

**UNE EXPLORATION DE LA RELATION ENTRE PÉDAGOGIE ET
LITTÉRATURE À TRAVERS DEUX « EXPÉRIENCES ÉDUCATIVES
FICTIVES » : *ÉMILE, OU DE L'ÉDUCATION* DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU
ET *LES CONVERSATIONS D'ÉMILIE* DE LOUISE D'ÉPINAY**

par

Inès Palaz

Département de langue et littérature françaises
Université McGill, Montréal

Mémoire soumis à l'Université McGill en vue de l'obtention du grade de M.A. en langue
et littérature françaises

Août 2016

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	iii
Remerciements.....	iv
Introduction.....	1
I. De l'éducation au siècle des Lumières	11
1. Le fonctionnement du système éducatif	11
a. Historique	11
b. L'enseignement urbain au XVIII ^e siècle	14
c. L'enseignement rural au XVIII ^e siècle	16
d. L'éducation des jeunes filles	18
2. Littérature et pédagogie à l'âge classique	21
II. Les idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau et Louise d'Épinay	29
1. Les grands principes pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau	29
2. Adaptation des principes rousseauistes chez Louise d'Épinay	38
3. Une question particulière : l'éducation des jeunes filles et le rôle de la mère	48
III. L'exemple comme outil pédagogique	53
1. De l'expérience à l'exemple	53
2. La tradition de l' <i>exemplum</i>	56
3. Les exemples participants à la formation d'Émile et d'Émilie	59
a. Les exemples réels	59
b. Les exemples fictifs	68
IV. Le statut exemplaire d'Émile et d'Émilie dans la construction d'expériences éducatives fictives	78
1. L'auteur et le narrateur	78
2. Le lecteur et le narrataire	86
3. La preuve par l'exemple	88
4. Les conséquences du caractère fictif de l'exemple	97
Conclusion	101
Bibliographie.....	107

RÉSUMÉ

L'éducation est un sujet qui a passionné de nombreux intellectuels du dix-huitième siècle. Si à l'époque, les traités pédagogiques étaient majoritairement théoriques, certains philosophes font appel à la fiction pour rendre leurs ouvrages plus accessibles. C'est le cas de Jean-Jacques Rousseau dans *Émile, ou de l'éducation* (1762) et de Louise d'Épinay dans *Les conversations d'Émilie* (1782). Pour présenter leurs idées novatrices sur l'éducation, le premier crée un texte hybride entre le traité et le roman alors que la seconde choisit le dialogue pour mettre en scène vingt conversations entre une mère et sa fille. Si les deux œuvres apparaissent donc différentes dans leur forme, elles se rejoignent au niveau du contenu et des méthodes d'éducation qu'elles mettent en pratique à travers l'instruction d'Émile et d'Émilie. Ce mémoire propose une comparaison détaillée de ces deux textes, et plus particulièrement du rôle que joue la fiction dans l'éducation des élèves imaginés par Rousseau et Louise d'Épinay ainsi que dans l'éducation du lecteur. De cette manière, ce travail montre comment la fiction s'impose comme un outil de transmission indispensable au projet pédagogique de chaque auteur pour souligner le lien étroit qui existe entre littérature et pédagogie au siècle des Lumières.

ABSTRACT

Education is a subject that interested many intellectuals of the eighteenth century. If at the time, pedagogical treatises were mostly theoretical, some philosophers called on fiction to make their works more accessible. It is the case of Jean-Jacques Rousseau in "Émile, ou de l'éducation" (1762) and of Louise d'Épinay in "Les conversations d'Émilie" (1782). In order to introduce their new ideas on education, the former creates a hybrid text between the treatise and the novel whereas the latter chooses the dialogue to stage twenty conversations between a mother and her daughter. If both works thus appear to be different in their form, they meet on the content level and on the educational methods they put into practice through the education of Émile and Émilie. This thesis offers a detailed comparison of these two texts, and more particularly, of the role played by fiction in the education of both Rousseau's and Louise d'Épinay's imaginary pupils as well as the reader. That way, this research shows how fiction imposes itself as means of transmission essential to the pedagogical project of each author in order to highlight the close link that exists between literature and education in the Enlightenment.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur, Frédéric Charbonneau, de m'avoir fait confiance et de m'avoir guidée dans l'écriture de ce mémoire. Cher professeur, merci pour vos précieux conseils et vos nombreuses relectures.

Je remercie également tous les professeurs qui m'ont fait découvrir les joies de la littérature et qui m'ont inspiré pendant mes nombreuses années d'études.

Je voudrais ensuite remercier ma famille et mes amis, qui de près (Baptiste, Joseph et Gauthier, au cas où vous en doutiez, c'est bien à vous que je m'adresse ici !) ou de loin, m'ont encouragé tout au long de cette année de rédaction. Je tiens particulièrement à remercier mes parents. Maman, papa, merci pour votre infaillible soutien. Je remercie aussi Lucie pour sa relecture attentive, c'est un plaisir d'avoir une amie aussi brillante et stimulante que toi. Enfin, je tiens à remercier Calvin d'avoir été une source de motivation intarissable.

INTRODUCTION

Il n'est pas surprenant que la philosophie des Lumières se soit particulièrement intéressée à la question de l'éducation dans sa promotion de la raison, de la connaissance et du progrès face à l'obscurantisme. La pédagogie s'est imposée comme un terrain de réflexion fertile aux philosophes du dix-huitième siècle. Effectivement, cette discipline leur a permis, mieux qu'aucune autre, de mettre en pratique une science de l'être humain détachée des dogmes de la religion chrétienne, pour pouvoir instruire des hommes éclairés capables de réformer la société et de la guider suivant l'idéal du progrès. Si la réflexion est d'abord amorcée en Angleterre, elle s'étend rapidement en France où l'*Essai philosophique sur l'entendement humain* (1690) et les *Pensées sur l'éducation* (1693) de Locke ont connu un grand retentissement dans le milieu pédagogique. Ces ouvrages ont amené plusieurs éducateurs à repenser les méthodes d'éducation, mais, comme l'a montré Marcel Grandière, il a fallu attendre la parution de l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* de Condillac en 1746 pour qu'une « métaphysique nouvelle¹ » s'impose en France. Cette philosophie de la connaissance propose de suivre une méthode empirique (c'est-à-dire basée sur l'expérience et l'observation) pour établir une science de l'esprit humain qui soit la plus vraie et la plus évidente possible. Il s'agit avant tout de comprendre comment fonctionne la raison en remontant à l'origine de la formation des idées. En suivant le mouvement de l'esprit depuis les sensations et la perception, jusqu'aux idées abstraites, les philosophes sont amenés à accorder une importance inédite à l'enfance et à poser les prémisses d'une psychologie cognitive de l'enfant. Cette approche novatrice de l'acquisition des connaissances invite inévitablement les philosophes pédagogues de la seconde moitié du dix-huitième siècle à repenser

¹ Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, p. 113.

l'éducation pour proposer une instruction progressive qui soit davantage en adéquation avec le développement naturel de l'enfant. La définition de l'*Éducation* donnée par Dumarsais dans l'*Encyclopédie* dès 1755 est révélatrice de cette tendance :

c'est le soin que l'on prend de nourrir, d'élever et d'instruire les enfants ; ainsi l'*éducation* a pour objets, 1° la santé et la bonne conformation du corps ; 2° ce qui regarde la droiture & l'instruction de l'esprit ; 3° les mœurs, c'est-à-dire la conduite de la vie, & les qualités sociales².

Il apparaît évident que les trois objets de l'éducation sont ici à interpréter comme trois étapes d'une formation qui se veut graduelle : l'élève doit d'abord développer son corps et ses sens, pour pouvoir ensuite former sa raison, et finalement ses connaissances sociales. La « métaphysique nouvelle » qui naît dans la seconde moitié du dix-huitième siècle permet donc un changement de perspective très fécond dans le domaine pédagogique. Pour la première fois, on pense l'instruction en fonction de l'enfant, on accorde autant de place à l'individu qu'à la matière qu'on veut enseigner. Parmi les nombreux textes sur l'éducation publiés à cette époque³, certains suivent alors le développement d'un enfant en particulier dans des textes mêlant théorie et fiction. Comme le laissent entendre leurs titres, *Émile ou de l'éducation* et *Les conversations d'Émilie* sont de ceux-là.

À partir de ce constat, ce mémoire s'efforcera de proposer une analyse comparative littéraire des textes de Jean-Jacques Rousseau et Louise d'Épinay, alors que la critique s'est surtout intéressée aux liens personnels unissant les deux auteurs. En effet, Jean-Jacques Rousseau et Louise d'Épinay ont entretenu une relation houleuse qui a

² César Chesneau Dumarsais, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. 5, p. 397.

³ Harvey Chisick a montré qu'entre 1715 et 1759, 44 livres sur l'éducation ont été publiés en France, contre 161 entre 1760 et 1790. Voir *The Limits of the Reform in the Enlightenment : Attitudes Toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth Century France*, p. 42.

beaucoup mobilisé les dix-huitiémistes. Après s'être rencontrés dans la société parisienne, les deux auteurs ont d'abord partagé une amitié sincère qui a amené Louise d'Épinay à proposer d'héberger le philosophe à l'Ermitage⁴, ce qu'il a accepté au mois d'avril 1756. Cependant, leurs rapports se sont rapidement détériorés pour aboutir à leur désormais fameuse querelle à la fin de l'année 1757. Ils ont chacun livré leur version des événements dans leurs ouvrages autobiographiques : *Les confessions* et *l'Histoire de Madame de Montbrillant* (qu'Élisabeth Badinter a été jusqu'à rebaptiser *Les contre-confessions* tant elle y voit « une machine de guerre » contre le texte de Rousseau⁵). La plupart des grands intellectuels⁶ de l'époque tels que Diderot, Grimm, Voltaire ou d'Alembert, n'ont pas hésité à défendre leur amie, mais la critique contemporaine s'est à nouveau emparée du débat, les uns s'attachant à défendre Rousseau, les autres continuant à proclamer l'innocence de Louise d'Épinay⁷. Il n'est donc pas surprenant que ce soit à travers les textes autobiographiques des deux auteurs que leur relation ait été étudiée, chacun essayant encore de démêler le vrai du faux dans cet éclatant conflit. Pourtant, nous rejoindrons Mary Seidman Trouille quand elle affirme que la relation intellectuelle de Rousseau et Louise d'Épinay ne devrait point être limitée à leur querelle⁸. Les deux écrivains ont eu une influence déterminante l'un sur l'autre, particulièrement en ce qui

⁴ L'Ermitage était une petite maison située sur la propriété de la Chevrette appartenant à Louise d'Épinay. Rousseau y a emménagé le 6 avril 1756.

⁵ Elisabeth Badinter, « Préface » aux *Contre-confessions, Histoire de Madame de Montbrillant*, p. XVII.

⁶ Les philosophes et écrivains des Lumières se limitant rarement à un domaine de prédilection, nous nous permettons, tout au long de ce mémoire, de faire un usage quelque peu anachronique du terme « intellectuel(le) » afin de désigner les hommes et femmes dédiés à l'activité de l'esprit.

⁷ C'est principalement l'ouvrage de Frederika MacDonald intitulé *Jean-Jacques Rousseau. A New Criticism* qui a mis en doute la légitimité des écrits de Louise d'Épinay. Pour une présentation plus détaillée de la résonance de cette querelle dans la critique, voir Elisabeth Badinter, *op. cit.*, p. XVII-XXVII.

⁸ Mary Seidman Trouille, *Sexual politics in the Enlightenment : Women Writers read Rousseau*, p. 96.

concerne la question de l'éducation. Leurs écrits autobiographiques et leur correspondance révèlent qu'ils ont beaucoup échangé sur cette problématique, Louise d'Épinay partageant son expérience de mère avec Rousseau alors qu'il lui exposait ses nouvelles théories.

Ainsi, quand paraît *Émile ou de l'éducation* en 1762, Louise d'Épinay est déjà familière avec les idées novatrices que Rousseau y présente – même si les deux auteurs ne se sont plus parlé depuis près de cinq ans – et elle continue à réfléchir à leur possible application dans la réalité, tout en élaborant ses propres théories pédagogiques jusqu'à la fin de ses jours. De fait, nous verrons que les deux écrivains entretiennent indirectement leur dialogue sur l'éducation par le biais de leurs écrits. Il y a d'ailleurs une forme de progression entre leurs œuvres. Rousseau livre un texte qui commence comme un traité d'éducation relativement traditionnel, mais, soucieux d'apporter une dimension empirique à son ouvrage, il bascule vers le genre romanesque quand il se donne Émile pour élève et qu'il suit l'évolution de ce personnage fictif jusqu'à son mariage avec la jeune Sophie. Il ne parvient pourtant pas à dépasser un cadre à la fois hypothétique par son choix de l'isolement total pour l'instruction d'Émile, philosophique par sa réflexion sur la nature humaine et théorique par ses considérations sur la vocation sociale de l'éducation et son lien avec la politique. Alors que, de son côté, Louise d'Épinay parvient à créer un ouvrage pratique qui transpose les principes théoriques dans le cadre d'une relation intime mère-fille ancrée dans une réalité sociale particulière. Publié une première fois en 1774, ce texte retranscrit, en les fictionnalisant, douze conversations entre Louise d'Épinay et sa petite-fille Émilie de Belsunce⁹. Dans ce dialogue, la grand-mère choisit

⁹ Louise d'Épinay a pris en charge l'éducation d'Émilie de Belsunce en 1770, alors que cette dernière était âgée de 2 ans.

d'adopter le rôle de la mère pour mettre en scène la relation traditionnelle mère-fille et accorder ainsi plus de vraisemblance à son ouvrage. Une deuxième édition entièrement revue et augmentée est parue en 1782, un an avant la mort de l'auteure. Elle y propose cette fois vingt conversations qui commencent quand la jeune fille est âgée de cinq ans, et se terminent à la veille de son dixième anniversaire. Si le texte de Louise d'Épinay a connu un grand succès à l'époque¹⁰, il est ensuite presque tombé dans l'oubli et il faut attendre 1996 pour qu'une édition critique voit le jour à l'initiative de Rosena Davison¹¹.

Au-delà du fait qu'elle révèle la continuation du dialogue d'idées entre Jean-Jacques Rousseau et Louise d'Épinay, une analyse comparative de leurs ouvrages permet de mettre en lumière la nature littéraire des textes pédagogiques du dix-huitième siècle. *Émile* et *Les conversations d'Émilie* sont tous deux représentatifs d'une pratique discursive propre à une nouvelle façon de philosopher qui émerge à l'époque des Lumières : l'« expérience de pensée¹² ». Plusieurs philosophes tels Condillac, Bonnet ou Helvétius se servent de la fiction pour « observer l'inobservable et en tirer une connaissance approfondie de la réalité humaine¹³ ». C'est-à-dire qu'à condition de suivre un raisonnement analytique qui part de l'expérience, l'imaginaire permet de mettre des hypothèses à l'épreuve quand le réel fait défaut et d'atteindre des vérités qui ne peuvent être connues d'aucune autre manière. Le récit se présente comme un dispositif expérimental pour tester les idées théoriques des philosophes. En ce qui concerne le cas

¹⁰ Dès 1783, l'ouvrage a été distingué par le prix Montyon de l'Académie française, prix littéraire d'utilité.

¹¹ Nous travaillerons donc à partir de cette édition, elle-même établie à partir de l'édition dite « Belin » de 1782.

¹² Yves Citton, « La preuve par l'*Émile* – dynamique de la fiction chez Rousseau », p. 411.

¹³ *Ibidem*.

particulier du recours au genre romanesque dans la réflexion philosophique, Colas Duflo a parfaitement résumé le tournant qui est pris par les intellectuels du dix-huitième siècle :

De manière générale, à l'heure où l'on réclame de toute science qu'elle s'appuie sur l'expérience, le roman peut faire mine de présenter une anthropologie expérimentale, bien plus que les traités des moralistes – desquels il devient un cliché de le déclarer supérieur. On insiste alors sur l'attention à l'individu, forcément plus proche de la vérité que les généralités des philosophes, et surtout sur la possibilité pour le roman de décrire les ressorts cachés du monde moral [...]. Le romancier prétend alors à une science du cœur humain et le roman prend peu à peu, au fil du XVIII^e siècle, la relève de la philosophie des passions telle qu'elle s'était développée au XVII^e, à qui manquait la dimension expérimentale, c'est-à-dire en l'occurrence le récit, car l'expérience des passions ne peut se dire que sous la forme de la narration. Dévoilant l'être sous le paraître, déchiffrant les aspects trompeurs du langage, le roman paraît une philosophie en action, qui aurait pour elle, en plus de l'expérience du monde réel, l'authenticité du sentiment¹⁴.

La fiction est donc intégrée à la pensée philosophique, et les traités théoriques se trouvent mêlés au roman dans des textes d'une nature hybride inédite jusqu'alors. Dans un cadre argumentatif, où Rousseau et Louise d'Épinay veulent convaincre le lecteur de la validité de leurs principes pédagogiques, nous avancerons qu'ils utilisent la fiction pour trois raisons : premièrement, pour donner une dimension particulière à leurs textes à travers le récit de la formation d'un seul élève ; deuxièmement, pour prouver la validité de leurs théories pédagogiques ; et troisièmement, pour sa valeur didactique. Effectivement, la mise en fiction donne une dimension divertissante aux ouvrages théoriques. En ce sens, c'est un artifice qui permet de « mieux communiquer la pensée » et de « parler à l'imagination du lecteur pour agir sur la formation de sa raison¹⁵ ». En choisissant une forme littéraire, Rousseau et Louise d'Épinay proposent donc deux « expériences éducatives fictives¹⁶ » caractéristiques de la tendance des expériences de pensée

¹⁴ Colas Duflo, *Fiction de la pensée, pensées de la fiction. Roman et philosophie aux XVII^e et XVIII^e siècles*, p. 7.

¹⁵ *Ibid.*, p. 4.

¹⁶ Expression empruntée à Coralie Bournonville, « Quand le roman pense l'éducation : le statut de l'exemple moral dans deux romans de Prévost », dans *Fictions de la pensée, pensée de la fiction : roman et philosophie aux XVII^e et XVIII^e siècles*, p. 140.

pratiquées au siècle des Lumières, tout en rendant leurs théories pédagogiques plus accessibles au lecteur.

Le triple rôle de la fiction dans le cadre de traités pédagogiques maintenant posé, le but de ce mémoire sera d'explorer comment se manifeste cette mise en fiction dans le cadre de l'*Émile* et des *Conversations d'Émilie*, afin de montrer que la dimension littéraire de ces textes est indissociable de leur projet pédagogique. Pour ce faire, nous analyserons les deux ouvrages à travers une figure rhétorique connue pour sa portée didactique, et se prêtant particulièrement bien à la mise en fiction : l'exemple. Nous tenterons d'exposer comment cette figure offre une clef de lecture pertinente dans le cadre d'une étude sur les écrits pédagogiques de Rousseau et Louise d'Épinay, qui en font tous les deux un usage similaire. Nous espérons ainsi démontrer avec ce travail que la forme littéraire choisie par les deux auteurs pour présenter leurs théories pédagogiques fait partie intégrante de leur projet éducatif, et souligner, dans une perspective plus générale, le lien unissant littérature et éducation au dix-huitième siècle.

Afin de situer notre raisonnement dans l'histoire de la pédagogie et dans l'histoire littéraire, nous consacrerons le premier chapitre de ce mémoire à l'éducation et aux écrits pédagogiques de l'Ancien Régime. Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire le système éducatif des dix-septième et dix-huitième siècles, ce qui nous permettra de comprendre les pratiques à partir desquelles (et souvent à l'encontre desquelles) Rousseau et Louise d'Épinay ont construit leur pensée. Pour cela, nous nous appuierons entre autres sur les recherches de Marcel Grandière, sur celles de Georges Snyders, sur l'étude collective de Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère intitulée *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, ainsi que sur la

monographie de Martine Sonnet consacrée à *L'éducation des filles au siècle des Lumières*. Dans un deuxième temps, nous nous appliquerons à présenter quelques textes pédagogiques ayant eu une influence manifeste sur les deux auteurs. Nous insisterons en particulier sur certains textes dont la forme littéraire a pu inspirer celles de l'*Émile* et des *Conversations d'Émilie*.

Le deuxième chapitre sera, quant à lui, consacré à présenter les idées pédagogiques de Rousseau et de Louise d'Épinay. Nous montrerons comment les deux écrivains se positionnent par rapport au système éducatif de l'époque et quels sont les principes les plus novateurs qu'ils proposent dans leurs textes. Nous insisterons aussi sur les points communs et les divergences de leurs théories, ce qui nous amènera à accorder une attention particulière à la question de l'éducation des jeunes filles et au rôle des mères dans la formation des enfants. Cette partie de notre analyse doit beaucoup aux travaux d'éminents rousseauistes tels que Pierre Burgelin, Jean Château et Michel Soëtard, qui ont étudié en profondeur la question de l'éducation dans la philosophie de Jean-Jacques Rousseau. Les études de Ruth Plaut Weinreb, Mary Seidman Trouille, Elisabeth Badinter et Mélinda Caron ont, d'un autre côté, guidé notre approche des idées pédagogiques de Louise d'Épinay¹⁷.

Une fois les grands principes éducatifs présentés, notre troisième chapitre tentera d'expliquer comment la fiction permet aux deux auteurs de mettre leurs théories en pratique. De fait, nous verrons que quand l'apprentissage par l'expérience n'est pas

¹⁷ Pierre Burgelin, *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau* ; Jean Château, *Jean-Jacques Rousseau ; sa philosophie de l'éducation* ; Michel Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation* ; Ruth Plaut Weinreb, *Eagle in a Gauze Cage* ; Mary Seidman Trouille, *Sexual Politics in the Enlightenment. Women Writers read Rousseau* ; Elisabeth Badinter, *Mme du Châtelet, Mme d'Épinay, ou l'ambition féminine au XVIII^e siècle* ; Mélinda Caron, *Conversations intime et pédagogie dans Les conversations d'Émilie de Louise d'Épinay*.

possible dans l'éducation d'Émile et d'Émilie, Rousseau et Louise d'Épinay se servent de l'exemple. Cette figure, rhétorique à l'origine, offre aux pédagogues un moyen de donner des leçons de morale sans s'appuyer sur des arguments d'autorités que l'élève ne comprend pas. Nous ferons donc un rappel nécessaire de la tradition de l'*exemplum* pour pouvoir explorer les différentes formes que prend l'exemple dans l'instruction des deux élèves, ce qui nous permettra aussi de souligner le rôle de la narrativisation et la place de la fiction dans ce processus éducatif.

Finalement, nous nous intéresserons plus particulièrement à la figure d'Émile et d'Émilie ainsi qu'à leur statut exemplaire dans le récit. Nous tenterons de vérifier notre hypothèse selon laquelle le recours à la fiction dans les deux ouvrages à l'étude fait partie du projet pédagogique de Rousseau et de Louise d'Épinay en postulant qu'Émile et Émilie sont des exemples destinés à éduquer le lecteur. Ce dernier chapitre aura donc pour objet la relation entre auteur, lecteur et narration dans les deux ouvrages. Nous verrons que le dispositif de mise en fiction, qu'il soit relativement simple comme chez Louise d'Épinay, ou complexe comme chez Rousseau, est indispensable dans ce genre d'écrits. Si nous évoquerons aussi le revers que présente l'utilisation de la fiction à travers la question de l'hybridité générique, nous avancerons qu'elle n'est pas problématique lorsqu'on comprend les motivations de chaque auteur derrière ce choix. Ainsi, nous espérons offrir une analyse complète des deux « expériences éducatives fictives » que constituent *Émile ou de l'éducation* et *Les conversations d'Émilie*.

En ce qui concerne l'approche critique que nous suivrons dans les deux derniers chapitres de ce mémoire, nous avons d'abord sollicité différents ouvrages de rhétorique et d'argumentation pour nous guider dans notre étude de la valeur exemplaire de la fiction.

Nous devons beaucoup au *Traité de l'argumentation* de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca ainsi qu'aux travaux de Susan Suleiman sur le récit exemplaire¹⁸. Plusieurs études approfondies ont aussi nourri notre réflexion. Nous sommes particulièrement redevables aux ouvrages de Jean Terrasse, Yves Citton et Laurence Mall¹⁹ portant sur l'*Émile* et aux analyses de Sonia Cherrad et Mélinda Caron sur *Les conversations d'Émilie*²⁰. Nous tenons toutefois à souligner le déséquilibre qui existe dans la critique à propos des deux ouvrages que nous avons choisis d'étudier. Il existe peu d'analyses littéraires approfondies sur les œuvres pédagogiques de Louise d'Épinay alors que l'*Émile* a été abondamment commenté. Dans la mesure du possible, nous avons tenté de traiter équitablement les deux textes, afin de montrer que la relation entre Rousseau et Louise d'Épinay mérite d'être étudiée en dehors du cadre limité de leur relation personnelle. Nous espérons ainsi que notre analyse comparative d'*Émile ou de l'éducation* et des *Conversations d'Émilie* offrira un nouveau regard sur ces deux œuvres en éclairant leur place dans la littérature pédagogique du dix-huitième siècle.

¹⁸ Travaux dont la monographie intitulée *Le roman à thèse ou l'autorité fictive* présente la somme.

¹⁹ Jean Terrasse, *De mentor à Orphée : essais sur les écrits pédagogiques de Rousseau* ; Yves Citton, « La preuve par l'*Émile* – dynamique de la fiction chez Rousseau » ; Laurence Mall, *Émile ou les figures de la fiction*.

²⁰ Sonia Cherrad, *Le discours pédagogique féminin au siècle des Lumières* ; Mélinda Caron, *Conversation intime et pédagogie dans Les conversations d'Émilie de Louise d'Épinay*.

I. DE L'ÉDUCATION AU SIÈCLE DES LUMIÈRES

1. Le fonctionnement du système éducatif

a. Historique

Avant de pouvoir détailler le fonctionnement de l'éducation au siècle des Lumières, il est indispensable de revenir aux origines du système éducatif français²¹. Pendant la première partie du Moyen Âge, les centres d'enseignement étaient essentiellement des écoles épiscopales et monastiques qui visaient à instruire les futurs clercs de la société médiévale, et dont, par conséquent, le seul objet d'étude était la théologie. Avec la renaissance carolingienne, l'éducation s'est ouverte à la formation des cadres de l'état par le biais des écoles cathédrales, ou épiscopales (qui seront par la suite aussi appelées écoles capitulaires). Les étudiants y recevaient un enseignement centré sur les lettres et les sept arts libéraux²², les destinant à pourvoir aux fonctions administratives de l'empire. Ces écoles, tout comme les premières universités créées quatre siècles plus tard, sont d'abord établies dans des centres urbains, de sorte que l'éducation en France est directement liée à l'urbanisation du pays. Nous verrons que ce lien est primordial pour comprendre le système scolaire au siècle des Lumières.

Jusqu'à la fin du Moyen Âge, l'enseignement est essentiellement la préoccupation d'une élite sociale. L'arrivée de l'imprimerie et de la Réforme entraîne une remise en question de cet élitisme et propose une réflexion sur l'éducation populaire. Luther, dans un petit texte intitulé *Libellus de instituendis pueris; magistratibus et senatoribus*

²¹ Ce bref historique a été établi à partir des ouvrages de Normand Baillargeon, *Une histoire philosophique de la pédagogie* et Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*.

²² Pour rappel, les sept arts libéraux rassemblent le *Trivium* (la grammaire, la rhétorique et la dialectique) et le *Quadrivium* (l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie).

civitatum Germaniæ Martinus Luther (1521), réclame l'instruction obligatoire pour tous à la charge de l'état :

Vous le comprenez, il nous faut à tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. Et c'est à vous, seigneurs, de prendre cette œuvre en main car si l'on remet ce soin aux parents, nous périrons cent fois avant que la chose se fasse²³.

Cette demande du père du protestantisme n'est pas surprenante, étant donné que : « le principe fondamental de la Réforme, que la foi doit être individuelle comme la responsabilité, contenait en germe toute une révolution pédagogique²⁴ ». De fait, cette individualisation de la foi, qui a été rendue possible par Gutenberg, et qui requiert que tout le monde soit capable de lire, rend la Réforme dépendante de l'instruction populaire. « La portée anthropologique du protestantisme », comme l'ont dit François Furet et Jacques Ozouf, c'est « la suréminence de la culture écrite, la naissance d'une rationalité nouvelle, la nécessité de l'éducation comme double voie du salut et de la réussite²⁵ ». Désormais, religion et éducation ne sont plus seulement l'affaire de l'élite sociale mais celle du peuple. C'est une première grande rupture qui s'opère dans l'histoire de l'enseignement au seizième siècle, et l'Église catholique est contrainte de s'adapter à ces nouvelles réalités socio-culturelles. Se rendant compte qu'elle ne pourra « combattre la Réforme qu'avec les armes de la Réforme²⁶ », le Concile de Trente ordonne la formation de pasteurs capables d'instruire et la création d'écoles élémentaires, les « petites écoles », rattachées à des paroisses, afin de rendre l'enseignement inséparable de l'instruction

²³ Martin Luther, cité dans Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, p. 3-4.

²⁴ Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, t. 1, p. 149.

²⁵ François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, p. 72.

²⁶ *Ibidem*.

chrétienne. Pourtant, malgré les efforts de l'Église catholique, l'école peine à s'imposer dans les milieux ruraux alors qu'elle progresse dans les centres urbains. Un net déséquilibre se crée donc entre le système éducatif dans les villes et dans les campagnes, déséquilibre qui restera prédominant jusqu'à la Révolution.

Parmi les nouvelles institutions scolaires qui voient le jour à la fin du seizième siècle, se trouve celle des jésuites. Cette corporation enseignante est fondée par Ignace de Loyola, qui en publie le *Ratio Studiorum* en 1599. Elle est particulièrement influente au dix-septième et dans la première moitié du dix-huitième siècle, de par son lien avec la royauté et son rôle politique dans la société française de l'Ancien Régime. Les jésuites établissent des centaines de prestigieux collèges et pensionnats à travers les villes de France qui marquent l'avènement de l'enseignement secondaire. Jusqu'alors, la scolarisation ne comportait pas d'institution intermédiaire entre l'école et l'université, qui était divisée en quatre facultés : celle des arts, de la médecine, du droit et de la théologie. Les jésuites entraînent une réforme dans l'éducation selon laquelle les collèges prennent en charge l'instruction équivalente à celle dispensée dans la faculté des arts pour en faire une étape préliminaire à la carrière universitaire (qui ne regroupe donc plus que trois facultés)²⁷. L'enseignement, principalement donné en latin, est organisé autour de l'apprentissage de la grammaire et de la rhétorique latine pour les plus jeunes, de la philosophie et des sciences pour les plus avancés. Toutefois, l'instruction reste avant tout chrétienne, et l'éducation y est vue comme « un moyen et non un but : un moyen de propagande religieuse et d'influence politique²⁸ ». L'enfance, marquée par le péché originel, doit d'abord être contrôlée. Les élèves sont confinés dans un univers clos,

²⁷ Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 151-154.

²⁸ Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 1, p. 208.

surveillés à tout instant et éloignés de leurs familles ainsi que de toute influence de la société contemporaine. La pédagogie catholique, qui domine tout le dix-septième siècle, se caractérise donc par une instruction basée sur la discipline et l'isolement, dont le but premier est de faire des chrétiens vertueux et aptes à vivre en société. Si d'autres corporations enseignantes ont essayé d'adopter une discipline plus douce vis-à-vis de l'enfance, comme celle de l'Oratoire²⁹, où d'inscrire davantage l'instruction des élèves dans la société contemporaine en préférant le français au latin, comme c'est le cas dans les écoles de Port-Royal³⁰, c'est bien l'enseignement jésuite qui prédomine et à partir duquel s'articule la réflexion pédagogique au siècle des Lumières.

b. L'enseignement urbain au XVIII^e siècle

Au dix-huitième siècle, les enfants des élites sociales sont généralement envoyés dans les prestigieux collèges de la Compagnie de Jésus quand ils ne sont pas destinés à une carrière politique (les jeunes princes sont éduqués par des précepteurs). Ces établissements sont, comme nous l'avons déjà souligné, et comme l'a exprimé Georges Snyders, caractérisés par un « double thème » : « coupure d'avec le monde et surveillance sans relâche pour parvenir à soustraire l'enfant à sa terrible pesanteur naturelle³¹ ». Cette « pédagogie traditionnelle³² » commence pourtant à être remise en question au siècle des Lumières. Par exemple, en héritage de l'enseignement de Port-Royal et de l'Oratoire, et sous l'influence de la philosophie cartésienne, le français supplante petit à petit le latin. Une des raisons qui motive ce changement est un idéal d'utilité propre à la pédagogie du dix-huitième siècle. Les collèges cherchent aussi à être plus efficaces, en divisant

²⁹ La congrégation de La société de l'oratoire de Jésus, fondée en 1611, a été rivale des jésuites dans le domaine de l'enseignement.

³⁰ Écoles fondées en 1637 et empreintes de la doctrine janséniste.

³¹ Georges Snyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, p. 42.

³² *Ibidem*.

notamment les classes en plus petits groupes, et en tentant de faire correspondre chacune d'elle à une tranche d'âge relativement uniforme. Le début du siècle est donc une période de remise en question méthodologique³³. Des pédagogues, tel Jean-Baptiste de La Salle, fondateur de la congrégation des Frères des Écoles chrétiennes, proposent des méthodes d'apprentissage différentes fondées sur l'intérêt de l'enfant et insistent sur les bénéfices de l'étude simultanée, en opposition à la tradition qui voulait qu'on enseigne une matière dans sa totalité avant de passer à la suivante³⁴. De plus, la congrégation des Frères des Écoles chrétiennes était constituée, pour la première fois, uniquement de laïcs destinés à l'enseignement. Cette initiative de Jean-Baptiste de La Salle répond à une volonté de valorisation du métier d'enseignant et de laïcisation de la culture. Comme l'ont expliqué François Lebrun, Marc Venard et Jean Queniart, la montée de la bourgeoisie et la méfiance vis-à-vis du fanatisme et de l'obscurantisme religieux qui arrive avec les Lumières modifient lentement les structures de l'enseignement et la perception de l'enfance³⁵.

Après ces remises en question méthodologiques visant à plus d'utilité et d'efficacité dans le système éducatif, la philosophie empiriste de la seconde moitié du dix-huitième siècle donne un nouveau souffle à la réflexion pédagogique. Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, la « métaphysique nouvelle³⁶ » qui émerge avec la pensée sensualiste de Condillac entraîne un nouvel intérêt pour l'enfance. Dès lors, l'éducation est moins pensée en fonction de l'intérêt de l'Église catholique mais davantage selon celui de l'enfant et de son développement personnel. On demande aux écoles plus de liberté et

³³ Voir Marcel Grandière, *op. cit.*, p. 5-110.

³⁴ Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 128-130.

³⁵ Voir François Lebrun, Marc Venard et Jean Queniart, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 2 : De Gutenberg aux Lumières*.

³⁶ Marcel Grandière, *op. cit.*, p. 113.

moins de châtiments, étant donné qu'on commence à douter de l'empreinte du péché originel sur la nature des enfants. Ces changements de perspective dans les domaines philosophique, religieux et pédagogique induisent l'émergence d'un nouveau « sentiment de l'enfance³⁷ », comme l'appelle Philippe Ariès, qui « correspond à une conscience de la particularité enfantine³⁸ ». Tout au long du dix-huitième siècle, la bourgeoisie naissante sera la première à accorder une nouvelle place à l'enfant, ce qui aura pour conséquence de redéfinir les liens familiaux qui structuraient la société d'Ancien Régime.

Nous pouvons donc d'ores et déjà souligner que les propos de Jean-Jacques Rousseau dans l'*Émile* sont le résultat d'une réflexion propre au siècle des Lumières, même s'il a été le premier à les exprimer de façon aussi radicale et aussi éloquente en 1762. Le retentissement de cet ouvrage et l'expulsion des jésuites et la fermeture de leurs collèges l'année suivante marquent un tournant majeur dans la réflexion et la pratique éducatives. Cependant, malgré cet engouement pour les questions pédagogiques, il faudra attendre la Révolution française pour que l'enseignement se voie véritablement réformé et sécularisé.

c. L'enseignement rural au XVIII^e siècle

Pendant que ces débuts de réformes prennent place dans les villes de France, qu'en est-il des campagnes ? Comme nous l'avons déjà expliqué, historiquement, un fossé sépare la situation de l'enseignement dans les milieux urbains et ruraux. Il existe différentes institutions dans les campagnes, mais le modèle central reste celui des écoles paroissiales. Le maître y est embauché par la communauté avec l'accord du curé et de l'évêque. Il est généralement payé par les villageois, que se soit directement ou par le prélèvement d'un

³⁷ Voir Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*.

³⁸ *Ibid.*, p. 134.

pourcentage de la dîme, par l'augmentation de la taille, par un impôt municipal, ou encore par un droit d'écolage³⁹. Même si l'école n'est pas très onéreuse dans l'Ancien Régime, elle manque souvent de moyens, de locaux, et parfois tout simplement d'élèves, étant donné que ces derniers sont souvent demandés par leurs parents lors des périodes de récoltes, par exemple. Le maître se trouve donc face à une classe de niveaux très variables à qui il doit enseigner, dans cet ordre : le catéchisme, les bases de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Pourtant, s'il y a bien des connaissances essentielles que l'école des campagnes doit apporter à ses élèves, il faut se rendre compte qu'on y suit avant tout une « pédagogie de la pratique chrétienne⁴⁰ » : « Autant qu'un savoir, l'école apprend un contrôle de soi ; elle se pense explicitement et sans honte, comme agent d'une scolarisation des valeurs et des conduites : l'Église de la Contre-Réforme le dit plus clairement que la VI^e République⁴¹ ». L'école se présente comme « l'église des enfants⁴² » et les motivations pour l'éducation de la société rurale ont toujours été principalement religieuses, puisque c'est pour combattre l'hérésie que l'Église et l'État se sont lancés dans cette grande entreprise de scolarisation du peuple au dix-septième siècle. Il n'est dès lors pas surprenant qu'une fois la menace du protestantisme écartée, une attitude d'hostilité vis-à-vis de l'école rurale voie le jour. L'Église est restée relativement engagée dans la scolarisation et l'alphabétisation de la paysannerie mais les élites administratives et politiques ont critiqué l'éducation populaire dès la fin du dix-septième siècle. Craignant une dépopulation des campagnes, et un encouragement à l'oisiveté qui affecterait la productivité du pays, « les Lumières se prononcent donc contre une

³⁹ Voir Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 26-31.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 11.

⁴¹ François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 88.

⁴² Marcel Grandière, *op. cit.*, p. 7.

acculturation des paysans par l'écriture⁴³ ». Des philosophes aussi précurseurs que Voltaire, La Chalotais et Rousseau s'expriment contre l'instruction populaire. Ainsi, l'enseignement ne doit surtout pas se transformer en outil de promotion sociale, il se doit, au contraire, de garder l'ordre établi dans la société d'Ancien Régime.

Cependant, une étude menée au dix-neuvième siècle par Louis Maggiolo a montré qu'à part dans le nord-est de la France (au dessus d'une ligne imaginaire qui relierait Saint-Malo et Genève), l'alphabétisation du pays s'est amorcée au dix-neuvième siècle seulement. Entre 1786 et 1790, 63% des français ne sont pas capables de signer leur acte de mariage, ce qui revient à dire que près de deux tiers de la population est analphabète⁴⁴. Nous pouvons conclure que les différences entre l'enseignement urbain et rural sont effectivement non négligeables au dix-huitième siècle. De plus, il ne faut pas oublier que la scolarisation de la société est un processus très lent dont nous étudierons seulement le volet théorique, qui ne concerne que l'éducation des élites urbaines.

d. L'éducation des jeunes filles

Il nous reste pourtant un dernier point à aborder avant de nous intéresser aux réflexions théoriques menées sur la question pédagogique, et aux textes de Rousseau et Louise d'Épinay en particulier. Si nous avons tenté de dresser un bilan sur le fonctionnement de l'enseignement au siècle des Lumières, nous avons uniquement abordé la scolarisation des jeunes hommes. L'école étant le premier outil de catéchisation de la société, la mixité y est formellement interdite. L'éducation des garçons et des filles se doit d'ailleurs d'être différente puisque les hommes et les femmes ne seront pas amenés à jouer les mêmes rôles dans la famille et dans la société. Ainsi, avant le seizième siècle, l'éducation des

⁴³ Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁴ Pour plus d'informations sur l'étude de Maggiolo, voir l'analyse de François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*

jeunes filles était exclusivement dévote et conventuelle. La Réforme et la Contre-Réforme accordent une attention nouvelle à leur éducation et encouragent à étendre leur instruction afin d'en faire de bonnes mères de familles chrétiennes : « Les milieux dévots convaincus du rôle prépondérant des femmes dans la reconquête religieuse concentrent leurs efforts, notamment financiers, en vue d'améliorer leur instruction⁴⁵ ». Après le Concile de Trente, on voit donc apparaître de nombreux pensionnats et écoles pour filles, et ce principalement dans les centres urbains. À Paris, l'étude de Martine Sonnet sur *L'éducation des filles au temps des Lumières* dénombre 253 adresses de lieux éducatifs féminins en 1760⁴⁶. L'offre est très variée, il existe des écoles payantes comme celle du chœur de Notre-Dame, des écoles paroissiales de charité, ou encore des pensionnats dans diverses communautés religieuses dont le prix peut aller de 100 livres à 1000 livres pour l'année.

Si les établissements destinés à l'éducation des jeunes femmes sont si nombreux, nous pouvons nous demander si l'instruction et le savoir mis à disposition des élèves varient lui aussi fortement. En partant du principe que la motivation pour l'instruction des filles vient du désir de former des mères chrétiennes vertueuses et de bonnes maîtresses de maison, il apparaît clair que le but et le contenu de l'enseignement doit être similaire partout. Selon Martine Sonnet, « les connaissances jugées par tous 'convenables au sexe' relèvent de trois domaines : l'instruction religieuse, les savoirs fondamentaux et les apprentissages pratiques⁴⁷ ». Autrement dit, les élèves apprennent leur catéchisme, après cela elles apprennent à lire, écrire et compter ainsi qu'à manier le fil et l'aiguille. L'instruction des jeunes femmes est toujours motivée par leur futur rôle dans la sphère

⁴⁵ Martine Sonnet, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, p. 15.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 31.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 233.

domestique, et elle ne doit pas dépasser cette limite, car la société du dix-septième et du dix-huitième siècles reste très méfiante à l'égard des femmes trop éduquées, encore considérées comme dangereuses. Tout est fait pour décourager les aspirations à plus de connaissances :

Le faible effectif des candidates à un savoir plus riche est lié au petit nombre d'établissements qui offrent un programme plus complet et au fait que toute culture ajoutée est facturée à un tarif dissuasif pour la masse des familles. Les autorités scolaires qui, dans leur grande majorité, prônent un enseignement dosé au plus juste ne risquent pas de favoriser les funestes effets d'une science féminine trop poussée⁴⁸.

Pourtant, beaucoup d'intellectuels, hommes et femmes, ont discuté de l'importance de l'éducation des filles, s'inscrivant dans la lignée des réflexions de Fénelon dans son traité *De l'éducation des filles* (1687). Si l'égalité homme-femme prônée par Madame de Lambert dans son texte intitulé *Réflexions nouvelles sur les femmes ou Métaphysique de l'amour* (1727) est loin d'être acceptée par tous les philosophes, ils sont cependant plusieurs à exprimer leur désir pour une instruction plus approfondie des jeunes filles, afin qu'elles soient plus à même de discuter et de comprendre leurs maris par exemple⁴⁹. Malgré tout, la théorie peine à rejoindre la réalité, et aucune école n'est créée pour mettre en pratique ces nouvelles perspectives pédagogiques, à une exception près : l'école de Saint-Cyr fondée par Madame de Maintenon en 1686. Cette dernière avait beaucoup réfléchi aux questions pédagogiques, ayant elle-même été gouvernante des enfants illégitimes de Louis XIV. Quelques années après avoir épousé secrètement le roi, elle use de son pouvoir pour fonder ce pensionnat pour jeunes filles de militaires. Il avait pour but d'offrir une éducation à environ deux cent cinquante élèves qui y entraient à partir de sept

⁴⁸ Martine Sonnet, *op. cit.*, p. 257.

⁴⁹ Georges Snyders, *op. cit.*, p. 161-162.

ans et en ressortaient vers l'âge de vingt ans, prêtes à être mariées⁵⁰. L'école de Saint-Cyr a été la première institution séculière qui avait pour vocation de préparer les jeunes filles à leur destin de « pieuses mères de famille vivant sur de médiocres biens campagnards, sachant se rendre utiles auprès du menu peuple, mais satisfaisant encore à la sociabilité et aux apparences de leur extraction⁵¹ », et elle a une grande influence sur l'éducation féminine aux dix-septième et dix-huitième siècles. Pourtant, encore une fois, il s'agit là d'un des rares exemples de mise en pratique de théories pédagogiques destinées à l'élite sociale de la société d'Ancien Régime.

2. Littérature et pédagogie à l'âge classique

L'historique de l'éducation que nous venons de retracer dans ses grandes lignes nous a permis de dégager une des caractéristiques propres au dix-huitième siècle : la réalité du système éducatif est loin d'appliquer les nouveaux projets pédagogiques des philosophes des Lumières. Comme l'ont dit François Furet et Jacques Ozouf : « l'histoire des idées sur l'école n'est pas l'histoire de l'école⁵² ». Nous avons avancé dans l'introduction que lorsqu'un tel décalage est installé, la fiction permet aux philosophes et aux pédagogues de pallier l'impossibilité de mettre leurs idées en pratique à travers une méthode empirique qui s'apparente à une « expérience de pensée ». Cependant, la relation entre littérature et pédagogie n'émerge pas subitement au siècle des Lumières, et la forme littéraire que donnent Rousseau et Louise d'Épinay à leurs textes a été influencée par d'autres ouvrages pédagogiques. Nous ne reviendrons donc pas sur tous les textes qui ont nourri la réflexion des deux auteurs, car cela n'est pas l'objet de ce mémoire (sur ce point, nous renvoyons

⁵⁰ Voir Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 1, p. 357-368.

⁵¹ Martine Sonnet, *op. cit.*, p. 16-17.

⁵² François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 84.

aux études de Peter Jimack et Rosena Davison⁵³), mais nous proposons de présenter quelques œuvres qui ont pu inspirer Rousseau et Louise d'Épinay dans leurs choix littéraires.

Premièrement, il est évident que plusieurs ouvrages de philosophie antique ont influencé les deux auteurs. C'est notamment le cas des textes d'Aristote et de Platon. Rousseau considère *La République* comme « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait⁵⁴ », et si Louise d'Épinay ne cite pas expressément cet ouvrage, l'empreinte de la maïeutique socratique qu'on ressent à la lecture des *Conversations* et le choix du dialogue laissent entendre qu'elle était familière avec l'œuvre de Platon. Elle fait aussi une référence à l'« école des Péripatéticiens⁵⁵ » et au Lycée dans la vingtième et dernière conversation, montrant ainsi son attachement à la philosophie d'Aristote et à la place du dialogue dans l'éducation.

Deuxièmement, il nous faut remonter au seizième siècle, et aux ouvrages d'Erasme et de Montaigne, qui ont eu une influence significative sur les deux textes que nous allons analyser. Le traité *De civilitate morum puerilium* écrit par Erasme, et publié en 1530, est un des premiers ouvrages de civilité adressé premièrement à l'enfant. L'auteur y prend le rôle du pédagogue, et son but est d'instruire son élève (Henri de Bourgogne, mais en réalité, il s'agit de n'importe quel lecteur du texte) sur les comportements et les manières à adopter en société. Erasme part donc d'un cas particulier pour éduquer son lecteur relativement à certains aspects de la vie sociale, comme le

⁵³ Pour une étude des influences philosophiques et pédagogiques qui se sont exercées sur ces textes, voir Peter Jimack, *La genèse et la rédaction de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. Étude sur l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution*, et l'« Introduction » de Rosena Davison dans *Les conversations d'Émilie*, p. 1-43.

⁵⁴ Rousseau, *Œuvres Complètes*, IV, p. 250. Désormais, les renvois aux *Œuvres Complètes* seront indiqués par le sigle OC.

⁵⁵ Louise d'Épinay, *Les conversations d'Émilie*, p. 401.

feront plus tard Rousseau avec *Émile* et Louise d'Épinay avec *Émilie*. Son traité aura un grand succès, il sera largement diffusé et imité à travers l'Europe. En France, de nombreux ouvrages de civilité sont publiés au dix-septième siècle, à tel point qu'ils en viennent à acquérir un statut proche du manuel de conduite dans les petites écoles (comme dans le cas des *Règles de la bienséance et de la civilité chrétiennes* de Jean-Baptiste de la Salle, par exemple). Ce genre devient donc incontournable pour quiconque réfléchit à l'éducation, et Rousseau et Louise d'Épinay ont pu s'en inspirer dans le rapport pédagogique qu'ils établissent avec leurs lecteurs. En ce qui concerne Montaigne, son influence est palpable tout au long de l'*Émile*. Rousseau le cite huit fois dans son ouvrage⁵⁶ mais il est omniprésent, que se soit dans les idées où dans la forme même du texte. Comme l'a montré Colette Fleuret, Montaigne et Rousseau introduisent leurs réflexions sur l'éducation d'une manière très semblable⁵⁷. Le premier ouvre son chapitre *De l'institution des enfants* en déclarant : « Ce ne sont ici que rêveries d'ignorant, car ce sont ici mes humeurs et mes opinions [...]. Je ne dis les autres, sinon pour d'autant plus me dire⁵⁸ », alors que le deuxième annonce au début de l'*Émile* : « On croira moins lire un Traité sur l'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. Qu'y faire ? Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris, c'est sur les miennes⁵⁹ ». Ainsi, la démarche des deux philosophes apparaît similaire. Robert Morrissey a démontré que depuis la Renaissance, la rêverie s'impose comme un topos littéraire qui permet aux écrivains et aux philosophes de partager librement leurs réflexions sous le couvert de l'intimité⁶⁰. Montaigne, Rousseau mais aussi Descartes, par exemple, se servent de cette forme pour

⁵⁶ Colette Fleuret, *Rousseau et Montaigne*, p. 90.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Montaigne, *Essais*, 1, XXV, p. 153.

⁵⁹ Rousseau, *OC*, IV, p. 242.

⁶⁰ Voir Robert Morrissey, *La rêverie jusqu'à Rousseau. Recherches sur un topos littéraire*.

présenter leurs idées personnelles sur des questions aussi bien ontologiques que sociologiques ou politiques. Outre le cadre intime qu'elle installe, la rêverie permet à l'auteur d'adopter une posture modeste et d'anticiper d'éventuelles critiques, étant donné qu'elle est associée à une certaine forme de folie, de délire. Nous verrons dans notre dernier chapitre ce que cette modestie affichée traduit chez Rousseau, mais il est important de comprendre que le philosophe se sert d'un topos littéraire déjà établi pour se « libérer des contraintes de la pensée raisonnante⁶¹ » et fonder un mode de connaissance personnel, qui le rapproche de sa nature humaine et le détache de l'opinion. Rousseau ne rejoint donc pas seulement Montaigne dans ses idées, mais également dans sa démarche et, jusqu'à un certain point, dans la forme que prend son texte.

Troisièmement, nous tenons à souligner l'importance de plusieurs traités théoriques ayant influencé Rousseau et Louise d'Épinay. Tout d'abord, les traités de philosophie empirique tels que les *Pensées sur l'éducation* de John Locke et l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* de Condillac ont façonné le raisonnement pédagogique des deux auteurs, même si cela apparaît de manière plus évidente dans l'*Émile*. En effet, la dimension méthodique de l'ouvrage de Rousseau démontre, comme l'avait fait Locke, la nécessité de passer par l'observation des enfants pour proposer des théories pédagogiques valables fondées sur l'expérience. Le texte de Condillac, quant à lui, constitue un exemple probant des « expériences de pensée » dont nous avons déjà parlé à plusieurs reprises. En tant que tel, il a pu encourager Rousseau à transposer la méthode empirique dans le domaine de l'imaginaire afin de mener son expérience pédagogique à travers un raisonnement méthodique et scientifique. Nous verrons plus avant comment se manifeste concrètement cette transposition dans l'*Émile*. Ensuite, un

⁶¹ Robert Morrissey, *op. cit.*, p. 125.

autre type de traités a aussi nourri les textes de Rousseau et de Louise d'Épinay : les traités pédagogiques à vocation pratique. À l'image du *Traité des études* (1728) de Charles Rollin, ces ouvrages ont pu inspirer les deux auteurs dans leur démarche et le rapport qu'ils entretiennent avec leurs lecteurs, puisqu'ils cherchent à les guider et les encouragent à mettre leurs idées en application. Dans son ouvrage – aussi intitulé *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur* – Charles Rollin propose le fruit de ses réflexions après de nombreuses années d'expérience en tant qu'enseignant. Ce n'est donc pas un philosophe de l'éducation mais bien un « pédagogue militant⁶² » qui livre à son lecteur un manuel qui se veut utile. Il annonce clairement dans son prélude :

peut être que cet ouvrage pourra être de quelque utilité pour des jeunes maîtres qui n'ont point encore d'usage, pour de jeunes gens studieux, qui ont de l'esprit et de la bonne volonté, mais qui n'ayant pas trouvé d'abord de bons guides, ont besoin qu'on leur montre la route qu'ils doivent tenir pour se conduire eux-mêmes dans leurs études, & pour se mettre en état de conduire les autres⁶³.

Ainsi, de la même manière que Rousseau et Louise d'Épinay quelques dizaines d'années plus tard, le texte de Rollin aspire à guider son lecteur et à avoir un impact réel sur la pratique de l'enseignement à l'époque.

Jusqu'à maintenant, les ouvrages que nous avons analysés étaient essentiellement théoriques, mais certaines œuvres fictives ont aussi influencé l'*Émile* et *Les conversations d'Émilie*. Parmi celles-ci, il est indispensable de revenir sur le roman pédagogique de Fénelon : *Les aventures de Télémaque*. François de Salignac de La Mothe-Fénelon, dit Fénelon, était un homme d'Église et intellectuel qui s'est beaucoup intéressé aux questions d'éducation. Son premier grand ouvrage sur le sujet, paru en

⁶² Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 1, p. 463.

⁶³ Charles Rollin, *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, t. 1, p. 236-237.

1687, s'intitule *De l'éducation des filles*. Sous la forme d'un traité théorique, il milite pour une réforme de l'instruction des jeunes filles. Un des principes sur lesquels il insiste particulièrement est celui de l'éducation indirecte. Il avance que les enfants apprendraient mieux s'ils le faisaient avec plaisir et sans s'en rendre compte. Pour parvenir à mettre en place une telle méthode éducative, les précepteurs devraient déguiser l'enseignement sous une forme de divertissement, que ce soit un jeu ou une lecture didactique. Quelques années après la publication de son traité, qui a connu un grand succès, Fénelon est devenu le précepteur du jeune Duc de Bourgogne. Dans le but de mettre en pratique son principe d'instruction indirecte, il compose alors son ouvrage le plus célèbre aujourd'hui : *Les aventures de Télémaque*. Il s'agit d'un traité d'éducation morale et politique présenté sous la forme d'un roman pédagogique. Il y met en scène le jeune Télémaque et son précepteur Mentor à travers un voyage dans plusieurs villes grecques qui reflètent différentes réalités politiques et sociales européennes de la fin du dix-septième siècle. L'auteur choisit donc de se placer dans la lignée d'Homère et utilise le genre romanesque comme outil pédagogique pour achever l'éducation du Duc de Bourgogne tout en l'amusant. *Les aventures de Télémaque* a eu un retentissement très important dans les deux siècles qui ont suivi sa parution, il a été copié et détourné de nombreuses fois, et, selon Robert Granderoute, il a aidé à la reconnaissance et la légitimation du roman⁶⁴. Cet ouvrage a, sans aucun doute, eu une influence considérable sur Rousseau et Louise d'Épinay. Pour reprendre le propos de Gabriel Compayré : « comme l'auteur de l'*Émile*, Fénelon est partisan de l'artifice en éducation ; il emploie des petites scènes arrangées à l'avance, où l'enfant s'instruit d'autant mieux qu'il ne soupçonne pas chez ceux qui y

⁶⁴ Voir Robert Granderoute, *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, t. 1, p. 39.

jouent un rôle le parti pris de l'instruire⁶⁵ ». On retrouvera effectivement cette volonté d'instruire l'élève à son insu à plusieurs reprises dans l'*Émile* et dans *Les conversations d'Émilie*, où l'auteure déclare d'ailleurs son admiration pour « le divin Fénelon⁶⁶ ». Ce dernier a donc eu une grande influence sur les réflexions pédagogiques du siècle des Lumières, mais c'est surtout sa perception du rôle de la littérature dans ce renouvellement de l'éducation qui est intéressante dans le cadre de notre analyse.

Finalement, il faut aussi souligner l'influence d'autres ouvrages de fiction écrits par des femmes intellectuelles du dix-huitième siècle sur l'œuvre de Louise d'Épinay. Comme l'a montré Sonia Cherrad dans son étude intitulée *Le discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, il existe une intertextualité importante entre les textes composés par les femmes éducatrices de cette époque, qui se traduit notamment par des similitudes formelles telles que le choix du dialogue ou le mélange des genres au travers du récit inséré⁶⁷. Madame Leprince de Beaumont est, par exemple, une de ces auteures qui a pu inspirer Louise d'Épinay. En tant qu'éducatrice de jeunes femmes aristocrates en Angleterre, elle a fait part de son expérience dans de nombreux textes, destinés à un public d'adultes comme d'enfants. Très influencée par Fénelon, elle a écrit sur l'éducation des enfants et milité pour l'instruction des jeunes filles, mais elle a aussi créé des ouvrages de fiction destinés, comme *Les aventures de Télémaque*, à instruire leur lecteur tout en le divertissant. Son *Magasin des enfants*, publié en 1756, reprend des contes, des fables, des histoires et des leçons, au sein d'un dialogue-cadre qui met en scène la pédagogue et ses élèves, illustrant ainsi ses méthodes éducatives. On note d'emblée la ressemblance formelle entre ces dialogues et *Les conversations d'Émilie* qui

⁶⁵ Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 1, p. 329.

⁶⁶ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 311.

⁶⁷ Voir Sonia Cherrad, *Le discours pédagogique féminin au siècle des Lumières*.

paraîtront quelques décennies plus tard. L'œuvre prolifique de cette éducatrice de profession incarne donc une voix singulière dans le domaine des réflexions pédagogiques au siècle des Lumières, qui préfigure la forme que prendra celle de Louise d'Épinay. Cette dernière reprend aussi le titre d'une comédie du *Théâtre d'éducation* de Madame de Genlis, *L'Isle heureuse*, pour le conte parodique qu'elle insère dans *Les conversations d'Émilie*⁶⁸. Il y a donc bien un échange entre les éducatrices du dix-huitième siècle, qui se cristallise dans la préférence accordée à la forme dialoguée pour sa valeur didactique, mais aussi autour de la réflexion sur le rôle de la littérature comme outil pédagogique.

Ce parcours non-exhaustif de l'histoire de l'éducation et de la relation entre littérature et pédagogie nous a permis de replacer les textes de Jean-Jacques Rousseau et Louise d'Épinay dans leur contexte. Nous avons voulu souligner que leurs ouvrages, aussi innovateurs qu'ils soient, sont également le produit de leur époque et le résultat d'une longue réflexion philosophique et littéraire sur les questions pédagogiques. Ainsi, après avoir présenté leurs précurseurs et les textes qui les ont influencés, nous pouvons nous tourner vers leurs propres idées, et la manière originale dont ils les présentent dans *Émile, ou de l'éducation* et *Les conversations d'Émilie*.

⁶⁸ Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 60.

II. LES IDÉES PÉDAGOGIQUES DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU ET LOUISE D'ÉPINAY

L'*Émile* et la pensée pédagogique de Jean-Jacques Rousseau ont fait l'objet de nombreuses études. Livre à la fois riche et dense, que l'écrivain lui-même considérait comme son « meilleur ouvrage⁶⁹ », que Gabriel Compayré n'hésite pas à qualifier de « plus grand monument de la pensée humaine en ce qui concerne l'art de l'éducation⁷⁰ » mais dont André Gide disait qu'il lui « tombait des mains⁷¹ », l'*Émile* semble être une source inépuisable pour les critiques – qu'elles soient philosophique, pédagogique ou littéraire. Plus de deux cent cinquante ans après sa parution, l'ouvrage de Rousseau continue à susciter l'intérêt des spécialistes. L'objet de ce mémoire n'étant pas de proposer une énième interprétation de la pensée pédagogique de Rousseau, ce chapitre se contentera d'en dégager brièvement les grandes idées afin de souligner les principes originaux introduits par l'écrivain dans le débat sur l'éducation qui a lieu au dix-huitième siècle. Cela nous permettra ensuite de voir comment Louise d'Épinay a adapté les idées de Rousseau à sa propre conception de l'éducation.

1. Les grands principes pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau

Un des reproches le plus souvent adressé à Rousseau tient au caractère paradoxal de sa philosophie. Pourtant, ou peut-être pour cette raison, plusieurs spécialistes se sont appliqués à démontrer l'unité de la pensée philosophique de Rousseau derrière les contradictions apparentes. Pierre Burgelin estime qu'on retrouve l'unité de toute son œuvre à condition qu'on l'analyse à partir de la question de l'existence et de la recherche

⁶⁹ Rousseau, *OC*, I, p. 566.

⁷⁰ Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 2, p. 41.

⁷¹ Michel Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation*, p. 8.

de « communion avec soi-même et avec autrui⁷² ». Jean Château, quant à lui, considère que les grands principes pédagogiques de l'*Émile* se trouvent déjà dans le *Discours sur les sciences et les arts*⁷³, alors qu'Yves Vargas s'éloigne de la lecture pédagogique pour affirmer qu'« *Émile* est la somme de vingt ans de réflexions car c'est une anthropologie de l'individu politique, une réflexion sur la nature dans son état originel (la force, les besoins) et dans son développement historique (la société) à partir de son lieu d'existence concrète, l'individu⁷⁴ ». Cette « anthropologie de l'individu politique », Rousseau l'avait d'abord développée sous forme généalogique dans son *Discours sur l'origine des inégalités*, partant de l'état de nature pour remonter à l'établissement de la vie en société. L'*Émile* constitue en quelque sorte une suite à ce second discours, puisqu'il adapte cette anthropologie à l'individu qui naît dans la société⁷⁵. Dans une lettre adressée à Philibert Cramer, Rousseau explique qu'*Émile* est « un ouvrage assez philosophique sur ce principe avancé par l'auteur dans d'autres écrits que *l'homme est naturellement bon*⁷⁶ ». Plus tard, il réaffirme cette idée en définissant l'*Émile* comme « un traité de la bonté originelle de l'homme, destiné à montrer comment le vice et l'erreur, étrangers à sa constitution, s'y introduisent du dehors, et l'altèrent insensiblement⁷⁷ ». Rousseau retire donc l'empreinte du péché originel qui domine encore l'éducation traditionnelle au dix-huitième siècle. L'enfant naît bon puisqu'il est le produit de la nature, et seule la société est responsable de sa corruption.

⁷² Pierre Burgelin, *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*, p. 13.

⁷³ Voir Jean Château, *Jean-Jacques Rousseau. Sa philosophie de l'éducation*, p. 29-32.

⁷⁴ Yves Vargas, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, p. 5.

⁷⁵ Pierre Burgelin, *op. cit.*, p. 477.

⁷⁶ Rousseau, *Lettre à Philibert Cramer*, n°3564, oct. 1764, Correspondance Complète XXI, p. 248. Nous soulignons.

⁷⁷ Rousseau, *OC*, I, p. 934.

La question qui se pose alors est de savoir comment l'éducation peut préserver la bonté de l'enfant de l'influence négative de la société, comment effectuer un retour à « la transparence compromise » qui se réaliserait dans un nouveau rapport au moi, dans « la limpidité du regard sur soi-même⁷⁸ » ? Au regret de Rousseau, ce retour à la transparence ne peut se faire à l'échelle collective. En effet, un système éducatif public digne de celui des Anciens serait uniquement possible dans une république démocratique. L'écrivain déclare clairement au début de l'*Émile* : « L'institution publique n'existe plus, et ne peut plus exister, parce que où il n'y a plus de patrie, il ne peut plus y avoir de citoyens⁷⁹ ». Rousseau n'envisage pas non plus une éducation mondaine, telle que celle dispensée dans les collèges qu'il méprise, comme un possible moyen de réformer la société. Dans l'*Histoire de Madame de Montbrillant*, le roman autobiographique de Louise d'Épinay, Émilie de Montbrillant (l'*alter ego* de l'auteure) demande à René (personnage sous les traits duquel elle déguise la figure de Rousseau) comment bien élever un enfant, il lui répond :

Pour faciliter votre ouvrage [...] il faudrait commencer à refondre toute la société, car, sans cette condition, vous serez à tout moment dans le cas, en voulant l'avantage de votre enfant, de lui prescrire dans sa jeunesse une foule de maximes fort sages, d'après lesquelles il reculera au lieu d'avancer franchement. Jetez les yeux sur tous ceux qui ont fait un grand chemin dans le monde ; croyez-vous que ce soit en se conformant aux maximes scrupuleuses de probité qu'ils ont reçues de leurs pères ? On n'ose leur dire qu'il faut être menteur, faux, etc. ; mais on sent très bien qu'il faudrait qu'ils le fussent. Voilà l'embarras de l'éducation !⁸⁰

Il semblerait qu'on se retrouve dans une impasse, mais c'est sans compter sur une dernière forme d'éducation, l'éducation privée, qui est celle choisie par Rousseau à défaut d'autres options.

⁷⁸ Jean Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, p. 32.

⁷⁹ Rousseau, *OC*, IV, p. 250.

⁸⁰ Louise d'Épinay, *Les contre-confessions. Histoire de Madame de Montbrillant*, p. 1147.

Cette voie lui permet d'explorer une nouvelle hypothèse qui se concentre avant tout sur le développement de l'enfant, afin que le gouverneur puisse suivre la nature de son élève. Comme ce dernier est né bon et libre, « la marche de la nature ne peut aller ailleurs que dans le sens de son accomplissement en liberté⁸¹ ». C'est là un des premiers grands principes éducatifs de l'*Émile*, dont Michel Soëtard va jusqu'à faire « l'apport fondamental » de Rousseau en matière de pédagogie⁸². Le gouverneur doit faire en sorte que l'éducation d'Émile ne soit pas dirigée par l'opinion mais par sa volonté propre car, pour l'écrivain, « l'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qui lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler⁸³ ». L'élève ne doit pas être soumis à l'autorité de son gouverneur. Au contraire, ce dernier doit observer la volonté de l'enfant et la guider sans qu'il n'y paraisse, puisque c'est lui donner là l'éducation la plus proche de la nature. De cette manière, il parviendra à former un homme autonome, qui se connaît lui-même et qui n'agit pas en fonction de ce que lui dicte la société.

Concrètement, comment le gouverneur doit-il suivre la nature de son élève et qu'est-ce que cela implique ? Il faut d'abord observer les enfants. Rousseau constate dans la préface de l'*Émile* : « On ne connaît point l'enfance », suite à quoi il fait cette recommandation : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très-assurément vous ne les connoissez point ; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous⁸⁴ ». L'ouvrage de Rousseau veut explicitement aider son lecteur à découvrir cet âge méconnu qui obéit à ses propres lois. D'après l'écrivain, « la nature

⁸¹ Michel Soëtard, « La tache aveugle de l'*Émile* », p. 150.

⁸² *Id.*, *Rousseau et l'idée d'éducation*, p. 25.

⁸³ Rousseau, *OC*, IV, p. 309.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 241-242.

veut que les enfans soient enfans avant que d'être hommes [...]. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres⁸⁵ ». Cette perception de Rousseau a fait en sorte qu'une des interprétations prédominantes de la critique a vu dans *l'Émile* le manuel fondateur de la pédagogie moderne et de la psychologie cognitive⁸⁶, faisant de son auteur le « Copernic de la pédagogie⁸⁷ ». Une de ses observations les plus importantes concerne le statut de la raison chez l'enfant. Rousseau prend le contre-pied de l'idée selon laquelle l'enfant est un être raisonnable et qu'il faut le traiter comme tel – croyance qui s'est popularisée au dix-huitième siècle, notamment suite à la diffusion des *Pensées sur l'éducation* de Locke. Il constate : « De toutes les facultés de l'homme la raison, qui n'est pour ainsi dire qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard, et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières⁸⁸ ». Autrement dit, selon Rousseau, l'enfant n'est pas un être intellectuel ou moral mais un être physique. C'est le cas jusqu'à ses douze ans au moins. La tâche de l'éducation, depuis que l'enfant n'est que nourrisson jusqu'à ce qu'il soit prépubère, est alors uniquement de l'aider à développer ses facultés physiques, à connaître sa force et ses besoins. Il ne sert à rien de demander quoi que ce soit qui suppose un raisonnement à l'élève puisqu'il n'a pas encore cette faculté et que cela l'entraînerait forcément à suivre l'opinion de quelqu'un d'autre (son gouverneur ou sa mère, par exemple).

Dans un premier temps, il faut donc à tout prix préserver l'enfant de la société afin qu'il apprenne seulement de la nature pour son développement physique. Le gouverneur

⁸⁵ Rousseau, *OC*, IV, p. 319.

⁸⁶ Voir Janie Vanpée, « Rousseau's *Émile ou de l'éducation* : The Reading of a Promise, The Promise to Read », dans *Rousseau et l'éducation : études sur l'Émile*, p. 72.

⁸⁷ Pierre Burgelin, *op. cit.*, p. 485.

⁸⁸ Rousseau, *OC*, IV, p. 317.

doit isoler Émile à la campagne, ou du moins dans un milieu où il sera davantage en contact avec la nature qu'avec le monde, et cela jusqu'à ce que ses facultés mentales commencent à rejoindre ses facultés physiques vers l'âge de douze ans. Rousseau en vient à formuler cette idée :

Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. [...] La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur⁸⁹.

Le gouverneur doit d'abord encourager l'ignorance chez son élève, puisque c'est comme cela qu'il pourra développer sa raison sensitive, c'est-à-dire une raison fondée sur les sens, qui lui permettra « de se mesurer avec tout ce qui l'environne et d'éprouver dans chaque objet qu'il aperçoit toutes les qualités sensibles qui peuvent se rapporter à lui⁹⁰ ». Influencé par la pensée sensualiste de Condillac, Rousseau considère effectivement que l'être physique qu'est l'enfant jusqu'à sa puberté ne peut apprendre que par les sens. Contrairement à l'éducation positive qui « tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connoissance des devoirs de l'homme » alors qu'il n'est pas à même de les comprendre, l'éducation négative « tend à perfectionner les organes, instrumens de nos connoissances, avant de nous donner ces connoissances et [...] prépare à la raison par l'exercice des sens⁹¹ ». Rousseau suggère donc que l'éducation doit se faire de manière progressive en se calquant sur le développement de l'enfant, et la première étape consiste essentiellement à préparer l'élève à intérioriser la raison intellectuelle de sorte que vers ses douze ans, il soit capable de réfléchir par lui-même et non en se conformant à l'opinion générale.

⁸⁹ Rousseau, *OC*, IV, p. 323.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 369.

⁹¹ *Ibid.*, p. 945.

C'est le deuxième temps de l'éducation, où Émile doit acquérir le goût de la connaissance. En suivant son intérêt personnel, le gouverneur doit l'aider à apprendre par les choses et par l'expérience, non par un savoir livresque : « Je ne me lasse point de le redire : mettez toutes les leçons des jeunes gens en action plutôt qu'en discours. Qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner⁹² ». En suivant ce principe, l'élève n'aura peut-être pas emmagasiné un grand nombre de connaissances, mais il aura acquis le plaisir d'apprendre et de raisonner par lui-même, ce qui est beaucoup plus important aux yeux de Rousseau. L'auteur est donc bien un philosophe des Lumières, s'intéressant à la nature de l'enfant et à son développement progressif, et prônant le développement d'une raison éclairée pour accéder au bonheur.

Ensuite vient le troisième temps de l'éducation, celui de la formation de l'être moral. Avec l'adolescence arrivent les passions. Rousseau ne les considère pas mauvaises, étant donné qu'elles sont naturelles et qu'elles nous viennent de Dieu, mais il faut apprendre à en rester le maître. Pour Jean Château, il s'agit de la période centrale de l'*Émile* qui voit naître l'élève une seconde fois, dans une naissance qui est, cette fois-ci, sociale⁹³. Le rôle du gouverneur est alors d'aider l'adolescent à soumettre ses passions à sa raison nouvellement acquise. C'est aussi à cette époque que le gouverneur parle de religion et de Dieu avec Émile. Même s'il a été éduqué selon des principes chrétiens, l'élève imaginé par Rousseau n'a pas encore entendu parler de Dieu parce qu'il n'était pas en mesure de comprendre la réalité divine :

Gardons-nous d'annoncer la vérité à ceux qui ne sont pas en état de l'entendre, car c'est y vouloir substituer l'erreur. Il vaudrait mieux n'avoir aucune idée de la divinité que d'en

⁹² Rousseau, *OC*, IV, p. 546.

⁹³ Jean Château, *op. cit.*, p. 220.

avoir des idées basses, fantastiques, injurieuses, indignes d'elle ; c'est un moindre mal de la méconnoître que de l'outrager⁹⁴.

Par conséquent, vers dix-huit ans, Émile est prêt à commencer la pratique d'une religion naturelle, une religion qui n'implique pas de dogme. L'éducation morale ne peut se faire par l'argument d'autorité. Émile doit rester libre dans son rapport à la divinité et suivre le chemin où sa nature et sa raison le mèneront. Le vicaire savoyard, en exposant l'idée d'une religion naturelle, déclare :

Les plus grandes idées de la divinité nous viennent par la raison seule. Voyez le spectacle de la nature, écoutez la voix intérieure. Dieu n'a-t-il pas tout dit à nos yeux, à notre conscience, à notre jugement ? Qu'est-ce que les hommes nous diront de plus ? Leurs révélations ne font que dégrader Dieu en lui donnant les passions humaines⁹⁵.

Partie à la fois centrale et très controversée de l'*Émile*, la *Profession de foi du vicaire savoyard* constitue l'essence de la formation morale de l'élève qui est alors en passe de devenir un homme mûr. Il lui reste encore à faire son entrée dans le monde, à commencer sa vie sociale. C'est la dernière étape de son éducation. Bien qu'Émile vive son enfance en solitaire, il n'est pas fait pour le rester toujours ; « membre de la société, il en doit remplir les devoirs. Fait pour vivre avec les hommes il doit les connoître⁹⁶ » car « l'art le plus nécessaire à l'homme et au citoyen [...] est de savoir vivre avec ses semblables⁹⁷ ». Cette période de « l'enracinement social », comme l'appelle Jean Château⁹⁸, se fait au travers d'une formation pratique qui passe par un voyage d'étude des mœurs, par l'apprentissage d'un « vrai métier [...] où les mains travaillent plus que la tête⁹⁹ » (Émile deviendra menuisier) et par le mariage.

⁹⁴ Rousseau, *OC*, IV, p. 556.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 607.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 654.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 655.

⁹⁸ Jean Château, *op.cit.*, p. 235.

⁹⁹ Rousseau, *OC*, IV, p. 471.

Le projet de l'*Émile* est donc, tel que l'a énoncé Jean Bloch, « the virtually superhuman task of harmonising the education of both natural and social man¹⁰⁰ ». L'élève du gouverneur est, de fait, devenu un homme accompli, qui est parvenu à réconcilier nature et société pour être heureux. Car c'est là le but de l'éducation proposée par Rousseau, puisque le bonheur, qui « s'identifie, en fin de compte, avec la connaissance de soi », est « le signe que la fin de l'homme est réalisée¹⁰¹ ». Il faut « saisir l'enfant avant toute division, dans l'immédiate simplicité de la nature, pour le conduire à l'unité qui transcende dans l'ordre toute division¹⁰² », ce qui l'amène à un « sentiment de plénitude d'existence qui constitue [un] bonheur constant¹⁰³ ». L'éducation doit se faire progressivement en suivant la bonté naturelle des enfants pour en faire des hommes libres, capables de raisonner et de différencier leur propre volonté de celle de la société. C'est notamment l'optimisme de Rousseau vis-à-vis de l'enfance qui a marqué ses lecteurs et qui a amené à dire qu'il avait révolutionné la pédagogie. Pourtant, comme l'a dit Georges Snyders, cet optimisme n'est peut-être pas aussi novateur qu'on a tendance à le penser, et nous le rejoignons quand il dit ceci :

Rousseau nous semble être moins l'innovateur que l'homme qui a compris l'intérêt mais aussi les risques, les schématisations des nouveautés qui se proposaient autour de lui – et il nous apparaît comme celui qui a voulu créer une synthèse entre la pédagogie des jésuites [...] à la fin du XVII^e siècle et un ensemble de courants nouveaux représentés au XVIII^e siècle par les Encyclopédistes et leurs amis [tels que l'empirisme, le développement d'une méthode expérimentale, le sensualisme]¹⁰⁴.

Rousseau a transféré le pessimisme que manifestait la société à l'égard de l'enfance vers la société elle-même, en plus de quoi il a conservé deux grands principes pédagogiques

¹⁰⁰ Jean Bloch, *Rousseauism and Education in Eighteenth Century France*, p. 10.

¹⁰¹ Gisèle Bretonneau, *Valeurs humaines de Jean-Jacques Rousseau*, p. 266-276.

¹⁰² Pierre Burgelin, *op.cit.*, p. 502.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 503.

¹⁰⁴ Georges Snyders, *op.cit.*, p. 270.

du dix-septième siècle : celui de la surveillance et celui de l'isolement, qu'il pousse à l'extrême dans la phase de l'éducation négative. Il n'en reste pas moins que ses idées et la manière dont il les a présentées ont bel et bien révolutionné la réflexion pédagogique, à son époque et dans les siècles à venir.

2. Adaptation des principes rousseauistes chez Louise d'Épinay

Louise d'Épinay fait, sans surprise, partie des philosophes de l'éducation qu'on a immédiatement placés dans la filiation de Rousseau. Dès la parution de la première version des *Conversations d'Émilie* en 1774, les critiques font de son ouvrage « l'exécution la plus heureuse du catéchisme moral dont Jean-Jacques a tracé le projet dans son *Émile*¹⁰⁵ ». Sept ans plus tard, *Le journal encyclopédique* n'hésite pas à faire de la deuxième édition de 1781, un exemple de conversations que Rousseau n'aurait « pas manqué de proposer pour modèle¹⁰⁶ » puisqu'il en avait encouragé l'usage avec les jeunes filles dans le livre V de l'*Émile* :

Je voudrois qu'on les interrogeât beaucoup elles-mêmes, qu'on eût soin de les faire causer, qu'on les agaçât pour les exciter à parler aisément, pour les rendre vives à la riposte, pour leur délier l'esprit et la langue, tandis qu'on le peut sans danger. Ces conversations toujours tournées en gaieté, mais ménagées avec art et bien dirigées, feroient un amusement charmant pour cet âge, et pourroient porter dans les cœurs innocens de ces jeunes personnes les premières et peut-être les plus utiles leçons de morale qu'elles prendront dans leur vie, en leur apprenant, sous l'attrait du plaisir et de la vanité, à quelles qualités les hommes accordent véritablement leur estime, et en quoi consiste la gloire et le bonheur d'une honnête femme¹⁰⁷.

Dès la parution de ses ouvrages, Louise d'Épinay est donc estampillée comme une disciple de Rousseau. Cela n'est pas étonnant étant donné le caractère personnel de leur relation et les échanges qu'ils ont eu sur le thème de l'éducation (dont certains sont rapportés par Louise d'Épinay dans *L'Histoire de Madame de Montbrillant*, comme nous

¹⁰⁵ Meister dans *La correspondance littéraire*, t. X, p. 441.

¹⁰⁶ *Le journal encyclopédique*, août 1781, p. 393.

¹⁰⁷ Rousseau, *OC*, IV, p. 720.

avons pu le voir plus haut). Son œuvre a souvent été interprétée et jugée par rapport à celle de Rousseau, mais selon des perspectives très différentes. Ainsi, au dix-neuvième siècle, elle est décrite par Gabriel Compayré comme une « coquette aimable et spirituelle¹⁰⁸ » « fort déplacée dans [son] rôle¹⁰⁹ » d'éducatrice. Il affirme que « Rousseau méritait d'inspirer des disciples d'un esprit plus élevé et moins artificiel¹¹⁰ ». Un siècle plus tard, la critique d'inspiration féministe s'est attachée à revaloriser l'œuvre de Louise d'Épinay en tant que réponse aux idées pédagogiques de Rousseau, plus particulièrement à celles touchant l'éducation des jeunes filles et le rôle de la femme dans la société¹¹¹. Nous reviendrons sur ce point plus tard, car il nous faut d'abord nous attarder un peu sur les idées générales que partagent les deux auteurs concernant l'éducation des enfants.

Tout d'abord, Louise d'Épinay croit comme Rousseau en la bonté naturelle de l'être humain qui se trouve intacte dans l'« énergie merveilleuse de l'enfance¹¹² ». Elle a aussi une perception plus positive de la société, qui peut être corruptrice, certes, mais qui peut aussi être très bénéfique pour l'homme si chacun se comporte de manière vertueuse. Dès la première conversation, la mère présente le caractère social de la nature humaine en expliquant à Émilie que les hommes sont des « anim[aux] raisonnables » qui vivent en société afin de s'aider « mutuellement dans leurs besoins, dans leurs affaires, et même dans leurs plaisirs » pour « être heureux¹¹³ ». La mère encourage d'ailleurs Émilie à l'entraide et au respect selon une morale chrétienne omniprésente dans l'éducation de la jeune fille.

¹⁰⁸ Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 2, p. 128.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 130.

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ Voir Ruth Plaut Weinreb, *Eagle in a Gauze Cage*, Mary Seidman Trouille, *Sexual Politics in the Enlightenment* et Élisabeth Badinter, *Mme du Châtelet, Mme d'Épinay ou l'ambition féminine au XVIII^e siècle*.

¹¹² Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 241.

¹¹³ *Ibid.*, p. 52-53.

Cependant, cette vision plus favorable de la société ne suffit pas à convaincre Louise d'Épinay des bienfaits de l'éducation publique¹¹⁴. À la mort de son beau-père, elle choisit de retirer son fils, Louis-Joseph, des bancs du collège pour lui donner une éducation privée avec un gouverneur, contrairement à l'usage. Cela ne signifie pas qu'elle a voulu isoler son fils de toute société comme Rousseau le voulait pour Émile, mais simplement qu'elle « préférait l'émulation morale que son fils retirait de la sagesse et de la vertu de ses amis à elle à l'émulation intellectuelle du collège¹¹⁵ ».

Louise d'Épinay était encore plus critique en ce qui concernait l'éducation publique des filles, encore largement conventuelle à l'époque. Elle considérait la formation essentiellement religieuse qu'on donnait aux élèves comme très superficielle. Pour cette raison, même si la mère d'Émilie se rend compte de certains problèmes de l'instruction domestique, elle dit à sa fille : « j'ai préféré, je l'avoue, l'inconvénient d'une éducation particulière, presque toujours triste, maniérée et décousue, à celui d'une éducation publique que je ne pouvais ni approuver ni corriger¹¹⁶ ». Choix qui ne l'empêche pas de réfléchir à la question de l'instruction publique et qui l'amène à expliquer ceci à sa fille :

vous devez avoir remarqué qu'un des plus grands avantages de la forme républicaine, c'est d'influer directement sur les caracteres, d'animer la masse générale dans toutes ses parties, d'y porter l'activité et la vie, et par conséquent de faire connaître à chaque individu sa valeur propre, dont il ne se serait peut-être pas douté sous un autre gouvernement ; de former en même temps un esprit public, qui, par la profession libre des mêmes principes, réunit toutes ces forces diverses et mises en valeur, dans un centre commun, pour le bien général. Eh bien, les écoles publiques bien instituées suivent cette forme républicaine, et procurent à leurs élèves tous ces avantages. La masse générale est composée d'enfants. L'instruction s'occupe à faire connaître à chacun sa valeur particulière, et à l'augmenter¹¹⁷.

¹¹⁴ Nous utilisons ici l'expression « éducation publique » par opposition à l'éducation privée domestique, il s'agit donc bien de l'éducation collective, mais non celle de l'État.

¹¹⁵ Michèle Bissière, « Louise d'Épinay et l'éducation des filles », p. 307.

¹¹⁶ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 404.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 403.

Comme l'a déclaré Sonia Cherrad, « la pensée de M^{me} d'Épinay est particulièrement moderne et audacieuse sur ce point¹¹⁸ » puisqu'elle rejoint Rousseau en présentant l'éducation publique comme un objectif souhaitable et qu'elle dit, dans une allusion déguisée au philosophe qu'elle appelle son « censeur », que « dès qu'il aura formé une école publique d'après ses principes, [elle se] sentir[a] un grand fardeau de moins, et Émilie sera la première à prouver les avantages sans nombre d'une institution si désirable¹¹⁹ ». Comme nous le verrons, en attendant l'établissement d'une telle éducation publique, Louise d'Épinay encourage les mères à éduquer elles-mêmes leurs enfants et à partager leur expérience afin de réformer l'instruction des jeunes filles, car « la mise en commun des différentes éducations permettrait la constitution d'un savoir pédagogique plus réaliste, plus pragmatique et donc, plus utile à la société et à la formation de la jeunesse¹²⁰ ».

Comment Louise d'Épinay envisage-t-elle alors l'éducation domestique de sa petite-fille et quelles sont ses idées pédagogiques dans ce domaine ? Premièrement, comme Rousseau, elle veut que l'éducation soit centrée sur l'enfant et son développement personnel. Pour ce faire, elle s'accorde avec le philosophe pour dire qu'il faut laisser l'élève le plus libre possible. Quand elle décide de prendre en charge l'éducation de sa petite-fille, elle écrit à l'abbé Galiani à propos d'Émilie :

Je parie qu'elle aura du caractère, oui, je le parie. Et pour qu'elle le conserve, il me prend l'envie de m'emparer de cette petite créature [...]. Demain je l'enlève à sa mère, je m'en

¹¹⁸ Sonia Cherrad, « De l'éducation des mères à une possible éducation publique : Mesdames d'Épinay et de Miremont », p. 99.

¹¹⁹ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 403.

¹²⁰ Mélinda Caron, « Vers un nouveau paradigme : dialogue pédagogique et incarnation de l'enfance dans *Les conversations d'Émilie* de Louise d'Épinay », p. 200.

empare, et nous verrons une fois un enfant qui n'est ni contraint ni gêné. Ce sera le premier exemple dans Paris¹²¹.

Son idée semble donc être de réaliser une expérience pédagogique inédite en insistant sur le développement de l'autonomie de sa petite-fille afin que s'affirme son propre caractère. Comme l'a dit Michèle Bissière, Louise d'Épinay « encourage les enfants à régler leur conduite sur leurs propres principes et non sur l'opinion des autres, à savoir se passer d'autrui, et à être conscients de leurs propres mérites¹²² ». Suivant les traces de Rousseau, la philosophe considère la connaissance de soi et le développement d'une raison indépendante de l'opinion publique comme l'une des priorités que les mères devraient suivre en éduquant leurs enfants. Il ne faut pas leur apprendre l'obéissance et la soumission – même si la mère dans *Les conversations d'Émilie* insistera autant sur la dépendance de la jeune fille vis-à-vis de sa mère que ne l'avait fait le gouverneur vis-à-vis d'Émile –, mais les guider jusqu'à ce qu'ils aient développé un esprit critique et indépendant.

Pour atteindre cet objectif, Louise d'Épinay rejoint Rousseau en insistant sur l'importance d'observer l'enfant pour le connaître et suivre sa nature. Là où elle diffère toutefois du philosophe, c'est sur la question de la raison enfantine. S'inscrivant dans la lignée de Locke, elle estime que l'enfant n'est pas dépourvu d'une certaine rationalité. Si son esprit n'a pas les capacités de celui d'un adulte, elle ne croit pas en une raison qui soit strictement sensitive telle que la présentait Rousseau. Selon Rosena Davison, « Mme d'Épinay préconisait le développement du corps *et* de l'esprit dès le jeune âge¹²³ ». Ainsi, la mère d'Émilie accorde une grande importance au développement de ses facultés

¹²¹ Louise d'Épinay, Lettre du 4 octobre 1769 à l'abbé Galiani, cité dans l'« Introduction » de Rosena Davison aux *Conversations d'Émilie*, p. 2.

¹²² Michèle Bissière, *loc. cit.*, p. 299.

¹²³ Rosena Davison, « Introduction », *Les conversations d'Émilie*, p. 11.

physiques (on notera qu'ici, Louise d'Épinay va jusqu'à emprunter le vocabulaire de Rousseau) :

vous n'ignorez pas quelle importance j'ai toujours attachée, sur-tout pendant les premières années de l'enfance, aux exercices du corps, ou plutôt à l'exercice et au mouvement habituels, si essentiellement nécessaires au développement des organes et des forces physiques¹²⁴.

Pourtant, elle encourage en parallèle le développement des facultés intellectuelles. Le travail d'éducatrice exige donc de la mère qu'elle se mette à la place de l'enfant pour l'instruire à travers l'expérience en se conformant à ses compétences et à ses intérêts. C'est précisément pour cela que, comme nous le verrons dans notre quatrième chapitre, Louise d'Épinay déclare ne proposer « ni [un] plan ni [un] système¹²⁵ », mais plutôt un exemple d'expérience éducative qui pourra guider les mères qui le liront. Cet exemple montre aux lectrices l'importance de « l'individuation de la méthode » d'instruction¹²⁶. Effectivement, l'auteure annonce dès l'« Avertissement sur la seconde édition » qu'elle a choisi la méthode des conversations parce qu'Émilie semblait y prendre « un intérêt particulier [...] et qu'il serait aisé de s'en servir avec avantage pour lui former l'esprit, et l'acoutumer à la réflexion sans gêne et sans effort¹²⁷ ». La curiosité que manifeste Émilie semble bel et bien suivre l'ordre naturel et, selon Louise d'Épinay, il serait dommage de ne pas en tirer parti pour offrir une première instruction agréable qui suivrait les inclinations de l'enfant et les événements du quotidien.

Louise d'Épinay rejoint également Rousseau quand elle demande aux mères d'enseigner à leurs enfants la faculté de raisonner et d'apprendre plutôt que de leur faire

¹²⁴ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 400.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 50.

¹²⁶ Mélinda Caron, *loc. cit.*, p. 191.

¹²⁷ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 47.

mémoriser une quantité de connaissances qu'ils ne peuvent même pas comprendre, comme la mère l'exprime dans le dialogue qui suit :

MERE – [...] je voudrais bien que vous ne devinssiez pas un perroquet.

EMILIE – Un perroquet ! C'est un oiseau ?

MERE – Oui, c'est un oiseau qui répète les mots qu'il a entendus, mais qui ne sait ce qu'il dit, parce qu'il ne peut pas comprendre les mots qu'il prononce ; et quand de jeunes personnes répètent à tort et à travers ce qu'elles entendent dire, ou ce qu'elles ont lu, comme cela leur arrive souvent, elles font comme des perroquets¹²⁸.

Cependant, malgré son application à suivre ce principe pédagogique, Louise d'Épinay a eu des difficultés à s'adapter au niveau de l'enfance. C'est un reproche qui lui a souvent été adressé suite à la parution de son ouvrage¹²⁹ et dont elle est consciente puisqu'elle exprime ses propres doutes à travers la voix déguisée de Rousseau (son « censeur ») dans la vingtième et dernière conversation :

Il [son censeur, Rousseau] m'a sur-tout affligée par une remarque. Ne pouvant, dit-il, malgré tous vos efforts, descendre continuellement au niveau de l'enfance, voyez si vous ne l'élevez pas souvent au vôtre, sans vous en apercevoir, et si cette méthode, involontaire de votre part, ne vous fait pas, même contre vos intentions, pousser en serre chaude une plante qui doit tenir sa maturité du temps et de l'influence bénigne et imperceptible du ciel¹³⁰.

En d'autres mots, c'est la question de l'éducation négative que Louise d'Épinay se pose à elle-même à travers la voix de son « censeur », Rousseau. L'interprétation qu'elle a faite de ce concept rousseauiste a été reçue de manière très variable par les critiques qui se sont intéressés à sa pensée pédagogique.

Après la parution de la première édition des *Conversations d'Émilie*, Meister écrit dans son compte rendu pour *La correspondance littéraire* : « Persuadée comme lui

¹²⁸ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 94-95.

¹²⁹ *Le journal encyclopédique* d'août 1781 dit : « Nous ne lui dissimulerons pas [à l'auteure] cependant que la morale et le style s'y élèvent quelquefois au-dessus de la portée ordinaire de l'enfance » (p. 398). *L'année littéraire* de 1784 ajoute à propos d'Émilie : « Cette aimable enfant ayant d'ailleurs un esprit supérieur à son âge, pour ne pas dire à son sexe, doit concevoir sur le champ une foule de choses qui demanderaient toute l'attention d'un grand philosophe », p. 81.

¹³⁰ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 402.

[Rousseau] que jusqu'à l'âge de dix ans les enfants sont absolument incapables de saisir une longue suite d'idées et de raisonnements, elle s'est bien gardée de donner à ses instructions un ordre systématique¹³¹ ». Selon lui, Louise d'Épinay apparaît totalement convaincue et favorable à l'éducation négative. Pourtant, d'autres critiques ont affirmé qu'elle était fermement opposée à ce principe pédagogique. C'est le cas de Gabriel Compayré, au dix-neuvième siècle, qui reconnaît à Louise d'Épinay un certain honneur dans son rejet de cette grande idée rousseauiste, « aidée peut être en cela par le bon sens de ses autres amis, Diderot et Duclos¹³² ». C'est aussi le cas de Ruth Plaut Weinreb dans son édition des *Lettres à mon fils*, les premiers écrits pédagogiques de Louise d'Épinay parus en 1759¹³³. Tous deux se basent sur l'ouverture de la huitième des *Lettre à mon fils*, répondant à la théorie de Rousseau, que ce dernier avait déjà présentée à Louise d'Épinay cinq ans avant la publication de l'*Émile* :

Je ne sais pas si vous étiez chez moi le jour qu'on parlait d'un homme d'esprit qui a pour maxime de ne commencer l'éducation des enfants qu'à l'âge de douze ans ? Avant, dit-il, de cultiver l'esprit, il faut donner au corps le temps de se fortifier ; c'est lorsque celui-ci a pris sa consistance que l'âme peut recevoir avec fruit les principes de la sagesse et des sciences, aliment trop fort pour un âge moins avancé. Ce système est sans doute bien singulier. C'est comme si on défendait aux enfants de mouvoir leurs bras et de se servir de leurs mains dans le temps qu'ils apprennent à marcher, et qu'on crût les exposer à beaucoup de maux en les obligeant de faire usage des bras et des jambes à la fois. Nous ne devons négliger aucune de nos facultés ; elles exigent toutes une culture égale ; l'âme, ainsi que le corps, ne contracte de la force que par le travail et par l'exercice¹³⁴.

Si, en effet, l'avis de Louise d'Épinay est ici très tranché sur la question, il semblerait qu'elle ait été amenée à reconsidérer sa position dans les années qui ont suivi. Nous rejoignons Sonia Cherrad lorsqu'elle voit dans la réflexion sur l'éducation négative une

¹³¹ Meister dans *La correspondance littéraire*, t. X, p. 441.

¹³² Gabriel Compayré, *op. cit.*, t. 2, p. 127. Il est intéressant de noter à quel point les idées pédagogiques de Louise d'Épinay ont souvent été attribuées à d'autres qu'elle-même.

¹³³ Voir le commentaire de Ruth Plaut Weinreb dans son édition des *Lettres à mon fils. Essais sur l'éducation et morceaux choisis*, note 1, p. 69.

¹³⁴ Louise d'Épinay, *Lettres à mon fils*, p. 67.

continuation, par « le biais de l'intertextualité », du dialogue pédagogique entre Rousseau et Louise d'Épinay, que leur dispute avait rendu impossible autrement¹³⁵. Le problème principal de Louise d'Épinay concerne l'application concrète de l'éducation négative, que Rousseau a présentée de manière peu réaliste dans l'*Émile*. Elle exprime ses doutes à travers la voix de la mère dans la douzième des *Conversations d'Émilie*. Elle explique la raison pour laquelle elle se ravissait toujours lorsqu'elle envisageait de congédier le maître d'Émilie quand elle semblait souffrir pendant ses cours de lecture :

MERE – La crainte de me singulariser, et plus encore de faire un essai malheureux, vous a sauvée de ce danger [celui de ne savoir point lire aujourd'hui]. On peut courir de grands risques, en s'écartant de la route ordinaire. Il faut être bien confiante, pour croire à ses opinions qu'aucun succès n'a encore justifiées, de préférence aux institutions que la sagesse publique a consacrées. Il vaut mieux, sans doute, s'en tenir à l'expérience commune, que de s'exposer à un tort irréparable, en tentant sans succès une expérience nouvelle. La hardiesse ne sied pas à notre sexe dans aucun genre. Cette seule considération vous a peut-être préservée, ma chère amie, du danger d'être une merveille. On a dit qu'une femme parfaite est celle dont on n'entend jamais parler, ni en bien, ni en mal ; ainsi j'espère qu'on ne pourra jamais vous citer en rien¹³⁶.

Ce n'est pas le principe de l'éducation négative en lui-même qui pose problème à Louise d'Épinay, mais bien le fait qu'elle ne sache comment l'appliquer elle, en tant que mère, ni comment le transposer dans la société. Vers la fin de sa carrière, elle ne réfute plus cette idée clef de Rousseau, mais elle ne peut y souscrire complètement non plus. Finalement, comme l'a dit Rosena Davison, et comme nous l'avons montré plus haut, « les deux auteurs sont d'accord sur le principe qu'il ne faut pas éduquer l'enfant au-delà de ses capacités, que l'éducation doit correspondre à l'âge de l'enfant ; toutefois l'interprétation de ce principe est variable¹³⁷ ».

Il reste maintenant un dernier point à prendre en considération dans cette analyse de la pensée pédagogique de Louise d'Épinay : le but qu'elle donne à l'instruction.

¹³⁵ Voir Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 141-142.

¹³⁶ Louise d'Épinay, *Les conversations d'Émilie*, p. 242.

¹³⁷ Rosena Davison, *op. cit.*, p. 14.

Comme Rousseau, la mère d'Émilie considère que l'éducation est la source du bonheur, même si les raisons qu'elle donne à cette corrélation sont quelque peu différentes :

MERE – Lorsque vous portez vos soins à cultiver votre raison, et l'orner de connaissances utiles et solides, vous vous ouvrez autant de sources nouvelles de plaisir et de satisfaction ; vous vous préparez autant de moyens d'embellir votre vie, autant de ressources contre l'ennui, autant de consolations dans l'adversité, que vous acquérez de talents et de connaissances. Ce sont des biens que personne ne peut vous enlever, qui vous affranchissent de la dépendance des autres, puisque vous n'en avez pas besoin pour vous occuper et pour être heureuse ; qui mettent au contraire les autres dans votre dépendance : car plus on a de talents et de lumières, plus on devient utile et nécessaire dans la société. Sans compter que c'est le remède le plus efficace et le plus sûr contre le désœuvrement, qui est l'ennemi le plus redoutable du bonheur et de la vertu¹³⁸.

L'éducation est ici, comme chez le philosophe, un moyen de se connaître soi-même et d'atteindre une certaine forme d'indépendance et de liberté vis-à-vis de la société. Toutefois, cette liberté n'a pas la même signification. Alors que chez Rousseau, elle est une caractéristique intrinsèque de la nature humaine, et qui se manifeste dès lors qu'elle n'est pas entravée par l'opinion, chez Louise d'Épinay, elle est envisagée depuis le point de vue de la femme et mère de famille, qui n'a pas (ou très peu) d'indépendance dans la société de l'Ancien Régime. Selon l'auteure, l'éducation traditionnelle des jeunes filles ne leur apprend pas à s'occuper d'elles-mêmes de façon intelligente et constructive. Le but de l'instruction est dès lors envisagé du point de vue strictement féminin, et il est présenté comme la seule manière de rendre les femmes heureuses, en palliant leur ennui sans les laisser tomber dans les frivolités du monde. L'éducation des jeunes filles telle que la propose Louise d'Épinay vise à créer une société plus vertueuse, où les mères seraient aptes à éduquer leurs enfants et deviendraient alors plus « utile[s] et nécessaire[s] dans la société¹³⁹ ». C'est à ce rôle social que vise Louise d'Épinay pour les femmes que

¹³⁸ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 249.

¹³⁹ *Ibidem*.

nous allons nous intéresser maintenant afin de comprendre dans quelles mesures elle se distancie de Rousseau pour poursuivre un programme pédagogique très personnel.

3. Une question particulière : l'éducation des jeunes filles et le rôle de la mère

Pour comprendre l'éducation que Rousseau prescrit à Sophie, la future femme d'Émile, il faut remonter à sa nature, car comme les hommes, les femmes doivent être éduquées suivant l'ordre naturel. Si elle est très similaire à l'homme par de nombreux traits qui relèvent de la nature humaine en général, elle s'en différencie aussi par les caractéristiques propres à son sexe. Là où elle a fait l'homme « actif et fort », la nature a fait la femme « passi[ve] et foible¹⁴⁰ ». Par conséquent, suivant la loi naturelle, cette dernière se trouve dans un rapport de dépendance et de soumission à l'homme. Rousseau va plus loin en affirmant que « ce principe établi, il s'ensuit que la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme ; si l'homme doit lui plaire à son tour, c'est d'une nécessité moins directe, son mérite est dans sa puissance, il plait par cela seul qu'il est fort¹⁴¹ ». Cette différence des sexes implique forcément des rôles distincts à endosser dans la société. Alors que l'homme sera amené à s'investir dans la vie publique d'une manière ou d'une autre, la femme ne s'investira que dans la sphère privée, où elle devra être une bonne épouse d'abord, c'est-à-dire une épouse agréable et soumise à son mari, et une bonne mère ensuite. Dès lors, étant donné leurs natures et leurs vocations très différentes, les hommes et les femmes ne doivent pas recevoir la même éducation :

Ainsi toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes dans tous les tems, et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance. Tant qu'on ne remontera pas à

¹⁴⁰ Rousseau, *OC*, IV, p. 623.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 693.

ce principe on s'écartera du but, et tous les preceptes qu'on leur donnera ne serviront de rien pour leur bonheur ni pour le nôtre¹⁴².

L'éducation féminine ne doit donc être pensée qu'en fonction de l'homme car toute femme devra satisfaire son mari, et être en mesure de s'occuper de l'éducation de ses enfants. Ce premier principe a deux grandes implications. Premièrement, le statut de l'opinion publique prend une place opposée dans l'éducation de Sophie :

Par la loi même de la nature les femmes, tant pour elles que pour leurs enfans, sont à la merci des jugemens des hommes : il ne suffit pas qu'elles soient estimables, il faut qu'elles soient estimées ; il ne leur suffit pas d'être belles, il faut qu'elles plaisent ; il ne leur suffit pas d'être sages, il faut qu'elles soient reconnues pour telles ; leur honneur n'est pas seulement dans leur conduite mais dans leur réputation [...]. Il suit de là que le système de son éducation doit être à cet égard contraire à celui de la nôtre : l'opinion est le tombeau de la vertu parmi les hommes, et son trône parmi les femmes¹⁴³.

Deuxièmement, les femmes ne doivent pas être trop ambitieuses ou trop savantes, puisque cela reviendrait à vouloir recevoir la même instruction que les hommes et aspirer à leur ressembler. Dès lors, elles contrediraient la nature et elles perdraient le pouvoir qui leur est propre : leur emprise sur les désirs des hommes. Cela ne signifie pas que la femme ne doit avoir aucune éducation, mais Rousseau écrit :

j'aimerois encore cent fois mieux une fille simple et grossièrement élevée qu'une fille savante et bel-esprit qui viendrait établir dans ma maison un tribunal de littérature dont elle se feroit la présidente. Une femme bel-esprit est le fléau de son mari, de ses enfans, de ses amis, de ses valets, de tout le monde. De la sublime élévation de son beau génie, elle dédaigne tous ses devoirs de femmes [...] Au dehors, elle est toujours ridicule et très justement critiquée, parce qu'on ne peut manquer de l'être aussi tôt qu'on sort de son état et qu'on n'est point fait pour celui qu'on veut prendre¹⁴⁴.

Il condamne toute forme d'instruction qui apporterait trop de connaissances à une femme et ferait d'elle une intellectuelle. Nous pouvons donc conclure qu'en ce qui concerne

¹⁴² Rousseau, *OC*, IV, p. 703.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 702.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 768.

Sophie, et toutes les femmes dont elle doit être le modèle, l'éducation pensée par Rousseau est essentiellement basée sur « une pédagogie de la soumission¹⁴⁵ ».

Comme on a déjà pu s'en apercevoir en analysant l'adaptation que fait Louise d'Épinay des principes pédagogiques rousseauistes, elle a une conception bien différente de l'éducation féminine. Elle se base premièrement sur sa propre expérience pour bâtir sa pensée pédagogique. Or, en tant que femme, elle ne se sentait pas du tout satisfaite de son éducation. Elle a exprimé son mécontentement à plusieurs reprises, notamment dans la douzième des *Conversations d'Émilie*, lorsque la mère se déclare « très-ignorante » et explique à sa fille l'instruction qui lui a été donnée :

du temps de mon enfance, ce n'était pas l'usage de rien apprendre aux filles. On leur enseignait les devoirs de religion tant bien que mal, pour les mettre en état de faire leur première communion. On leur donnait un fort bon maître à danser, un fort mauvais maître de musique, et tout au plus un médiocre maître de dessin. Avec cela un peu d'histoire et de géographie, mais sans aucun attrait ; il ne s'agissait que de retenir des noms et des dates, qu'on oubliait dès que le maître était réformé. Voilà à quoi se réduisaient les éducations soignées. Sur-tout on ne nous parlait jamais raison ; et quant à la science, on la trouvait très-déplacée dans les personnes de notre sexe, et l'on évitait avec soin toute espèce d'instruction¹⁴⁶.

À travers la voix de la mère, Louise d'Épinay exprime donc la frustration qu'elle a pu ressentir face aux lacunes de son éducation, et le travail qu'elle a dû fournir pour pallier ce manque afin d'accomplir son devoir de mère, ce qui l'amène à réaliser la nécessité de revoir l'instruction des jeunes filles. Dès lors, sa première motivation à réformer l'éducation féminine est de rendre les mères plus aptes à éduquer leurs enfants. Il ne s'agit pas de renverser les rôles masculins et féminins dans la société, comme avait pu le croire Rousseau. Cependant, il y a bien la revendication d'une certaine forme d'indépendance qui est en porte à faux avec l'éducation qu'il prône pour Sophie. Louise

¹⁴⁵ Élisabeth Badinter, *Mme du Châtelet, Mme d'Épinay, ou l'ambition féminine au XVIII^e siècle*, p. 396.

¹⁴⁶ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 238-239.

d'Épinay a connu un mariage malheureux¹⁴⁷ et elle n'hésite pas à mettre en garde contre la possibilité d'une mauvaise union détruisant au passage toute espérance d'un avenir heureux¹⁴⁸. C'est là la raison derrière sa deuxième motivation pour la réforme de l'éducation féminine : il faut donner aux femmes l'instruction qui leur permettra d'être heureuses, même dans un mariage malheureux. C'est ce qu'elle avait exprimé en exposant le but de l'instruction dont nous avons déjà parlé : talents et connaissances sont des sources de « plaisir et de satisfaction », ce sont des « biens que personnes ne peut vous enlever », qui procurent une certaine indépendance et un remède contre le désœuvrement et l'ennui¹⁴⁹. Comme l'a montré Mary Seidman Trouille, l'éducation n'est plus pensée en fonction des hommes tel que Rousseau le préconisait, mais en fonction de la femme et de son droit au bonheur dans une société inégalitaire : « Whereas Sophie's upbringing was designed to reinforce traditional female dependence, submission and inferiority, Émilie's education fostered a sense of self-esteem and an inner source of strength and independence¹⁵⁰ ». Toutefois, il faut insister sur un dernier point. Si Louise d'Épinay renverse la perspective depuis laquelle Rousseau envisage l'éducation féminine, puisqu'elle ne se « permet point de fixer les bornes du savoir aux personnes de notre sexe¹⁵¹ », elle garde à l'esprit les différentes contraintes sociales qui existent à l'encontre des femmes et elle éduque Émilie en fonction de ces dernières. Il n'est pas question de faire de sa petite-fille une jeune femme qui défie l'ordre social. À plusieurs reprises, la mère revient sur la nécessité d'être modeste pour les jeunes filles, surtout lorsqu'elles

¹⁴⁷ Pour plus de détails sur la vie personnelle de Louise d'Épinay et les impacts qu'elle a pu avoir sur sa pensée pédagogique, voir Élisabeth Badinter, *op. cit.*

¹⁴⁸ Voir Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 360.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 249.

¹⁵⁰ Mary Seidman Trouille, *op. cit.*, p. 132.

¹⁵¹ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 238.

sont instruites¹⁵². Émilie ne doit pas se différencier des autres et sa réputation reste une des préoccupations centrales de sa mère. En somme, l'éducation d'Émilie doit lui donner « les armes de l'indépendance intérieure¹⁵³ ».

En conclusion, la question de l'éducation des jeunes filles dévoile un terrain où Rousseau et Louise d'Épinay sont en désaccord. Si les deux auteurs partagent une certaine morale chrétienne qui veut que le rôle de la femme soit avant tout celui d'une bonne mère, cette notion revêt un sens très différent chez l'un et chez l'autre. Pour Rousseau, une bonne mère est une femme soumise à l'autorité de son mari, qui ne vit qu'à travers lui en se dévouant corps et âme à leur famille. Pour Louise d'Épinay, une bonne mère est une femme instruite qui sera ensuite capable de transmettre son savoir à ses enfants. Totalement dévouée à sa vie de famille, elle doit avoir en elle les ressources pour être épanouie dans son rôle d'épouse et de mère, c'est-à-dire qu'en ayant la faculté de penser par elle-même, elle pourra se guider sur le chemin du bonheur. Ainsi, là où Rousseau envisage la nature de la femme comme dépendante de l'homme, Louise d'Épinay considère qu'elle est dotée d'autant de capacités que les hommes et elle encourage son indépendance vis-à-vis de ces derniers. L'éducation féminine a donc pour vocation de fournir les outils de cette indépendance intellectuelle aux jeunes filles pour leur donner ensuite une chance de bonheur sans déranger l'ordre social, tout inégalitaire qu'il soit.

¹⁵² Voir par exemple Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 244-248.

¹⁵³ Elisabeth Badinter, *op. cit.*, p. 401.

III. L'EXEMPLE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE

1. De l'expérience à l'exemple

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'expérience joue un rôle prédominant dans la pédagogie de Rousseau et de Louise d'Épinay. Les deux auteurs expriment une volonté d'ancrer l'acquisition de connaissances dans le monde sensible qui découle directement de la philosophie empiriste des Lumières. Si nos sens nous permettent de connaître seulement la réalité qui nous entoure, ils fixent les limites de notre savoir mais ils nous assurent aussi des connaissances exactes, qui peuvent être prouvées. Alors que l'enseignement traditionnel se contentait de faire travailler la mémoire de l'élève, les pédagogues qui le critiquent prônent le passage par les sens pour placer l'acquisition des savoirs dans le monde réel. Le recours à l'expérience assurerait la bonne compréhension de l'élève (le raisonnement étant que s'il a véritablement ressenti ce que l'enseignant a voulu lui apprendre, il l'a forcément compris) et préviendrait la formation des jeunes « perroquets » que Louise d'Épinay dénonce¹⁵⁴. Cette méthode pédagogique empirique était déjà encouragée par Montaigne et par Locke, il n'est donc pas surprenant de la retrouver chez Rousseau et Louise d'Épinay. Le premier en arrive à proposer des mises en scène très élaborées dans l'*Émile* pour que le gouverneur puisse enseigner à son élève des notions abstraites par l'expérience. Un exemple significatif de cette technique d'instruction est l'épisode du jardinage, construit pour apprendre à Émile le concept de propriété¹⁵⁵. À la suite de cette mise en scène, le narrateur s'adresse à ses lecteurs :

¹⁵⁴ Voir chapitre précédent et *Les conversations d'Émilie*, p. 94-95.

¹⁵⁵ Pour rappel, le gouverneur apprend à Émile à jardiner sur un terrain qui appartient en vérité au jardinier Robert. Quand, un jour, Émile voit son travail saccagé par Robert, il apprend que ce dernier avait planté là des melons et que, sans le savoir, il avait ruiné son travail de la même

Jeunes maîtres, pensez, je vous prie, à cet exemple, et souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours ; car les enfans oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait¹⁵⁶.

Ce que Rousseau déclare ici, c'est que la pédagogie de l'expérience permet non seulement une connaissance basée sur la perception de la réalité sensible de l'enfant, mais qu'elle en fait aussi un savoir acquis durablement. Deux points sur lesquels Louise d'Épinay rejoint le philosophe quand elle dit à Émilie (qui vient de faire une chute après avoir eu la mauvaise idée de grimper sur une échelle) :

MERE : Avouez que la leçon de l'expérience est bien supérieure à toutes les leçons des bonnes. Il est vrai que vous auriez eu celles-ci pour rien et que l'autre vous a valu une écorchure au genou, une bosse au front et une mouche sur le bout du nez.

ÉMILIE : Mais je sais pour toujours ; n'est-il pas vrai ?

MERE : Il faut l'espérer. Au reste une leçon qui empêche qu'on ne se casse le cou de gaieté de cœur, vaut bien la peine d'être achetée un peu cher¹⁵⁷.

En somme, l'expérience permet de solliciter à la fois les sens et la raison, de « frapper¹⁵⁸ » l'imagination de l'enfant d'une toute autre manière que les leçons passant uniquement par le discours. Or, qui dit frapper l'imagination dit ancrer dans la mémoire¹⁵⁹ « pour toujours », comme le dit Émilie. Rousseau et Louise d'Épinay privilégient donc cette méthode expérimentale car elle garantit l'intériorisation et la mise en pratique de la connaissance.

manière que Robert venait de ruiner le sien pour reprendre possession de ses terres. Ainsi, l'élève a fait l'expérience du droit de propriété du premier occupant par le travail, voir Rousseau, *OC*, IV, p. 330-333.

¹⁵⁶ Rousseau, *OC*, IV, p. 333

¹⁵⁷ Louise d'Épinay, *op.cit.*, p. 131-132.

¹⁵⁸ Voir Rousseau, *OC*, IV, p. 453 : « J'étois fort content de mon exemple, et cependant je m'aperçus que l'enfant n'en étoit point *frappé* » et Louise d'Épinay, *op.cit.*, p. 141 : « Émilie : Ah, je le vois de reste, Maman ; cela parle de soi-même, et d'une manière assez *frapante* ». Nous soulignons.

¹⁵⁹ Sur la relation entre imagination et mémoire au XVIII^e siècle, voir l'article « Imagination » de Patrick Graille dans le *Dictionnaire européen des Lumières*, p. 576-577.

Pourtant, quand on voit l'effort que demande l'instruction empirique dans le cas de la leçon donnée à Émile sur la propriété, on réalise que le pédagogue ne pourrait user de cette méthode pour tout ce qu'il veut enseigner à son élève. De plus, il y a certaines notions qu'il n'est pas possible, ou pas souhaitable, d'enseigner à l'enfant de cette manière (pensons à la maladie, par exemple). Comment faire, dans ces cas-là, pour parvenir à éduquer l'élève de façon à ce qu'il puisse quand même intérioriser la connaissance ? Rousseau et Louise d'Épinay utilisent tous les deux l'exemple. Effectivement, l'exemple permet de présenter une situation vraisemblable à l'élève, dans laquelle il peut se projeter en vertu du processus d'identification aux personnages évoqués. Si l'exemple est bien narré, l'enfant ne vit pas la chose directement mais il la ressent, il se la représente suffisamment pour pouvoir comprendre la leçon qu'on a voulu lui enseigner et ses implications dans la réalité. Ce qui motive l'utilisation de l'exemple comme outil pédagogique est le fait qu'il permet de donner l'illusion d'une application du savoir dans le monde réel. Encore une fois, il faut mobiliser les sens dans l'enseignement. Or, comme l'élève sera toujours indifférent aux raisonnements froids, Rousseau recommande à son lecteur de revêtir « la raison d'un corps si vous voulez la lui rendre sensible. Faites passer par le cœur le langage de l'esprit afin qu'il se fasse entendre¹⁶⁰ ». En faisant appel aux sentiments, on conçoit comment l'exemple participe à l'efficacité pragmatique du discours et on se doute que Rousseau et Louise d'Épinay ne sont pas les premiers à avoir eu recours à cette figure dans un cadre didactique. De fait, l'exemple a été utilisé de manière variée à travers les siècles et il a pris des fonctions différentes selon le contexte dans lequel il apparaissait. Nous nous attacherons donc, dans la suite de ce chapitre, à revenir sur les multiples formes de l'exemple et sur leur relation avec la fiction

¹⁶⁰ Rousseau, *OC*, IV, p. 648.

pour être à même d'analyser l'usage pédagogique qu'en font Rousseau et Louise d'Épinay dans le cadre de l'éducation d'Émile et d'Émilie.

2. La tradition de l'*exemplum*

Avant toute définition précise, il faut souligner que l'exemple a été pensé d'abord en termes rhétoriques. Plus précisément, il s'agit d'un des nombreux outils discursifs qui constituent l'argumentation au sens où l'entendent Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, soit l'ensemble des « techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment¹⁶¹ ». Dans cette perspective, l'exemple implique deux acteurs : l'*orateur*, qui se sert de cet argument dans son discours pour persuader son *auditoire* (qui sont aussi, dans le cadre du texte écrit, l'auteur et le lecteur¹⁶²). Il est dès lors construit en fonction de l'effet qu'il aura sur l'auditoire, et généralement, s'il parvient au but escompté, il persuadera ce dernier au-delà du discours, il l'appellera à l'action.

Maintenant que nous avons établi la dynamique dans laquelle prend place l'exemple, il importe de retracer brièvement les grandes mutations qu'a connues cette technique discursive afin de préciser la forme qu'il prend dans notre corpus. C'est Aristote qui a identifié le premier cet argument dans sa *Rhétorique*. Il distingue deux types de « preuves » que peut utiliser l'orateur pour persuader son auditoire : les preuves extrinsèques, hors-de-la-technè, c'est-à-dire les preuves inhérentes à la nature de l'objet sur lesquelles l'orateur n'a aucune prise, et les preuves intrinsèques, dans-la-technè, les preuves façonnées par un raisonnement logique de l'orateur pour en faire une force

¹⁶¹ Chaïm Perelman et Lucie Olbrecht-Tyteca, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, p. 5

¹⁶² Nous reviendrons sur cette question terminologique lorsque nous analyserons plus avant la relation entre auteur et lecteur dans le prochain chapitre.

persuasive¹⁶³. Parmi ces dernières, on trouve d'une part l'enthymème qui fonctionne par déduction, et d'autre part, l'exemple (l'*exemplum* en latin, le *paradeigma* en grec ancien) qui fonctionne par induction. Selon Barthes, « l'*exemplum* (*paradeigma*) est l'induction rhétorique : on procède d'un particulier à un autre particulier par le chaînon implicite du général : d'un objet on infère la classe, puis de cette classe on défère un nouvel objet¹⁶⁴ ». L'exemple est donc un argument qui fonctionne par analogie, et qui permet d'induire, à partir d'un cas particulier, une règle ou un principe général, qui peut à nouveau être appliqué à un cas particulier. Dès son origine, Aristote distingue l'exemple réel (qui n'a pas été inventé par l'orateur mais emprunté à l'histoire ou à la mythologie) et l'exemple fictif (une création de l'orateur pour prouver son propos, sous la forme de la parabole ou de la fable). Mais qu'il soit réel ou fictif, pour qu'il fonctionne, l'exemple doit présenter des qualités narratives qui le placent en lien étroit avec le récit. Parce qu'il tente de persuader à travers la présentation d'un cas particulier, l'orateur expose généralement l'argument par le biais du récit, qui permet de le rendre compréhensible, vraisemblable, touchant et de remporter l'adhésion de l'auditoire. Ainsi, au Moyen Âge, l'exemple est avant tout « un récit bref donné comme véridique et destiné à être inséré dans un discours (en général un sermon) pour convaincre un auditoire par une leçon salutaire¹⁶⁵ ». Il s'ouvrira par la suite au champ littéraire non religieux sous la forme de l'*exemplum* (le terme latin est resté attaché à cet usage particulier de l'argument), qui a été défini comme : « a short narrative used to illustrate a moral point¹⁶⁶ ». Nous pouvons d'emblée remarquer le potentiel didactique d'un tel usage de l'exemple en tant qu'argument

¹⁶³ Roland Barthes, « L'ancienne rhétorique », *L'aventure sémiologique*, p. 127-128.

¹⁶⁴ Roland Barthes, *op. cit.*, p. 128.

¹⁶⁵ Définition de Jacques Le Goff citée par Nicolas Louis, « Exemplum ad usum et abusum », dans *Le récit exemplaire (1200-1800)*, p. 19.

¹⁶⁶ John D. Lyons, *Exemplum. The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy*, p. 9.

narratif mis au service de la morale. Potentiel qui a d'ailleurs été étudié en profondeur par l'approche pragmatique de la littérature dans les années 1970. Cette dernière s'est attachée à montrer que l'*exemplum* est construit sur une injonction qui doit entraîner une action ou une modification du comportement de la part de l'auditoire (à condition qu'il ait été capable d'interpréter le récit correctement)¹⁶⁷. Comme nous le verrons, Rousseau et Louise d'Épinay n'ont pas manqué de tirer profit de cette valeur didactique de l'argument dans l'éducation d'Émile et d'Émilie.

Toutefois, cela ne veut pas dire que l'exemple rhétorique a cessé d'être utilisé dans sa fonction discursive originelle. En plaidant pour un renouveau de la rhétorique dans leur *Traité de l'argumentation*, Perelman et Olbrecht-Tyteca ont été amenés à proposer une nouvelle définition de l'exemple. Ils identifient trois grands types d'arguments : les arguments quasi-logiques, les arguments basés sur la structure du réel et les arguments qui visent à fonder la structure même du réel¹⁶⁸. L'exemple se trouve dans cette dernière catégorie, qui rassemble tous « les arguments faisant état du cas particulier, les arguments d'analogie qui s'efforcent de restructurer certains éléments de la pensée conformément à des schèmes admis dans d'autres domaines du réel¹⁶⁹ ». On y retrouve aussi l'illustration et le modèle, la différence étant que « l'argumentation par l'exemple implique quelque désaccord au sujet de la règle particulière que l'exemple est appelé à fonder par induction¹⁷⁰ », alors que l'illustration vient renforcer l'adhésion à une règle déjà admise et le modèle va encore plus loin en incitant l'auditoire déjà convaincu à une action qui s'inspire de lui. Comme l'a montré Bruno Gelas, l'adhésion va en croissant de

¹⁶⁷ Voir Susan Suleiman, *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, p. 35-78.

¹⁶⁸ Voir Chaïm Perelman et Lucie Olbrecht-Tyteca, *op. cit.*, p. 5.

¹⁶⁹ Nicolas Louis, *loc. cit.*, p. 27.

¹⁷⁰ Chaïm Perelman et Lucie Olbrecht-Tyteca, *op. cit.*, p. 5.

l'un à l'autre de ces arguments et il est souvent difficile de les distinguer nettement (et particulièrement l'exemple de l'illustration)¹⁷¹. En effet, l'orateur vise toujours à persuader son auditoire de la manière la plus efficace possible, ce qui revient à dire qu'il utilise « une procédure d'exemplarisation¹⁷² » qui tend vers le modèle, vers l'adhésion la plus totale de la part de l'auditoire. Dans la présente analyse, nous utiliserons donc le terme « exemple » pour désigner l'ensemble des arguments fondés sur le cas particulier car ils se mélangent très souvent. La classification de Perelman et Olbrecht-Tyteca serait inopérante et ne ferait qu'alourdir notre propos pour deux raisons principales : premièrement, l'orateur bénéficie dans notre corpus d'un statut d'autorité qui facilite l'adhésion de l'auditoire (l'enfant n'ayant pas encore la capacité de marquer un désaccord avec son gouverneur, l'exemple serait automatiquement assimilé à l'illustration). Deuxièmement, le pédagogue vise le plus souvent à faire des modèles des exemples qu'il narre à son élève. Cette clarification terminologique faite, nous pouvons nous pencher sur la vocation didactique des exemples réels et fictifs qu'utilisent Rousseau et Louise d'Épinay pour éduquer leurs élèves quand le recours à l'expérience s'avère impossible.

3. Les exemples participants à la formation d'Émile et d'Émilie

a. Les exemples réels

L'enfant peut tirer des leçons de différents types d'exemples fondés sur la réalité, les plus évidents étant les exemples incarnés par les personnes qui l'entourent et les exemples historiques. Dans le premier cas, la faculté de persuasion de l'argument est associée à une « conduite spontanée¹⁷³ » à la nature humaine, qu'on a parfois été jusqu'à considérer comme un instinct : l'imitation. Tous les enfants ont tendance à imiter les comportements

¹⁷¹ Bruno Gelas, « La fiction manipulatrice », dans *L'argumentation*, p. 78-79.

¹⁷² *Ibid.*, p. 77.

¹⁷³ Chaïm Perelman et Lucie Olbrecht-Tyteca, *op. cit.*, p. 488.

de ceux qui les entourent. C'est ce qu'affirme Rousseau quand il dit : « l'homme est imitateur, l'animal même l'est ; le goût de l'imitation est de la nature bien ordonnée¹⁷⁴ ». C'est déjà ce qu'affirmait Locke quand il écrivait : « children (nay, and men too) do most by example. We are all a sort of camelions, that still take a tincture from things near us ; nor is it to be wonder'd at in children, who better understand what they see than what they hear¹⁷⁵ ». Cette association entre l'homme et le caméléon permet de comprendre l'importance qu'accordent Rousseau et Louise d'Épinay à la création d'un « milieu éducateur¹⁷⁶ ». Effectivement, puisque l'enfant est si perméable à l'environnement dans lequel il grandit, il faut contrôler avec qui il entre en contact afin que les personnes qu'il fréquente soient toutes susceptibles de l'instruire. Émilie se voit par exemple refuser le droit de discuter avec les domestiques sous prétexte qu'elle n'apprendra rien d'eux¹⁷⁷ alors qu'Émile doit être élevé à la campagne « loin de la canaille des valets¹⁷⁸ ». Le gouverneur et la mère dirigent les rencontres que feront Émile et Émilie afin que seuls des modèles de vertus puissent interagir avec leurs élèves. Cette logique s'applique de toute évidence aux adultes avec lesquelles les enfants vont passer le plus de temps : les éducateurs eux-mêmes. Lorsque Rousseau décrit le personnage du gouverneur, il insiste notamment sur le fait qu'il doit être un homme accompli et respecté pour servir de modèle à son élève :

Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme il faut s'être fait homme soi-même. [...] Rendez-vous respectable à tout le monde [...]. Vous ne serez point maître de l'enfant si vous ne l'êtes de tout ce qui l'entoure, et cette autorité ne sera jamais suffisante si elle n'est fondée sur l'estime de la vertu¹⁷⁹.

¹⁷⁴ Rousseau, *OC*, IV, p. 340.

¹⁷⁵ John Locke, *Some thoughts concerning education*, p. 126.

¹⁷⁶ Jean Château, *op. cit.*, p. 181.

¹⁷⁷ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 145.

¹⁷⁸ Rousseau, *OC*, IV, p. 326.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 325.

On voit dans cette citation que le comportement du gouverneur ne doit pas être exemplaire uniquement pour incarner un parangon qu'Émile puisse imiter, cela lui permettra aussi d'avoir plus d'autorité et de légitimité vis-à-vis de son élève étant donné que sa conduite sera en accord avec ses principes. Louise d'Épinay rejoint Rousseau en tout point quand elle fait dire à ses personnages :

MERE : c'est d'exemple qu'il faut prêcher les enfans et non de vaines paroles. Ainsi le principe que vous attaquez comme dangereux, est un principe très-important d'éducation.

EMILIE : C'est-à-dire qu'il ne faut pas que les discours de la mere disent blanc, et que sa conduite dise noir, sans quoi sa pauvre fille ne sera plus où elle en est.

MERE : Et sa mère l'aura exposée au risque de suivre un mauvais exemple plutôt qu'un bon principe¹⁸⁰.

L'exemple vivant apparaît donc comme une bonne source d'apprentissage pour l'enfant, à condition qu'il en comprenne sa valeur exemplaire. Comme nous allons le voir dans la suite de notre analyse, il ne s'agit pas d'imposer un argument à l'élève et de l'amener à le répéter sans savoir pourquoi. Pour que la persuasion soit effective et que l'instruction par l'exemple se fasse intelligemment et durablement, il faut qu'Émile et Émilie l'intériorisent. C'est pour ça que Rousseau distingue une « bonne » et une « mauvaise » imitation¹⁸¹. La bonne imitation est celle qui découle d'une éducation naturelle et présente les bons exemples au bon moment, alors que la « mauvaise » imitation est celle qui a « dégénér[é] en vice dans la société », celle qui témoigne d'un désir de « se transposer toujours hors de soi¹⁸² » contraire à la nature. Pour que le modèle accomplisse sa vocation didactique, il doit être assimilé par l'élève, et ce processus d'interprétation se fait en plusieurs étapes : « Maîtres, laissés les simagrées, soyez vertueux et bons ; que vos

¹⁸⁰ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 319-320.

¹⁸¹ Voir Anne de Fabry, « De la dialectique de l'imitation dans l'*Émile* », dans *Rousseau et l'éducation : études sur l'Émile*, p. 89.

¹⁸² Rousseau, *OC*, IV, p. 340.

exemples se gravent dans la mémoire de vos Eleves, en attendant qu'ils puissent entrer dans leur cœur¹⁸³ ». Pour réutiliser l'expression de Louise d'Épinay, il faut veiller à ce que l'enfant ne devienne pas un « perroquet », qu'il ne calque pas ses actions sur celles d'un modèle sans avoir compris les motivations de ce dernier.

Cette question de l'interprétation est aussi très importante en ce qui concerne l'utilisation d'exemples historiques. Il s'agit ici d'arguments qui font appel à une « common property¹⁸⁴ » et à un passé partagé entre l'orateur et l'auditeur. Autrement dit, les faits réels sont narrés par l'orateur mais ils sont généralement connus de l'auditoire ou du moins vérifiables par d'autres sources, ce qui leur confère une autorité dépassant celle du cadre de l'argumentation. Pour cette raison, Rousseau invite à être vigilant avec ce type d'exemples car il est très facile de les imposer à l'élève sans se douter qu'il puisse ne pas comprendre la portée morale des faits qui lui sont rapportés. C'est d'ailleurs ce dont l'auteur a été témoin lors d'une visite chez une « bonne mère de famille qui prenait grand soin de ses enfans¹⁸⁵ ». Le gouverneur de l'aîné avait en effet décidé de lui conter l'histoire d'Alexandre et son médecin Philippe¹⁸⁶ alors qu'il n'en comprenait pas lui-même la portée morale. L'élève est donc passé à côté de l'intérêt didactique de cet exemple puisqu'il n'a pas été capable de l'interpréter correctement. Le narrateur conclut :

¹⁸³ Rousseau, *OC*, IV, p. 339.

¹⁸⁴ John D. Lyons, *op. cit.*, p. 5.

¹⁸⁵ Rousseau, *OC*, IV, p. 348. Selon Pierre Burgelin, cette « bonne mère de famille » pourrait être Louise d'Épinay, dont le fils avait neuf ans quand Rousseau s'installa à l'Ermitage, voir Rousseau, *OC*, IV, note 1, p. 1376.

¹⁸⁶ On rapporte à Alexandre que son médecin Philippe est corrompu et qu'il va tenter de l'empoisonner, mais le roi boit le supposé poison au risque de sa vie parce qu'il a foi en la vertu de son médecin. Cette histoire a été racontée par Plutarque et Montaigne, voir Rousseau, *OC*, IV, p. 348-350.

Il est aisé de mettre dans leurs bouches [des enfants] les mots de Rois, d'empire, de guerres, de conquêtes, de révolutions, de loix ; mais quand il sera question d'attacher à ces mots des idées nettes, il y aura loin de l'entretien du jardinier Robert à toutes ces explications¹⁸⁷.

Cependant, quand elle est bien utilisée, l'histoire peut s'avérer être un excellent moyen d'instruire les enfants sur les rapports humains. Lorsqu'Émile est introduit à la vie en société, l'exemple historique, qui présente sous forme de récit un cas particulier destiné à illustrer le général, est préférable à l'expérience car il la lui montre « de loin », en mettant « le cœur humain à sa portée sans risquer de gâter le sien¹⁸⁸ ». Pour renforcer cette distance, Rousseau privilégie l'histoire antique à celle des temps modernes et il ne s'en sert qu'à partir du moment où Émile est devenu un être raisonnable¹⁸⁹. Louise d'Épinay, même si elle s'exprime moins sur la question, semble avoir un point de vue similaire sur le rôle que peut jouer l'histoire dans l'éducation. La mère recourt plusieurs fois à des exemples issus de l'Antiquité pour illustrer des principes moraux à Émilie, comme quand elle lui explique ce qu'est le vice de la cruauté à l'aide de la figure de Domitien¹⁹⁰. Pourtant, comme le souligne Rousseau, cette utilité de l'exemple historique n'opère qu'à condition qu'il soit bien narré. Nous avons vu que, même s'il se base sur des faits réels, l'éducateur doit raconter ce qui a déjà été narré par d'autres. Cette reprise de narration crée une dangereuse distance, dans le sens où elle menace d'altérer les faits :

il s'en faut bien que les faits décrits dans l'Histoire ne soient la peinture exacte des mêmes faits tels qu'ils sont arrivés. Ils changent de forme dans la tête de l'historien, ils se moultent sur ses intérêts, ils prennent la teinte de ses préjugés. Qui est-ce qui sait mettre exactement le lecteur au lieu de la scène pour voir un événement tel qu'il s'est passé ? L'ignorance ou la partialité déguise tout¹⁹¹.

¹⁸⁷ Rousseau, *OC*, IV, p. 350.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 526.

¹⁸⁹ Pour une étude plus approfondie des rapports qu'entretient Rousseau avec l'histoire, voir l'analyse de Zeina Hakim, « Histoire et fiction dans l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau », p. 149-168 qui a inspiré la nôtre.

¹⁹⁰ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 319-320.

¹⁹¹ Rousseau, *OC*, IV, p. 527.

Rousseau se sert donc de l'exemple historique pour insérer un commentaire métadiscursif sur les limites imposées à l'exemple par sa forme narrative. D'une certaine façon, l'auteur en vient à remettre en question la force persuasive de cet argument dans le cadre didactique.

Enfin, il reste un dernier cas d'exemples réels que nous devons prendre en considération : les exemples basés sur l'expérience personnelle de l'éducateur. Ce dernier se sert du monde qui l'entoure pour ériger en exemple des anecdotes, des actions dont il a été témoin ou qu'on lui a rapporté. La vérité de ces exemples n'est donc pas vérifiable – et il se peut que l'orateur ait modifié les événements pour qu'ils servent mieux à son argument – mais leur force de persuasion tient à leur rapport supposé avec la réalité. En d'autres mots, l'imagination de l'élève est d'autant plus frappée par un facteur de proximité ; parce qu'il peut mettre des visages sur les personnes dont on lui parle, ou des images sur les lieux qu'on lui décrit, l'exemple devient plus vivant. L'enfant s'en trouve davantage touché et l'argument y gagne ainsi en efficacité. Toutefois, pour pouvoir se servir de ce genre d'exemple, encore faut-il que l'élève fasse partie intégrante de la société dans laquelle il grandit. Or, nous avons vu que ce n'est pas le cas d'Émile. Rousseau ayant choisi d'éduquer son élève dans l'isolement le plus complet possible, il n'utilisera presque pas de ce type d'exemple. Quand il l'utilise, ce n'est pas un exemple qu'il adresse à Émile mais aux lecteurs. C'est ce que nous avons vu plus haut avec le récit du recours problématique à l'histoire d'Alexandre et son médecin Philippe dans l'éducation du fils d'une de ses connaissances. De même quand il raconte un épisode qui paraît autobiographique sur la difficulté de trouver des exemples frappants dans

l'enseignement de la chimie¹⁹². L'anecdote est destinée à persuader le lecteur de l'importance d'utiliser des arguments adaptés à l'éducation des enfants et n'a strictement rien à voir avec Émile, qui n'en a même pas connaissance. Nous l'aurons compris, le rejet de ce type d'exemples réels chez Rousseau s'explique par son désir de préserver Émile de l'influence corruptrice de la société (nous avons d'ailleurs vu l'insistance que l'auteur met sur le maintien d'une certaine distance entre Émile et les exemples utilisés pour son éducation). À l'inverse, Louise d'Épinay semble vouloir ancrer l'éducation dans la société. La mère utilise donc à plusieurs reprises des exemples réels contemporains pour instruire Émilie sur différentes questions de morale. C'est le cas lorsqu'elle raconte à Émilie la mort tragique d'un de ses camarades, le « petit Duplessis¹⁹³ », qui a succombé à la suite d'une chute qu'il a voulu cacher à sa mère. Comme il était tombé après avoir grimpé pour attraper un pot de confiture alors que sa mère le lui avait défendu, il a préféré taire sa faute plutôt que de tout avouer. Émilie apprend à travers le malheur de la disparition d'une connaissance l'importance de « confier toutes ses sottises », puisqu'on n'en suppose pas toujours les conséquences étant enfant. De fait, elle dit de cet exemple ; « cela parle de soi-même, et d'une manière assez frappante¹⁹⁴ ». Comme le prouve cet épisode des *Conversations d'Émilie*, les événements quotidiens apparaissent fort utiles pour délivrer des leçons de morale dans le cadre pédagogique¹⁹⁵. En conclusion, que l'exemple soit modèle et repose en partie sur une tendance naturelle à l'imitation, qu'il soit argument d'autorité judicieusement présenté pour illustrer des principes généraux ou encore anecdotique et fondé sur la réalité de l'élève, ce type d'argument s'avère être un

¹⁹² Rousseau, *OC*, IV, p. 451-453.

¹⁹³ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 140-141.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

¹⁹⁵ Voir aussi Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 205 et p. 309.

outil pédagogique essentiel pour « frapper » l'imagination de l'élève et lui offrir une éducation se rapprochant de la méthode empirique quand l'expérience fait défaut. Il est maintenant temps de nous tourner vers l'usage que font Rousseau et Louise d'Épinay des exemples fictifs dans leurs écrits pédagogiques.

b. Les exemples fictifs

L'exemple fictif est un excellent moyen d'allier apprentissage avec plaisir et d'offrir à l'élève une « instruction indirecte » comme le recommandait Fénelon. Contrairement à ce que nous avons vu jusqu'à maintenant, les pratiques de la mère d'Émilie et du gouverneur d'Émile contrastent ici davantage. De fait, Louise d'Épinay et Rousseau mettent tous les deux à profit les pouvoirs du récit et de la fiction pour appliquer leurs principes pédagogiques mais ils privilégient chacun des genres différents. Alors que la mère recourt volontiers et fréquemment aux fables et aux contes pour instruire Émilie, le gouverneur rejette la fiction et les livres dans l'éducation de l'enfant Émile : « Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits. L'enfant qui lit ne pense pas, il ne fait que lire ; il ne s'instruit pas, il apprend des mots¹⁹⁶ ». Comme nous allons le voir, il ne fait que quelques rares exceptions pour le roman et il critique l'usage qui est fait de la fable comme fiction didactique. Il nous semble que ces divergences sont évidemment dues aux affinités personnelles des auteurs et au lectorat qu'ils visent¹⁹⁷, mais aussi au genre du texte dans lequel les exemples fictifs sont insérés (puisque le dialogue rapporte généralement le récit exemplaire au complet, il lui impose d'être bref, alors que le traité-roman peut se permettre de mentionner le roman dont il est question en présentant ses grands thèmes et sa valeur didactique). Enfin, le sexe de l'élève semble aussi influencer sur

¹⁹⁶ Rousseau, *OC*, IV, p. 430.

¹⁹⁷ Voir chapitre IV.

la forme que prend la fiction exemplaire. Rappelons qu'au dix-huitième siècle, le roman était encore considéré comme dangereux pour les jeunes filles parce qu'il soulevait trop leurs passions et seuls les fables et les contes étaient estimés convenir à leur éducation morale. Ces divergences entre Louise d'Épinay et Rousseau nous permettrons ainsi d'avoir un aperçu assez complet des facettes que peut prendre la littérature en tant qu'outil pédagogique et de nous représenter comment les différentes formes narratives que prend l'exemple fictif influent sur l'efficacité de l'argument.

Pour commencer, arrêtons nous sur la fable, genre littéraire largement destinée à l'éducation enfantine. La mère d'Émilie lui raconte souvent des fables, parce que l'enfant semble apprécier cette forme d'abord, parce qu'elle en retire facilement de bons enseignements ensuite, et ce durablement. Dans la dixième conversation, Émilie se souvient effectivement de la « fable de la besace » que sa mère lui avait conté auparavant (dont le message est qu'il faut se regarder soi-même avant de critiquer les autres), et elle l'utilise pour interpréter un événement qui vient de lui arriver. De cette manière, Louise d'Épinay montre que quand elle est bien comprise, la valeur exemplaire de la fable convient parfaitement à l'éducation des enfants qui sont frappés par la leçon qu'ils en ont retiré et s'en servent par la suite pour interpréter des événements qui leur arrivent. On est bien face à un cas particulier dont on induit un principe général, qu'on applique ensuite à d'autres cas particuliers. De plus, Louise d'Épinay insère un commentaire sur le caractère politique que peut revêtir la fable en montrant une vérité déguisée, puisqu'elle « a pris naissance dans le pays des despotes et des esclaves¹⁹⁸ ». La mère conclut en expliquant à sa fille : « Vous voyez bien que la fable, du moins telle qu'elle a été conçue dans son origine, est de la plus extrême simplicité ; qu'elle est concise, énergique, sévère jusques

¹⁹⁸ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 267.

dans ses ornemens ; qu'elle renferme ordinairement un grand sens », ce à quoi Émilie ne peut qu'acquiescer : « Ah c'est vrai cela. Elle vous revient dans la pensée quand on y songe le moins, ou qu'on s'en croit à cent lieues¹⁹⁹ », comme elle vient d'en faire l'expérience trois conversations plus tôt. Rousseau, quant à lui, met en doute l'efficacité didactique de ce genre littéraire. Dans le premier temps de l'éducation, il condamne totalement l'usage de la fable :

Les fables peuvent instruire les hommes, mais il faut dire la vérité nue aux enfans ; sitôt qu'on la couvre d'un voile ils ne se donnent plus la peine de le lever.
On fait apprendre les fables de Lafontaine à tous les enfans, et il n'y en a pas un seul qui les entende ; quand ils les entendraient ce seroit encore pis, car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge qu'elle les porteroit plus au vice qu'à la vertu²⁰⁰.

Autrement dit, selon Rousseau, cette forme n'est pas adaptée au public auquel on la destine et risque alors de faire beaucoup de dommage plutôt que d'instruire les enfants. L'auteur démontre ensuite longuement la validité de son point de vue en analysant la fable du *Corbeau et du Renard* dans le détail. Dans le deuxième temps de l'éducation, Rousseau ne s'oppose plus complètement à la fable, mais il précise la manière de la conter pour qu'elle ait l'impact désiré sur l'élève. Se basant encore une fois sur le recueil de La Fontaine, il suggère de « donner à ces fables un ordre plus didactique²⁰¹ », de ne pas les faire apprendre par cœur, et surtout, d'encourager l'interprétation active de l'enfant en retirant la morale finale : « Je voudrois qu'avant de mettre les fables de cet auteur inimitable entre les mains d'un jeune homme on en retranchât toutes ces conclusions par lesquelles il prend la peine d'expliquer ce qu'il vient de dire aussi clairement qu'agréablement²⁰² ». Comme l'a très bien dit Laurence Mall : « la sentence

¹⁹⁹ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 267-268.

²⁰⁰ Rousseau, *OC*, IV, p. 352.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 542.

²⁰² *Ibid.*, p. 541-542.

sera produite par l'élève, qui aura su fondre son histoire à la fable et formuler une généralité à partir de deux événements particuliers miroirs l'un de l'autre²⁰³ ». C'est donc une utilisation retardée et légèrement différente par rapport à celle qu'en fait la mère d'Émilie, mais l'objectif visé en recourant à l'exemple fictif sous forme de fable se rejoint chez nos deux auteurs dans l'effet qu'ils espèrent en obtenir.

Par contre, les contes et petites histoires qu'on retrouve à plusieurs reprises dans *Les conversations d'Émilie* ne trouvent aucun écho dans l'*Émile* car ils en sont tout à fait absents. Il est néanmoins nécessaire de s'arrêter sur cet usage de l'exemple fictif dans l'œuvre de Louise d'Épinay étant donné qu'il y tient une place toute particulière. Avant tout, nous tenons à avertir que nous avons fait le choix de rassembler dans cette catégorie de notre analyse le conte de fées de *L'Isle heureuse ou les vœux en l'air* (quatorzième conversation), le conte moral de *La mauvaise fille* (quatrième conversation) mais aussi les histoires qui s'apparentent à des anecdotes tirées du réel mais sont plus développées et plus construites, littérairement parlant, que celles dont nous avons parlé précédemment. Ces dernières comptent l'histoire de la jeune Julie qui a refusé de se corriger (deuxième conversation), l'histoire de l'aveugle et du sourd (neuvième conversation), et celle de Cécile Baruel et de Madame la Duchesse (dix-neuvième conversation). D'emblée, cette mise au point montre l'abondance d'histoires qui sont contées tout au long des *Conversations d'Émilie*. La jeune fille en raffole et demande toujours à sa mère de lui en raconter de nouvelles. Cette dernière répond presque toujours au souhait de sa fille parce qu'elle y voit l'occasion de l'instruire sur un principe moral ou un autre. De plus, comme Émilie les aime tellement, elle a tendance à y être très réceptive. Sa mère l'encourage à intervenir dès qu'elle ne comprend pas quelque chose ou qu'elle a un commentaire à

²⁰³ Laurence Mall, *Émile ou les figures de la fiction*, p. 125.

faire, ce qui fait que sa nature curieuse la protège d'une interprétation insuffisante, ou pire, erronée des contes. Conformément au souhait de Louise d'Épinay, l'instruction se fait donc avec plaisir en suivant l'inclination de l'enfant et le récit atteint naturellement son statut exemplaire. Cependant, Émilie ne s'éduque pas seulement à des principes moraux à travers tous ces exemples fictifs. Elle apprend aussi l'art de la narration. À travers les nombreuses histoires qu'elle entend, elle est dans un premier temps capable d'identifier la structure et les composantes du conte didactique. Ainsi, elle cherche toujours quelle est la morale qu'elle va devoir tirer de l'histoire, elle sait avant même de l'avoir écoutée qu'elle devra y apprendre une leçon. Lorsque sa mère lui raconte les aventures de l'aveugle et du sourd, elle interrompt une première fois croyant déceler un commentaire qui lui soit directement adressé quand on évoque le caractère impétueux de la jeunesse : « Voilà de la morale. Est-ce pour moi que vous dites cela ? ». Mais la mère lui répond : « C'est mon conte qui dit cela pour les personnes qui aiment à consulter leur raison, et qui trouveront qu'il dit vrai²⁰⁴ », encourageant de cette manière Émilie à faire sa propre interprétation de l'histoire. Dans la cinquième conversation, la jeune fille fait toute seule une lecture qui n'est pas appropriée et qui lui « barbouille la tête²⁰⁵ », sa mère lui explique :

MERE : Un livre peut bien ou mal dire. Il ne faut pas adopter sans réflexion ce qu'on dit.

ÉMILIE : Comment adopter ?

MERE : Cela veut dire faire son opinion de celle du livre qu'on lit. Votre opinion doit être le résultat de vos réflexions²⁰⁶.

Émilie est encouragée à faire sa propre interprétation des textes qu'elle lit ou des histoires qu'on lui raconte, ce qui revient à dire, encore une fois, que l'élève ne doit pas

²⁰⁴ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 161-162.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 102.

²⁰⁶ *Ibidem.*

simplement mémoriser les principes qu'on lui enseigne dans les récits exemplaires, il doit les comprendre et les interioriser. Louise d'Épinay va plus loin quand la mère engage sa fille à ne pas juger trop vite les histoires qu'on lui raconte : « Attendez donc que vous sachiez leur histoire, pour avoir une opinion sur eux ; et si elle doit leur être défavorable, vous ferez encore très bien de supposer que leurs torts ont pu être exagérés²⁰⁷ ». L'interprétation ne peut se faire qu'une fois qu'on a entendu l'histoire dans son entièreté, et même dans ce cas-là, il faut se méfier des distorsions que l'auteur aurait pu faire subir à la réalité. En plus de connaître le fonctionnement structurel des contes et leur vocation morale, Émilie est amenée à prendre conscience de leur artificialité. Ainsi, alors que l'histoire de l'aveugle et du sourd était présentée comme un récit exemplaire fondé sur le réel (la mère commence à conter en déclarant : « J'ai connu en province deux peres de famille²⁰⁸ »), Émilie n'hésite pas à douter de la véracité de ce qui lui est narré :

EMILIE : Maman, promettez-moi de me dire une chose.

MERE : Quoi ?

EMILIE : Avez-vous changé la fin de votre histoire pour m'attraper, ou bien est-elle véritablement arrivée comme cela ?

MERE : Comment, vous me soupçonnez de falsifier l'histoire ?

EMILIE : Oui, pour me faire niche.

MERE : Quoi, j'aurais presque noyé et fait périr ce pauvre Sainville, pour vous faire une niche, et cela parce qu'il est aveugle et étourdi !²⁰⁹

Cet extrait révèle la conscience aigüe qu'a la petite fille des principes de la narration dans un cadre didactique. Elle sait que même si sa mère lui présente une histoire comme véridique, elle aura été façonnée de manière à la faire réagir afin qu'elle puisse en tirer une leçon de morale. Dès lors, il apparaît clair que les récits exemplaires fictifs servent un double objectif didactique : individuellement, ils instruisent Émilie sur des principes

²⁰⁷ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 161.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 159.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 173.

moraux importants, collectivement, ils lui apprennent l'art de la mise en récit. Art qu'elle essaie d'ailleurs de mettre en pratique quand elle tente de conter l'histoire des deux montagnards qu'on lui avait narré la veille (dixième conversation). Si le résultat n'est pas concluant cette fois-là, il le sera quelques années plus tard quand, à la veille de son dixième anniversaire, elle raconte à sa mère le mariage auquel elle vient d'assister. Elle montre alors une maîtrise de la narration qui va jusqu'à lui faire dire « un peu de patience, ma chère maman²¹⁰ » lorsque cette dernière lui pose une question qui nuirait à la structure de son récit. Cette faculté acquise, elle pourra elle-même délivrer efficacement des récits exemplaires didactiques à ses enfants le jour où elle sera chargée de leur éducation. Elle pourra réaliser le projet de Louise d'Épinay et incarner l'une des mères à qui cette dernière s'adressait quand elle écrivait dans son avertissement : « Il serait sans doute à désirer que toute mère attentive voulût confier au public les fruits de son expérience [...] Ce serait un sûr moyen de jeter des fondemens permanens et solides pour une éducation générale et raisonnée²¹¹ ». L'exemple fictif narré sous la forme de conte révèle donc la relation étroite qui existe entre littérature et pédagogie dans le projet de Louise d'Épinay : d'une part le recours au récit permet de mettre en pratique l'idée d'une instruction indirecte jouant avec le plaisir des jeunes filles pour assurer un apprentissage en profondeur qui reste agréable, d'autre part la maîtrise de l'art du récit et sa transmission de mère en fille se présentera comme une des conditions pour améliorer l'éducation des jeunes filles. Enfin, nous avons mentionné la présence d'un conte de fées dans la quatorzième conversation intitulé *L'Isle heureuse ou les vœux en l'air*. Nous ne nous attarderons pas outre mesure sur ce passage, mais il importe de souligner qu'ici,

²¹⁰ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 358.

²¹¹ *Ibid.*, p. 48-49.

l'auteure se sert d'une forme très utilisée dans l'éducation des filles pour « déjouer les attentes d'un lectorat de féeries²¹² ». Il s'agit effectivement d'un conte parodique qui dénonce l'usage abusif qu'on fait du merveilleux dans l'instruction alors que les auteurs de ce type de contes « donnent souvent à leurs personnages les plus beaux noms et les plus beaux caractères et paroles, sans avoir la force de les représenter réellement tels qu'ils voudraient nous les montrer²¹³ ». Louise d'Épinay y insère également une critique de la société de cour et de la monarchie, s'inscrivant ainsi dans la lignée d'un Voltaire ou d'un Diderot. Ce passage, destiné cette fois-ci plus à l'éducation du lecteur qu'à celle d'Émilie qui n'en comprend pas la dimension parodique, montre que Louise d'Épinay est bien une femme philosophe de son siècle qui n'hésite pas à se servir de la littérature pour critiquer la société d'Ancien Régime. Après ce bref parcours des différentes formes littéraires que peut prendre l'exemple fictif dans *Les conversations d'Émilie*, il ne nous semble pas exagéré de dire que la pédagogie ne peut se passer de la littérature dans le projet de Louise d'Épinay.

À l'opposé, Rousseau témoigne d'une grande méfiance vis-à-vis de la littérature et plus particulièrement de la fiction. Dans ses *Confessions*, il raconte avoir lu trop jeune les romans que sa mère avait laissés. Selon, lui, ces lectures précoces ont eu un impact négatif sur la formation de son caractère dont il n'a jamais pu totalement se défaire :

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 guérir²¹⁴.

²¹² Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 59.

²¹³ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 300.

²¹⁴ Rousseau, *OC*, I, p. 8.

Le fait qu'il ait connu personnellement les effets négatifs de lectures inappropriées explique sans doute en partie que Rousseau rejette l'utilisation de la littérature fictive dans l'éducation d'Émile. Une autre raison tient probablement au fait que l'auteur considère les livres « à l'instar des lettres et des arts comme des produits d'une société pervertie²¹⁵ ». De plus, comme nous l'avons déjà vu, la méthode empirique s'oppose à une éducation livresque : « Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas²¹⁶ ». Pour toutes ces raisons, le gouverneur évite de recourir à l'exemple fictif pour instruire Émile. Il veille par conséquent à ne pas utiliser le récit pour expliquer des principes moraux à son élève. Le « milieu éducateur » qu'il crée pour lui ne doit jamais lui offrir la tentation de se tourner vers les livres pour apprendre car, comme l'a bien dit Laurence Mall :

l'éducation par les livres couvre mal la séduction et menace à tout instant de déformer celui qu'elle devait former, en encourageant les vices mêmes qu'elle devait éloigner : tentation de l'amour-propre par la comparaison, échauffement de l'imagination amoureuse incontrôlée. Seules les constantes rectifications du Gouverneur parent à cet infléchissement²¹⁷.

Suivant ce raisonnement, Émile, contrairement à Émilie, ne lit jamais et ne se fait pas conter d'histoire par son gouverneur avant qu'il ne soit devenu un homme de raison. Il y a cependant une exception ; le jeune homme est autorisé, et même encouragé, à lire *Robinson Crusoe*. Rousseau ne conserve qu'une partie du roman original afin de faire de Robinson Crusoe un modèle pour le jeune Émile²¹⁸, qui doit découvrir les aventures du héros avec plaisir et se divertir en se glissant dans la peau du naufragé, car « le plus sur moyen de s'élever au dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais

²¹⁵ Jean Châteauneuf, *op. cit.*, p. 204.

²¹⁶ Rousseau, *OC*, IV, p. 454.

²¹⁷ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 127.

²¹⁸ Voir Benoit Cadoux, « Émile et Robinson », dans *Rousseau et le roman*, p. 171.

rapports aux choses est de se mettre à la place d'un homme isolé, et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même eut égard à sa propre utilité²¹⁹ ». En somme, « Rousseau chooses as Emile's only permissible reading a book that brings the child back to his childhood experience », puisque dans *Robinson Crusoe* comme dans l'éducation d'Émile, on est face à des hommes isolés dans leur relation à la nature, où seuls comptent le rapport pratique aux objets sensibles et l'expérience. C'est quand il retourne à la civilisation que Robinson devient un modèle vers lequel Émile doit aspirer étant donné qu'il incarne un homme social guidé par les principes de la nature et jugeant toujours les choses pour ce qu'elles sont et non à travers une perception distordue qui juge les choses en fonction du signe abstrait, de l'opinion. Brian McGrath propose une interprétation intéressante de cet épisode de l'*Émile* en suggérant que la lecture de *Robinson Crusoe* serait une première invitation à se familiariser avec les signes et une certaine forme d'abstraction à travers une histoire et un personnage auxquels Émile peut facilement s'identifier. Ainsi, en l'invitant à vivre l'expérience de Robinson à travers le récit qu'en livre Daniel Defoe, ce roman le préparerait à intégrer la vie en société en réconciliant l'expérience tangible qu'il a connu jusqu'alors avec une première forme de représentation abstraite²²⁰. Le seul récit exemplaire dans lequel Rousseau voit une valeur didactique est donc un récit de la nature, qui ne fait que renforcer les principes et l'éducation qu'Émile a reçus jusqu'alors.

Plus tard dans sa formation, quand il est amené à rejoindre la vie en société, la bibliothèque d'Émile s'élargit, mais il ne lira que des livres anciens, car « par cela seul qu'étant les premiers les anciens sont les plus près de la nature et que leur genie est plus à

²¹⁹ Rousseau, *OC*, IV, p. 455.

²²⁰ Voir Brian McGrath, « Rousseau's Crusoe : Or, on learning to read as not myself », p. 119-139.

eux²²¹ ». En ce qui concerne les lectures historiques, il n'est pas surprenant que l'élève soit encouragé à lire Plutarque, pour lequel Rousseau a exprimé son admiration à plusieurs reprises : « Ce fut la première lecture de mon enfance, ce sera la dernière de ma vieillesse ; c'est presque le seul auteur que je n'ai jamais lu sans en tirer quelque fruit²²² ». Si l'on en croit une lettre de l'*Histoire de Madame de Montbrillant*, l'auteur a d'ailleurs introduit Louise d'Épinay à l'œuvre de Plutarque, qui s'en est, à son tour, servie pour l'instruction d'Émilie²²³. En ce qui concerne la « pure littérature²²⁴ », Émile est invité à lire tous les anciens, qui font preuve d'une « certaine simplicité de gout qui va au cœur », contrairement aux auteurs contemporains qui « disent peu et jugent beaucoup²²⁵ ». Ainsi, Rousseau cite en exemple l'*Enéide* de Virgile, le *Banquet* de Platon ou encore l'*Odyssée* d'Homère. Il y a toutefois un roman contemporain qui rejoint la bibliothèque d'Émile : *Les aventures de Télémaque*. Au départ, l'ouvrage de Fénelon tient une place importante, non pas dans l'éducation d'Émile, mais dans celle de Sophie. C'est en effet en lisant *Les aventures de Télémaque* que la jeune fille découvre ce qu'elle attend d'un mari. Rousseau va jusqu'à faire l'hypothèse d'une Sophie s'éprenant du personnage principal au point d'inquiéter ses parents qui la croient devenue folle. Tentant de les rassurer, elle déclare : « Je ne suis point visionnaire ; je ne veux point un prince, je ne cherche point Télémaque, je sais qu'il n'est qu'une fiction : je cherche quelqu'un qui

²²¹ Rousseau, *OC*, IV, p. 676.

²²² Rousseau, *OC*, I, p. 1024.

²²³ Voir Louise d'Épinay, *Les contre-confessions, Histoire de Madame de Montbrillant*, p. 975 et *Les conversations d'Émilie*, p. 403.

²²⁴ Rousseau, *OC*, IV, p. 676.

²²⁵ *Ibid.*, p. 675.

lui ressemble²²⁶ ». Autrement dit, Télémaque est pour Sophie le modèle du bon mari, et c'est en Émile qu'elle finit par en trouver l'incarnation. Selon Barbara de Negroni :

la bibliothèque d'Émile et de Sophie est à l'image de l'œuvre même de Rousseau : donnant de vraies passions et faisant battre les cœurs, elle est un instrument de régénération des hommes. Une fois le modèle assimilé, l'identification devient parfaite et le livre inutile : Robinson et Télémaque n'ont plus aucun rôle à jouer puisqu'Émile a les qualités de Robinson et offre à Sophie celles de Télémaque²²⁷.

Nous ajouterons que le *Télémaque* garde un autre rôle important dans l'*Émile*. Pour quiconque connaît le roman de Fénelon, il anticipe le succès de l'éducation qui a formé l'homme accompli qu'Émile est sur le point de devenir. Comme le gouverneur, Mentor a privilégié un enseignement par l'expérience et par l'exemple, et la valeur de Télémaque semble être dans l'*Émile* comme un garant de l'efficacité d'une telle méthode pédagogique. Cette preuve par l'exemple fictif qu'est le personnage de Télémaque n'est pas destinée à convaincre Émile mais le lecteur. Ainsi, nous allons nous intéresser dans le chapitre qui suit aux rapports qu'établissent Rousseau et Louise d'Épinay avec leurs lecteurs, afin d'analyser comment Émile et Émilie acquièrent une valeur exemplaire pour ces derniers.

²²⁶ Rousseau, *OC*, IV, p. 762.

²²⁷ Barbara de Negroni, « La bibliothèque d'Émile et de Sophie. La fonction des livres dans la pédagogie de Rousseau », p. 388.

IV. LE STATUT EXEMPLAIRE D'ÉMILE ET D'ÉMILIE DANS LA CONSTRUCTION D'EXPRÉRIENCES ÉDUCATIVES FICTIVES

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'utilisation de l'exemple dans le cadre argumentatif prend place entre deux acteurs : l'orateur et l'auditoire, qui correspondent à l'auteur et au lecteur dans le texte écrit. Cette relation ayant été analysée sous différentes perspectives linguistiques et littéraires – l'approche linguistique traditionnelle parle par exemple de locuteur et d'allocuteur, alors que le structuralisme identifie le destinataire et le destinataire – nous nous contenterons de parler d'auteur pour désigner Jean-Jacques Rousseau et Louise d'Épinay et de lecteur pour évoquer le public réel auquel s'adressent ces derniers. De plus, suivant la terminologie de Gérard Genette²²⁸, nous parlerons de narrateur et de narrataire pour analyser la voix à travers laquelle s'expriment les deux écrivains dans le contexte du discours littéraire et le lecteur virtuel à qui ils destinent ce discours. Nous nous arrêterons donc dans ce chapitre sur ces figures de l'auteur et du narrateur, ainsi que sur leurs rapports avec celles du lecteur et du narrataire pour pouvoir explorer le statut exemplaire conféré à Émile et à Émilie dans le cadre de cette relation. Cela nous amènera ensuite à considérer les conséquences du recours à l'exemple dans le développement des théories pédagogiques de Louise d'Épinay et Jean-Jacques Rousseau.

1. L'auteur et le narrateur

Dans *Les conversations d'Émilie* autant que dans l'*Émile*, la voix de l'auteur et celle du narrateur se confondent, bien que cette confusion se fasse à des degrés différents. En ce qui concerne l'ouvrage de Louise d'Épinay, on peut s'interroger sur l'existence même d'un narrateur dans un texte qui se présente sous forme de dialogue. Il y a pourtant plusieurs éléments qui permettent l'identification du personnage de la mère éducatrice à

²²⁸ Voir Gérard Genette, *Figures III*.

une narratrice et à Louise d'Épinay. Effectivement, dès l'« Avertissement sur la seconde édition », l'auteure insiste sur le fait que celle-ci est avant tout « l'ouvrage de l'enfant », car Émilie « en a fourni tous les matériaux²²⁹ », et que son rôle n'a été que de retranscrire et d'agencer ses souvenirs des entretiens qui ont été guidés par sa fille. Malgré cette affirmation, le lecteur se rend compte que le personnage principal de la mère, tout en suivant les intérêts de sa fille, est bien l'architecte du dialogue. C'est elle qui dirige les conversations, et c'est à travers sa voix que le lecteur découvre les échanges qui ont pris place entre la mère et Émilie. Cette fonction discrète visant à mettre en valeur les deux « devisants » se rapproche de celle d'une narratrice et, pour Sonia Cherrad, ce rapprochement est une des caractéristiques des dialogues d'éducatrices au dix-huitième siècle, ce qui les « éloigne [...] du traité et le[s] rapproche du roman²³⁰ ». Il faut rappeler aussi l'importance des récits contés par la mère à Émilie : elle est alors pleinement narratrice ; à l'inverse, le gouverneur d'Émile est interlocuteur dans les passages dialogués du roman éponyme. Nous dirons donc que la mère s'apparente à une interlocutrice-narratrice, dont les idées représentent en partie celles de Louise d'Épinay, comme le montre sa déclaration d'intention dans la « Lettre de l'auteur à l'éditeur de la première édition » :

C'est que je n'ai pas eu la prétention de proposer un nouveau plan d'éducation, ni la hardiesse de m'écarter de celui que des parens sages suivent communément dans l'éducation des filles. Je n'ai voulu faire qu'un traité de remplissage, si vous me permettez de parler ainsi, et montrer comment les heures perdues, les momens de délassement peuvent être employés par une mere vigilante, à former l'esprit d'un enfant, et à lui inspirer des sentiments vertueux et honnêtes. Il ne s'agit donc ici ni de plan ni de système²³¹.

²²⁹ Gérard Genette, *op. cit.*, p. 48.

²³⁰ Voir Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 37.

²³¹ Louise d'Épinay, *Les conversations d'Émilie*, p. 50.

L'auteure cherche d'emblée à se présenter dans une posture d'humilité à son éditeur (et à son lecteur, étant donné que sa lettre sera publiée en guise de préface). S'il ne s'agit que d'un « traité de remplissage », elle n'y présente pas moins ses vues personnelles sur le rôle actif que doit jouer la mère dans la formation de ses enfants. Il y a bien une corrélation entre ses idées et celles qui sont présentées par l'interlocutrice-narratrice dans le texte. Ce rapprochement est rendu plus évident encore par le caractère autobiographique de son œuvre, puisque Louise d'Épinay s'inspire de ses expériences personnelles pour développer ses théories pédagogiques. L'importance qu'elle a accordée à l'éducation de ses propres enfants saute aux yeux de quiconque lit *L'Histoire de Madame de Montbrillant*, son roman largement autobiographique. Le lecteur y découvre que, contrairement à l'usage dans la haute société d'Ancien Régime, la narratrice (Émilie de Montbrillant, *alter ego* de Louise d'Épinay) s'investit dans l'instruction de son fils, et surtout de sa fille. Elle a d'ailleurs proposé à plusieurs reprises des plans d'éducation pour ces derniers, et lorsque son mari suggère qu'ils déménagent chez leur grand-mère, Madame de Montbrillant s'y oppose nettement : « Non, Monsieur ; je demande mes enfans, et je ne me départirai point du plan que je me suis fait depuis longtemps de les élever moi-même, de les avoir sans cesse sous mes yeux et chez moi²³² ». *Les conversations d'Émilie*, écrites une dizaine d'années plus tard, sont en réalité le témoignage de la première réalisation de ce projet d'éducation. En effet, Louise d'Épinay n'ayant pas pu éduquer son fils et sa fille comme elle le voulait, nous avons vu qu'elle a pris en charge l'instruction de sa petite-fille Émilie pour parvenir à mettre enfin en application ses principes pédagogiques. Ceci implique que le lecteur se trouverait face à

²³² Louise d'Épinay, *Les contre-confessions, Histoire de Madame de Montbrillant*, p. 730.

un « dialogue autobiographique²³³ » où l’auteure présenterait le résultat de cette expérience. Pourtant, on ne peut établir une équation parfaite entre la mère interlocutrice-narratrice des *Conversations* et Louise d’Épinay, étant donné que celle-ci était en vérité la grand-mère et non la mère de la jeune fille. Il n’y a pas identité totale entre auteure, narratrice et personnage, ce qui signifie que les dialogues de Louise d’Épinay présentent aussi une certaine dimension fictive. Les conditions du pacte autobiographique ne sont donc pas remplies²³⁴. L’auteure se nourrit néanmoins de sa propre expérience pour légitimer sa prise de parole et conférer réalisme à son texte. Comme l’a dit Isabelle Brouard-Arends : « L’image de soi dressée en filigrane s’inscrit en palimpseste et donne sa force et sa vérité aux conseils de la mère à ses enfants²³⁵ ». Dans l’*Avertissement sur la seconde édition* de l’ouvrage, Louise d’Épinay donne un ton plus assuré à son propos par son statut de « mère à qui une santé déplorable n’a laissé d’autre consolation que celle qu’elle trouve dans l’éducation d’une fille chérie²³⁶ ». L’auteure parle d’elle-même à la troisième personne, elle se met en scène en tant que mère contrainte par la maladie à se dévouer de manière exceptionnelle pour l’époque à l’instruction de son enfant. Indirectement, cette présentation justifie son témoignage en soulignant l’expertise qu’elle a pu acquérir au travers de sa propre expérience. Louise d’Épinay garde toutefois une posture qui se veut modeste, elle ouvre son avertissement en déclarant que « ces conversations n’étaient pas destinées à voir le jour » et qu’elles n’ont été publiées que parce que quelques amis « penserent que ses essais pouvaient n’être pas sans utilité pour

²³³ Sonia Guellouz, *Le dialogue*, p.126.

²³⁴ Voir Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*.

²³⁵ Isabelle Brouard-Arends, « Trajectoire de femmes, éthique et projet auctorial, Mme de Lambert, Mme d’Épinay, Mme de Genlis », p. 194.

²³⁶ *Ibid.*, p. 47.

l'éducation des filles en général²³⁷ ». Nous avancerons que ce dispositif narratif, ainsi que la posture qu'elle adopte dans l'ouverture des deux éditions de son texte, permet à l'écrivain d'affirmer son autorité et la légitimité de son ouvrage, tout en restant accessible à ses lectrices. En adoptant la position de la mère plutôt que celle de la grand-mère, Louise d'Épinay favorise le processus d'identification pour toutes les mères auxquelles elle destinait son livre. Dans une perspective argumentative, il apparaît évident que l'auteure construit une interlocutrice-narratrice qui augmente le potentiel de persuasion de son ouvrage en renvoyant une image d'elle-même qui se veut à la fois vraie, réelle et accessible.

Tout comme Louise d'Épinay, Rousseau se sert de sa préface pour exprimer les intentions qui l'ont animé dans l'écriture de l'*Émile* et le lecteur y apprend que le narrateur du texte correspond à Rousseau lui-même. En effet, nous avons déjà vu qu'il présente son traité comme les « rêveries d'un visionnaire sur l'éducation²³⁸ », ce à quoi il ajoute :

Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris ; c'est sur les miennes. Je ne vois point comme les autres hommes ; il y a longtemps qu'on me l'a reproché. Mais dépend-il de moi de me donner d'autres yeux, et de m'affecter d'autres idées ? Non. Il dépend de moi de ne point abonder dans mon sens, de ne point croire être seul plus sage que tout le monde ; il dépend de moi non de changer de sentiment, mais de me défier du mien : voilà tout ce que je puis faire, et ce que je fais. Que si je prends quelquefois le ton affirmatif, ce n'est point pour en imposer au Lecteur ; c'est pour lui parler comme je pense. Pourquoi proposerois-je par forme de doute ce dont quant à moi je ne doute point ? Je dis exactement ce qui se passe dans mon esprit²³⁹.

L'auteur ne laisse donc aucun doute quant au fait que le narrateur exprime ses idées, et le lecteur est invité à établir une équation directe entre le pronom personnel « je » qui narre le traité et la personne réelle de Rousseau. Cet extrait de la préface montre aussi que ce

²³⁷ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 47.

²³⁸ Rousseau, *OC*, IV, p. 242.

²³⁹ *Ibidem*.

dernier insiste sur la sincérité de sa démarche. Il propose un objet littéraire qu'il présente modestement comme ses « rêveries » personnelles, comme un « recueil de réflexions et d'observations, sans ordre, et presque sans suite²⁴⁰ ». Nous avons vu le lien qui existe entre rêverie et folie depuis la Renaissance, mais Rousseau va se réapproprier ce topos littéraire afin de le revaloriser. Il fait de la rêverie un « mythe personnel²⁴¹ » dans lequel cette apparente modestie anticipe la critique et devient aussi un moyen de justifier son autorité en tant qu'auteur. De fait, s'il peut se permettre de présenter ses rêveries, c'est parce qu'il est visionnaire et que ses réflexions seront nécessairement originales pour le lecteur et vraies, en ce sens qu'il s'engage à les présenter en toute honnêteté. À plusieurs reprises, Rousseau utilise des anecdotes réelles pour illustrer le fait qu'il « ne voi[t] point comme les autres hommes²⁴² ». C'est le cas, par exemple, lorsqu'il relate la mauvaise utilisation de l'histoire d'Alexandre et de son médecin Philippe, dont nous avons déjà parlé dans le chapitre précédent. L'auteur possède une faculté d'observation et de compréhension qui le distingue des autres et qui lui permet d'affirmer son autorité dans le texte. Comme l'a dit John D. Lyons : « Rousseau simply *sees* things that others do not, and he has accumulated in his lifetime an experience that permits him to declare the truth²⁴³ ». L'écrivain revendique d'ailleurs lui-même cette faculté d'observation :

Ce qui me rend plus affirmatif, et, je crois, plus excusable de l'être, c'est qu'au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins qu'il est possible au raisonnement et ne me fie qu'à l'observation. Je ne me fonde point sur ce que j'ai imaginé, mais sur ce que j'ai vu²⁴⁴.

²⁴⁰ Rousseau, *OC*, IV, p. 241.

²⁴¹ Voir Robert Morrissey, *op. cit.*, p. 124-159.

²⁴² Rousseau, *OC*, IV, p. 242.

²⁴³ John D. Lyons, *Before Imagination : Embodied Thought from Montaigne to Rousseau*, p. 205.

²⁴⁴ Rousseau, *OC*, IV, p. 550.

Rousseau ne se contente pas d'exposer sa méthode empirique, il fait plusieurs allusions à des situations réelles desquelles il a tiré des principes pédagogiques. Il n'hésite pas, par exemple, à confesser ses erreurs et son manque de talent pour l'éducation quand il raconte au lecteur comment il a tenté d'enseigner la chimie à un élève par le biais d'explications totalement hors de sa portée²⁴⁵. Il se représente aussi en train d'observer des enfants jouant sur un tertre vis-à-vis de sa fenêtre et précise : « Quoiqu'ils soient assés éloignés de moi je distingue parfaitement tout ce qu'ils disent, et j'en tire souvent de bons mémoires pour cet écrit²⁴⁶ ». En expliquant d'où il tient ses réflexions, Rousseau témoigne d'une volonté d'ancrer son traité dans le réel. C'est ce qu'a justement souligné Barbara de Negroni dans son article intitulé « Le recours à la fiction dans l'écriture de l'*Émile* » :

Il y a donc un constant appui sur le réel, sur l'expérience, et le livre contient d'innombrables passages qui relèvent de la pure observation, renvoient directement aux expériences pédagogiques qui ont pu être effectuées par Rousseau, et tiennent à la limite du genre de l'autobiographie²⁴⁷.

Toutefois, le pacte autobiographique n'est pas contractable entre l'auteur et le lecteur car une analyse plus approfondie de l'ouvrage révèle la complexité du « je » narrateur. La plupart des critiques distinguent deux voix dans la narration (en plus du narrateur fictif qu'est le vicaire savoyard), un « je » auteur, qui serait chargé des propos théoriques de l'*Émile*, et un « je » gouverneur, qui interviendrait dans les situations hypothétiques et fictives de l'éducation d'Émile. Clifton Cherpach distingue ainsi un narrateur N1 et un narrateur N2²⁴⁸, alors qu'Yves Citton parle de « dédoublement de l'auteur » et différencie

²⁴⁵ Rousseau, *OC*, IV, p. 451-453.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 294.

²⁴⁷ Barbara de Negroni, « Le recours à la fiction dans l'écriture de l'*Émile* », p. 131.

²⁴⁸ Clifton Cherpach, « Narration and Meaning in Rousseau's *Emile* », p. 19-20.

Rousseau l'auteur et Jean-Jacques le gouverneur imaginaire²⁴⁹. Il est vrai qu'à plusieurs reprises, l'écrivain déplore son manque d'aptitude dans le domaine pédagogique, et pour y pallier, il suppose les qualités d'un bon gouverneur et il « [se] suppose [lui]-même doué de toutes ces qualités²⁵⁰ ». Il crée alors un personnage imaginaire ambigu, qu'il présente comme son double, qu'il nomme « Jean-Jacques » dans les scènes dialoguées du traité, mais que le lecteur ne peut identifier parfaitement à l'auteur en raison de sa dimension fictive. Il s'agit là du premier degré de complexité dans la narration d'*Émile*. Laurence Mall en a proposé une étude plus approfondie en partant du constat suivant :

l'équation 'je' égale Rousseau n'est pas appropriée en ce qui concerne *Émile*, parce que ce pronom unique recouvre des personae autoriales hétérogènes, subsume des fonctions que la logique textuelle devrait faire distinguer, alors que les exigences conceptuelles du projet imposent leur unification rhétorique²⁵¹.

Elle propose alors une analyse remarquablement complète, dans laquelle elle distingue cinq « je » différents dans la narration de l'ouvrage de Rousseau : le « je » auteur, le « je » existentiel ou autobiographique, le « je » mythique, le « je » narrateur-protagoniste et le « je » maître de la fiction²⁵². Nous n'analyserons pas plus en détail les multiples facettes du « je » dans l'*Émile* car il ne s'agit pas là de l'objet de ce mémoire, mais nous tenions à souligner la complexité de la narration construite par Rousseau. Retenons que, comme dans le cas de Louise d'Épinay, le lecteur est invité à associer les voix des narrateurs à celle de l'auteur. De plus, Rousseau se sert lui aussi de son expérience personnelle pour asseoir la légitimité de ses réflexions sur le thème de l'éducation et assurer sa propre autorité dans ce domaine. Ceci est d'autant plus important que, dès lors

²⁴⁹ Yves Citton, *loc. cit.*, p. 415. Rappelons que ce dédoublement est aussi exploité par Rousseau dans son dialogue *Rousseau juge de Jean-Jacques*.

²⁵⁰ Rousseau, *OC*, IV, p. 265.

²⁵¹ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 46

²⁵² *Ibid.*, p. 45-63.

qu'ils bénéficient d'une certaine crédibilité liée à leur expertise sur les questions pédagogiques, Rousseau et Louise d'Épinay garantissent une plus grande adhésion à leurs propos de la part du lecteur. Il y a donc déjà un premier degré de persuasion mis en place par les auteurs dans la construction de leurs voix narratives.

2. Le lecteur et le narrataire

Il est maintenant temps de nous intéresser au lectorat visé par Louise d'Épinay et Rousseau, afin de comprendre qui ils cherchent à convaincre avec leurs textes. En ce qui concerne *Les conversations d'Émilie*, le texte est avant tout destiné aux jeunes lectrices même s'il présente en vérité deux niveaux de lecture. Sonia Cherrad a montré que les femmes éducatrices du dix-huitième siècle tendent à composer des ouvrages similaires sous une forme composée qu'elle baptise « dialogues pédago-philosophiques²⁵³ ». D'un côté, le dialogue pédagogique se veut à la fois distrayant et instructif afin d'enseigner de manière indirecte des principes moraux aux jeunes filles qui le liront (d'où les nombreux contes et anecdotes insérés tout au long des *Conversations*). De l'autre côté, le dialogue philosophique présente un discours sur les méthodes d'éducation qui est adressé aux adultes, et plus particulièrement aux mères chargées de l'instruction de leurs enfants. Nous avons vu que dans l'« Avertissement sur la seconde édition », Louise d'Épinay exprime le vœu que ses *Conversations* guident les mères dans l'entreprise que constitue l'éducation de leurs filles. En offrant une illustration pratique des méthodes pédagogiques qu'elle propose et non des principes généraux, qui « sont dans la science de l'éducation, comme dans toute autre science, de peu de ressource », Louise d'Épinay espère pouvoir « indiquer aux personnes chargées de l'instruction des enfans, plus d'un sentier ignoré

²⁵³ Voir Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 9-55.

dans cette carrière importante et difficile²⁵⁴ ». Elle s'adresse aussi directement aux autres mères pour les encourager à partager leurs expériences afin qu'elles puissent, ensemble, « jeter des fondemens permanens et solides pour une éducation générale et raisonnée²⁵⁵ ». L'Avertissement montre qu'il y a donc bien, comme Sonia Cherrad l'avancé, deux niveaux de lecture qui répondent aux exigences du double public visé par Louise d'Épinay. Quant au statut du narrataire dans les conversations même, il n'est présent qu'indirectement puisque l'auteure n'adopte pas une attitude prescriptive dans son ouvrage et laisse à son lecteur le soin de construire sa propre position dans le dialogue qui prend place sous ses yeux.

Contrairement à Louise d'Épinay, Rousseau s'adresse continuellement à son lecteur, et Laurence Mall a montré que ce dernier était en réalité double. Le « vous » utilisé dans l'*Émile* renvoie parfois à un lecteur ordinaire, « mais parallèlement – et Rousseau joue constamment de ce double statut possible – le lecteur est souvent désigné, implicitement ou explicitement, comme un jeune gouverneur en quête d'un guide, dans l'attente de conseils²⁵⁶ ». En effet, si Rousseau s'adresse le plus souvent à ses « Lecteurs », il utilise aussi à plusieurs reprises les appellations « Maîtres » ou « Maitres zélés²⁵⁷ » et adopte une attitude tout à fait prescriptive en se servant du mode impératif pour diriger son lecteur, dont il suppose qu'il est déjà en train d'appliquer ses principes pédagogiques. Dès lors, la figure du narrataire émerge comme un autre personnage fictif de l'*Émile*, le « lecteur-gouverneur », que les narrateurs du texte guident dans son propre

²⁵⁴ Louise d'Épinay, *Les conversations d'Émilie*, p. 48.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 49.

²⁵⁶ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 64.

²⁵⁷ Voir par exemple Rousseau, *OC*, IV, p. 327 et 339.

projet d'éducation et dont Rousseau anticipe les jugements et les difficultés. Il va parfois jusqu'à adopter une attitude offensive, confrontant ainsi le lecteur à ses propres préjugés :

Vous l'abrutiriez, il est vrai, par cette méthode si vous alliez toujours le dirigeant, toujours lui disant : va, viens, reste, fais ceci, ne fais pas cela. Si vôtre tête conduit toujours ses bras, la sienne lui devient inutile. Mais souvenez-vous de nos conventions ; si vous n'êtes qu'un pédant, ce n'est pas la peine de me lire²⁵⁸.

Ainsi, alors que Louise d'Épinay se contente d'attirer l'attention des mères lectrices qu'elle espère gagner à sa cause au détour d'une phrase dans l'Avertissement qui précède les *Conversations*, Rousseau engage le lecteur-gouverneur tout au long de l'ouvrage. En l'incluant dans l'éducation d'Émile et en imaginant ses réactions, il tente d'atteindre un niveau de persuasion plus élevé, une adhésion plus totale de la part de son lectorat que Louise d'Épinay, qui laisse une place aux mères pour se forger leur propre opinion. Il n'envisage pas seulement de convaincre le futur maître qui le lit, il veut l'entraîner à imiter le gouverneur d'Émile. Autrement dit, « en intégrant le lecteur comme participant à son aventure, il ouvre la possibilité que son système sorte du texte, et passe dans la réalité²⁵⁹ ».

Maintenant que nous avons conscience des dynamiques qui animent la relation auteur-narrateur et lecteur-narrataire dans nos deux textes, il apparaît évident qu'elles sont indispensables pour comprendre le cadre dans lequel Rousseau et Louise d'Épinay construisent leur argumentation. Cependant, il ne s'agit pas là de l'argument en lui-même, et ce n'est qu'à travers l'analyse des exemples que constituent Émile et Émilie que nous pourrons nous rendre compte de l'ampleur que prend la dimension persuasive dans ces deux œuvres pédagogiques.

²⁵⁸ Rousseau, *OC*, IV, p. 360.

²⁵⁹ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 66.

3. La preuve par l'exemple

Pour reprendre la distinction de Bérengère Baucher, il existe deux niveaux d'exemplarité dans l'*Émile*. Un premier niveau qui serait celui de l'« exemplarité rhétorique », et un second niveau qui relèverait de l'« exemplarité ontologique, ou pragmatique²⁶⁰ ». Le premier cas de figure rassemblerait tous les exemples illustratifs que Rousseau adresse à son lecteur pour s'assurer de sa compréhension des principes pédagogiques. Nous pourrions ranger dans cette catégorie l'épisode de la foire²⁶¹, ou celui de la forêt de Montmorency²⁶², car l'auteur se sert de son élève imaginaire pour illustrer l'efficacité de l'apprentissage par l'expérience. Le deuxième cas de figure est plus complexe, en ce sens qu'il faut ici envisager Émile comme « un modèle d'application, destiné non pas à l'illustration d'un principe théorique mais à l'exposition d'un archétype normatif²⁶³ ». De fait, quand Rousseau crée son élève imaginaire après avoir présenté les qualités de son gouverneur, il pose comme premier principe qu'Émile doit avant tout constituer un « modèle » à part entière :

S'il faut choisir avec tant de soin le gouverneur, il lui est bien permis de choisir aussi son élève, surtout quand il s'agit d'un modèle à proposer. Ce choix ne peut tomber ni sur le génie ni sur le caractère de l'enfant qu'on ne connoît qu'à la fin de l'ouvrage, et que j'adopte avant qu'il soit né. Quand je pourrais choisir, je ne prendrais qu'un esprit commun tel que je suppose mon élève. On n'a besoin d'élever que les hommes vulgaires ; leur éducation doit seule servir d'exemple à celle de leurs semblables. Les autres s'élèvent malgré qu'on en ait²⁶⁴.

²⁶⁰ Bérengère Baucher, « D'un exemple à l'autre dans l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau : Enjeux et pouvoirs de la mise en récit », dans *Le récit exemplaire (1200-1800)*, p. 240.

²⁶¹ Rousseau, *OC*, IV, p. 437-441.

²⁶² *Ibid.*, p. 447-451.

²⁶³ Bérengère Baucher, *loc. cit.*, p. 240.

²⁶⁴ Rousseau, *OC*, IV, p. 266.

Qualifié à la fois de « modèle », de « type » ou d'« archétype » par la critique²⁶⁵, Émile est avant tout un élève générique, un « esprit commun » dont le lecteur-gouverneur pourra aisément s'inspirer pour éduquer son propre élève. Il apparaît alors évident qu'il est créé pour servir d'exemple à la méthode pédagogique proposée par Rousseau dans le sens où, en tant que cas particulier, il doit incarner les idées de l'auteur afin de les rendre plus accessibles au lecteur. Une fois que ce dernier a compris la valeur des principes éducatifs appliqués dans la formation d'Émile, il est à même de les exporter dans la réalité pour l'éducation de son propre élève. Suivant les mécanismes rhétoriques, Rousseau confère donc à Émile le statut d'argument destiné à prouver son expérience pédagogique.

Cependant, il faut garder à l'esprit qu'Émile n'est pas un exemple réel mais bien imaginaire. Nous avons vu que Rousseau, comme beaucoup de philosophes des Lumières, recourt à la fiction pour créer des « expériences de pensée ». Contraint de se tourner vers l'imaginaire pour mettre ses idées pédagogiques en pratique, il crée avec l'*Émile* un « récit d'expérimentation fictive²⁶⁶ » extrêmement développé, dans lequel le texte est envisagé comme un « laboratoire²⁶⁷ » où la fiction lui permet d'éprouver ses hypothèses. Alors que cette méthode peut paraître à l'opposé d'une démarche empirique pour le lecteur du vingt-et-unième siècle, Rousseau affirme au contraire, et de manière assez paradoxale, que cela lui permet de ne pas « s'égarer dans des visions ». Il n'hésite pas à mettre en avant la logique narrative qu'il utilise afin d'en justifier la validité :

²⁶⁵ Voir, par exemple, Jean Château, *op. cit.*, p. 227 ; Jean Terrasse, *De Mentor à Orphée : essais sur les écrits pédagogiques de Rousseau*, p. 140.

²⁶⁶ Colas Duflo, *op. cit.*, p. 4.

²⁶⁷ Le terme est souvent employé par la critique, voir par exemple Jean Château, *op. cit.*, p. 98 ; Pierre Burgelin, *op. cit.*, p. 479 ; Yves Vargas, *loc. cit.*, p. 9.

J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connoissances, et tous les talens convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où devenu homme fait il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. Cette methode me paroît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions ; car dès qu'il s'écarte de la pratique ordinaire, il n'a qu'à faire l'épreuve de la sienne sur son élève ; il sentira bientôt, ou le lecteur sentira pour lui s'il suit le progrès de l'enfance, et la marche naturelle au cœur humain. Voilà ce que j'ai tâché de faire dans toutes les difficultés qui se sont présentées. Pour ne pas grossir inutilement le livre, je me suis contenté de poser les principes dont chacun devoit sentir la vérité. Mais quant aux règles qui pouvoient avoir besoin de preuves je les ai toutes appliquées à mon Emile ou à d'autres exemples, et j'ai fait voir dans des détails très étendus comment ce que j'établissois pouvoit être pratiqué : tel est, du moins, le plan que je me suis proposé de suivre. C'est au lecteur à en juger si j'ai réussi²⁶⁸.

Autrement dit, « la fiction a [...] pour but parfaitement explicite (et proprement intenable) d'apporter *la preuve par l'Émile* à tout principe théorique susceptible d'être contesté par le lecteur²⁶⁹ ». L'exemple d'Émile est donc bien le produit de l'imagination de Rousseau, mais comme il le présente comme tel et qu'il utilise différentes procédures rhétoriques pour ancrer son texte dans le réel (en se servant, par exemple, du présent plutôt que du conditionnel, d'un vocabulaire relevant du champ de l'observation, ou de multiples références autobiographiques comme nous l'avons déjà vu plus haut), il fonctionne aussi comme un argument visant à persuader le lecteur en lui fournissant la preuve de la vérité de ses théories.

A cela s'ajoute la dimension didactique de la fiction que nous avons déjà évoquée dans le précédent chapitre. En effet, comme l'a montré Colas Duflo, le recours au romanesque dans les textes philosophiques du dix-huitième siècle est « un artifice qui vise à divertir par la fiction pour mieux communiquer la pensée, à parler à l'imagination du lecteur pour agir sur la formation de sa raison²⁷⁰ ». C'est-à-dire que se rendant compte des pouvoirs de l'imagination sur le lecteur, les écrivains choisissent d'utiliser la fiction

²⁶⁸ Rousseau, *OC*, IV, p. 264-265.

²⁶⁹ Yves Citton, *loc. cit.*, p. 415.

²⁷⁰ Colas Duflo, *op. cit.*, p. 4.

pour produire des textes qui parlent aux sentiments autant qu'à la raison plutôt que de recourir à des maximes générales dogmatiques qui ne s'adressent pas à l'imagination. De plus, si Rousseau privilégie la forme romanesque aux autres formes littéraires fictives (comme en témoigne le cinquième livre de l'*Émile* et sa suite romanesque *Émile et Sophie ou les solitaires*), c'est parce qu'elle accorde une place centrale à l'individu et se montre capable de rendre compte de la complexité de l'être humain. Elle complète donc parfaitement son traité d'éducation en lui permettant de donner vie à ses hypothèses à travers le parcours d'un élève exemplaire, depuis sa petite enfance jusqu'à sa maturité. Nous ajouterons que cet engouement pour le roman dans la littérature philosophique du siècle des Lumières témoigne d'un double mouvement : de l'universel au singulier, et du singulier à l'universel. Les philosophes appliquent leurs principes généraux à un cas particulier pour que leurs lecteurs puissent mieux les comprendre par induction. On est bien face à un mouvement qui s'apparente à celui de la logique argumentative exemplaire allant du cas particulier vers le général. Le passage par la fiction ne permet pas seulement la création d'Émile, elle l'inscrit dans une progression qui garantit son efficacité rhétorique.

Pourtant, malgré l'application qu'a visiblement mis Rousseau dans la construction de son élève exemplaire, le statut d'Émile est problématique. Dans un premier temps, l'élève manque d'individualité : « Strictement dépendant des principes qu'il n'a pour fonction que de mettre en pratique ou en action (d'illustrer en images), Émile est une créature absolument déterminée ; c'est (en principe) aux seules 'règles' à prouver qu'il doit sa présence dans le texte²⁷¹ ». Il n'a pas de caractère, ni d'individualité propre et se trouve par conséquent déshumanisé aux yeux du lecteur, qui voit en lui une créature trop

²⁷¹ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 99.

parfaite pour être vraie. Rousseau ne donne la parole à son personnage que dans de brefs dialogues très bien réglés et il ne lui accorde pas suffisamment de place pour que le lecteur-gouverneur puisse retrouver en Émile des traits de son propre élève. En insistant trop sur sa méthode, l'auteur échoue donc à tirer parti des pouvoirs de la fiction et son exemple ne parvient pas à dépasser sa fonction rhétorique pour toucher l'imagination de son lecteur. Dans un deuxième temps, l'exemple devient problématique autrement : Émile est trop singulier, puisqu'il est l'unique homme élevé selon la nature. Effectivement, Rousseau accorde plus de place à l'expression de la personnalité de son élève une fois qu'il a atteint l'âge de la raison (c'est pour cela que les livres IV et V s'apparentent de plus en plus au roman) mais Émile perd alors le caractère ordinaire qu'avait voulu lui donner l'auteur pour devenir un être extraordinaire, le seul véritable homme naturel. Cela signifie que le lecteur qui éduque son enfant dans la réalité de la société pervertie ne retrouve plus en Émile un exemple duquel il peut s'inspirer pour appliquer les principes de Rousseau. Ce dernier est conscient du problème, mais il ne parvient pas à résoudre le paradoxe. Ainsi, quand Émile est utilisé comme exemple rhétorique, il ne s'agit parfois que d'un « prête-nom²⁷² ». L'épisode de la forêt de Montmorency doit alors se lire comme une « parabole²⁷³ » qui met en scène un enfant nommé Émile qui n'a rien de l'élève exemplaire de Rousseau étant donné qu'il le « suppose élevé comme un autre enfant²⁷⁴ ». Peter Jimack a affirmé que de telles incohérences pouvaient être expliquées par la genèse du texte, et plus particulièrement par le fait que Rousseau n'ait créé Émile qu'après avoir composé la première partie de

²⁷² Bérengère Baucher, *loc. cit.*, p. 244.

²⁷³ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 105.

²⁷⁴ Rousseau, *OC*, IV, p. 449.

son ouvrage²⁷⁵. Toutefois, nous rejoindrons Laurence Mall pour dire qu'il ne peut s'agir d'une simple « inadvertance²⁷⁶ » de la part de l'auteur étant donné qu'il explique le problème que lui pose l'exemplarité d'Émile à deux reprises. Dans le troisième livre, il écrit : « En lui supposant une montre aussi-bien qu'en le faisant pleurer je me donnois un Emile vulgaire, pour être utile et me faire entendre ; car quand au véritable, un enfant si différent des autres ne serviroit d'exemple à rien²⁷⁷ », et dans la quatrième livre : « Qu'on me permette, pour mieux développer mon idée, de laisser un moment Emile dont le cœur pur et sain ne peut plus servir de règle à personne, et de chercher en moi-même un exemple plus sensible, et plus rapproché de mœurs du lecteur²⁷⁸ ». Rousseau semble bien conscient du problème de la valeur exemplaire de son personnage devenu trop singulier pour remplir sa fonction d'argument servant à l'illustration de ses théories pédagogiques. Il glisse ainsi invariablement vers le roman, Émile devenant davantage le héros extraordinaire de l'aventure que représente l'éducation naturelle que son exemple. Comme l'a dit Laurence Mall :

Émile est un exemple si exemplaire qu'il n'en est plus un. Il ne sert plus la méthode ; la méthode dérive de lui. Il ne sert plus ses émules potentiels ; il est l'un, l'unique, le seul, le 'véritable', et tout autre, même le meilleur, n'en sera jamais qu'une copie dégradée²⁷⁹.

On peut donc conclure que si dans un premier temps, l'enfant Émile manquait d'individualité et en apparaissait déshumanisé au lecteur, il est ensuite trop singularisé pour que les futurs gouverneurs auxquels Rousseau s'adresse puissent trouver en lui un guide de la méthode de l'éducation naturelle.

²⁷⁵ Voir Peter Jimack, *op. cit.*

²⁷⁶ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 107.

²⁷⁷ Rousseau, *OC*, IV, p. 459.

²⁷⁸ *Ibid.*, p. 678.

²⁷⁹ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 107.

Contrairement à Émile, Émilie est une enfant dotée d'une personnalité à qui Louise d'Épinay confère un rôle primordial dans son dialogue. Comme le titre l'indique, et comme l'auteure le confirme dans l'« Avertissement sur la seconde édition », il s'agit avant tout des *Conversations d'Émilie*, c'est-à-dire de « l'ouvrage de l'enfant²⁸⁰ ». Il y a d'ailleurs un net déséquilibre entre la caractérisation de la mère et celle de la jeune fille. La première doit rester un personnage générique pour que les mères-lectrices puissent s'identifier à elle, ce qui se traduit notamment par l'absence de prénom. En comparaison, la seconde présente une individualité très marquée. Louise d'Épinay prend soin de lui donner beaucoup la parole – contrairement à l'usage dans les dialogues pédagogiques²⁸¹ –, elle organise les conversations selon les intérêts de l'enfant, qui n'hésite pas à interrompre sa mère lorsqu'elle a des questions. Tout cela laisse au lecteur une impression d'égalité entre la mère et la fille. De plus, l'auteure s'est appliquée à rendre la parole de la jeune fille de la manière la plus mimétique possible. Voici par exemple comment elle s'exprime quand elle tente de raconter à sa mère une histoire qu'on lui a conté la veille : « Eh bien, Maman, ces deux vieillards étaient là. Ils s'étaient fait une petite maison, et ils avaient un lit avec deux matelas et un sommier de crin, et puis des livres, et puis deux chaises de paille ; et puis ils priaient le bon dieu, et puis...²⁸² ». Ce passage montre à quel point Louise d'Épinay cherche à « incarner la vitalité enfantine²⁸³ » à travers la voix d'Émilie. Ce désir de réalisme se manifeste aussi dans

²⁸⁰ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 48.

²⁸¹ Voir Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 35.

²⁸² Rosena Davison cite ici un passage d'une lettre de Galiani à Louise d'Épinay qui montre bien l'efficacité du mimétisme qu'elle adopte : « Savez-vous bien que vous avez pensé me faire étouffer de rire ? Si j'en étais mort, votre livre en aurait été la cause. Cette dixième conversation est chose incroyable [...] Émilie s'est surpassée elle-même en disant ce conte *des [...] Et puis. Mon Dieu ! Quel conte !* ». Voir Louise d'Épinay, *Les conversations d'Émilie*, p. 192.

²⁸³ Mélinna Caron, *loc. cit.*, p. 194.

l'imperfection de la jeune fille. Là où Émile est un modèle de perfection, Émilie commet des imprudences (comme lorsqu'elle chute d'une échelle fraîchement repeinte et qu'elle en revient avec « une bosse au front, le nez enflé, le menton écorché²⁸⁴ ») et désobéit parfois à sa mère :

EMILIE : Maman, je ne mérite pas que vous ayez la bonté de causer avec moi aujourd'hui.

MERE : Pourquoi cela ma fille ?

EMILIE : C'est que tout le temps où vous avez été absente... Tenez, Maman, permettez-moi de ne pas vous le dire. Je suis si humiliée de ce que j'ai fait, que je n'ai pas le courage de l'avouer.

[...]

EMILIE : Je vais vous obéir, Maman, et vous dire tout. Il en coûte cependant. Eh bien, Maman, c'est que je n'ai rien fait, mais rien du tout, du tout, de ce que vous m'aviez ordonné ; j'ai toujours joué, toujours baguenaudé, et je n'ai pas étudié²⁸⁵.

Louise d'Épinay prend un parti qui s'écarte de la tradition des textes didactiques en faisant le choix de présenter une élève qui ne s'offre pas comme un modèle mais qui se rapproche davantage de la réalité. Elle fait le choix d'ancrer son ouvrage dans le concret en ne faisant pas abstraction des possibles difficultés que pourraient rencontrer ses lectrices dans l'éducation de leurs propres enfants. Ainsi, comme l'a dit Mélinda Caron, « Louise d'Épinay rejoint plus efficacement les mères, qui reconnaissent davantage leur enfant dans cette *différence* attachante que dans la froide uniformité des enfants modèles²⁸⁶ ». Les lectrices des *Conversations d'Émilie* retrouvent donc leurs propres élèves dans le personnage de la jeune fille, et l'auteure leur offre un exemple qui veut illustrer la mise en pratique de ses idées pédagogiques dans toutes les circonstances, même celles qui s'avèrent parfois problématiques. Autrement dit, en faisant appel « à l'esprit *et* au cœur des mères-lectrices²⁸⁷ », Louise d'Épinay se donne les moyens de convaincre plus efficacement son lectorat de la validité de son modèle éducatif. Une fois

²⁸⁴ Louise d'Épinay, *op. cit.*, p. 129.

²⁸⁵ *Ibidem.*

²⁸⁶ Mélinda Caron, *loc. cit.*, p. 194.

²⁸⁷ Rosena Davison, *op. cit.*, p. 24.

la sympathie des mères acquises, Émilie s'avère être un cas particulier qui touche leur imagination et accomplit sa vocation d'argument de persuasion. On peut donc conclure que, même si le lecteur ne peut déterminer à quel point le personnage et les propos d'Émilie sont fictifs²⁸⁸, la dimension réaliste que parvient à leur conférer l'auteure en fait une preuve nettement moins problématique que celle que constitue Émile.

Cette analyse du statut exemplaire d'Émile et d'Émilie dans les textes de Jean-Jacques Rousseau et de Louise d'Épinay nous permet de souligner la dynamique de persuasion à l'œuvre dans leurs ouvrages. Effectivement, nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que *l'Émile* et *Les conversations d'Émilie* sont avant tout des textes qui utilisent la fiction pour défendre leurs thèses sur l'éducation et convaincre leurs lecteurs d'appliquer leurs principes pédagogiques dans la réalité. En suivant les conclusions de Susan Suleiman dans son étude sur le récit exemplaire, nous pouvons alors distinguer trois grandes étapes, qui s'apparentent à celles qui caractérisent le processus inductif de l'exemple :

La relation entre histoire, interprétation et injonction finale peut être définie comme une chaîne d'implications : l'histoire implique ('appelle') l'interprétation, qui a son tour implique – mais est aussi impliquée par – l'injonction finale. Nous retrouvons ici le processus inductif qui caractérise l'*exemplum* : d'un fait particulier (histoire) on accède à une généralisation (interprétation), qui permet d'accéder à un autre fait particulier, mais exprimé au mode impératif (injonction)²⁸⁹.

Dans notre corpus, nous pouvons synthétiser ce processus comme suit : l'histoire de l'éducation d'Émile et d'Émilie s'avérant réussie, le lecteur est amené à en déduire que les idées pédagogiques de Rousseau et Louise d'Épinay sont efficaces (l'interprétation),

²⁸⁸ Pour rappel, nous avons vu que Louise d'Épinay affirme dans l'« Avertissement » ne faire que retranscrire les entretiens qu'elle a eu avec sa fille, mais Émilie étant en fait sa petite-fille, le pacte autobiographique est rompu et le lecteur ne peut savoir à quel point l'auteure a transformé la réalité.

²⁸⁹ Susan Suleiman, *op. cit.*, p. 46.

ce qui l'incite ensuite à les reproduire dans l'instruction de son propre élève (l'injonction). De cette manière, les deux auteurs espèrent que leurs œuvres auront un impact concret dans la société en entraînant une réforme progressive de l'enseignement. Il apparaît donc évident qu'Émile et Émilie sont créés comme des outils didactiques par les auteurs, qui se présentent eux-mêmes comme les éducateurs du lecteur à travers l'histoire du gouverneur et de son élève ou d'une mère et de sa fille. Les deux ouvrages présentent une narration basée sur un principe de symétrie, où la relation pédagogue-élève dans le récit peut être vue comme le miroir de la relation auteur-lecteur hors du récit.

4. Les conséquences du caractère fictif de l'exemple

Nous avons vu jusqu'à maintenant comment l'exemple, même quand il est fictif, peut aider un auteur à démontrer les principes théoriques qu'il pose dans son texte. Cependant, comme nous allons le constater, le caractère fictif de l'exemple peut aussi nuire à l'efficacité de la démonstration. Si Rousseau et Louise d'Épinay, suivant une pratique courante du siècle des Lumières, recourent à la fiction pour mettre leurs expériences éducatives à l'épreuve, cela implique que leurs ouvrages présentent forcément une certaine hybridité, puisqu'ils mélangent un discours (une hypothèse) qui se veut théorique avec un récit d'éducation fictif. Dans le cas des *Conversations d'Émilie*, cette hybridité n'est pas problématique étant donné que, comme l'a montré Sonia Cherrad au sujet de l'ensemble des dialogues pédagogiques féminins écrits au dix-huitième siècle :

la théorie, insérée dans le cours de la fiction, doit être démêlée par l'esprit exercé des adultes. Elle se trouve principalement dans le discours des personnages d'institutrices lorsqu'elles répondent aux questions des élèves ou leur exposent leurs plans d'éducation. C'est donc dans ce sens que les auteurs utilisent quelquefois les termes 'essai' ou 'traité' pour qualifier leurs livres. Elles sont conscientes de l'efficacité de la forme qu'elles

établissent et, partant, d'apporter une solution réellement innovante dans le domaine de l'écriture sur l'éducation²⁹⁰.

C'est-à-dire que comme la théorie est intégrée dans la fiction, il n'y a pas de réelle hybridité générique, à moins que l'on considère la conversation et le dialogue comme deux genres distincts²⁹¹. Dans ce cas, l'ensemble de l'ouvrage s'apparenterait davantage au premier en tant qu'« entretien agréable et facile », et certaines interventions de la mère tiendraient du second en tant que « discussion didactique ou savante²⁹² » (à titre d'exemple, la discussion sur l'éducation publique de la vingtième conversation entrerait dans cette catégorie). Quoi qu'il en soit, la rencontre entre fiction et théorie n'est pas problématique chez Louise d'Épinay, car l'auteure choisit d'exclure complètement les « principes généraux » pour n'exposer qu'un cas pratique et elle annonce ce choix au lecteur dès l'« Avertissement » des *Conversations*.

Dans le cas de l'*Émile* en revanche, la rencontre entre théorie et fiction continue de déranger la critique. Dès le titre complet, *Émile, ou de l'éducation*, Rousseau annonce la dualité de son texte qui oscille entre roman et traité. De fait, nous avons vu que s'il commence son ouvrage comme un traité, le recours à l'exemple fictif pour les besoins de son expérience pédagogique entraîne progressivement le traité vers le roman. La tradition veut que l'on considère les trois premiers livres de l'*Émile* comme relevant du genre théorique et les deux derniers du genre romanesque. Pourtant, comme nous l'avons montré, l'auteur crée les personnages d'Émile et du gouverneur dès le premier livre, et il les met en scène tout au long de son texte. Il est vrai que leur relation prend plus

²⁹⁰ Sonia Cherrad, *op. cit.*, p. 32.

²⁹¹ Dans son ouvrage intitulé *Le dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, Stéphane Pujol suggère que, même s'il existe une différence, les deux genres sont trop souvent confondus à l'époque pour pouvoir parvenir à les distinguer nettement l'un de l'autre. Voir Stéphane Pujol, *Le dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, p. 52-54.

²⁹² *Ibid.*, p. 53.

d'importance au moment où Émile, devenu un être de raison, devient le héros de l'éducation naturelle, mais Rousseau n'abandonne pas pour autant le traité. Dans le cinquième et dernier livre, souvent qualifié de roman d'amour, la dimension théorique du texte reste prédominante puisque, parallèlement à l'histoire d'Émile et Sophie, l'auteur propose des réflexions sur l'éducation des filles, sur le mariage, ou encore sur le voyage. Ainsi, Jean-Louis Lecercle a relevé que dans ce cinquième livre de l'*Émile*, « le roman occupe moins de la moitié de l'ensemble. Et dans ce roman, Rousseau ne perd jamais de vue le but pédagogique²⁹³ ». Au vu de ces observations, et étant donné la nécessité de la fiction dans le cadre d'une expérience de pensée, nous défendons l'idée que l'hybridité générique est nécessaire dans l'*Émile* et qu'elle ne dévalue en rien l'ouvrage de Rousseau. Si beaucoup ont vu une faiblesse dans le glissement vers la fiction romanesque sous prétexte que son caractère fictif empêchait de savoir si l'éducation d'Émile était en fin de compte réussie²⁹⁴, nous espérons avoir montré que la dimension fictive du texte fait partie intégrante du projet pédagogique de Rousseau.

²⁹³ Jean-Louis Lecercle, *Rousseau et l'art du roman*, p. 339.

²⁹⁴ Jean Château, *op. cit.*, p. 155.

CONCLUSION

Au dix-huitième siècle, le débat pédagogique est indissociable du champ littéraire. En effet, comme la réalité du système éducatif est très éloignée des nouvelles théories pédagogiques qui foisonnent dans la seconde moitié du siècle, les pédagogues peuvent difficilement mettre leurs idées en application pour prouver la validité de leurs hypothèses. Suivant une pratique courante dans la philosophie empirique des Lumières, ils se tournent alors vers la fiction et proposent des « expériences éducatives fictives » qui mettent leurs théories à l'épreuve de l'éducation d'un (ou plusieurs) cas particulier imaginaire. *Émile* et *Les conversations d'Émilie* sont deux déclinaisons de ce genre d'ouvrages pédagogiques.

Nous avons vu que chez Rousseau, comme chez Louise d'Épinay, le recours à la fiction s'explique par la capacité de cette forme littéraire à fournir des exemples didactiques. Les deux écrivains, en bons disciples de l'empirisme, rejettent toute éducation fondée sur des maximes données *a priori* et prônent un apprentissage à partir de raisonnements basés sur l'expérience. Seulement, il n'est pas toujours possible d'enseigner par l'expérience et les pédagogues se tournent alors vers l'exemple. Cette figure déjà étroitement liée à l'éducation par la tradition de l'*exemplum*, va connaître une nouvelle utilisation dans les théories pédagogiques du dix-huitième siècle :

les exemples, historiques ou contemporains, ne viennent plus illustrer des maximes, mais il faut partir des exemples pour en tirer des leçons de morales. L'exemple, mettant en jeu les sens ou l'imagination, laisse une impression plus forte que les maximes dans la mémoire de qui le reçoit, et constitue un socle de réflexions morales sur lequel fonder sa conduite²⁹⁵.

Comme nous l'avons montré, l'exemple se prête particulièrement bien au récit, ce qui permet à Rousseau et Louise d'Épinay d'utiliser différentes formes littéraires, allant de

²⁹⁵ Coralie Bournonville, *loc. cit.*, p. 130.

l'anecdote réelle au conte moral fictif, pour mettre leurs théories pédagogiques en pratique. À travers l'exemple narratif, les pédagogues sont capables d'offrir à Émile et Émilie une éducation centrée sur leurs intérêts et adaptée à leurs capacités intellectuelles. À un premier niveau de lecture, le récit exemplaire se présente donc comme un outil pédagogique dont se servent la mère des *Conversations d'Émilie* et le gouverneur de l'*Émile* pour former leur élève. À un second niveau de lecture, les récits de l'éducation d'Émilie et d'Émile sont à voir, dans leur ensemble, comme des exemples à partir desquels Louise d'Épinay et Rousseau éduquent leurs lecteurs. Ainsi, les deux élèves imaginaires ne sont pas seulement là pour apporter la preuve par l'exemple dans l'expérience éducative fictive, ils ont aussi une fonction didactique. C'est-à-dire qu'en prouvant leurs hypothèses pédagogiques à travers deux récits destinés à toucher la sensibilité et l'imagination de leurs lecteurs, les deux auteurs n'espèrent pas simplement les convaincre de la validité de leurs théories pédagogiques, mais les éduquer sur les bienfaits de ces dernières et les inciter à les appliquer pour initier une réforme du système éducatif. Nous pouvons donc conclure que l'*Émile* et *Les conversations d'Émilie* témoignent d'une part d'un optimisme pédagogique caractéristique de la seconde moitié du dix-huitième siècle – étant donné que la réforme pédagogique est envisagée comme un moyen de réformer la société dans son ensemble – et, d'autre part, du rôle crucial que joue la littérature dans l'initiation de cette réforme. De fait, Rousseau et Louise d'Épinay semblent tous deux croire en l'utilité de la littérature. Le choix de la forme du traité-roman ou des conversations n'est pas guidé par leurs préférences esthétiques mais bien par leur démarche pédagogique. Si l'un choisit de mêler théorie et fiction alors que l'autre « fictionnalise » des dialogues autobiographiques, c'est parce qu'il s'agit du meilleur

moyen de mettre leurs idées en pratique pour convaincre le lecteur d'appliquer leurs principes dans la réalité. La forme est ainsi subordonnée au propos, et la littérarité des textes agit comme un outil de transmission efficace pour servir le projet pédagogique des deux auteurs.

Pourtant, plusieurs critiques contemporains ont affirmé que la littérarité de l'ouvrage de Rousseau et sa dimension fictive limitaient son potentiel de persuasion. Laurence Mall a, par exemple, affirmé que « la nature hypothétique d'Émile est davantage un obstacle au didactisme que son instrument²⁹⁶ ». L'exemple permet le passage de l'hypothèse à la certitude dans le texte de Rousseau, mais, selon elle, le lecteur ne peut passer aussi facilement de la théorie à la réalité. Cela est rendu difficile notamment parce que :

Initié à l'art de la fiction et de la rhétorique mis en œuvre sous ses yeux, dans le livre même, contemplant l'artiste au travail qui partage ses secrets de fabrication, il [le lecteur] ne peut s'y laisser prendre. Il sait bien, parce qu'il voit bien, que tout peut être « l'affaire de quelques descriptions adroites »²⁹⁷.

Autrement dit, en admettant le caractère fictif de sa démarche et en exposant sa méthode de manière transparente, Rousseau créerait un métadiscours qui attirerait l'attention du lecteur sur la circularité de son raisonnement puisque la théorie précède l'exemple, mais que ce même exemple (fictif donc non vérifiable) permet aussi de construire et transmettre la théorie²⁹⁸. De ce point de vue, la dimension littéraire fictive de l'*Émile* nuirait au projet pédagogique de l'auteur étant donné que le lecteur ne serait pas convaincu par sa démonstration. D'ailleurs, selon Bérengère Baucher et Laurence Mall, Rousseau aurait été conscient d'une possible mise en échec de la valeur exemplaire de

²⁹⁶ Laurence Mall, *op. cit.*, p. 100.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 130 citant Rousseau, *OC*, IV, p. 656.

²⁹⁸ Voir Pierre Bange, « Argumentation et fiction », dans *L'argumentation*, p. 107.

son texte s'il venait à être mal compris, c'est du moins ce que suggère l'épisode de l'histoire d'Alexandre et Philippe s'il est lu comme une mise en abyme²⁹⁹.

Si la critique n'a pas abordé cette question en ce qui concerne *Les conversations d'Émilie*, nous avons montré dans notre troisième chapitre que l'ouvrage contient aussi un métadiscours sur l'art de la narration et de la mise en récit. Louise d'Épinay attire l'attention de ses lecteurs sur le caractère fictif de sa démarche, bien que l'entreprise soit moins problématique que dans *l'Émile*. Contrairement à Rousseau, l'auteure ne présente pas l'utilisation qu'elle fait de la fiction comme une méthodologie visant à démontrer la validité de ses théories pédagogiques mais comme un outil didactique qu'elle met à profit dans son ouvrage (et elle encourage ses lecteurs à faire de même). Par conséquent, le métadiscours ne ferait que souligner l'importance de l'interprétation du récit chez Louise d'Épinay et la mise en évidence de la fiction ne limiterait pas l'adhésion du lecteur, comme ce serait le cas chez Rousseau.

Nous tenons toutefois à nuancer ces conclusions sur le caractère problématique du recours à la fiction. À l'origine de ce genre de raisonnements se trouve une conception contemporaine de la relation entre fiction et réalité, qui seraient séparées de manière imperméable. Or, comme l'a montré Colas Duflo, les textes hybrides du dix-huitième siècle, auxquels s'apparentent *l'Émile* et *Les conversations d'Émilie*, « bousculent les classifications implicites qui structurent notre pensée du champ littéraire³⁰⁰ ». Habituellement une frontière se dessine entre les œuvres s'adressant à notre jugement logique et les œuvres s'adressant à notre jugement esthétique. Le lecteur contemporain peut alors être déstabilisé par des textes qui oscillent « tout le temps entre deux contrats

²⁹⁹ Voir Bérengère Baucher, *loc. cit.*, p. 246 et Laurence Mall, *op. cit.*, p. 86.

³⁰⁰ Colas Duflo, *op. cit.*, p. 5.

de lecture³⁰¹ » et qu'il ne peut classer dans une catégorie générique. C'est ce qui amène Henri Coulet à proposer l'existence d'un « pacte pédagogique » dans l'*Émile*, un pacte littéraire purement formel dont « l'accomplissement [...] serait atteint lorsque le lecteur accepte le livre, y croit, reçoit comme une vérité ce qui était à l'origine un protocole de discours³⁰² ». Cela explique aussi, selon nous, que certains aient suggéré que la dimension littéraire de ces ouvrages dévaluait le propos théorique au lieu de le démontrer. Cependant, la rencontre entre philosophie et littérature n'est pas problématique dans la pensée de l'âge classique, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, il est important de rappeler que la littérature fictive est perçue davantage comme un moyen de toucher l'imagination du lecteur que comme le produit de celle de l'auteur. Or, l'imagination au dix-huitième siècle ne se situe pas du côté des « fausses chimères », elle ne s'oppose en rien au réel mais se présente comme une faculté de l'esprit humain qui produit et enregistre des images à partir de nos sensations. Autrement dit, l'imagination constitue un lien entre le corps et l'âme, et elle permet d'acquérir une meilleure connaissance de l'esprit³⁰³. Imagination et science ne sont donc pas incompatibles à l'époque, fiction et théorie non plus. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà évoqué, la littérature fictive du siècle des Lumières, et plus particulièrement le genre romanesque, se voit dotée d'une dimension utilitaire : « Telle apparaît l'ambition du roman selon les encyclopédistes : servir et illustrer des idéaux élevés et socialement valorisés³⁰⁴ ». Il est courant de voir la fiction mobilisée pour appuyer des vérités morales car cela permet d'intéresser le lecteur,

³⁰¹ Yves Citton, *loc. cit.*, p. 417.

³⁰² Henri Coulet, « Le pacte pédagogique dans *Émile* », p. 92.

³⁰³ Voir l'article « Imagination » de Patrick Graille dans le *Dictionnaire européen des Lumières*, p. 576-578.

³⁰⁴ Eric Leborgne, « Roman », dans le *Dictionnaire européen des Lumières*, p. 950.

et de l'éduquer agréablement. C'est d'ailleurs ce qu'exprime Rousseau dans sa *Quatrième promenade* :

Les fictions qui ont un objet moral s'appellent apologues ou fables et comme leur objet n'est ou ne doit être que d'envelopper des vérités utiles sous des formes sensibles et agréables, en pareil cas on ne s'attache guère à cacher le mensonge de fait qui n'est que l'habit de la vérité, et celui qui ne débite une fable que pour une fable ne ment en aucune façon³⁰⁵.

Ainsi, la rencontre entre fiction et théorie dans l'*Émile* et *Les conversations d'Émilie* ne devrait pas être considérée comme problématique sous prétexte qu'elle diminue le potentiel de persuasion du texte en attirant l'attention sur son artificialité, puisqu'elle ne fait qu'« habiller la vérité » des principes pédagogiques prônés par Rousseau et Louise d'Épinay selon une pratique courante et familière au lecteur de l'Ancien Régime. Au contraire, ce mélange est à la fois fécond et indispensable dans le cadre de ces deux ouvrages pédagogiques. Il est source de réussite esthétique parce que la fiction permet de remettre en question la place de la philosophie et de s'opposer à sa dimension dogmatique alors que la philosophie ouvre de nouveaux horizons à la fiction et force le roman à se renouveler³⁰⁶. Il est source de réussite pédagogique parce que, comme ce mémoire a tenté de le démontrer, il permet aux deux auteurs de transmettre leurs idées de manière à la fois efficace et agréable, et d'appliquer leurs théories en persuadant leurs lecteurs du bien fondé des nouvelles pédagogies qu'ils proposent.

³⁰⁵ Rousseau, *OC*, I, p. 1029.

³⁰⁶ Voir Colas Duflo, *op. cit.*, p. 1-10.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

ÉPINAY, Louise Florence Pétronille de Tardieu d'Esclavelles Lavive d'. *Les Conversations d'Émilie*, Rosena Davison (éd.), Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 342, 1996, 528 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Tome IV : Émile. Éducation, morale, botanique*, Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éds.), Paris, Éditions Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1969, 1958 p.

Autres œuvres

DIDEROT, Denis, Jean Le Rond d'ALEMBERT et Pierre MOUCHON. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Briasson, 1751-1765, 17 vol.

ÉPINAY, Louise Florence Pétronille de Tardieu d'Esclavelles Lavive d'. *Les Contre-Confessions. Histoire de Madame de Montbrillant*, préface d'Élisabeth Badinter, notes de Georges Roth revues par Élisabeth Badinter, Paris, Mercure de France, coll. « Le Temps retrouvé », 1989, 1680 p.

ÉPINAY, Louise Florence Pétronille de Tardieu d'Esclavelles Lavive d'. *Lettres à mon fils, essais sur l'éducation et morceaux choisis*, Ruth Plaut Weinreb (éd.), Concord Massachusetts, Wayside Publishing, 1989, 133 p.

ÉPINAY, Louise Florence Pétronille de Tardieu d'Esclavelles Lavive d'. *Œuvres*, Paris, A. Sauton, 1869, 2 vol.

FENELON, François de Salignac de la Mothe. *Les aventures de Télémaque*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion, 1968, 508 p.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*, John W. et Jean S. Yolton (éds.), Oxford, Oxford University Press, 2003, 336 p.

MONTAIGNE, Michel de. *Les Essais*, Jean Balsamo, Michel Magnien et Catherine Magnien-Simonin (éds.), Paris, Éditions Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2007, 1975 p.

ROLLIN, Charles. *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, Paris, Hénée, 1805, 4 vol.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes. Tome I : Les confessions. Autres textes autobiographiques*, Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éds.), Paris, Éditions Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1959, 1970 p.

Périodiques

L'année littéraire, 1784, p. 73-96.

La correspondance littéraire, juin 1774, t. X, p. 441-442.

La correspondance littéraire, avril 1781, t. XII, p. 502-504.

Le journal encyclopédique, août 1781, p. 390-398.

Le Mercure de France, mai 1775, p. 115-130.

Le Mercure de France, mai 1781, p. 101-127.

Études

ARIES, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, 501 p.

BADINTER, Élisabeth. *Mme du Châtelet, Mme d'Épinay ou l'ambition féminine au XVIII^e siècle*, Paris, Flammarion, 2006, 491 p.

BAILLARGEON, Normand. *Une histoire philosophique de la pédagogie. De Platon à John Dewey*, Montréal, Éditions Poètes de brousse, coll. « Essai libre », 2014, 220 p.

BANGE, Pierre. « Argumentation et fiction », dans *L'argumentation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1981, p. 91-108.

BARTHES, Roland. *L'aventure sémiologique*, Paris, Éditions du Seuil, 1985, 359 p.

BERENGUIER, Nadine. « Lambert, Puisieux, Leprince de Beaumont, Epinay and the Legacy of their Educational Manuals in the Nineteenth Century », dans *Enlightenment and Tradition : Women's Studies : Montesquieu*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 06, 2007, p. 179-207.

BISSIERE, Michèle. « Louise d'Épinay et l'éducation des filles : *Les conversations d'Émilie* de 1774 et 1782 », dans *Voltaire ; Diderot ; Demography ; Women's studies ; Poetes et versificateurs ; The influence of the Enlightenment*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 01, 2007, p. 297- 310.

BLOCH, Jean. « Knowledge as a Source of Virtue. Changes and Contrasts in Ideas Concerning the Education of Boys and Girls in Eighteenth-Century France », *British Journal for Eighteenth-Century Studies*, vol. VIII, no 1, mars 1985, p. 83-92.

BLOCH, Jean. *Rousseauism and Education in Eighteenth Century France*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 325, 1995, 261 p.

BOMEL-RAINELLI, Béatrice. « De Rollin à Madame de Genlis : les traités et les romans d'éducation du XVIII^e siècle dans les manuels d'histoire de la littérature de 1852 à 2005 », *Lumen : travaux choisis de la Société canadienne d'étude du dix-huitième siècle*, vol. 26, 2007, p. 93-108.

BOURNONVILLE, Coralie et Colas DUFLO (dir.), *Rousseau et le roman*, Paris, Éditions Classiques Garnier, coll. « Rencontres », 2012, 243 p.

BRETONNEAU, Gisèle. *Valeurs humaines de J.-J. Rousseau*, Paris, Éditions du Vieux Colombier, 1961, 307 p.

BROUARD-ARENDS, Isabelle. « Trajectoires de femmes, éthique et projet auctorial, Mme de Lambert, Mme d'Épinay, Mme de Genlis », *Dix-huitième siècle*, no 36, 2004, p. 189-196.

BROUARD-ARENDS, Isabelle et Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIEVAL. *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2007, 377 p.

BURGELIN, Pierre. *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1973, 597 p.

CARON, Melinda. *Conversation intime et pédagogie dans Les conversations d'Émilie de Louise d'Épinay*, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, 2003, <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/20994/20994.html>, page consultée le 12 février 2015.

CARON, Melinda. « Vers un nouveau paradigme : dialogue pédagogique et incarnation de l'enfance dans *Les conversations d'Émilie de Louise d'Épinay* », dans Catherine Dubeau, Annie Cloutier et Pierre-Marc Gendron (dir.), *Savoirs et fins de la représentation sous l'Ancien Régime : actes des colloques jeunes chercheurs du Cercle interuniversitaire d'étude sur la République des Lettres (CIERL)*, Québec, Presses de l'université Laval, coll. « Cahiers du CIERL, 1 », 2005, p. 189-202.

CHARTIER, Roger, Dominique JULIA et Marie-Madeleine COMPERE. *L'éducation en France du XV^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976, 304 p.

CHATEAU, Jean. *Jean-Jacques Rousseau ; sa philosophie de l'éducation*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1962, 254 p.

CHERPACK, Clifton. « Narration and Meaning in Rousseau's *Émile* », *French Forum*, vol. XIII, no 1, Janvier 1988, p. 17-30.

CHERRAD, Sonia. *Le discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », 2015, 311 p.

CHISICK, Harvey. *The Limits of the Reform in the Enlightenment : Attitudes Toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth Century France*, Princeton, Princeton University Press, 1981, 324 p.

CITTON, Yves. « La preuve par l'*Émile*. Dynamique de la fiction chez Rousseau », *Poétique*, no 100, novembre 1994, p. 411-425

COMPAYRE, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Hachette, 1879, 2 vol.

COMPAYRE, Gabriel. *Jean-Jacques Rousseau et l'éducation de la nature*, Paris, P. Delaplane, coll. « Grands éducateurs », 1901, 112 p.

COTTRET, Monique et Bernard. *Jean-Jacques Rousseau en son temps*, Paris, Perrin, 2005, 906 p.

COULET, Henri. « Le pacte pédagogique dans *Émile* », dans *Jean-Jacques Rousseau. Quatre études de Jean Starobinski, Jean-Louis Lecercle, Henri Coulet, Marc Eigeldinger*, Neuchâtel, Éditions de la Baconnière, 1978, p. 69-93.

DAVID, Odette. *L'autobiographie de convenance de Madame d'Épinay: écrivain-philosophe des Lumières: subversion idéologique et formelle de l'écriture de soi*, Paris, L'Harmattan, 2007, 392 p.

DELON, Michel (dir.). *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 1128 p.

DOMENECH, Jacques (dir.). *L'œuvre de Madame d'Épinay, écrivain-philosophe des Lumières: actes du premier colloque international consacré à Madame d'Épinay*, Paris, L'Harmattan, coll. « Thyse », 2010, 290 p.

DUCHE, Véronique et Madeleine JEAY (dir.). *Le récit exemplaire (1200-1800)*, Paris, Éditions Classiques Garnier, 2011, 284 p.

DUFLO, Colas (dir.). *Fictions de la pensée, pensée de la fiction : roman et philosophie aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, Hermann, coll. « République des lettres, Symposiums », 2013, 313 p.

FLEURET, Colette. *Rousseau et Montaigne*, Paris, A.-G. Nizet, 1980, 200 p.

FURET, François et Jacques OZOUF. *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », 1977, 390 p.

GATEFIN, Éric. « De la difficulté de conclure l'*Émile*. Entre clôture théorique et ouverture romanesque », *Annales de la société Jean-Jacques Rousseau*, 48, 2008, p. 125-147.

GELAS, Bruno. « La fiction manipulatrice », dans *L'argumentation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1981, p. 75-90.

GELLEY, Alexander. *Unruly Examples : on the Rhetoric of Exemplarity*, Stanford, Stanford University Press, 1995, 376 p.

GENETTE, Gérard. *Figure III*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1972, 286 p.

GRANDEROUTE, Robert. *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Genève-Paris, Slatkine, 1985, 2 vol.

GRANDIERE, Marcel. *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 361, 1998, 432 p.

GRANGE, Jérémie. « Expression féminine et reprise générique. Madame d'Épinay et les écritures des femmes », dans Catherine Mariette-Clot et Damien Zanone (dir.), *La tradition des romans de femmes : XVIII^e – XIX^e siècles*, Paris, Honoré Champion, coll. « Littérature et genre », 2012, p. 79-90.

GRIMSLEY, Ronald. « Rousseau and his reader : the technique of persuasion in *Émile* », dans R. A. Leigh (éd.), *Rousseau after Two Hundred Years : Proceedings of the Cambridge Bicentennial Colloquium*, London, Cambridge University Press, 1982, p. 225-236.

GUELLOUZ, Suzanne. *Le dialogue*, Paris, Presses universitaires de France, 1992, 291p.

HAKIM, Zeina. « Histoire et fiction dans l'œuvre théorique de Rousseau », *Annales de la société Jean-Jacques Rousseau*, 48, 2008, p. 149-168.

JIMACK, Peter D. *La genèse et la rédaction de l'Émile de J.-J. Rousseau*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 13, 1960, 425 p.

LECERCLE, Jean-Louis. *Rousseau et l'art du roman*, Paris, A. Colin, 1969, 481 p.

LEBRUN François, Marc VENARD et Jean QUENIART, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 2 : De Gutenberg aux Lumières*, dans Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, 4 vol.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, 2 vol.

LYONS, John D. *Exemplum : The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1989, 317 p.

LYONS, John D. *Before Imagination : Embodied Thought from Montaigne to Rousseau*, Stanford, Stanford University Press, 2005, 282 p.

MALL, Laurence. *Émile ou les figures de la fiction*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 04, 2002, 334 p.

MCGRATH, Brian. « Rousseau's Crusoe : Or, On Learning to Read as Not Myself », *Eighteenth Century Fiction*, vol. 23, no 1, Fall 2010, p. 119-139.

MORRISSEY, Robert J. *La rêverie jusqu'à Rousseau : Recherches sur un topos littéraire*, Lexington, French Forum Publishers, 1984, 184 p.

NEGRONI, Barbara de. « Le recours à la fiction dans l'écriture de l'*Émile* », *Europe, revue littéraire mensuelle*, no 930, octobre 2006, p. 128-140.

NEGRONI, Barbara de. « La bibliothèque d'Émile et de Sophie. La fonction des livres dans la pédagogie de Rousseau », *Dix-huitième siècle*, no 19, 1987, p. 379-390.

PERELMAN, Chaïm et Lucie OLBRECHTS-TYTECA. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 1976, 734 p.

PUJOL, Stéphane. *Le dialogue d'idées au dix-huitième siècle*, Oxford, The Voltaire Foundation, coll. « SVEC », no 06, 2005, 336 p.

SOËTARD, Michel. *Rousseau et l'idée d'éducation*, Paris, Honoré Champion, 2012, 263 p.

SOËTARD, Michel. « La tache aveugle de l'*Émile* », *Carrefour de l'éducation*, no 34, 2012, p. 147-160.

SONNET, Martine. *L'éducation des filles au temps des Lumières*, préface de Daniel Roche, Paris, Éditions du Cerf, coll. « Histoire », 1987, 354 p.

SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque scientifique internationale. Section pédagogie », 1965, 459 p.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*, Paris, Éditions Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1971, 457 p.

SULEIMAN, Susan. *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, 314 p.

SWIDERSKI, Marie-Laure Girou. « La République des Lettres au féminin. Femmes et circulation des savoirs au XVIII^e siècle », *Lumen : travaux choisis de la Société canadienne d'étude du dix-huitième siècle*, vol. 28, 2009, p. 1-28.

TERRASSE, Jean (dir.). *Rousseau et l'éducation. Études sur l'Émile. Actes du colloque de Northfield (6-8 mai 1983)*, Québec, Éditions Naaman, 1984, 152 p.

TERRASSE, Jean. *De Mentor à Orphée. Essais sur les écrits pédagogiques de Rousseau*, Québec, Hurtubise, coll. « Brèches », 1992, 231 p.

TROUILLE, Mary Seidman. *Sexual Politics in the Enlightenment. Women Writers Read Rousseau*, Albany, State University of New York Press, 1997, 411 p.

VARGAS, Yves. *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, 344 p.

WEINREB, Ruth Plaut. *Eagle in a Gauze Cage : Louise d'Épinay, femme de lettres*, New York, AMS Press, coll. « AMS Studies in the Eighteenth Century, 23 », 1993, 181 p.