 2005.
- Ferté, Henri. *Rollin, sa vie, ses œuvres et l'Université de son temps*. Paris : Hachette, 1902.
- Fiévet, Michel. *Les Enfants pauvres à l'école. La Révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*. Paris : Imago, 2001.
- Fiévet, Michelle. *L'Invention de l'école des filles*. Saint-Estève : Imago, 2006.
- Filloux, Janine. *Du Contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod, 1986.
- Fossati, Giovanna. *Écriture de l'histoire et pédagogie dans le Traité des études de Charles Rollin (Paris, 1661-1741)*. Université de Genève : Mémoire de Licence dirigé par Michel Porret, département d'histoire générale, 1999.
- Freud, Sigmund. *Essais de psychanalyse*, traduction sous la responsabilité de A. Bourguignon (1915 à 1921). Paris : Payot, 2001.
- Frijhoff, Willem. *École et société dans la France d'Ancien Régime*. Paris : INRP, 1975.

- Fritz, Paul & Williams, David. *The Triumph of culture : 18<sup>th</sup> Century Perspectives*. Toronto : Hakkert, 1972.
- Fuchet, Serge-René. *Lieux et personnages romanesques au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition Publibook, 2010.
- Gaberan, Philippe. *Condillac et le matérialisme*. Lyon : Université des Frères Lumière, 1997.
- Galliano, Paul, Philippe, Robert, Sussel, Philippe. *La France des Lumières, 1715-1789*. Fribourg : édition du Lac, 1975.
- Garreau, Lydie. *L'école, la religion et la politique : de Condorcet à Ferry*. Paris ; Budapest ; Kinshasa [etc.] : L'Harmattan , 2006.
- Gaudin, Albert Charles. *The educational Views of Charles Rollin*. New York : Columbia University, 1935.
- Gayet, Daniel. *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : A. Colin, 1995.
- Genette Gérard, Hans Robert, Jauss, Schaeffer, Jean-Marie, Scholes, Robert, Stempel, Wolf Dieter & Viëtor, Karl. *Théorie des genres*. (2004) Paris : Points, 2007.
- Genette, Gérard. « La Rhétorique restreinte » in *Figures III*. Paris : Seuil, 1972.
- Georges, Jean. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman, 1991.
- Goubert, Pierre et Roche, Daniel. *Les Français et l'Ancien Régime*. Paris : Colin, 1984.
- Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Entre Gouvernants et Gouvernés : Le Pédagogue au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : PU Septentrion, 2000.
- Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *La Vie du chevalier de Bonnard, 1744-1784, ou Le Bonheur de la raison*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- Gougeaud-Arnaudeau, Simone. *Crébillon le Tragique, 1674-1762*. Paris : L'Harmattan, 2013.
- Grandroute, Robert. *Le Roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*. Nancy : édition Peter Lang, 1983.
- Grandière, Marcel. *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford : Voltaire Fondation, 1998.
- Grell, Chantal. *L'Histoire entre érudition et philosophie : étude sur la connaissance historique à l'âge des Lumières*. Paris : Presses Universitaires de France, 1993.
- Grell, Chantal. *Le Dix-huitième siècle et l'Antiquité en France 1680-1789*. Deux volumes. Oxford : Voltaire Foundation, 1995.

- Groperrin, Bernard. *Les Petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest-France, 1984.
- Grosrichard, Alain. « Le Prince saisi par la philosophie ». *Ornicar*, numéros 26 et 27, 1983, p. 133 à 149.
- Guerci, Luciano. *Condillac Storico : Storia et politica nel 'Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme'*. Parme : Riccardo Ricciardi Editore, 1978.
- Gusdorf, Georges. *Pourquoi les professeurs*. Paris : Payot, 1963.
- Gusdorf, Georges. *Les Sciences humaines et la pensée occidentale. Dieu, la nature, l'homme au siècle des Lumières*. Paris : éditions Payot, 1972.
- Habib, Claude (sous la direction de). *Éduquer selon la nature*. Paris : Desjonquères, 2012.
- Halévi, Ran. *Le Savoir du prince du Moyen Âge aux Lumières*. Paris : Fayard, 2002.
- Harmann, Christine. *Déplaire au public : le cas de Rousseau*. Paris : Classiques Garnier, 2012.
- Hatzenberger, Antoine. *Rousseau et l'utopie*. Paris : Honoré Champion, 2012.
- Hazard, Paul. *La Pensée européenne au XVIII<sup>e</sup> siècle* (1946). Paris : Hachette, 2006
- Hétier, Renaud. « De l'Enfant sauvage à l'Infant de Parme, ou les distorsions temporelles de l'éducation ». In *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation formation*. Université de Genève : septembre 2010.
- Hildesheimer, Françoise. *Le Jansénisme en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : Publisud, 1992.
- Houssaye, Jean. *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel...* Paris : A. Colin, 1994.
- Imbert, Francis. *Émile ou l'interdit de la jouissance. L'Éducateur, le désir et la loi*. Paris : Armand Colin, 1989.
- Jacques-Chaquin, Nicole et Houdard, Sophie. *Curiosité et libido sciendi de la Renaissance aux Lumières*. Paris : ENS éditions, 1998.
- Jolibert, Bernard. *L'Enfance au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Vrin, 1981.
- Jouve, Vincent. *La Poétique du roman*. Paris : Armand Colin, 2006.
- Julia, Dominique. « Madame de Genlis et l'éducation des princes ». *Musée des arts et des métiers. La Revue*. N° 35, juin 2004, p. 16 à 27.
- Kerbrat, Catherine. *L'Énonciation. De la Subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 1980.

- Klages, Ludwig. *Les Principes de la caractérologie*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1950.
- L'Aminot, Tanguy (sous la direction de). *Émile et l'Éducation*. Paris : Musée Jean-Jacques Rousseau Montmorency, 1997.
- Laborde, Alice. *L'Œuvre de Stéphanie de Genlis*. Paris : Nizet, 1966.
- Lafon, Henri. *Espaces romanesques du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : PUF, 1997.
- Lapassade, Georges. *L'Éducation négative. Essai sur les origines et fondements du non directivisme*. Paris : Université, 1963.
- Lapassade, Georges. Schérer, René. *Le Corps interdit : essais sur l'éducation négative*. Paris : Éditions E.S.F , 1980.
- Lebrun, François, Venard, Marc, Quéniart, Jean. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, 1480-1789*, tome II. Paris : Perrin, 2003
- Le Galliot, Jean. *Psychanalyse et langages littéraires*. Paris : Nathan, 1977.
- Le Roy, Georges. *La Psychologie de Condillac*. Paris : Thèse, 1937.
- Lecercle, Jean-Louis. *Rousseau et l'art du roman*. Paris : Armand Colin, 1969.
- Lefèvre, Roger. *Condillac ou La joie de vivre : présentation, choix de textes, bibliographie par Roger Lefèvre*. Paris : Seghers, 1966.
- Leguy, Anne. *Heureux à l'école*. Paris : édition L'Étudiant, 2005.
- Leoni, Sylviane. « Rousseau et Fabricius ou le Théâtre de l'identité », *Roma triumphans ?* Rome : édition.Storia et letteratura, 2007, p. 167-179.
- Leoni, Sylviane. *Le Poison et le remède*. Oxford : Voltaire Foundation, 1996.
- Lombard, Jean. *Discours préliminaire du Traité des études*. Paris : L'Harmattan, 1998.
- Luciani, Gérard et Volpilhac-Auger, Catherine. *L'Institution du prince au XVIII<sup>e</sup> siècle. Actes du huitième colloque franco-italien des sociétés françaises et italiennes d'études du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Centre International d'études du XVIII<sup>e</sup> siècle Ferney Voltaire, 2003.
- Mall, Laurence. *Émile ou la figure de la fiction*. Oxford : Voltaire foundation, 2002.
- Marrou, Henri-Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris : Éditions du Seuil, 1948.
- Martin, Christophe. *Espaces du féminin dans le roman français du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 2004.
- Martin, Christophe. « Éducatives négatives ». *Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Classiques Garnier, 2010.

- May, Georges. *Le Dilemme du roman au XVIII<sup>e</sup> siècle. Étude sur les rapports du roman et de la critique, 1715-1761*. Paris : Presses Universitaires de France, 1963.
- Médicci, Angela. *Les Progrès de l'éducation nouvelle*. Paris : PUF, 1941.
- Meirieu, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF, 1987.
- Meirieu, Philippe. « Tout faire en ne faisant rien (Jean-Jacques Rousseau) », in *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF, 1996.
- Meyer, Jean. *L'Éducation des princes du XV<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : édition Perrin, 2004.
- Mille, Raoul. *La Force du père*. Paris : Albin Michel, 2004.
- Miller, Alice. *Le Drame des enfants surdoués*. Paris : PUF, 2008.
- Mortier, Roland. *Clartés et ombres du siècle des Lumières*. Genève : Droz, 1969.
- Mory, Christophe. *Jean-Baptiste de La Salle. Rêver l'éducation*. Paris : Pygmalion, 2010.
- Negroni, Barbara (de). *Correspondance de Rousseau et de Malesherbes*. Paris : édition Flammarion, 1991.
- Not, Louis. *Les Pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privas, 1988.
- O'Dea, Michael. *Jean-Jacques Rousseau en 2012*. Oxford : Voltaire Foundation, 2012.
- Ozouf, Mona. *L'Homme régénéré*. Paris : Gallimard, 1989.
- Ozouf, Jacques et Furet, François. *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : édition de Minuit, 1978.
- Perelman, Chaim. *L'Empire rhétorique*. Paris : Vrin, 1977.
- Pierre, Brunel (sous la direction de). *Dictionnaire des mythes littéraires*. Paris : édition du Rocher, 2003.
- Plagnol, Marie-Emmanuelle. *Madame de Genlis*. Rome : Memini ; Paris : diff. CNRS éd., 1996.
- Plagnol-Diéval, Marie-Emmanuelle. *Madame de Genlis et le Théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1996.
- Postic, Marcel. *La Relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France, 1978.
- Poutet, Yves. *Le XVII<sup>e</sup> siècle et les origines lasalliennes*. Rennes : Les Imprimeries réunies, 1970.
- Prévost, Jacques. *L'Utopie éducative*. Paris : Comenius, 1981.
- Proust, Jacques. *Recherches nouvelles sur quelques écrivains des Lumières*. Genève : Droz, 1972.

- Py, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Oxford : Voltaire Foundation, 1997.
- Quarfood, Chritine. *Condillac, la statue et l'enfant*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- Reboul, Olivier. *La Philosophie de l'Éducation* (1989). Paris : PUF, 2011.
- Reboul, Olivier. « Nos valeurs sont-elles universelles ? » In *Revue française de pédagogie*. Volume 97, 1991.
- Reboul, Olivier. *Introduction à la Rhétorique* (1991). Paris : PUF, 2011.
- Reid, Martine (sous la direction de). *Madame de Genlis, littérature et éducation*. Rouen : PUR, 2008.
- Riché, Pierre. Verger, Jacques. *Des Nains sur des épaules de géants : maîtres et élèves au Moyen Âge*. Paris : Tallandier, DL 2006.
- Rigault, Georges. *Histoire générale de l'institut des frères des écoles chrétiennes*. Paris : Plon, 1937-1953.
- Robrieux, Jean-Jacques. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris : Dunod, 1993.
- Roche, Daniel. *Les Républicains des Lettres*. Paris : Fayard, 2004.
- Rousseau, Nicolas. *Connaissance et langage chez Condillac*. Genève : Droz ; Paris : Champion, 1986.
- Rouzel, Joseph. *Le Transfert dans la relation éducative : psychanalyse et travail social*. Paris : Dunod, 2002.
- Schaeffer, Jean-Marie. « Éduquer », *Communications*, 2002.
- Sgard, Jean. *Condillac et les problèmes du langage : travaux présentés au colloque de Grenoble, 9-11 octobre 1980*. Genève ; Paris : Slatkine, 1982.
- Siaud-Facchin, Jeanne. *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob, 2002.
- Sicard, Augustin. *L'Éducation morale civique avant et pendant la Révolution*. Paris : 1884.
- Snyders, Georges. *La Pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : PUF, 1965.
- Soëtard, Michel. *Rousseau et l'idée d'éducation*. Paris : Champion, 2012.
- Solon, Jean-François [Dir.]. *Sources d'histoire de la France moderne XVI<sup>e</sup> XVII<sup>e</sup> XVIII<sup>e</sup> siècles*. Paris : Larousse, coll. « Textes essentiels », 1994.
- Sonnet, Martine. *L'Éducation des filles au temps des Lumières*. Paris : PUF, 1987.

- Staël-Holstein, Germaine de. *Lettres sur Rousseau ; De l'influence des passions et autres essais moraux*. Paris : Honoré Champion, 2008.
- Starobinski, Jean. *La Transparence et l'Obstacle* (1957). Paris : Gallimard, 1976.
- Starobinski, Jean. *L'Œil vivant* (1961). Paris : Gallimard, 1999.
- Starobinski, Jean. *Le Remède dans le mal* (1961). Paris : Gallimard, 1989.
- Starobinski, Jean. *Accuser et séduire. Essais sur Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Gallimard, 2012.
- Steiner, George. *Maîtres et disciples*. Paris : Folio, 2006.
- Stewart, Joan Hinde. *French Women and the Age of Enlightenment*. Indiana : University Press, 1984.
- Takano, Bernadette. *Le Cours d'étude de Condillac ou une Application des recherches préalables*. Oklahoma : Thèse de l'University of Oklahoma, 1994.
- Targe, Maxime. *Professeurs et Régents dans l'ancienne Université*. Paris : Hachette, 1902.
- Tauveron, Catherine (sous la direction de). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2006.
- Terrassier, Jean-Charles. *Les Enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (1981). Paris : E.S.F., 2006.
- Terrassier, Jean-Charles. *Guide pratique de l'enfant surdoué* (1998). Paris : E.S.F., 2006.
- Tobiassen, Rolf. *Nature et nature humaine dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*. Oslo : presses universitaires d'Oslo, 1961.
- Trouille, M., S.. *Reponse to Rousseau's view on women education. Sexual politics in the enlightenment. Women writers read Rousseau*. New York : State University, 1997.
- Trousson, Raymond. *Romans de femmes du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris : Robert Laffont, 1996.
- Trousson, Raymond. *Le Thème de Prométhée dans la littérature européenne*. Genève : Droz, 2001.
- Ulmann, Jacques. *La Nature et l'Éducation*. Paris : Klincksied, 1987.
- Vandermarcq, Fabien. « Charles Rollin, Héritier de l'humanisme et de Port-Royal ». In *Port-Royal et l'Humanisme*. Paris : Chroniques de Port-Royal, 2006.
- Vargas, Yves. *Introduction à l'Émile de Rousseau*. Paris : PUF, 1995.
- Vargas, Yves. *Les Promenades matérialistes de Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Le Temps des Cerises, 2012.

- Vigurie, Jean. *Une œuvre de l'éducation sous l'ancien régime : les pères de la doctrine chrétienne en France en Italie, 1592- 1792*. Paris : Les Publications de la Sorbonne, 1976.
- Waquet, Françoise. *Les Enfants de Socrate*. Paris : Albin Michel, 2008.
- Weigand, Gabriele, Hess, Remi. *La Relation pédagogique*. Paris : A. Colin, 1994.
- Woodrow, Alain. *Les Jésuites : histoire de pouvoirs*. Paris : J.-C. Lattès, 1984.
- Worms, Frédéric. *Émile ou de l'éducation, Jean-Jacques Rousseau, Livre IV*. Paris : Collections Ellipses, 2001.
- Yim, Denise. *The unpublished correspondence of Mme de Genlis and Margaret Chinnery*. Oxford: foundation Voltaire, 2003.
- Ziegler, Henri (de). *Vie de l'empereur Frédéric II de Hohenstaufen*. Paris : édition Corrèa, 1935.

#### 4. Sitographie

- 'L'image du maître spirituel' <http://blog.apahau.org/appel-a-contribution-limage-du-maitre-spirituel/>
- Grandroute, Robert. « Éducation, instruction », *Dictionnaire électronique Montesquieu* [En ligne], mis à jour le : 13/02/2008, URL : <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/index.PHP?id=126>
- Guitard, Josiane. « *La relation maître-élève dans le discours littéraire du siècle des Lumières ou De l'Anthropocentrisme éducatif dans le discours littéraire du XVIII<sup>e</sup> siècle* » <http://revuesshs.u-bourgogne.fr/lisit491/>
- [http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie\\_metacognitives.html](http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/strategie_metacognitives.html)
- <http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/index.php?id=478>
- <http://rousseaustudies.free.fr/articlevoltairecontrerousseau.html>
- <http://www.universalis-edu.com.sicd.clermont-universite.fr/encyclopedie/cognition/>
- <http://www.universalis-edu.com.sied.clermont-universite.fr/fileadmin/pdf/BI00820.pdf>.
- Le Branca, Sonia. *Langue française*. Volume 48 numéro un. *Histoire de la linguistique française*. Pages 44 à 56. Loi : 10. 34 06/lfr. 1980. 50 71 [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00\\_23-83681980num48\\_1\\_5071](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00_23-83681980num48_1_5071)
- Notice d'Alicia C. Montoya : [www.siefar.org/dictionnaire/fr/Marie-Anne\\_Barbier](http://www.siefar.org/dictionnaire/fr/Marie-Anne_Barbier)

## Index des auteurs

### 1. Sources primaires

#### a. Sources anciennes

- Aristote, 39, 41, 45, 87, 169, 232, 239, 241-242, 250-251, 264, 269, 280, 497, 511.
- Cicéron, 37, 39, 40, 43, 45, 49-51, 54, 57, 81, 93, 208, 209, 211, 216, 236, 242, 250, 277, 279, 280, 511.
- Érasme, 77, 113, 131, 163, 511, 520.
- Eschyle, 336, 340, 511.
- La Bible, 8, 81-82, 190, 260, 432, 461, 511.
- Platon, 41, 69, 137, 195, 196, 250, 286, 340, 497, 511-512.
- Pline Le Jeune, 39, 46, 135, 157, 195, 280, 512.
- Plutarque, 40-42, 54, 154, 234, 274, 280, 327, 340, 352, 496, 503, 512.
- Quintilien, 27, 37, 39, 40, 46, 100, 135, 136, 147, 157, 172, 176, 195, 209, 214, 228, 232, 242, 274, 277-279, 280, 512.
- Saint-Augustin, 69, 74, 75, 81, 115, 175, 512.
- Tacite, 48, 512.

#### b. Textes écrits aux XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles

- Arouet, François-Marie (dit Voltaire), 25, 110, 126, 134, 291-292, 512, 25, 27, 47, 67, 110, 126, 134-135, 190, 200, 218, 231, 241, 291-292, 404, 414, 471, 493-494, 512.
- Bonneval, René, 177, 512.
- Condillac, Étienne Bonnot (de), 1-2, 28-29, 31, 38, 40, 46-47, 82-83, 90, 95-98, 191, 283, 288-290, 356-387, 390-393, 399-402, 439, 459, 494, 501-505, 513, 517, 525-527, 529-531, 533-534.
- Diderot, Denis, 16-17, 25, 29, 46, 64, 98, 113, 116, 137, 166, 207, 231, 270, 287, 293, 320-321, 363, 379, 381-382, 398, 404, 413-414, 430, 434, 494, 513, 527.
- Fénelon, François Salignac de La Mothe, 40, 45, 54, 56, 90, 118, 134, 136, 138-139, 141, 157, 158, 160, 164, 167-170, 173, 176, 178, 182, 184-186, 188-189, 193, 197, 199, 208, 210-211, 214, 215-216, 219, 221, 227-228, 232, 234-236, 239-240, 243, 246, 249-252, 256, 259, 261-262, 265, 266-267, 270, 276, 307-308, 314, 318-319, 326, 333, 356, 379, 396, 398, 414, 454-455, 459, 471, 488, 494, 513, 527, 529.
- Genlis, Stéphanie (de), 3, 22, 29-31, 38, 39, 40, 47, 50, 83-84, 89-90, 108-109, 114, 117, 283, 402, 404-484, 486-490, 494, 498-505, 513-514, 523, 525, 527, 530-533, 535 ;
- La Salle, Jean-Baptiste (de) 79, 108, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 515, 520, 528, 532.
- Locke, John, 1, 65, 86-93, 95, 98, 102, 135-136, 141, 147, 164, 173, 180, 186, 191, 222, 235, 238, 269-270, 319, 338, 356, 362, 381, 455, 515.
- Rollin, Charles, 22, 26-27, 29, 31-32, 37, 39-41, 44-46, 48-51, 54, 57, 58, 80-82, 90, 102, 112, 132, 134-139, 141-278, 280-282, 372, 379, 439, 494-497, 502-508, 515, 528-529, 534.
- Rousseau, Jean-Jacques, 7, 10-11, 19, 20, 22, 25, 27-31, 35, 40, 41, 46, 50, 84, 85, 90, 113, 131, 134, 136, 182, 187, 197, 222, 228, 231, 244, 245, 247, 248, 251, 276, 283, 285-286, 288, 291-300, 302-303, 305-316, 318-319, 324, 326-332, 335, 340, 341, 344-347, 350-355, 364, 370, 372, 377, 388, 389, 391-392, 396-397, 399-400, 402, 404, 408, 411, 413, 415-416, 423, 429, 431, 433-437, 441, 445, 453, 455-456, 461-463, 466-467, 471-473, 479, 488, 490, 493-498, 500, 502-506, 508, 515-518, 520, 524-535.

## 2. Sources secondaires

- Abbé André, 516.
- Abbé Pluche, 102, 129, 214, 516.
- Alain (Chartier, Émile), 509-510, 516.
- Alletz, Pons-Augustin, 516.
- Arnaud, Antoine, 516.
- Auger, Athanase, 517.
- Ballexserd, Jacques, 15, 517.
- Barbier, Marie-Anne, 410, 422, 517, 535.
- Bardin, Pierre, 179, 517.
- Basedow, Johann-Bernhard, 460, 517.
- Batencour, Jacques, 517.
- Baudoin, Chanoine de Laval, 146, 517.
- Béguillet, Edme, 15, 517.
- Bérenger, Laurent-Pierre, 396, 517.
- Berquin, Arnaud, 15, 517.
- Berthier, Guillaume François, 517.
- Bérulle, Pierre, 65-66, 72, 517.
- Bilhon, Jean-Frédéric, 349, 517.
- Blanchard, Jean-Baptiste, 517.
- Boileau, Nicolas, 55, 154, 209, 471, 517.
- Bonnaire, Louis (de), 517.
- Bonnet, Charles, 517.
- Bossuet, Jacques Bénigne, 154, 157, 176-177, 209, 223, 359, 368, 396, 517.
- Boucher d'Argis, Antoine Gaspard, 454, 517.
- Bouleau, Étienne, 401, 518.
- Bouquet, Henri-Louis, 494, 518.
- Bourbon-Parme, Isabelle, 386, 396, 518.
- Boyse, Ernest, 43-44, 518.
- Brucourt, Charles, chevalier (de), 518.
- Brueys, David Augustin (de), 518.
- Buffier, Claude, 15, 18, 126-128, 409, 518.
- Buisson, Ferdinand, 24, 148, 154, 167, 186, 257, 518.
- Burke, Edmund, 404, 518.
- Caraccioli, Louis-Antoine (de), 222, 482, 518.
- Castel de Saint-Pierre, Charles-Irénée, 127, 146, 518.
- Castillon, Jean (de), 518.
- Caze, Louis (de), 521.
- Cerutti, Joseph-Antoine, 151, 518.
- Chateaubriand, François-René (de), 134, 158, 486, 519.
- Châtelet, Emilie (du), 126, 519.
- Coustel, Pierre, 15, 214, 224, 519.
- Crevier, Jean-Baptiste, 15, 276, 281, 519.
- Croiset, Jean, 149, 518.
- Crousaz, Jean-Pierre (de), 128, 136, 140, 519.
- D'Alembert, Jean Le Rond, 16-17, 29, 95, 98, 100-102, 137, 287, 291, 293, 310, 320-321, 382, 398, 404, 414, 430, 434, 513, 516, 519.
- Dacier, Anne, 56, 519.
- Descartes, René, 43, 69, 73, 96, 214-216, 241, 339, 356, 361, 519.
- Druon, Henri, 366, 519.
- Duguet, Jacques-Joseph, 146, 519.
- Dumas, Alexandre, 484, 519.

- Épinay, Louise (d'), 296, 427, 442, 519.
- Ferlus, François, 520.
- Fillassier, Jean-Jacques, 237, 520.
- Fleury, Claude, 82, 102, 107, 157, 208, 224, 226, 270, 520.
- Florian, Bernard (de), 426, 520.
- Fontenelle, Bernard Le Bouyer (de), 56, 135, 154, 404, 520.
- Garat, Dominique Joseph, 453, 520.
- Gautruche, Pierre, 57, 520.
- Gerbillon, P., 520.
- Gobinet, Charles, 520.
- Graffigny, Françoise, 116, 520.
- Griffet, Henri, 294, 520.
- Grimm, Friedrich-Melchior, 14, 16, 291, 295-296, 361, 520.
- Grivel, Guillaume, 15, 520.
- Hamel, Charles, 72, 520.
- Helvétius, Claude-Adrien, 166, 521.
- Hilliard d'Auberteuil, 359, 521.
- Holbach, Paul-Henry Thiry, baron (de), 521.
- Hume, David, 521.
- Jouvency, Joseph (de), 42, 57, 214, 521.
- Jumigny, M. (de), 521.
- Kant, Emmanuel, 19, 21, 31, 189, 194, 294, 503, 521, 526.
- La Bruyère, Jean (de), 215, 521.
- La Chalotais, Louis-René de Caradeuc (de), 16, 205, 225, 257, 259, 521.
- La Condamine, Charles-Marie (de), 521.
- La Fontaine, Jean (de), 178, 231, 366, 521, 527.
- Lambert, Anne Thérèse (de), 136, 161, 427, 521.
- Lamy, Bernard, 52, 67, 72-73, 212, 220, 222, 521.
- Le Bel, Jean-Louis, 521.
- Le Prince de Beaumont, Jeanne-Marie, 427, 454, 522.
- Leconsvel, Pierre (de), 227, 522.
- Leroy, Chrétien, 54, 522.
- Lesage, Alain-René, 140-141, 522.
- Liévin-Bonaventure Proyart, 291, 522.
- Maine de Biran, Pierre, 482, 522.
- Malebranche, Nicolas, 216, 220-221, 241, 522.
- Marivaux, Pierre Carlet de Chamberlain, 216, 416, 483, 522.
- Marmontel, Jean-François, 11-12, 356, 404, 522.
- Meusnier de Querlon, Anne-Gabriel, 21, 522.
- Montaigne Michel (de), 37, 77, 135, 164, 186, 208, 243, 257, 338, 436, 455, 522.
- Morelly, Etienne, 522.
- Morveau, Guyton de, Louis-Bernard, 42, 522.
- Musset-Pathay, Victor-Donatien, 488, 522.
- Nicole, Pierre, 76, 78, 146, 154, 157, 185, 244, 516, 523.
- Paccori, Ambroise, 523.
- Péréfixe, Hardouin, 157, 523.
- Pestalozzi, Johann Heinrich, 389, 523, 530.
- Philippon de la Madelaine, Louis, 26, 523.
- Puisieux, Madeleine (de), 427, 523.
- Rabelais, François, 35, 135, 209, 523.
- Racine, Jean, 76, 209, 368, 443, 471, 523.
- Rapin, René, 45, 523.

- Rétif de La Bretonne, Nicolas Edme, 141-142, 465, 523.
- Reyre, Joseph, 523.
- Rimbaud, Arthur, 507, 523.
- Robespierre, Maximilien (de), 197, 202, 293, 523.
- Sainte-Beuve, Charles-Augustin, 74, 135, 412-413, 523.
- Servières, Joseph, 523.
- Sévigné, Marie de Rabutin- Chantal (marquise de), 105, 116, 420, 524.
- Thibouville, Henri-Lambert d'Erbigny (marquis de), 162, 524.
- Thomassin, Louis, 57, 73, 524.
- Vallange, 129-130, 524.
- Vareilles, Jean-Marie de Labroue, comte (de), 15, 146, 524.
- Vinet, Alexandre, 184, 524.
- Wieland, Christophe Martin, 524.

### 3. Études

- Adelon, Nicolas-Philibert, 362, 524.
- Ariès, Philippe, 36, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 171, 524.
- Assouan, Paul, 524.
- Bachelard, Gaston, 335, 524.
- Badinter, Élisabeth, 356, 359, 369, 370, 386, 387, 388, 390, 392, 394, 395, 396, 397, 420, 424, 426, 435, 462, 468, 518, 524.
- Balanso, Juan, 358, 524.
- Bancaud-Maënen, Florence, 525.
- Barthélemy, Édouard (de), 197, 358, 525.
- Barthes, Roland, 147, 525.
- Beuriez, L. (de), 388, 525.
- Becchi, Egle, 18, 525.
- Bédarida, Henri, 358, 525.
- Berckley, Georges, 238, 525.
- Bertaut, Jules, 409, 411, 413, 422, 425, 525.
- Bertin, Erik, 212, 453, 525.
- Bertrand, Aliénor, 24, 525.
- Bessire, François, 404, 405, 407, 414, 447, 466, 469, 472, 480, 486, 487, 489, 490, 525.
- Bloch, Jean, 293, 326, 525.
- Bochenek-Franczakowa, Regina, 488, 525.
- Bonhomme, Honoré, 525.
- Bonnel, Roland, 427, 525.
- Botlan, Marc, 142, 525.
- Broglie, Gabriel (de), 405, 412, 414, 423, 500, 525.
- Broglin, Étienne, 50, 526.
- Brouard-Arends, Isabelle, 116, 118, 411, 412, 414, 450, 457, 466, 480, 526.
- Brunel, Pierre, 337, 341, 532.
- Bruner, Jérôme, 176, 526.
- Burgelin, Pierre, 322, 323, 326, 328, 336, 399, 526.
- Cadilhon, François, 209, 526.
- Cahen, Gérald, 526.
- Caspard-Karydis, Chambon, 526.
- Cassirer, Ernest, 31, 95, 301, 304, 335, 493, 526.
- Cellier, Hervé, 339, 526.
- Chantin, Jean-Pierre, 74, 526.

- Charrak, André, 360, 526.
- Chartier, Roger, 7, 36, 59, 118, 258, 285, 289, 366, 421, 516, 526.
- Château, Jean, 151, 160, 188, 202, 203, 223, 225, 249, 263, 267, 273, 274, 280, 282, 288, 329, 338, 526.
- Chaussianand-Nogaret, 148, 526.
- Cherni, Amor, 270, 526.
- Chevallier, Pierre, 89, 527.
- Citton, Yves, 326, 527.
- Clancier, Anne, 527.
- Clermont, Gauthier, 527.
- Compayré, Gabriel, 14, 16, 30, 36, 37, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 117, 135, 139, 145, 150, 152, 157, 166, 171, 180, 182, 188, 204, 205, 214, 254, 264, 271, 272, 280, 289, 360, 368, 372, 376, 384, 393, 394, 496, 515, 522, 527.
- Crogiez, Michèle, 527.
- Dagognet, François, 361, 527.
- Delaigue, Ernest, 527.
- Demogeot, Jacques, 502, 527.
- Deneys-Tunney, Anne, 337, 527.
- Dérégnacourt, Gilles, 54, 527.
- Deshoulières, Valérie, 527.
- Diaz, Brigitte, 421, 527.
- Didier, Béatrice, 404, 411, 413.
- Dinet, Marie-Claude, 472, 527.
- Dolle, Jean-Marie, 527.
- Dolto, Françoise, 159, 527.
- Donzelot, Jacques, 466, 527.
- Duchemin, Jacqueline, 340-341, 350, 528.
- Durand, Béatrice, 182,191, 228, 240, 243, 245-246, 248-249, 256, 265, 272, 274, 308, 314, 316, 318, 329, 528.
- Eco, Umberto, 528.
- Erhard, Jean, 444, 494-496, 528.
- Fabre, Michel, 528.
- Fauconnier, Gilbert, 528.
- Felouzis, Georges, 528.
- Ferrand, Nathalie, 450-451, 528.
- Ferté, Henri, 134, 152, 158, 195, 240, 244, 521, 528.
- Fiévet, Michel, 113, 528.
- Filloux, Janine, 528.
- Fossati, Giovanna, 135, 192, 528.
- Freud, Sigmund, 166, 180, 413, 528.
- Frijhoff, Willem, 528.
- Fritz, Paul, 357, 529.
- Fuchet, Serge-René, 474, 529.
- Furet, François, 7, 15, 53, 532.
- Gaberan, Philippe, 361, 529.
- Galliano, Paul, 16-17, 529.
- Garreau, Lydie, 529.
- Gaudin, Albert Charles, 134, 228, 268, 270, 275, 280, 529.
- Gayet, Daniel, 529.
- Genette, Gérard, 44, 217, 414, 529.
- Georges, Jean, 529.
- Goodman, Dena, 357.

- Goubert, Pierre, 35, 44, 59-60, 130, 529.
- Gougeaud-Arnaudeau, Simone, 160, 401, 435-436, 453, 539.
- Grandroute, Robert, 18, 136, 161-164, 167-168, 170, 174, 199-201, 210-211, 216, 227, 229-230, 234-235, 242, 251, 253-254, 266, 276, 282, 319, 330, 339, 454, 462, 529, 535.
- Grandière, Marcel, 18, 126, 128, 135, 155, 162, 171, 173, 204, 243, 255, 269, 273-274, 429, 437, 442, 469, 529.
- Grell, Chantal, 38, 55, 62, 64, 210, 494, 529 .
- Groperrin, Bernard, 89, 527, 530.
- Grosrichard, Alain, 402, 445, 530.
- Guerci, Luciano, 395, 530.
- Gusdorf, Georges, 262, 306, 398, 530.
- Habib, Claude, 298-299, 318, 330, 341, 530.
- Halévi, Ran, 366, 530.
- Hans, Robert, 414, 529.
- Harmann, Christine, 530.
- Hatzenberger, Antoine, 326, 530.
- Hazard, Paul, 530.
- Hess, Remi, 535.
- Hétier, Renaud, 381, 530.
- Hildesheimer, Françoise, 74, 530.
- Houdard, Sophie, 185, 530.
- Houssaye, Jean, 530.
- Imbert, Francis, 308, 406, 530.
- Jacques-Chaquin, Nicole, 185, 530.
- Jauss, Scholes, 414, 529.
- Jolibert, Bernard, 530.
- Jouve, Vincent, 327, 450, 476-478, 530.
- Julia, Dominique, 7, 18, 36, 59, 118, 258, 285, 289, 366, 460, 525, 526, 530.
- Kerbrat, Catherine, 530.
- Klages, Ludwig, 531.
- L'Aminot, Tanguy, 296, 308, 515, 531.
- Laborde, Alice, 435-436, 490, 531.
- Lafon, Henri, 443-444, 531.
- Lapassade, Georges, 531.
- Le Galliot, Jean, 531.
- Le Roy, Georges, 362, 384, 513, 531.
- Lebrun, François, 358, 531.
- Lecercle, Jean-Louis, 326-327, 531.
- Lefèvre, Roger, 392, 531.
- Legagneux, Michel, 194, 196, 204, 206.
- Leguy, Anne, 169, 531.
- Leoni, Sylviane, 5, 43, 45-46, 277, 339, 494, 531.
- Lombard, Jean, 135, 145, 167, 255-256, 273, 531.
- Luciani, Gérard, 454, 483, 531.
- Mall, Laurence, 313, 327, 531.
- Marrou, Henri-Irénée, 531.
- Martin, Christophe, 330, 332, 343, 400, 445, 471, 486, 490, 531.
- Masseau, Didier, 405, 447-448, 469, 487, 489.
- May, Georges, 408, 532.
- Médici, Angela, 227, 532.
- Meirieu, Philippe, 532.
- Mesnard, Pierre, 151, 202, 203.

- Meyer, Jean, 368, 532.
- Mille, Raoul, 532.
- Miller, Alice, 389, 532.
- Mondot, Jean, 31, 209, 526.
- Mortier, Roland, 44, 292, 532.
- Mory, Christophe, 118-119, 122-123, 532.
- Negroni, Barbara (de), 291, 532.
- Not, Louis, 532.
- O’Dea, Michael, 532.
- Ozouf, Mona, 292, 532.
- Ozouf, Jacques, 7, 15, 53, 532.
- Perelman, Chaim, 241, 532.
- Perrin, Jean-François, 318.
- Philippe, Robert, 16-17, 529.
- Plagnol, Marie-Emmanuelle, 116, 118, 406, 411-413, 421, 460, 526, 532.
- Postic, Marcel, 532.
- Poutet, Yves, 532.
- Prévost, Jacques, 532.
- Proust, Jacques, 135, 157, 194, 196, 204, 206, 274, 532.
- Py, Gilbert, 294, 311, 324, 336, 349, 355, 532.
- Quarfood, Chritine, 369, 374, 376, 380, 382, 384, 393, 395, 533.
- Quéniart, Jean, 531.
- Reboul, Olivier, 147, 213, 215- 217, 272, 276-277, 279, 533.
- Reid, Martine, 404-405, 407, 414, 447, 466, 469, 472, 480, 486, 490, 525, 533.
- Riché, Pierre, 533.
- Rigault, Georges, 533.
- Robrieux, Jean-Jacques, 533.
- Roche, Daniel, 35, 44, 59-60, 130, 140, 529, 533.
- Rousseau, Nicolas, 364, 533.
- Rouzel, Joseph, 533.
- Rubinger, Catherine, 427, 525.
- Schaeffer, Jean-Marie, 319, 323, 325, 414, 529, 533.
- Sermain, Jean-Paul, 298-299.
- Seth, Catriona, 459-460.
- Sgard, Jean, 379-381, 533.
- Siaud-Facchin, Jeanne, 389, 533.
- Sicard, Augustin, 533.
- Snyders, Georges, 36- 37, 143-144, 149-151, 156, 159, 170, 176, 179,192, 205, 210-213, 223, 228, 231-232, 268, 271, 274, 533.
- Soëtard, Michel, 296, 318, 389, 400, 523, 533.
- Solon, Jean-François, 69, 533.
- Sonnet, Martine, 533.
- Staël-Holstein, Germaine (de), 534.
- Starobinski, Jean, 20, 318, 323, 343, 345-346, 351,534.
- Steiner, George, 26, 506, 509, 534.
- Stempel, Robert, 414, 529.
- Stewart, Joan Hinde, 421, 534.
- Sussel, Philippe, 16-17, 529.
- Takano, Bernadette, 394, 534.
- Tardifla, Maurice, 527.
- Targe, Maxime, 142, 534.
- Tauveron, Catherine, 176, 534.

- Terrassier, Jean-Charles, 389, 534.
- Tobiassen, Rolf, 534.
- Trouille, M., S., 534.
- Trousson, Raymond, 344, 420, 465, 534.
- Ulmann, Jacques, 534.
- Vandermarcq, Fabien, 494, 496, 534.
- Vargas, Yves, 304, 319, 326, 331, 337, 342, 346, 349, 534.
- Venard, Marc, 531.
- Verger, Jacques, 209, 526, 533.
- Viëtor, Karl, 414, 529.
- Vigurie, Jean, 535.
- Volpilhac-Auger, Catherine, 483, 531.
- Waquet, Françoise, 535.
- Weigand, Gabriele, 535.
- Williams, David, 357, 535.
- Wolf, Dieter, 414, 529.
- Woodrow, Alain, 535.
- Worms, Frédéric, 355, 535.
- Yim, Denise, 535.
- Ziegler, Henri (de), 175, 535.

**Résumé :** Du collège d'Ancien Régime tel qu'il est reconsidéré dans le *Traité des études* de Charles Rollin en 1726 à l'éducation familiale consentie aux enfants d'Almane dans *Adèle et Théodore* (1782) de Stéphanie de Genlis en passant par l'anthropologie éducative, *Émile ou de l'Éducation* (1762) de Rousseau et l'institution princière du *Cours d'étude* (1776) selon Condillac, les écrits d'éducation du XVIII<sup>e</sup> siècle semblent avoir réservé une part importante à la relation éducative. De fait, le rapport établi entre maître et disciple pose question dans un monde en pleine effervescence intellectuelle où l'idée de perfectibilité humaine s'empare des esprits. Le corpus établi forme un ensemble de modalités éducatives variées, oscillant entre éducation domestique et éducation publique puis entre vision idéale et représentation d'une certaine réalité dans une société qui manifeste un intérêt renouvelé pour le monde de l'enfance et de la famille. Ainsi, on cherche à comprendre la qualité et la nature du lien établi entre maître et disciple et à inscrire sa conception dans les champs des savoirs et de leur transmission. On tente avant tout d'examiner comment s'édifie la pensée pédagogique au cours du XVIII<sup>e</sup> siècle. La réflexion, souvent conduite par des lettrés extérieurs au monde éducatif, se fonde sur des aspirations et valeurs généralement controversées, tantôt nouvelles tantôt tirant leur légitimité d'un héritage ancien christianisé. Puis est abordé le contrat éducatif du collège noué dans la relation éducative selon Charles Rollin. Le discours pédagogique du *Traité des études* évoque les idées de reconnaissance et d'élévation du maître dans le respect du caractère et de l'authenticité de l'élève. Se dévoile alors un lien d'âme nourri de pouvoir et d'affection, proche du concept de filiation. Suit une étude de la relation éducative dans les variables du préceptorat. Si Rousseau entend conduire Émile à l'état d'homme dans une rêverie prométhéenne où dominant l'être et la reconnaissance de l'altérité, Condillac rejette toute immédiateté éducative pour Ferdinand de Parme. Cette relation éducative, conçue au nom de l'idéal pédagogique des Lumières, pour former un prince éclairé, interdit la rencontre humaine du gouverneur et de son disciple. Enfin, follement éprise de l'idée d'éducation, Genlis met en lumière toute l'ambivalence du lien éducatif confiné au microcosme familial. Là rien n'est jamais laissé au hasard et la passion d'éduquer consume l'individu en devenir. Les différentes formes de relations éducatives qui apparaissent dans les écrits de Rollin, Rousseau, Condillac et Genlis font poindre l'idée neuve, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, qu'est nécessaire une liaison particulière entre maître et élève pour que s'épanouisse toute situation d'éducation.

**Mots-clés :** relation éducative, collège, éducation publique et domestique, institution princière, anthropologie éducative, idéal pédagogique, rêverie prométhéenne, maître, disciple, siècle des Lumières.

**Abstract :** 18th century writing on education seems to give an important place to the relationship between master and pupil. This is first seen in the way the Ancien Regime school is discussed in 1726 in Charles Rollin's *Traité des études*, also in the educational anthropology in Rousseau's *Émile ou de l'Éducation* (1762) and the royal institution in Condillac's *Cours d'étude* (1776); and finally in the upbringing, home education Alman's children receive in Stéphanie de Genlis' *Adèle et Théodore* (1782). Indeed, the relationship between master and pupil raises several questions at this time of intellectual ferment, when minds were filled with ideas of man's perfectibility. Our corpus brings together various educational modalities, shifting between home education and public education, and between an idealized vision and the representation of a social reality with people taking a new interest in childhood and the family. So we have striven to grasp the quality and the nature of the bond between master and pupil, and to see how knowledge is gained and transmitted in this relationship. First, we attempt to examine how educational thinking develops in the 18<sup>th</sup> century. It is often scholars who do not belong to the world of education who are involved in this thinking, which is based on generally controversial aspirations and values, some of which are new, and some of which stem from an old Christian heritage. The next aspect tackled is the way Charles Rollin sees the educational relationship in the school educational contract. The approach to education discussed in *Traité des études* puts forward the idea that a master gains recognition and grandeur in respecting his pupil's authentic character. In this instance, a spiritual bond is apparent, which is nurtured by affection and power and is thus close to the concept of filiation. Then we study the educational relationship in the light of the variable forms of tutorship. Rousseau intends to lead Emile to manhood in a Promethean daydream in which the human being and the recognition of otherness are dominant. On the other hand, Condillac rejects any idea of educational immediacy for Ferdinand de Parme. For him, if a prince is to be well-educated in accordance with the educational ideal of the Enlightenment, there should be no human dimension in the encounter between master and pupil. Finally, Genlis, who is so passionate about education, brings out the ambivalence present when the educational relationship is confined within the family unit. Here, nothing happens by chance, and the passion to educate prevents the pupil from growing and becoming an individual in his own right. In the 18<sup>th</sup> century, the different forms of educational relationship found in the writings of Rollin, Rousseau, Condillac and Genlis lead to a new idea emerging: a special bond is necessary between master and pupil for an educational situation to bear fruit.

**Keywords :** educational relationship, school, home and public education, prince education, educational ideal, Promethean daydream, master, pupil, Enlightenment.