

FORMER OU DEFORMER:
LA PEDAGOGIE NOIRE EN FRANCE AU XIX^e SIECLE

by

DAVID JEREMY WALLACE

B.A. (Honours), The University of Victoria, 1992

M.A., The University of Victoria, 1993

A THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF

THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

DOCTOR OF PHILOSOPHY

in

THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Department of French, Italian and Hispanic Studies

We accept this thesis as conforming

to the required standard

THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

January 1999

©David Jeremy Wallace, 1998

In presenting this thesis in partial fulfilment of the requirements for an advanced degree at the University of British Columbia, I agree that the Library shall make it freely available for reference and study. I further agree that permission for extensive copying of this thesis for scholarly purposes may be granted by the head of my department or by his or her representatives. It is understood that copying or publication of this thesis for financial gain shall not be allowed without my written permission.

Department of French, Italian and Hispanic Studies

The University of British Columbia
Vancouver, Canada

Date January 27th 1999

DE-6 (2/88)

**Former ou déformer?
La pédagogie noire en France au XIXe siècle**

ABSTRACT

Inspired by the work of the Swiss psychotherapist Alice Miller (*For Your Own Good*, 1983) on the negative effects of traditional childrearing practices in Germany, this thesis posits the existence in France of a similar tradition of "poisonous pedagogy," also founded on a set of moral principles and pedagogical techniques designed to desensitize, demoralize, and blame the child while protecting the parent/teacher.

Working under the banner of Cultural Studies, I study examples of pedagogical discourse taken from a variety of cultural productions, ranging from moral treatises (lay and religious) and books on infant care (*puériculture*) to children's stories, primary school readers, and civics texts. Drawing on Michel Foucault's paradigms of power/knowledge and the "archeology" of knowledge, this study focusses on the various constructions of the child in nineteenth-century France.

Beginning with an analysis of Jean-Jacques Rousseau's influential *Emile ou de l'éducation* (1762), this study traces the legacy of poisonous pedagogy in France during the July Monarchy, the Second Empire and the Third Republic. During the nineteenth century the discourse on children was in constant mutation, and opposing perspectives clashed throughout the century, although criticism of poisonous pedagogy became strong only in the last quarter of the century during the Third Republic. Child advocates at this time can be found in many different spheres--education, politics, medicine--but the contribution of literary writers to the discourse on children is perhaps the most dramatic of any group.

The harshest criticisms of poisonous pedagogy and its concomitant construction of the child came at the end of the century in the form of two literary works: Jules Vallès's *L'Enfant* (1879), and Jules Renard's *Poil de Carotte* (1894). By skillfully weaving powerful attacks on the techniques and principles of poisonous pedagogy into their texts, these two writers prefigure the pedagogical discourse of modern-day psychologists and child specialists.

Table of Contents

Abstract		ii
Table of Contents		iii
Acknowledgements		iv
Introduction		1
Chapitre I	Rousseau et la pédagogie noire	22
Chapitre II	La pédagogie noire sous la monarchie de Juillet	60
Chapitre III	La pédagogie noire sous le Second Empire	87
Chapitre IV	La pédagogie noire après 1870	120
Chapitre V	La pédagogie noire et l'histoire de la pédagogie	148
Chapitre VI	Contre la pédagogie noire: <i>L'Enfant</i> et <i>Poil de Carotte</i>	158
Conclusion		222
Bibliographie		233

Acknowledgements

I would first like to thank David Truelove, Patrick Patterson, Pat Dunn, and Paul Lesack, from Resource Sharing Services at Koerner Library, for their invaluable help, expertise and good humour. My gratitude extends to the entire staff of the University of British Columbia libraries for their professionalism and patience. I am also grateful to Françoise Gaillard and Olga Cragg for their comments and suggestions on parts of this study. I wish to thank in particular my committee readers, Floyd St-Clair and Sima Godfrey, for their insightful corrections of the various drafts. I am most indebted to my director, Ralph Sarkonak, for his expert guidance and his generosity throughout this project and throughout my Ph.D. program at the University of British Columbia. Special thanks, finally, to my darling wife, Janet Mark, for all her wonderful support.

INTRODUCTION

Il fallut des siècles pour que la raison se fît
jour, pour que l'enfant reparût, ce qu'il est,
un innocent.

Michelet, *Le Peuple*.

Gardez-vous de mépriser un seul de ces
petits; car je vous dis que leurs anges dans
les cieux voient continuellement la face de
mon Père qui est dans les cieux.

Mathieu, 18: 10.

Dans *Education domestique ou lettres de famille sur l'éducation*, publié en 1826,
Pauline Guizot, née de Meulan, la première femme de François Guizot, historien et
homme politique français, suppose une correspondance entre un père et une mère sur
l'éducation de leurs enfants:

Ne trouvez-vous pas étrange, mon ami, que pendant des siècles l'éducation ait été
en quelque sorte un système d'hostilités contre la nature humaine, que corriger et
punir se soient trouvés synonymes, et qu'on n'ait parlé que de caractères à
rompre, de nature à dompter, comme s'il se fût agi d'ôter aux enfans celle que
Dieu leur a faite pour leur en donner une de la façon de l'instituteur? Tout le
monde n'y a pas renoncé; il y a encore des gens pour qui «de bonnes verges sont
bien bonnes» et qui regardent toute tentative de substituer les encouragements aux
punitons comme une de ces innovations nées de l'immoralité du siècle [...].¹

La narratrice de ce passage s'étonne que certaines attitudes et pratiques en éducation
aient pu persister jusqu'à son époque. Elle s'interroge en particulier sur la croyance qu'il
est nécessaire d'imposer à l'enfant une «nature» qui lui vient de l'extérieur. Ce même
questionnement continue aujourd'hui; en cette fin du XXe siècle, des spécialistes de
l'enfance font écho à Mme Guizot, en ce qui concerne les méthodes d'éducation de
l'enfant. Françoise Dolto, par exemple, a expliqué que le rôle du parent est de nourrir

¹ Elisabeth-Charlotte-Pauline Guizot, *Education domestique ou lettres de famille sur l'éducation* (Paris, Leroux et Constant-Chantpie, 1826), pp. 109-10.

l'amour-propre de l'enfant, de cultiver ses facultés critiques et son esprit d'indépendance. Elle précise que «ce qui fait la valeur de l'enfant et de l'homme, c'est la liberté créatrice, pas la soumission à un autre»². Mais si l'attitude de Mme Guizot était encore assez peu répandue à son époque, aujourd'hui notre société paraît beaucoup plus disposée à suivre les recommandations de Françoise Dolto. Sans doute pour certains, notre société est-elle allée trop loin dans ce sens. Car, jamais on ne s'est tant intéressé à l'enfant et à son épanouissement. Cela implique forcément une remise en question des méthodes employées dans le passé pour élever les enfants. *Baby and Child Care* (1946) de Benjamin Spock (le livre le plus lu après la Bible³), a marqué notamment une révolution dans les attitudes envers les enfants. Le travail de pionniers comme Spock ainsi que d'autres spécialistes de l'enfance comme Jean Piaget et Françoise Dolto, pour ne nommer que ceux-là, a donc préparé le terrain pour Alice Miller et sa mise au point de la notion de «pédagogie noire»⁴, dont je vais me servir dans cette étude.

Dans *C'est pour ton bien: racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*⁵, Miller explique que la pédagogie noire⁶ est une approche qui vise avant tout à dominer

² Françoise Dolto, *L'Échec scolaire: essais sur l'éducation* (Paris, Presses Pocket, 1990), p. 134.

³ Il s'est vendu jusqu'à présent plus de cinquante millions d'exemplaires de cet ouvrage, en trente-neuf langues.

⁴ Dans son analyse de la notion de pédagogie noire, Miller renvoie au livre de Katharina Rutschky, (Berlin, Ullstein, 1977), recueil composé d'extraits d'ouvrages sur l'éducation des enfants publiés en Allemagne aux XVIIIe et XIXe siècles, dont ceux de Daniel Gottlob Moritz Schreber et de Johann Bernhard Basedow.

⁵ *C'est pour ton bien: racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* [trad. Jeanne Etoré] (Paris, Editions Aubier Montaigne, 1984); traduction française de *Am Anfang war Erziehung* (Frankfurt Am Main, Suhrkamp, 1980).

⁶ Dans sa traduction du texte de Miller, Jeanne Etoré a traduit littéralement l'expression *Schwarze Pädagogik*. J'ai décidé de garder sa traduction.

l'enfant et à lui ravir son identité. Miller a étudié ce qui jusqu'alors n'avait pas été traité en autant de profondeur. Certes, d'autres ont décrit ce qui était selon eux souhaitable ou non, bon ou mauvais, pour le développement des enfants, mais à ma connaissance personne avant Miller n'a dressé une liste aussi exhaustive ou explicite de préceptes et de méthodes pédagogiques jugés néfastes à l'enfant. Sa terminologie, qui témoigne d'une vision neuve de la pédagogie et d'une plus grande sensibilité à l'égard de l'enfance, me sera d'une aide précieuse dans cette étude⁷.

Selon Miller, le mépris ressenti par l'adulte pour la partie de lui-même qui est faible et dépendante est parfois projeté sur les enfants, en qui il voit la même faiblesse⁸. Dans le contexte de l'éducation, ce mépris se traduit en persécution des enfants. L'expression *pédagogie noire* sert à désigner les principes qui sous-tendent les méthodes de cette persécution. Par la manipulation, la cruauté et les contradictions, la pédagogie noire vise à déstabiliser les enfants, à leur enlever toute confiance et volonté. Elle protège les parents à tout prix, aux dépens des enfants, lesquels ne sont définis qu'en fonction de leurs devoirs envers le monde adulte. Parfaitement réussie, la pédagogie noire fera de l'enfant un être endurci, démuné et dépendant, un être en qui ont été réprimées la créativité, la sensibilité et la spontanéité (*Lebendig*⁹). La personne (dé)formée par la pédagogie noire est docile, elle craint et respecte l'autorité; ne

⁷ Comme le souligne Henry W. Lawton, «It is not so much that Miller has come up with new ideas, as it is that she has taken established knowledge and given it new force by virtue of her own humane and personal vision» (Henry W. Lawton, «Alice Miller and Psychohistory», *Journal of Psychohistory*, Vol. 13, no 4, 1986, p. 325).

⁸ Voir *C'est pour ton bien*, pp. 76-79.

⁹ Mot allemand difficile à traduire, et que Jeanne Etoré a rendu en français par le «vivant».

connaissant pas ses besoins ou ses émotions, elle obéit moins à sa propre volonté qu'à celle des autres¹⁰.

Hypothèses

A l'instar de Katarina Rutschky et d'Alice Miller, qui ont étudié la pédagogie noire dans les ouvrages sur l'éducation des enfants publiés en Allemagne au XVIIIe et XIXe siècles, j'émetts comme première hypothèse qu'il y avait une tradition de pédagogie noire dans le discours pédagogique en France au XIXe siècle. Comme deuxième hypothèse, j'émetts que Jules Vallès, dans *L'Enfant*, et Jules Renard, dans *Poils de Carotte*, ont remis en cause les fondements moraux et pratiques de cette approche pédagogique.

Mon analyse sera orientée vers le discours pédagogique tel qu'il se manifeste dans l'éducation morale de l'enfant, qui est parfois appelée *éducation domestique* ou même *élevage* lorsqu'elle est donnée à la maison. Mais cette éducation est donnée aussi à l'école, où elle est appelée *instruction morale*. C'est pourquoi je consulterai la production importante de guides moraux pour écoliers au XIXe siècle. Ainsi je ne vais pas différencier entre deux discours qui sont habituellement séparés. En effet, l'approche pédagogique que je vais analyser est prônée par les pédagogues et moralistes du XIXe siècle tantôt pour l'éducation domestique, tantôt pour l'éducation scolaire; souvent les auteurs eux-mêmes ne font pas de distinction entre elles, la même pédagogie pouvant

¹⁰ En effet, la question de l'identité et de la volonté de l'individu demeure centrale à toute discussion sur l'éducation. Dans son avant-propos à *Pedagogy of the Oppressed* de Paulo Freire, Richard Shaull souligne qu'une éducation n'est jamais *neutre*; qu'elle est soit le moyen d'intégrer la nouvelle génération dans la logique du système présent et d'assurer son conformisme, soit une «pratique de la liberté», c'est-à-dire le moyen par lequel l'individu découvre et apprend à réfléchir sur son monde, à questionner, et à participer à la transformation de la société (*Pedagogy of the Oppressed* [New York, The Seabury Press, 1974], p. 15).

sous-tendre ces deux éducations. Notons, alors, que si mon étude touche à l'école, ce ne sera pas pour l'analyser en tant qu'institution, mais seulement pour interroger le discours moral¹¹. Autrement dit, je m'intéresse surtout à l'enfant qu'on veut *élever*, et je laisse de côté l'enfant qu'on veut *instruire*.

Je me suis servi plus haut des termes *pédagogie* et *éducation*. Il est important de ne pas confondre ces deux termes, fortement liés il est vrai, mais nullement synonymes. Dans *Education et sociologie*, Emile Durkheim insiste sur ce point:

On a souvent confondu les deux mots d'éducation et de pédagogie, qui demandent pourtant à être soigneusement distingués.

L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres...

[...] Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. [...] L'éducation n'est [...] que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation.¹²

La pédagogie implique un travail de réflexion, recèle des opinions et des croyances, et s'exprime en préceptes (on parle de principes ou de préceptes pédagogiques); tandis que l'éducation implique une action concrète, et est le moyen par lequel une pédagogie est mise en pratique. La pédagogie est finalement ce qui sous-tend l'éducation.

Il serait bon aussi de préciser que je me sers ici du mot *discours* au sens

¹¹ Dans le seul contexte de l'éducation morale de l'enfant -- objet principal de cette étude -- *discours moral* et *discours pédagogique* désignent essentiellement la même chose, même si je parle le plus souvent de discours pédagogique. Pour des raisons de clarté et pour éviter les répétitions, j'emploierai aussi à l'occasion le terme *pédagogico-moral* pour désigner toujours l'ensemble des discours pédagogiques et moraux tenus sur l'enfant, son éducation, les manières de l'élever et les principes à lui inculquer.

¹² Emile Durkheim, *Education et Sociologie* (Paris, Quadrige/Presses universitaires de France, 1985 [1917]), pp. 69-70.

foucaldien¹³, de «pratiques qui forment systématiquement l'objet dont ils parlent»¹⁴. En effet, la pédagogie, *a fortiori* la pédagogie noire, vise à créer une certaine image de l'enfant.

Corpus

Les textes suivants formeront le corpus de mon étude: *Emile ou de l'éducation* (1762), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); *De l'amour filial: leçons et récits adressés à la jeunesse* (1836), *Des devoirs des enfants envers leurs parents* (1837), de Théodore-Henri Barrau (1794-1865); *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères* (1841), de Cora-Elisabeth Millet-Robinet (1798-1890); *De l'éducation dans la famille et au collège* (1852), de Théodore-Henri Barrau; *L'Amie des enfants, petit cours de morale en action contenant tous les contes moraux à l'usage de l'enfance et de la jeunesse* (1859), d'Elisabeth-Charlotte-Pauline Guizot (née de Meulan) (1773-1827), d'Elise Gagné (née Moreau de Rus) (1813-?) et de Marguerite-Andrée-Eliza Guizot (née Dillon) (1804-1834); *L'Education de la première enfance ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès* (1862), d'Alexandre-Henri Nadault de Buffon (1831-1890); *Mon fils ou le nouvel Emile* (1862), d'Alexandre Weill (1811-1899); *De la régénération sociale et morale de la France* (1878), d'Alexandre-Henri Nadault de

¹³ Nanine Charbonnel a précisé que la pédagogie est bien un discours au sens foucaldien, et non une discipline: «[Si] une discipline se définit par un domaine d'objets, un ensemble de méthodes, un corpus de propositions considérées comme vraies, un jeu de règles et de définitions, de techniques et d'instruments» [Michel Foucault, *L'Ordre du discours*], il n'y a pas, en ce sens-là, de discipline pédagogique; autrement dit ce qu'on appelle Pédagogie n'est pas une discipline, mais le nom collectif d'un discours.» (Nanine Charbonnel, *Les Aventures de la métaphore* [Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991] p. 28. Ce livre est le premier volume de *La Tâche aveugle*, [Presses universitaires de Strasbourg, 1991-93], thèse de doctorat d'Etat dans laquelle Charbonnel étudie l'emploi de la métaphore dans le discours sur l'éducation. Charbonnel cite Michel Foucault dans *L'Ordre du discours* [Paris, Gallimard, 1971], p. 12).

¹⁴ Voir Madan Sarup, *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism* (Athens, GA, University of Georgia Press, 1989), p. 70.

Buffon; *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires* (1881), de Théodore Garsault (1832-?); *Cours de Morale* (1883), de Léopold Mabillean (1853-1941); *Le Livre des jeunes mères; la nourrice et le nourrisson*¹⁵ (1884), de Cora-Elisabeth Millet-Robinet; et enfin, *L'Enfant* (1878), de Jules Vallès (1832-1885); et *Poil de Carotte* (1890-1902) de Jules Renard (1864-1910).

J'ai choisi de commencer mon étude par *Emile* car il est sans nul doute le texte le plus lu, le plus étudié, le plus cité, bref, le plus influent en matière d'éducation des enfants en France au XIXe siècle. On ne saurait parler du discours pédagogique à cette époque, sans parler de l'influence d'*Emile*. Quelques-uns des autres textes, comme ceux de Mme Guizot et de Mme Millet-Robinet, figurent aussi parmi les classiques de l'époque; d'autres, comme celui du journaliste prolifique Alexandre Weill, ont un statut plus marginal, bien qu'ils aient connu, comme les autres, plusieurs réimpressions et rééditions. Le choix des textes qui constitue la base de l'analyse, sans être exhaustif, offre un échantillon représentatif du discours pédagogique au XIXe siècle. Je me référerai également de temps en temps à d'autres textes de l'époque pour compléter, confirmer, ou contredire la pensée de l'auteur étudié. Je vais terminer mon étude avec *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, qui remettent en cause la pédagogie noire prônée dans les ouvrages sur l'éducation, les historiettes moralisantes, les guides moraux et les manuels scolaires au XIXe siècle.

Je souligne que les textes qui forment mon corpus, soit ne font pas de différence entre l'éducation morale à donner aux garçons et aux filles, soit précisent qu'ils veulent

¹⁵ Ce deuxième livre est une version modifiée de *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères*, avec le concours du docteur Emile Allix.

former un garçon (*Emile* par exemple). Françoise Mayeur constate que «[l]orsqu'un ouvrage du siècle dernier traite d'éducation, sans plus de précisions, c'est en général des garçons qu'il s'agit»¹⁶. En effet, la majorité des textes (mais pas tous¹⁷) que je vais étudier visent surtout les garçons. Mayeur ajoute ceci:

Les filles constituent un domaine séparé qu'on se soucie de spécifier. Elles font l'objet d'ouvrages propres. On s'adresse à elles dans un langage particulier. Dans la mesure où existent pour elles des manuels scolaires, on les rédige dans un style fleuri, on en abrège le contenu à la mesure des «demoiselles». (p. 8)

C'est aussi ce que j'ai observé: les livres de classe pour filles se différencient des textes pour garçons en ce qu'ils abordent le thème de la vie domestique et les responsabilités de la mère de famille; les histoires y sont aussi plus courtes et plus faciles à lire (parfois les caractères sont plus gros). Mais le fond de l'éducation morale sera le même¹⁸. Ainsi les historiettes moralisantes de Mme Guizot, par exemple, dans *L'Amie des enfants*, présenteront tour à tour garçons et filles dans les rôles principaux, le livre ayant été conçu pour les enfants des deux sexes -- même s'il est vrai, par ailleurs que le discours pédagogique visera davantage les garçons.

¹⁶ Françoise Mayeur, *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle* (Paris, Hachette, 1979), p. 8. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

¹⁷ Les livres de Millet-Robinet et de Mme Guizot traitent des enfants des deux sexes.

¹⁸ Comme l'a remarqué Mayeur, sous Louis-Philippe, «[l]a pensée du gouvernement [...] était de fonder pour les filles la même éducation nationale que pour les garçons» (p. 88). Linda L. Clark souligne que sous la Troisième République, le programme officiel des écoles primaires ne faisait aucune différence entre l'éducation morale à donner aux garçons et aux filles (Voir Linda L. Clark, «The Socialization of Girls in the Primary Schools of the Third Republic», *Journal of Social History*, Vol. 15, Summer 1982, p. 686). A ce sujet, voir aussi le livre de Clark, *Schooling the Daughters of Marianne: Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools* (Albany, State University of New York Press, 1984), ainsi que le livre de Laura S. Struminger, *What Were Little Girls and Boys Made Of: Primary Education in Rural France 1830-1880* (Albany, State University of New York Press, 1983).

Apport de la théorie

Dans ses analyses des mécanismes de pouvoir dans la société, Michel Foucault présente la notion du pouvoir capillaire, ou «synaptique», qui se distancie de la conception du pouvoir global et transcendant. Dans *La Volonté de savoir*, premier volume de l'*Histoire de la sexualité*, Foucault renverse la formule traditionnelle: au lieu d'être imposé *d'en haut* et de traverser le corps social, le pouvoir est conçu comme nourri *d'en bas*, de l'intérieur même du corps social. Le projet foucauldien consiste à étudier le pouvoir dans la multiplicité de ses rapports et de ses formes:

La condition de possibilité du pouvoir, en tout cas le point de vue qui permet de rendre intelligible son exercice, jusqu'en ses effets les plus «périphériques», et qui permet aussi d'utiliser ses mécanismes comme grille d'intelligibilité du champ social, il ne faut pas la chercher dans l'existence première d'un point central, dans un foyer unique de souveraineté d'où rayonneraient des formes dérivées et descendantes; c'est le socle mouvant des rapports de force qui induisent sans cesse, par leur inégalité, des états de pouvoir, mais toujours locaux et instables. Omniprésence du pouvoir: non point parce qu'il aurait le privilège de tout regrouper sous son invincible unité, mais parce qu'il se produit à chaque instant, en tout point, ou plutôt dans toute relation d'un point à un autre. Le pouvoir est partout; ce n'est pas qu'il englobe tout, c'est qu'il vient de partout.¹⁹

En contraste avec la notion de la famille comme instrument de l'Etat, Foucault privilégie une approche historique concentrée sur l'individu, qui isole la famille pour y étudier les formes de pouvoir indépendamment du pouvoir d'Etat²⁰. Cela n'empêche pas, bien sûr, que le pouvoir de type familial puisse être utile à l'Etat. Dans son séminaire du 14

¹⁹ Michel Foucault, *La Volonté de savoir* (Paris, Gallimard, 1976), p. 122.

²⁰ Foucault cite comme exemple le travail de Jacques Donzelot: «[...] il montre comment les formes absolument spécifiques de pouvoir qui s'exercent à l'intérieur des familles ont été pénétrées par des mécanismes plus généraux de type étatique grâce à la scolarisation, mais comment pouvoirs de type étatique et pouvoirs de type familial ont gardé leur spécificité et n'ont pu véritablement s'engrener que dans la mesure où chacun de leurs mécanismes était respecté.» («Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps» [entretien avec Lucette Finas], *La Quinzaine Littéraire*, no 247, 1er janvier 1977, pp. 4-6; repris dans *Dits et écrits: 1954-1988* [Paris, Gallimard, 1994], Vol. 3, p. 233).

janvier 1976, Foucault expliquait:

[...] il faut [...] voir comment historiquement, en partant du bas, les mécanismes de contrôle ont pu jouer en ce qui concerne l'exclusion de la folie, la répression, l'interdiction de la sexualité, comment, au niveau effectif de la famille, de l'entourage immédiat, des cellules de répression ou d'exclusion ont eu leurs instruments, leur logique, ont répondu à un certain nombre de besoins. Il faut montrer quels en ont été les agents, et chercher ces agents non pas du tout du côté de la bourgeoisie en général, mais des agents réels qui ont pu être l'entourage immédiat, la famille, les parents, les médecins, le plus bas degré de la police; et comment ces mécanismes de pouvoir, à un moment donné, dans une conjoncture précise, et moyennant un certain nombre de transformations, ont commencé à devenir économiquement profitables et politiquement utiles.²¹

Je retiens donc comme premier postulat théorique²² de cette étude que la pédagogie noire est un pouvoir capillaire, tel qu'il est défini par Foucault, et donc un pouvoir politiquement utile.

Chez Foucault, la discipline tourne toujours autour du corps qu'il faut dresser. Dans *Surveiller et Punir*, il explique qu'à la fin du XVIIIe siècle, on trouve trois modalités selon lesquelles s'exercent le pouvoir de punir: pour le droit monarchique, la punition est un cérémonial de souveraineté qui utilise les marques rituelles de la vengeance qu'elle applique sur le corps du condamné. Selon cette perspective, il faut vaincre l'ennemi et venger le souverain. Ensuite, il y a la façon de punir des juristes réformateurs: ici, la punition devient une procédure pour requalifier les individus comme sujets de droits. On utilise des signes plutôt que des marques, et l'accent est mis sur des

²¹ «Cours du 14 janvier 1976» in *Microfisica del potere: interventi politici*, A. Fontana et P. Pasquino éd. (Turin, Einaudi, 1977), pp. 179-194; repris dans *Dits et écrits*, Vol. 3, p. 182.

²² Paul Foulquié donne la définition suivante du postulat: «proposition que l'on demande d'accorder, bien qu'elle ne soit ni évidente, ni démontrable, parce qu'elle est nécessaire à l'établissement d'un système déductif» et par extension: «toute proposition manquant d'évidence admise implicitement ou explicitement comme principe de déduction ou d'action» (*Dictionnaire de la langue philosophique* [Paris, Presses universitaires de France, 1962], p. 556). J'emploie donc le terme *postulat* dans le sens de présupposé méthodologique sur lequel je compte appuyer la démonstration de mes hypothèses.

représentations du châtement dans le corps social. Enfin, dans le projet d'institution carcérale, la punition est une technique de coercition des individus. Ici, on met en oeuvre des procédés pour dresser le corps qui laisseront des traces chez l'individu, dans ses habitudes et son comportement. La punition suppose, alors, la mise en place d'un pouvoir de gestion de la peine. Cette dernière -- qui est celle qui nous intéresse -- supplantera les autres «technologies de pouvoir». Le projet d'institution carcérale fait de l'homme un objet d'étude: c'est un pouvoir qui produit un savoir, le quadrillage qui assigne aux hommes un rang dans les institutions disciplinaires permettant non seulement de les contrôler, mais aussi de les analyser, de les évaluer, bref, de les étudier comme spécimens²³. Les techniques de la discipline créent des catégories, des types, tels le délinquant, le fou, le malade. Dans «Pouvoir et corps», Foucault résume ses études sur la folie et la prison en soulignant qu'il «essaie d'analyser comment, au début des sociétés industrielles, s'est mis en place un appareil punitif, un dispositif de tri entre les normaux et les anormaux»²⁴. Resterait alors à construire une histoire du XIXe siècle, une archéologie des sciences humaines, qui explique les relations de force au XXe siècle en tenant compte de ces recherches.

La cohérence [de cette histoire] ne résulte pas de la mise au jour d'un projet, mais de la logique des stratégies qui s'opposent les unes aux autres. C'est dans l'étude des mécanismes de pouvoir qui ont investi les corps, les gestes, les comportements qu'il faut édifier l'archéologie des sciences humaines.²⁵

Car selon Foucault le grand effort de mise en discipline et de normalisation poursuivi au

²³ *Surveiller et Punir* (Paris, Gallimard, 1975), pp. 133-47.

²⁴ «Pouvoir et corps», *Quel corps?*, no 2 (septembre-octobre 1975), pp. 2-5; repris dans *Dits et écrits*, Vol. 2, p. 759.

²⁵ *Ibid.*

cours du XIXe siècle a été une des conditions de l'émergence des sciences humaines. D'où un deuxième postulat théorique, à savoir que la pédagogie noire constitue un pouvoir producteur d'un savoir, en ce sens qu'elle cherche à imposer une image de l'enfant²⁶.

Dans sa préface aux *Mots et les choses*, Foucault prend ses distances par rapport à la conception traditionnelle de l'histoire des idées ou des sciences. Au lieu d'étudier le savoir en termes de «progrès», il cherche plutôt à retrouver à partir de quoi connaissances et théories ont été rendues possibles: autrement dit il étudie le contexte:

Il ne sera donc pas question de connaissances décrites dans leur progrès vers une objectivité dans laquelle notre science d'aujourd'hui pourrait enfin se reconnaître; ce qu'on voudrait mettre au jour, c'est le champ épistémologique, l'épistémè où les connaissances envisagées hors de tout critère se référant à leur valeur rationnelle ou à leurs formes objectives, enfoncent leur positivité et manifestent ainsi une histoire qui n'est pas celle de leur perfection croissante, mais plutôt celle de leurs conditions de possibilité; en ce récit, ce qui doit apparaître, ce sont, dans l'espace du savoir, les configurations qui ont donné lieu aux formes diverses de la connaissance empirique. Plutôt que d'une histoire au sens traditionnel du mot, il s'agit d'une «archéologie».²⁷

Ce qui mène au dernier postulat théorique, à savoir que l'étude épistémologique d'un savoir doit envisager celui-ci dans ses conditions de possibilité. Dans mon étude du discours pédagogique en France au XIXe siècle, j'interrogerai différents contextes (sociaux, politiques, historiques...) qui, au cours du siècle et à travers divers bouleversements, ont influencé la pédagogie noire²⁸.

²⁶ Notons que Miller cherchait aussi dans *C'est pour ton bien* à étudier les rapports cachés de pouvoir, la pédagogie étant pour elle essentiellement «un problème de pouvoir» (Alice Miller, *C'est pour ton bien*, p. 314).

²⁷ *Les Mots et les choses* (Paris, Gallimard, 1966), p. 13.

²⁸ En cela, je rejoins l'approche durkheimienne, selon laquelle la pédagogie ne peut être dissociée des institutions de la société: «Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les

Je reconnais que le terme *pédagogie noire* n'appartient pas au discours pédagogique français du XIXe. Néanmoins, j'ai trouvé pertinente la référence à ce concept dans mon étude car il décrit mieux que tout autre terme les pratiques pédagogiques contre lesquelles Vallès et Renard se sont insurgés dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*. Le terme *pédagogie noire* s'avère utile, car malgré l'intérêt suscité par l'éternel débat concernant l'éducation, les termes utilisés pour désigner les différentes approches à l'éducation de l'enfant sont restés vagues, et paraissent inadéquats pour tenir compte de la complexité, voire du caractère paradoxal, de certaines pédagogies. Les termes trahissent en général un certain simplisme binaire, comme s'il n'y avait que deux approches possibles en éducation²⁹. On parle d'approche *autoritaire*, que l'on oppose à l'approche *anti-autoritaire*, ou encore d'approche *sévère*, que l'on contraste avec l'approche *douce*, mais le sens précis des termes est difficile à déterminer. Même des expressions telles *éducation libertaire* ou *éducation individualiste* restent vagues, et mènent inéluctablement à des discussions enflammées sur leur acception exacte.

Précisons que la notion de pédagogie noire n'est pas une nouvelle manière de désigner l'école autoritaire. Il est vrai que bon nombre des préceptes³⁰ de la pédagogie

systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, et du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles.» (*Education et Sociologie*, p. 46).

²⁹ Fernand Nicolay est typique à cet égard: «De ces deux modes généraux d'éducation, lequel doit-on préférer: la *Douceur* qui persuade, ou la *Sévérité* qui commande...? le *Sentiment*, ou l'*Autorité*...? S'il nous est permis de donner en toute liberté notre avis, nous n'hésiterons pas à dénoncer nos préférences formelles pour ce dernier régime; et résumant nos observations réitérées, nous dirons: *Le sentiment réussit quelquefois; L'AUTORITE BIEN PLUS SOUVENT...*» [C'est l'auteur qui souligne.] (*Les Enfants mal élevés, étude psychologique, anecdotique et pratique* [Paris, Perrin et cie, 1890], p. 134.).

³⁰ Le précepte se distingue du principe en ce sens qu'il est la formule par laquelle s'exprime un principe.

noire sont fondés sur le respect de l'autorité et la soumission à l'adulte, mais Miller a montré que la question était autrement plus complexe, et renvoie dos à dos l'approche autoritaire et anti-autoritaire. Car le principe selon lequel, par exemple, les parents ont besoin d'être protégés, ou selon lequel l'enfant ne doit pas témoigner de l'affection, ne sont pas plus l'apanage de l'approche autoritaire que de l'école douce. D'ailleurs, il est plus probable encore qu'une approche dite douce prône le recours aux méthodes de la pédagogie noire, tels les pièges, les mensonges, les ruses, la dissimulation, la manipulation, etc., pour obtenir de l'enfant le comportement désiré. En sorte que la méchanceté envers l'enfant n'appartiendrait pas plus au système autoritaire qu'au système permissif. C'est pourquoi je propose de considérer les rapports entre les enfants et les adultes à travers une optique nouvelle. Au lieu de parler en termes généraux d'une pédagogie, je préfère remonter aux principes mêmes de cette pédagogie. Ce faisant, je crois pouvoir mieux évaluer l'approche en question. En effet, il me paraît que la catégorisation, (en vogue particulièrement depuis les années soixante), qui cantonne les différentes approches pédagogiques uniquement sous deux bannières -- permissive et autoritaire --, a souvent servi à masquer des éléments importants des différentes pédagogies.

Déjà Durkheim tenait un langage plus subtil et plus percutant: dans *Education et Sociologie*, il évoque des concepts tels la «spontanéité interne» et l'«initiative» de l'enfant, ainsi que la «violence faite à l'individu». De fait, Durkheim anticipe sur le contexte idéologique dont est issue la présente étude, lorsqu'il déclare:

Que la société [...] s'oriente dans un sens individualiste, et tous les procédés d'éducation qui peuvent avoir pour effet de faire violence à l'individu, de méconnaître sa spontanéité interne, apparaîtront comme intolérables et seront

réprouvés. Au contraire, que, sous la pression de circonstances durables ou passagères, elle ressente le besoin d'imposer à tous un conformisme plus vigoureux, tout ce qui peut provoquer outre mesure l'initiative de l'intelligence sera proscrit. (pp. 109-10)

En effet, avant de continuer, il faut souligner que l'optique que je préconise pour examiner des textes écrits au XIXe siècle appartient nécessairement au XXe siècle. On ne saurait parler en vase clos, et le chercheur participe nécessairement d'une épistémè. Je dois donc reconnaître que mon analyse des textes à l'étude a été informée par les tendances nouvelles dans le discours pédagogique et les recherches récentes des spécialistes de l'enfance et d'autres chercheurs évoqués plus haut³¹. Au demeurant, comme l'a bien dit Elisabeth Badinter, il est toujours faux de prétendre à l'objectivité:

[...] certains historiens m'ont fait reproche d'anachronisme, c'est-à-dire de juger de la réalité passée avec des yeux d'aujourd'hui au nom des valeurs qui n'avaient pas cours alors. Débat classique, voire dépassé... Voilà belle lurette que l'on a reconnu l'impossibilité pour quelque observateur, aussi circonspect et précautionneux soit-il, de se déposséder de ses valeurs et de ses passions pour observer les autres en toute objectivité.³²

Le discours moralisant sur l'enfant et les moyens de l'élever existent depuis longtemps. Dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Philippe Ariès le fait remonter au XVIIe siècle:

Chez les moralistes et éducateurs du XVIIe siècle, on voit se former cet autre sentiment de l'enfance [...] qui a inspiré toute l'éducation jusqu'au XXe siècle [...] L'attachement à l'enfance et à sa particularité ne s'exprime plus par

³¹ Soulignons aussi le travail de Marie-José Chombart de Lauwe, qui a étudié un large corpus d'oeuvres littéraires du XIXe et XXe siècles en France. L'auteur fait notamment une distinction pertinente entre l'enfant-authentique et l'enfant modelé, celui-ci étant l'enfant qui a accepté d'entrer dans les normes établies par la société adulte, tandis que celui-là résiste à cette socialisation, et demeure plus lui-même (Voir Marie-José Chombart de Lauwe, *Un monde autre: l'enfance: de ses représentations à son mythe* [Paris, Payot, 1979 (1971)], p. 307).

³² Elisabeth Badinter, *L'Amour en plus: histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)* (Paris, Flammarion, «Le Livre de Poche», 1982), p. 12.

l'amusement, la «badinerie», mais par l'intérêt psychologique et le souci moral.³³

Selon Ariès, la civilisation médiévale n'avait pas la même conception de l'enfance que nous en avons aujourd'hui, c'est-à-dire une période dans la vie de l'être humain qui est distincte à la fois de l'adolescence et de l'âge adulte (134). Le point tournant, selon Ariès, fut l'apparition du souci concernant la formation de l'enfant au début des temps modernes, c'est-à-dire au XVIIIe siècle. Rappelons que cette «découverte» de l'enfance, comme conception plus ou moins nouvelle par rapport aux siècles précédents, engendre une prescription de ce que doit être l'enfant. Alors, paradoxalement (ou pas), la découverte de l'enfance se paie de son assujettissement à une image normative et oppressive. Soulignons en passant qu'il ne s'agira pas dans cette étude de définir l'enfance: ce n'est pas l'enfant en tant que tel, mais le discours sur l'enfant qui sera ciblé.

L'analyse de Foucault sur l'émergence des sciences humaines, permet de voir le rôle joué par le discours pédagogique à l'intérieur des nouvelles «techniques de pouvoir»³⁴. L'école est certes un lieu privilégié de contrôle, mais n'oublions pas le foyer familial. Dans l'évolution du discours sur l'enfant, Ariès cite l'émergence de la

³³ Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Paris, Seuil, 1973) p. 140. La pagination sera donnée entre parenthèses dans le texte.

³⁴ «Le pouvoir tel qu'on l'exerçait dans les sociétés de type féodal fonctionnait, *grosso modo*, par signes et prélèvements. Signes de fidélité au seigneur, rituels, cérémonies, et prélèvements de biens à travers l'impôt, le pillage, la chasse, la guerre. A partir des XVIIe et XVIIIe siècles, on a eu affaire à un pouvoir qui a commencé à s'exercer à travers la production et la prestation. Il s'est agi d'obtenir des individus, dans leur vie concrète, des prestations productives. Et pour cela, il a été nécessaire de réaliser une véritable incorporation du pouvoir, en ce sens qu'il a dû arriver jusqu'au corps des individus, à leurs gestes, à leurs attitudes, à leurs comportements de tous les jours; de là l'importance de procédés comme les disciplines scolaires qui ont réussi à faire du corps des enfants un objet de manipulations et de conditionnements très complexes. Mais, par ailleurs, ces nouvelles techniques de pouvoir devaient prendre en compte les phénomènes de population. Bref, traiter, contrôler, diriger l'accumulation des hommes [...]» («Intervista a Michel Foucault» réalisé par A. Fontana et P. Pasquino en juin 1976 in *Microfisica del potere*, pp. 3-28; repris dans *Dits et écrits*, Vol. 3, p. 153).

bourgeoisie et le resserrement autour du noyau familial aux XVIIe et XVIIIe siècles comme facteurs décisifs. Ce qui fera de la famille -- plus que de l'école -- l'appareil pédagogique par excellence dans la société. Foucault souligne à ce sujet l'émergence d'une « police » de la santé au XVIIIe siècle. Issue du besoin de diriger, de catégoriser et d'intégrer une population de plus en plus importante, elle a favorisé une conception de la famille qui insiste sur les responsabilités des parents envers les enfants, lesquels devront être soignés et formés jusqu'à l'âge adulte³⁵. Selon la perspective foucauldienne du quadrillage centré sur le corps, l'école fait l'enfant comme la prison crée le criminel : tous les deux deviennent des objets producteurs de savoir, qui peuvent être analysés, évalués, épinglés en quelque sorte. Toutefois, à la différence de Foucault, qui voit la discipline surtout en fonction du dressage d'un corps, mon analyse privilégiera l'esprit de l'enfant ; car, plus que le corps, c'est l'esprit que les moralistes et pédagogues du XIXe siècle veulent dominer. L'objectif de la pédagogie noire sera d'exercer une emprise totale sur l'esprit, la volonté, l'âme, si l'on veut, de l'enfant. D'ailleurs, en domptant l'âme de l'enfant, on maîtrise aussi son corps.

Dans sa discussion du pouvoir capillaire, Foucault explique en quoi un système de surveillance parentale a pu être d'un grand intérêt pour la bourgeoisie au XIXe siècle. Foucault insiste, par exemple, sur la répression de la sexualité infantile (notamment la

³⁵ « La famille ne doit plus être seulement un réseau de relations qui s'inscrit de ce fait dans un statut social, dans un système de parenté, dans un mécanisme de transmission des biens. Elle doit devenir un milieu physique dense, saturé, permanent, continu, qui enveloppe, maintient et favorise le corps de l'enfant. Elle prend alors une figure matérielle en se découpant selon une étendue plus étroite ; elle s'organise comme l'entourage proche de l'enfant ; elle tend à devenir pour lui un cadre immédiat de survie et d'évolution. » (« La politique de la santé au XVIIIe siècle » in *Les Machines à guérir : aux origines de l'hôpital moderne ; dossiers et documents* [Paris, Institut de l'environnement, 1976], pp. 11-21 ; repris dans *Dits et écrits*, Vol. 3, p. 19).

masturbation)³⁶. Son approche, qui consiste à étudier le pouvoir dans la multiplicité de ses rapports et de ses formes, vaut tout autant pour l'analyse de la pédagogie noire, puisqu'elle est aussi un agent de pouvoir capillaire exercé au sein de la famille, et politiquement utile en ce sens qu'elle a comme cible principale la volonté de l'enfant.

La prééminence de l'institution disciplinaire au début du XIXe siècle comme technologie de pouvoir par excellence, se profile alors derrière la floraison de textes sur l'éducation des enfants, lesquels doivent être disciplinés et normalisés. Et la pédagogie noire sera une des expressions les plus fortes du grand effort de discipline et de normalisation dont parle Foucault. Au demeurant, les moyens qui différencient le «normal» de l'«anormal» servent aussi à distinguer l'enfant bien élevé de l'enfant mutin. Dans cette mesure, les techniques de la discipline créeront aussi -- avec le délinquant, l'anormal et le fou -- une autre catégorie d'individu: l'enfant.

Méthode d'approche

Comme je l'ai indiqué plus haut, la méthodologie adoptée dans cette étude est fondée sur le projet épistémologique de l'archéologie du savoir esquissé par Foucault. Mon analyse se place alors sous la bannière des études culturelles à la fois par la problématique, qui fait dialoguer des textes de fiction et de non-fiction appartenant à des traditions, des domaines et des genres différents; par l'approche aux textes à l'étude, qui n'établit pas de hiérarchie culturelle entre eux; et, bien sûr, par les suppositions théoriques ainsi que par les outils méthodologiques extra-littéraires utilisés. Sans prétendre résumer cette discipline par définition pluridisciplinaire, relevons quelques

³⁶ Voir «Pouvoir et Corps», *Quel corps?*, no 2 (septembre-octobre 1975), pp. 2-5; repris dans *Dits et écrits*, Vol. 2, pp. 754-60.

éléments importants. Dans «Cultural Studies: An Introduction», Cary Nelson, Paula A. Treichler et Laurence Grossberg expliquent que les études culturelles sont caractérisées par leur interdisciplinarité, ou multidisciplinarité, et cela non seulement au niveau du choix des textes étudiés, mais aussi au niveau des différentes méthodologies employées pour résoudre les problèmes posés par un texte donné:

Cultural studies, however, involves taking other projects and questions seriously enough to do the work —theoretical and analytical— required to understand and position specific cultural practices. True interdisciplinarity thus poses difficult questions: what and how much must be learned from other fields to enable us sufficiently to contextualize our object of study for a given project?³⁷

Cette approche implique toujours les questions *pourquoi* et *comment*, et pas seulement *quoi*. Elle ne privilégie pas une forme de production culturelle sur une autre, posant du reste que tout phénomène culturel doit être étudié par rapport aux entités culturelles ambiantes³⁸. Comme l'a expliqué Raymond Williams dans son texte fondateur, *The Long Revolution* (1961), l'analyse culturelle consiste à repérer et à reconstruire les correspondances entre des textes et des domaines jusque-là considérés séparément³⁹. C'est pourquoi une importance capitale sera accordée ici au contexte. Comme le dit Vilashini Cooppan, réaffirmant le postulat foucaldien: «By *culture*, cultural

³⁷ Cary Nelson, Paula A. Treichler et Lawrence Grossberg, «Cultural Studies: An Introduction» in *Cultural Studies*, Nelson, Treichler, Grossberg éd. (New York/London, Routledge, 1992), p. 15.

³⁸ *Ibid.*, p. 4.

³⁹ «The analysis of culture is the attempt to discover the nature of the organization which is the complex of these relationships. Analysis of particular works or institutions is, in this context, analysis of their essential kind of organization, the relationships which works or institutions embody as parts of the organization as a whole. A key-word, in such analysis, is pattern: it is with the discovery of patterns of a characteristic kind that any useful cultural analysis begins, and it is with the relationships between these patterns, which sometimes reveal unexpected identities and correspondences in hitherto separately considered activities, sometimes again reveal discontinuities of an unexpected kind, that general cultural analysis is concerned.» (Raymond Williams, *The Long Revolution* [London, Chatto and Windus, 1961], pp. 46-47).

studies refers to the social, economic, political and institutional conditions under which meaning is produced, transmitted and interpreted.»⁴⁰. Enfin, les chercheurs qui s'engagent dans le domaine des études culturelles se veulent moins abstraits, et insistent davantage sur le rôle que doit jouer le travail de l'intellectuel dans les mouvements et changements sociaux. Aussi s'intéressent-ils de plus en plus à la question des représentations et des identités, en particulier des populations marginales, marginalisées et défavorisées⁴¹, et des rapports entre ces pratiques discursives et les mécanismes de pouvoir⁴².

Structure de la thèse

Dans les quatre premiers chapitres, je vais examiner la tradition de pédagogie noire à partir d'un choix de textes à caractère pédagogique *sur et pour* les enfants. Je suivrai, dans mon étude des textes, un ordre chronologique, ce qui nous permettra de prendre conscience de l'évolution de la pensée des moralistes et pédagogues vis-à-vis des principes de la pédagogie noire au XIXe siècle. Le siècle sera divisé en trois tranches: 1830-1848, la monarchie de Juillet; 1851-1870, le Second Empire; et 1870-1900, la Troisième République jusqu'à la fin du XIXe siècle. Mon analyse du discours pédagogique en France sera informée, à l'occasion, par une discussion des

⁴⁰ Vilashini Cooppan, «Forum», *PMLA*, Vol. 112, no 2, March 1997, p. 278.

⁴¹ «Cultural Studies: An Introduction», *op. cit.*, pp. 9-12.

⁴² «Cultural studies is an inquiry into the multiplicity of cultural practices, particularly modes of discourse and representation, and into the connections of those practices to relations of power. It is based on a systematic theorization of not only the ways in which certain identities (national, social, political, gendered, ethnic, religious, linguistic, etc.) are constructed but also the uses of those identities in contestation over meaning and truth in cultural domains.» (Edward Wheatley, «Forum», *PMLA*, Vol. 112, no 2, March 1997, p. 271).

bouleversements socio-politiques de ce siècle «rebelle», selon le livre des Tilly⁴³. Nous verrons en particulier que les textes écrits dans les années qui précèdent ou qui suivent de près les changements de régimes portent les stigmates de leur époque et reflètent la mutation des sensibilités en matière pédagogique. Le cinquième chapitre constituera une charnière entre l'analyse de la pédagogie noire et le discours de Jules Vallès et de Jules Renard *contre* la pédagogie noire dans *L'Enfant* et *Poils de Carotte*, que j'étudierai dans le dernier chapitre.

⁴³ Voir Charles Tilly, Louise Tilly et Richard Tilly, *The Rebellious Century, 1830-1930* (Cambridge, Harvard University Press, 1975).

CHAPITRE I

Rousseau et la pédagogie noire

[...] quand mes idées seroient mauvaises, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout-à-fait perdu mon tems¹.

Depuis la publication d'*Emile* en 1762, pédagogues et moralistes s'interrogent sur les principes pédagogiques de Rousseau². Au XIXe siècle, *Emile* est cité dans tous les ouvrages de pédagogie et de puériculture à l'usage des mères, souvent à l'exclusion de tout autre livre. Pour bon nombre de spécialistes de Rousseau, le philosophe de Genève demeure toujours le précurseur de l'éducation nouvelle³. Tanguy L'Aminot souligne ce point en appelant *Emile* «encore aujourd'hui un des maîtres livres de la pédagogie»⁴. Rousseau a critiqué certaines pratiques traditionnelles qui étaient nuisibles aux enfants, notamment l'emmaillotage et la mise en nourrice. Comme le dit l'article «Rousseau» dans *La Grande Encyclopédie*, Rousseau «a réagi contre l'éducation livresque, et aussi contre l'éducation artificielle et mondaine, qui accepte tous les préjugés et toutes les conventions d'une société raffinée et inique»⁵. Mais *La Grande Encyclopédie* souligne ici

¹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile* in *Oeuvres complètes* (Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1969), Vol. 4, p. 241; je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

² Voir Pierre-M. Conlon, *Ouvrages français relatifs à J.-J. Rousseau (1751-1799): bibliographie chronologique* (Genève, Droz, 1981).

³ Voir par exemple Bertrand Lechevallier, «J.-J. Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle» in *J.-J. Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*, J.-L. Leuba et al éd. (Paris, Beauchesne, 1980), pp. 351-84.

⁴ Tanguy L'Aminot, «Introduction», *Emile* (Paris, Bordas, «Classiques Garnier», 1992), p. xx. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

⁵ André Berthelot et Camille Dreyfus, *La Grande Encyclopédie* (Paris, Société Anonyme de la Grande Encyclopédie, 1886-1902), Vol. 28, p. 1066. Je donnerai le volume et la pagination entre parenthèses dans le texte.

un point capital: «Cependant on s'attacha plus en France à des parties et à des singularités du système de Rousseau qu'on ne prit l'esprit profond de l'ensemble.» (Vol. 28, p. 1065)⁶. Selon l'auteur de cet article (et il exprime l'opinion de plusieurs critiques de Rousseau aux XIXe et XXe siècles), les préceptes empruntés à *Emile* ne seraient pas toujours représentatifs de la pensée de Rousseau. Mais la récupération de Rousseau demeure problématique en raison des incohérences et des contradictions⁷ qui caractérisent ses écrits: incohérences et contradictions qui ont rendu possible qu'en politique, par exemple, certains ont vu en Rousseau un précurseur du totalitarisme⁸, d'une tyrannie insupportable⁹, tandis que d'autres, à commencer par les révolutionnaires de 89, ont fait de lui un proto-socialiste, épousant les principes de la liberté individuelle¹⁰.

⁶ Dans ma discussion du discours pédagogique dans ce chapitre, je me référerai assez souvent à des articles de *La Grande Encyclopédie* de Berthelot et du *Dictionnaire universel du XIXe siècle* de Larousse. Ecrits par des spécialistes de l'éducation tel Gabriel Compayré, ils offrent un témoignage des plus pertinents sur la réception critique de Rousseau au XIXe siècle.

⁷ Rousseau pour sa part ne se souciait pas outre mesure d'être paradoxal: «Lecteur vulgaires, pardonnez-moi mes paradoxes. Il en faut faire quand on réfléchit, et quoi que vous puissiez dire, j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés.» (*Emile*, p. 323).

⁸ Voir J.L. Talmon, *The Origins of Totalitarian Democracy* (New York, Norton, 1970 [1952]): «In the pre-democratic age Rousseau could not realize that the originally deliberate creation of men could become transformed into a Leviathan, which might crush its own makers. He was unaware that total and highly emotional absorption in the collective political endeavour is calculated to kill all privacy, that the excitement of the assembled crowd may exercise a most tyrannical pressure, and that the extension of the scope of politics to all spheres of human interest and endeavour, without leaving any room for the process of casual and empirical activity, was the shortest way to totalitarianism.» (p. 47).

⁹ «De Benjamin Constant jusqu'à Jules Lemaitre, en passant par St. Marc Girardin, Lamartine, Taine, Faguet et Brunetière, c'est toujours le même son de cloche: le *Contrat social* de Rousseau serait l'épave d'une tyrannie insupportable.» (R.A. Leigh, «Liberté et autorité dans le *Contrat social*» in *Jean-Jacques Rousseau et son oeuvre*, J. Fabre et al. éd. [Paris, Klincksieck, 1964], p. 249).

¹⁰ A propos de la période révolutionnaire, Jean Bloch a remarqué que: «[La] prédilection pour l'*Emile* chez les réformateurs de l'éducation montre qu'on peut adapter ce texte sans trop de problèmes aux aspirations les plus diverses [...], que les interprétations varieront selon le moment et selon le lecteur.» (Jean Bloch, «*Emile* et le débat révolutionnaire sur l'éducation publique» in *Jean-Jacques Rousseau, l'«Emile» et la Révolution française*, R. Thiéry éd., Actes du colloque international de Montmorency (1989) [Paris, Universitas, 1992], p. 352. Voir aussi son livre *Rousseauism and Education in Eighteenth-Century France* [Oxford, Voltaire

Rousseau a eu une postérité ambiguë dans le domaine de la pédagogie également, car les partisans de l'approche autoritaire comme de la méthode laissez-faire se réclament d'*Emile*¹¹. Plusieurs études ont été consacrées au rayonnement des idées contenues dans *Emile*, et à l'influence du philosophe genevois sur les réformateurs pédagogiques partout dans le monde; et, en effet, on reconnaît en Rousseau le précurseur de l'enseignement concret et gradué de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), de la pédagogie non directive préconisée par Carl Rogers (1902-1987), en passant par l'éducation progressive de Mme Necker de Saussure (1766-1841) et du système pédagogique de Maria Montessori (1870-1952)¹². Je ne chercherai donc pas à présenter

Foundation, 1995]).

¹¹ L'influence d'*Emile* dans le domaine pédagogique offre une certaine ressemblance avec celle du *Contrat Social* en politique, où des principes isolés plutôt que l'ensemble de la pensée de l'auteur ont été revendiqués par la postérité. Jules Lemaitre, qui juge que «[t]ous les préjugés les plus ineptes et les plus meurtriers de la Révolution sont hérités du *Contrat social*», ajoute: «-- Ce n'est pas la faute de Rousseau, direz-vous. Entendons-nous bien. Je ne dis pas que les écrits de Rousseau aient amené la Révolution (laquelle avait des raisons économiques profondes): surtout je ne dis pas que seuls ils l'aient amenée. Mais il se trouve que, plus qu'aucun autre écrivain, Rousseau a fourni, a légué aux plus systématiques et aux plus violents des hommes qui ont fait la Terreur, et même aux têtes les plus illettrées de la canaille révolutionnaire, un état sentimental, une phraséologie -- et des formules. (Jules Lemaitre, *Jean-Jacques Rousseau* [Paris, Calmann-Lévy, s.d.], pp. 272-73)». Dans *Rousseau dans la Révolution*, Roger Barny confirme l'emploi qu'ont fait les révolutionnaires des textes de Rousseau: «[...] il reste que les grands textes patriotes reprennent les éléments fondamentaux de la doctrine politique de Rousseau, alors que nombre d'épigones pillent le *Contrat social*, qu'ils se bornent parfois à découper, le plus souvent sans même indiquer leur dette. Les pamphlétaires aristocrates dénoncent dès le début cette présence massive du rousseauisme dans le discours révolutionnaire.» (*Rousseau dans la Révolution* in *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, Vol. 246, 1986, p. 3.). Barny note pertinemment que les partisans de la droite comme de la gauche se sont réclamés de Rousseau pendant un certain temps; mais qu'au bout du compte, «les aristocrates amis de Jean-Jacques, très nombreux au début de la révolution, finissent par prendre acte du fait que l'oeuvre de Rousseau, dans ses thèmes essentiels, a servi et continue à servir la démarche des patriotes.» (p. 7).

¹² Voir Bertrand Lechevallier, «J.-J. Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle» in *J.-J. Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*, pp. 351-84; voir aussi Maurice Debesse, «L'influence pédagogique de l'*Emile*» depuis deux siècles: ses formes, son évolution» in *Jean-Jacques Rousseau et son oeuvre*, pp. 205-17. Je partage toutefois l'avis de Jean-Louis Lecercle, qui considère que les partisans des approches laissez-faire ou spontanéistes pourraient difficilement se réclamer d'*Emile*: «Si *Emile* est actif, cette activité n'a rien de spontané; elle est orientée, commandée par un maître omniprésent, omnipotent, qui tient de la divinité, et les doctrines spontanéistes et naturalistes qui aujourd'hui font appel à la libre créativité, qui tendent à effacer le rôle du maître, ne peuvent guère se réclamer de Rousseau.» (Jean-Louis Lecercle, *Jean-Jacques Rousseau: modernité d'un classique* [Paris, Larousse, «thèmes et textes», 1973], p. 127.).

tout Rousseau, puisque cela reviendrait à faire l'histoire de la pensée pédagogique depuis le XVIIIe siècle. Mon intention est plutôt de faire ressortir les principes empruntés à *Emile* (ou du moins présents dans *Emile*) qui ont contribué à l'élaboration de la pédagogie noire au XIXe siècle. Avant de continuer, il est important de distinguer deux dimensions de la postérité d'*Emile*: d'une part il y a l'influence de Rousseau sur les techniques de l'enseignement, touchant surtout l'instruction scolaire, où son approche négative et concrète est reconnue comme étant des plus progressistes et libérales; d'autre part il y a l'influence de Rousseau sur la pensée morale, touchant plutôt à l'éducation proprement dite. C'est surtout dans cette deuxième dimension de la postérité de Rousseau que nous trouverons les principes de la pédagogie noire.

Qu'est-ce qu'*Emile*? Voilà une question à laquelle il semble très difficile de répondre d'une manière satisfaisante. En effet, les interprétations abondent et se contredisent. Rousseau lui-même, selon qu'on se réfère à la préface d'*Emile*, ou à sa correspondance après la publication du livre, offre une perspective changeante sur ses intentions. Par exemple, dans ses *Lettres écrites de la montagne* (1764), Rousseau dit à propos d'*Emile*: «Il s'agit d'un nouveau système d'éducation dont j'offre le plan à l'examen des sages, et non pas d'une méthode pour les peres et les meres, à laquelle je n'ai jamais songé.»¹³. Pourtant il a écrit à la première page d'*Emile*: «C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère [...]» (p. 245). Sous quel angle alors aborder ce livre? Dans sa préface, Rousseau attire l'attention du lecteur sur ce que son oeuvre a d'inqualifiable, cherchant par là à se ménager une défense contre ses éventuels

¹³ Jean-Jacques Rousseau, *Lettres écrites de la montagne* in *Oeuvres complètes*, Vol. 3, p. 783. Mais si dans cette lettre, Rousseau prétend ne jamais avoir écrit pour le peuple, c'est surtout parce qu'il est utile à son argument ici de minimiser ainsi la portée d'*Emile*.

détracteurs:

A l'égard de ce qu'on appellera la partie systématique, qui n'est autre chose ici que la marche de la nature, c'est là ce qui déroutera le plus le Lecteur; c'est aussi par-là qu'on m'attaquera sans doute; et peut-être n'aura-t-on pas tort. On croira moins lire un Traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. (p. 242)

Tantôt Rousseau ordonne d'un ton autoritaire, tantôt il remet en question la valeur de son jugement. C'est cette rhétorique ambivalente qu'on retrouve, par exemple, dans une lettre au prince de Wurtemberg. Pour répondre au prince, qui lui demande des conseils sur l'éducation de sa fille Sophie¹⁴, Rousseau rédige un mémoire de plus de dix pages -- détaillant les règles à suivre et à faire suivre aux domestiques concernant l'éducation de la petite fille -- mais il ajoute à la fin:

Du reste, ce ne sont peut-être ici que les délires d'un fiévreux. La comparaison de ce qui est à ce qui doit être m'a donné l'esprit romanesque et m'a toujours jeté loin de tout ce qui se fait. Mais vous ordonnez, Monsieur le Duc, j'obéis. Ce sont mes idées que vous demandez, les voilà. Je vous tromperois si je vous donnois la raison des autres pour les folies qui sont à moi. En les faisant passer sous les yeux d'un si bon juge, je ne crains pas le mal qu'elles peuvent causer.¹⁵

Ainsi Rousseau prévient qu'il n'est pas responsable de ce qu'il dit, le succès ou l'échec d'une éducation ne pouvant lui être attribués¹⁶. En effet, comme l'a remarqué Jean

¹⁴ Voilà un bel exemple de l'influence de Rousseau et de l'emprise que pouvait avoir *Emile* sur l'esprit de certains parents. Le prince de Wurtemberg voudrait suivre Rousseau à la lettre: «Si ma Situation me permettait d'isoler mon Enfant, je serais moins en peine, car je vous suivrais de point en point; mais la Difficulté la plus grande à mes yeux est de ne pas s'écarter d'un Plan si sage dans des circonstances entièrement opposées à celles que vous avés choisies. Voilà le problème que je Soumets à vos Lumières, que Vous Seul pouvés resoudre et dont j'attends la Solution avec toute l'inquietude que m'inspire L'amour paternelle.» («Lettre de Louis-Eugène, prince de Wurtemberg, à Rousseau du 21 octobre 1763» in *Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau*, R.A. Leigh éd. [Oxford, The Voltaire Foundation, 1965-1995], Vol. 18, p. 62).

¹⁵ «Lettre à Louis-Eugène, prince de Wurtemberg du 10 novembre 1763», *ibid.*, p. 124.

¹⁶ Aussi Rousseau aurait-il dit à un père qui élevait son fils selon les principes d'*Emile*: «Ma foi! tant pis pour vous, monsieur, et plus tant pis encore pour votre fils.» (Henriette-Louise, baronne d'Oberkirch, *Mémoires de la baronne d'Oberkirch sur la cour de Louis XVI et la société française avant 1789* [Paris,

Starobinski, les derniers ouvrages de Rousseau «recomposent le passé pour lui donner la couleur d'une innocente rêverie»¹⁷. Dans cette perspective, ses premiers écrits perdraient leur portée pratique, et devraient être interprétés dorénavant comme une expression du moi¹⁸.

Rousseau explique dans la préface à *Emile* qu'il voulait avant tout attirer l'attention sur l'enfant, afin de le présenter d'une manière radicalement différente: au lieu de chercher l'homme dans l'enfant, il s'est intéressé à l'enfant pour lui-même, «à ce qu'il est avant que d'être homme (p. 242).» C'est cela la révolution d'*Emile*, comme le souligne C. John Sommerville dans *The Rise and Fall of Childhood*:

Rousseau proceeds in his fictional narrative to describe how a wise tutor might manage the job of raising a child more naturally. He begins at the beginning, with an effort to imagine the blooming, buzzing confusion which the infant encounters at birth. Rousseau even sensed that there was a language of childhood, involving the whole body and characterized by tone, stress, and meaning. No one before him had shown anything like this awareness of just how different the world would seem to the child, nor of the different meanings he might assign to his surroundings.¹⁹

Pour ce qui est du système particulier élaboré dans *Emile*, Rousseau est le premier à mettre en doute sa valeur:

Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode seroit chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très-mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet

Mercure de France, 1970], p. 379).

¹⁷ Jean Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle* (Paris, Gallimard, 1971), p. 46.

¹⁸ «Tout se résorbe dans la poésie de l'aveu personnel. Rousseau ne veut plus que son oeuvre indique une action possible; elle ne désigne que son auteur, elle est portrait indirect, elle peint une effervescence généreuse, mais qu'on ne devrait pas juger comme si elle tirait à conséquence dans le domaine politique (*ibid.*).»

¹⁹ C. John Sommerville, *The Rise and Fall of Childhood* (Beverly Hills, Sage Publications, 1982), p. 128.

sur lequel on doit opérer. (p. 242)

Il ne fallait donc pas prendre Rousseau au pied de la lettre. Pourtant, c'est exactement ce qui est arrivé à ce monument de six cents pages, rempli de réflexions politiques, morales, religieuses, pédagogiques, psychologiques et philosophiques, de maximes, de mises en scène, de critiques littéraires, de dialogues, et même d'une histoire d'amour! *Emile* est un livre très dense qui renferme toute la philosophie de Rousseau. Mais cet ouvrage, qui depuis plus de deux cents ans n'a pas cessé de susciter de vives polémiques, et qui a exercé une influence des plus considérables sur la pensée en éducation en France et de par le monde, n'a sans doute pas toujours été compris. *La Grande Encyclopédie* explique que ce sont «les singularités du système de Rousseau» qui seront retenues par le public français; et Peter Jimack de préciser qu'*Emile* n'était pas un manuel d'éducation à être interprété littéralement: «Rousseau [...] emphasized that what was important was the spirit of the book, the principles underlying the method rather than the specific examples used to illustrate them.»²⁰. Mais cet argument, qui rejoint celui de nombreux défenseurs de Rousseau²¹, présuppose qu'on sache tirer l'esprit d'un livre tout en faisant abstraction de la matière dont il est composé.

Comme beaucoup de critiques l'ont souligné, les problèmes d'interprétation d'*Emile* découlent de ce que Rousseau s'est si peu soucié de rendre praticable son

²⁰ Peter Jimack, *Rousseau: «Emile»* (London, Grant and Cutler, «Critical Guides to French Texts», 1983), p. 74.

²¹ Au XIX^e siècle déjà Sainte-Beuve mettait en garde la critique contre les jugements trop rapides sur le philosophe de Genève: «[...] pour être juste envers Rousseau, il ne faut jamais le séparer de son siècle ni de ceux qu'il est venu contredire [...] Si nous nous mettons, pour le juger, à vouloir absolument le considérer à travers les conséquences plus ou moins accumulées de ses doctrines et les innombrables disputes qu'elles ont engendrées, nous ne le retrouverons jamais tel qu'il fut.» (Charles-Augustin Sainte-Beuve, *Causeries du Lundi* [Paris, Garnier, 1862], Vol. 15, pp. 228-30.)

système pédagogique. Son attitude sur ce point est d'ailleurs manifestement désinvolte:

«Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter [...] Peres et Meres, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté?» (pp. 242-43)²².

Emile n'en entrera pas moins dans le programme des écoles normales, mais pas avant d'avoir subi d'importantes modifications²³. Il sera alors (mé)connu de la population française sous une forme ou une autre, et le XIXe siècle ne cessera de débattre les principes et les méthodes que Rousseau a légués à la postérité.

Pourquoi Rousseau?

Rousseau est l'auteur du XVIIIe siècle qui a le plus influencé les pédagogues du XIXe siècle. Je m'intéresse ici au discours et aux préceptes pédagogiques que Rousseau a légués au XIXe siècle, et qu'on retrouve dans les ouvrages de morale et de pédagogie de cette époque. Sans doute faut-il commencer par essayer de comprendre comment et

²² Lamartine, entre autres, a soulevé le caractère impraticable du projet de Rousseau: «"Le premier de ses ridicules, c'est d'écrire, pour l'éducation universelle d'un peuple qui ne vit que de travail et de pauvreté, un livre qui suppose dans la famille et dans l'enfant qu'on élève en opulence de sybarite ou des délicatesses de Lucullus, des palais, des jardins, des serviteurs de toutes sortes, des gouverneurs mercenaires attachés par des salaires sans mesure aux pas de chaque enfant, des voyages lointains à grands frais avec le luxe d'un fils de prince, voyages. [...] Les élèves de Rousseau dans l'*Emile* seront donc un peuple de rois!"» (Cité dans Pierre Larousse, *Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle* [Paris, Librairie Classique Larousse et Boyer, 1870], Vol. 7, p. 439).

²³ Comme en témoigne Michel Launay dans son introduction à *Emile* dans l'édition Garnier-Flammarion: «Après l'avoir brûlé parce qu'il contenait 'des choses très hardies contre la Religion et le Gouvernement', on s'est hâté, sous forme d'extraits bien expurgés, de le placer dans la catégorie rassurante des livres à mettre entre toutes les mains. L'*Emile* est entré dans le programme des écoles normales, après une double opération de castration: nous avons parlé de celle qui consiste à couper *la Profession de foi du Vicaire savoyard* du reste de l'*Emile*, sous prétexte que *la Profession* parlait de religion et l'*Emile* d'éducation; l'opération symétrique consiste à couper l'*Emile* du *Contrat social*, alors que les deux livres ont été volontairement écrits et publiés en même temps, et que l'*Emile* contient, au livre V, un résumé du *Contrat social*. La première version de l'*Emile* commençait, en outre, par un développement sur 'l'éducation publique'. L'*Emile* est sans doute le livre qui a le plus fait pour promouvoir une école et un Etat laïcs, libérés de la tutelle des Eglises, mais cette école et cet Etat ont été bien ingrats: ils ont transformé l'exigence de Rousseau, qui était une exigence de *respect* de la liberté des enfants et des hommes, en un mot dévastateur, celui de *neutralité*. S'il est un adjectif que Jean-Jacques aurait vomi, c'est bien celui de 'neutre': neutre, c'est-à-dire 'ni l'un ni l'autre', ni chair ni poisson, bref, sans intérêt.» (Michel Launay, «Introduction», *Emile ou de l'éducation* [Paris, Garnier-Flammarion, 1966], pp. 22-23).

pourquoi Rousseau est devenu le point de référence en matière pédagogique, car d'autres avaient écrit sur l'éducation avant lui: Rabelais, Montaigne, Fénelon, Rollin, Tronchin et Buffon, pour n'en nommer que quelques-uns. A propos de l'allaitement maternel, Tanguy L'Aminot rappelle le dialogue suivant, qui fait sentir le poids accordé aux paroles de Rousseau:

«On disait un jour à Buffon: Vous aviez dit et prouvé avant J.-J. Rousseau que les mères doivent nourrir leurs enfants. - Oui, répondit cet illustre naturaliste, nous l'avons tous dit, mais Rousseau seul le commande et se fait obéir». (p. lxvi)

Pourquoi a-t-on écouté Rousseau plus que les autres? Il y a tout d'abord, comme le souligne Joan McDonald dans *Rousseau and the French Revolution*, la légende romantique qui s'est créée autour du personnage de Jean-Jacques, en communion avec la nature, ce qui a conféré une résonnance mythique à tout ce qu'il disait²⁴. La condamnation d'*Emile* et le décret de prise de corps de son auteur, ont aussi beaucoup contribué à la réputation de Rousseau, car il devenait ainsi un visionnaire poursuivi pour ses idées, vivant désormais en proscrit²⁵. L'article «Education» dans le *Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle* de Larousse souligne un autre aspect de l'influence

²⁴ «The pre-revolutionary cult of Rousseau had nothing to do with Rousseau's political theory, nor, except indirectly, with any political ideas. It was a personal and literary cult which owed its existence to the appeal of the *Nouvelle Héloïse* and the *Emile* but even more to the personal legend of Rousseau. In this legend he featured as a captivating genius, a man of charm and gentleness, whose sufferings had not prevented him from laying down those sublime truths which he had learned in solitary communion with Nature, nor from being hounded by a perverse authority and betrayed by false friends. Seen through the eyes of that *sensibilité* of which he was the greatest eighteenth-century exponent, Rousseau's own person appeared larger than life; he became for his admirers the prototype of the natural and virtuous man whose education he had planned in *Emile*, and a living exemplar of the complex humanity which he had described in the *Nouvelle Héloïse*, and later in his own *Confessions*, and with which his readers could so easily identify themselves.» (Joan McDonald, *Rousseau and the French Revolution 1762-1791* [London, The Athlone Press, 1968 (1965)], pp. 161-62).

²⁵ Le 9 juin 1762 *Emile* est condamné par le Parlement de Paris et Rousseau décrété de prise de corps. Le 14 juin Rousseau se réfugie à Yverdon, en territoire bernois. Vers le même temps le *Contrat Social* et *Emile* sont interdits et saisis à Genève. En juillet, Rousseau, expulsé du territoire bernois, s'installe à Môtiers-Travers, et *Emile* est condamné par les Etats de Hollande et par le Conseil scolaire de Berne. En août paraît le mandement de Christophe de Beaumont, archevêque de Paris, contre *Emile*. (L'Aminot, p. xc)

de Rousseau: «Rousseau fit voir aux femmes ce qu'avait de dénaturé leur conduite vis-à-vis de l'enfance.» (Vol. 7, p. 209). Quoiqu'il ne soit pas certain que, sur la question de l'allaitement, Rousseau ait eu l'influence qu'on avait d'abord crue²⁶, la portée de sa pensée pédagogique est manifeste; et je crois, comme le laisse entendre le *Grand Dictionnaire universel*, que cela s'explique en partie par la stratégie narrative qui consiste chez Rousseau à apostropher²⁷ brusquement son lecteur (la mère en l'occurrence), et à lui faire sentir tout le poids de sa responsabilité:

C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure [...]. (pp. 245-46)

Curieusement, dans une note qui renvoie à ce passage, Rousseau s'adresse à un narrataire différent (on suppose un futur pédagogue):

Parlez [...] toujours aux femmes par préférence dans vos traités d'éducation; car outre qu'elles sont à portée d'y veiller de plus près que les hommes et qu'elles y influent toujours davantage, le succès les intéresse aussi beaucoup plus, puisque la plupart des veuves se trouvent presque à la merci de leurs enfans, et qu'alors ils leur font vivement sentir en bien ou en mal l'effet de la manière dont elles les ont élevés. (p. 246)

La relation narrateur-narrataire dans *Emile* est problématisée davantage par l'ambiguïté

²⁶ Voir l'introduction de Tanguy L'Aminot déjà citée: «Selon un rapport du lieutenant-général de police de Paris, en 1780, moins d'un millier d'enfants sont nourris du lait de leurs mères sur les vingt mille qui naissent chaque année.» (p. lxvi). Voir aussi Nancy Senior, «Rousseau's *Emile* on motherhood in the context of its time» in *Rousseau et l'éducation: Etudes sur l'«Emile»*, J. Terrasse éd. (Sherbrooke, Naaman, 1984).

²⁷ Dans une étude qui analyse les moyens de faire passer le savoir pédagogique d'*Emile* plutôt que ce savoir lui-même, Janie Vanpée insiste sur l'importance de la rhétorique de Rousseau dans la lecture que nous sommes appelés à faire de son texte: «Rousseau's repeated use of apostrophe to address the reader draws attention to the modalities of the pedagogical discourse and ideally prevents the reader from forgetting the discourse in reference to the message or meaning it conveys. The use of this common rhetorical figure in *Emile* differs from its more conventional use in fiction because the book's subject of pedagogy invokes a particular situation governed by the specific conventions of the pedagogical institution, conventions that the reader will recognize to be those of a master/student relationship and to involve the transference of something commonly called knowledge or mastery.» (Janie Vanpée, «Rousseau's *Emile* ou de l'éducation: A Resistance to Reading», *Yale French Studies*, Vol. 77, 1990, pp. 158-59).

du *je*. Selon Pierre Burgelin,

Rousseau joue sur cette équivoque et passe de l'auteur au gouverneur; il glisse parfois subrepticement de l'un à l'autre et nous oblige à nous demander: de qui s'agit-il? [...] La confusion est voulue.²⁸

Parfois l'auteur puise dans le fonds de ses expériences personnelles, tandis qu'ailleurs nous sommes nettement dans l'imaginaire: «J'ai [...] 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 [...]» (p. 264). Pour ces raisons, j'ai donc trouvé préférable de dire simplement *Rousseau*, quand je parle du narrateur.

La critique a insisté sur ce qu'*Emile* a apporté de nouveau en matière pédagogique, mais aussi sur ce que Rousseau a emprunté à d'autres auteurs. S'appuyant sur les ouvrages d'Emile Durkheim²⁹ et de Georges Snyders³⁰, Luc Vincenti souligne la «synthèse rousseauiste»³¹, «c'est-à-dire comment Rousseau [...] en ramassant certains caractères de la pédagogie traditionnelle, déplace et transforme ceux-ci pour se présenter finalement comme le promoteur de nos pédagogies contemporaines»³². Dans cette

²⁸ Pierre Burgelin, «Introduction», *Emile in Oeuvres complètes*, Vol. 4, p. cxxviii.

²⁹ Emile Durkheim, *L'Evolution pédagogique en France* (Paris, Alcan, 1938). L'ouvrage est la reproduction d'un cours sur l'histoire de l'enseignement en France, fait par Durkheim en 1904-05 et repris les années suivantes jusqu'en 1914.

³⁰ Georges Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (Paris, Presses universitaires de France, 1965).

³¹ «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, telle que nous l'avons étudiée à la fin du XVII^e siècle et un ensemble de courants nouveaux représentés au XVIII^e siècle par les Encyclopédistes et leurs amis.» (Georges Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, p. 270.) Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

³² Luc Vincenti, «Philosophie et pédagogie dans *Emile*», *Cahiers philosophiques*, octobre 1990, p. 50.

perspective, il aurait reformulé, tout en leur imprimant ses propres effets, les principes d'une tradition pédagogique pré-existante. La question du caractère particulier qu'ont pris les reformulations pédagogiques de Rousseau est soulevée également dans le *Grand Dictionnaire universel*. L'auteur de l'article «Education» insiste en outre sur l'éloquence persuasive de la rhétorique moralisante de Rousseau.

[...] tout cela était dit, il y a bien des siècles, par le bon Plutarque et par le philosophe Favorin [...] mais tout cela était oublié et Rousseau le renouvelait avec sa mordante parole et cet art de dire des injures qui plaisent et qu'on écoute. (Vol. 7, p. 209)

L'«art de dire des injures qui plaisent et qu'on écoute» s'avère être un talent non-négligeable à l'époque de Rousseau. En effet, une conjoncture historique favorable a servi à lui donner une influence exceptionnelle. L'Eglise ayant beaucoup perdu de son influence au XVIII^e siècle³³, Rousseau fut pris comme guide moral, lui dont les tirades et les attaques -- autant contre les mères frivoles que contre les idées reçues en matière d'éducation -- gardaient quelque chose du ton ecclésiastique:

[...] le clergé, convaincu des arguments invoqués contre lui par l'école philosophique et reniant sa tradition pour s'accomoder aux idées du jour, avait virtuellement renoncé à son enseignement séculaire. L'Eglise était morte même dans sa propre conscience. Elle ne savait, elle n'osait plus parler des grands sujets; elle prêchait sur l'*affabilité*, sur l'*égalité d'humeur* sur l'*amour de l'ordre*; elle tâchait de se faire pardonner sa mission par une sorte de complaisance mondaine. L'orateur religieux du temps, ce fut Rousseau. (*Grand Dictionnaire universel*, Vol. 7, p. 209) [C'est l'auteur qui souligne.]

L'autorité de l'Eglise en matière pédagogique, jadis incontestable, sera questionnée à plusieurs reprises au cours du XIX^e siècle, quoique l'attrait des collèges de jésuites, par ailleurs, reste considérable pour plusieurs membres de l'élite française et de la classe

³³ Les jésuites ont été expulsés de leurs collèges en 1762, l'année où paraît *Emile*.

bourgeoise³⁴.

Jean Starobinski reconnaît que le personnage de Rousseau remplit un vide spirituel à la fin du XVIIIe siècle³⁵. Et Carol Blum de souligner que le monde était à ses pieds: «The nobles, the rich, the elegant women of Paris were at his feet, and he made the astonishing discovery that the more contempt he showed for them, the more devoted they were.»³⁶. Prédicateur passionné, Rousseau n'avait pas vraiment besoin de prouver la valeur ou le bien-fondé de sa méthode; du moment qu'il sut jeter le discrédit sur les méthodes et idées traditionnelles, Rousseau s'accaparait la succession vacante³⁷.

* * *

Passons maintenant au texte d'*Emile*. J'ai divisé ce chapitre en sections, chacune consacrée à un principe particulier de la pédagogie de Rousseau. J'aimerais commencer en citant un passage du début d'*Emile*, qui préfigure la pédagogie noire dans le texte:

Il y a des occasions où un fils qui manque de respect à son père peut, en quelque sorte, être excusé: mais si dans quelque occasion que ce fût un enfant étoit assés dénaturé³⁸ pour en manquer à sa mère, à celle qui l'a porté dans son sein, qui l'a

³⁴ Pour une étude des collèges de jésuites au XIXe siècle, voir le livre de John W. Padberg, *Colleges in Controversy: The Jesuit Schools in France from Revival to Suppression, 1815-1880* (Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1969).

³⁵ «La conscience collective, en Occident, et au-delà, entoure d'un respect singulier la figure du guérisseur souffrant. L'image du Christ [...] n'est à cet égard qu'une des multiples expressions d'un archétype universel. Une humanité tourmentée par l'angoisse et par la maladie souhaite que la parole salutaire et le message libérateur lui soient adressés par un homme que la douleur a stigmatisé et séparé. Un puissant charisme s'attache à l'extrême séparation.» (Starobinski, *op. cit.*, p. 433.)

³⁶ Carol Blum, *Rousseau and the Republic of Virtue* (Ithaca and London, Cornell University Press, 1986), p. 43.

³⁷ *Emile*, par ailleurs, a eu un succès énorme, avec près de soixante éditions, rééditions, et traductions entre 1762 et 1800. Voir Jo-Ann McEachern, *Bibliography of the Writings of Jean-Jacques Rousseau to 1800: «Emile ou de l'éducation»* (Oxford, The Voltaire Foundation, Taylor Institution, 1989).

³⁸ Pourtant, «[I]les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme [...] (p. 249)» (C'est moi qui souligne.).

nourri de son lait, qui durant des années, s'est oubliée elle-même pour ne s'occuper que de lui, on devrait se hâter d'étouffer ce misérable, comme un monstre indigne de voir le jour. (p. 246)

Sans doute faut-il faire la part de l'hyperbole chez Rousseau. Toutefois, la violence de l'expression³⁹ ne manque pas de surprendre, surtout si l'on considère que Rousseau prétend vouloir le bonheur des enfants: «Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir [...] Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct.» (p. 302). D'autant plus que selon Rousseau, «[t]out est bien, sortant des mains de l'auteur» (p. 245). C'est-à-dire que l'homme est bon en naissant, et qu'il n'est corrompu qu'au contact de la société:

[...] tout dégénère entre les mains de l'homme. [...] Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres seroit le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons sumergés, étoufferoient en lui la nature, et ne mettroient rien à la place. Elle y seroit comme un arbrisseau que le hazard fait naître au milieu d'un chemin, et que les passans font bientôt pétir en le heurtant de toutes parts et le pliant dans tous les sens. (p. 245)

Pourtant, par un renversement étonnant, Rousseau ne rendra pas coupable la société pour la dénaturation de l'enfant qui manque de respect à sa mère, mais imputera le blâme uniquement à l'enfant lui-même, qui n'est déjà plus un enfant à ses yeux, mais un monstre! Deux principes fondamentaux de la pédagogie noire sont exprimés ici: la dette de l'enfant et le besoin de protection des parents.

³⁹ Cette même violence dans le langage reviendra ailleurs dans le texte. Dans le troisième livre, lors du retour à la foire, il est important pour garder le secret des tours du bateleur, qu'Emile, mis au fait, ne dise rien: «Nous savons tout et nous ne soufflons pas. Si mon élève osoit seulement ouvrir la bouche ce seroit un enfant à écraser.» (p. 440). L'enfant qui trahirait les secrets du monde adulte serait victime des plus vives représailles. Rousseau paraît déjà foncièrement hostile envers l'enfant, dont il fait un bouc émissaire: celui-ci, lorsqu'il ne confirmera pas sa théorie pédagogique, sera un être dénaturé qui ne mérite pas de vivre!

La dette de l'enfance

Rousseau insiste sur le fait que le manque de respect de l'enfant envers sa mère est d'autant plus blâmable que celle-ci «l'a porté dans son sein, l'a nourri de son lait, [et] durant des années, s'est oubliée elle-même pour ne s'occuper que de lui». L'enfant doit donc le respect à sa mère, surtout parce qu'elle lui a donné le jour et s'est occupé de lui⁴⁰. Rousseau laisse croire qu'en naissant l'enfant contracte une dette envers son progéniteur. L'obligation de l'enfant envers son maître⁴¹ dans *Emile* est évoquée de manière tout aussi oppressante dans le quatrième livre, lorsque Rousseau tient les propos suivants à l'élève: «[...] tu es mon bien, mon enfant, mon ouvrage; c'est de ton bonheur que j'attends le mien; si tu frustres mes espérances, tu me voles vingt ans de ma vie, et tu fais le malheur de mes vieux jours.» (p. 649). Comment peut-on s'attendre à ce qu'un enfant se sente redevable pour une sollicitude dont il n'est même pas vraiment conscient? Adulte, d'ailleurs, est-ce que nous remercions nos parents pour le simple fait de nous avoir donné le jour? Il aurait été différent si Rousseau avait dit que la mère méritait le respect de son enfant, parce que dans ses rapports avec lui elle avait toujours été tendre et juste. Mais le respect filial est clairement présenté comme une obligation envers les parents, sans rapport avec les qualités réelles de ceux-ci. On reconnaît ici l'influence de Platon, pour qui il est «un devoir de considérer que tout ce que nous avons acquis et que

⁴⁰ En naissant Rousseau a coûté la vie à sa mère. Son père lui en aurait tenu rancune: «Je n'ai pas su comment mon pere supporta cette perte, mais je sais qu'il ne s'en consola jamais. Il croyoit la revoir en moi, sans pouvoir oublier que je la lui avois ôtée; jamais il ne m'embrassa que je ne sentisse à ses soupirs, à ses convulsives étreintes, qu'un regret amer se mêloit à ses caresses [...]» (*Les Confessions* in *Oeuvres complètes*, Vol. 1, p. 7). Il est possible que le vif sentiment de culpabilité dont Rousseau a été affligé pendant toute sa vie ait influé sur sa conception de l'amour filial.

⁴¹ J'utilise le mot *maître* ici car dans *Emile* le précepteur remplace les parents et a la garde de l'enfant.

nous possédons appartient à ceux qui nous ont engendrés et nous ont élevés»⁴². La nécessité de protéger les parents sera, en fait, corollaire à la notion de dette chez l'enfant.

La protection des parents

En déclarant qu'on devrait se hâter d'étouffer l'enfant qui a manqué de respect à sa mère, «comme un monstre indigne de voir le jour», Rousseau présuppose que les parents ont besoin à tout prix d'être protégés contre les enfants. De fait, dans la perspective rousseauiste, les parents deviennent des êtres infaillibles, et les critiquer constitue un crime contre-nature⁴³. Il est d'ailleurs plus commode pour Rousseau de les remplacer par la figure du précepteur. Josué V. Harari a remarqué que la méthode de Rousseau cache aussi les défauts du précepteur tout en faisant ressortir ceux de l'élève:

In Rousseau's staging the tutor holds the position of director, standing behind the floodlights which both blind and illuminate the child-actor. The tutor [thus] protects himself from inquisitive scrutiny.⁴⁴

⁴² «Passons aux honneurs dus à nos père et mère durant leur vie. Envers eux notre dette est celle qu'il est religieux et juste de payer en premier comme de toutes les dettes la plus importante, de toutes nos obligations celle qui mérite le plus de respect; c'est, bien plus, un devoir de considérer que tout ce que nous avons acquis et que nous possédons appartient à ceux qui nous ont engendrés et nous ont élevés, à cette fin, pour nous, de le mettre à leur service dans toute la mesure que cela peut exiger: notre bien, pour commencer, notre personne ensuite, notre âme en troisième lieu; leur payant de la sorte notre dette, ces soins, ces souffrances anciennes et démesurément pénibles dont leur est débitrice notre jeunesse [...] En conséquence, à un père qui s'emporte et qui décharge sa colère, qu'il le fasse en paroles ou que ce soit en actes, il faut céder et faire preuve d'indulgence, en se disant qu'un emportement si exceptionnellement violent d'un père contre un fils doit, on ne peut plus vraisemblablement, avoir pour cause une faute commise à son égard par le fils.» (Platon, *Les Lois* in *Oeuvres complètes* [Paris, Gallimard, 1950], Vol. 2, pp. 764-65.)

⁴³ Mais les parents importunent Rousseau. Aussi s'en débarrasse-t-il. Emile n'aura pas de famille. Rousseau prendra la place des parents en ayant soin de se donner les mêmes droits et, bien entendu, la même infaillibilité: «Emile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. C'est ma première ou plutôt ma seule condition.» (p. 267).

⁴⁴ Josué V. Harari, «Therapeutic Pedagogy: Rousseau's *Emile*», *MLN*, Vol. 97, nos 4-5, 1982, p. 797.

Il n'est pas surprenant, alors, que Rousseau dise que l'enfant élevé selon ses principes «n'épiera point [...] vos mœurs avec une curieuse jalousie et ne se fera point un plaisir secret de vous prendre en faute» (p. 363). Il n'est permis à l'enfant à aucun moment d'être conscient des défauts ou des erreurs de ses parents, lesquels doivent lui paraître parfaits. Aussi sera-t-il important pour Rousseau d'établir la position de supériorité des parents par rapport aux enfants:

Ou nous faisons ce qu'il lui plaît, ou nous en exigeons ce qu'il nous plaît. Ou nous nous soumettons à ses fantaisies, ou nous le soumettons aux nôtres. Point de milieu, il faut qu'il donne des ordres, ou qu'il en reçoive. Ainsi ses premières idées sont celles d'empire et de servitude. (p. 261)

Plus loin, Rousseau se contredira, en affirmant que l'enfant ne doit rien faire par obéissance, mais seulement par nécessité (p. 316), et conseillera de ne rien accorder aux désirs de l'enfant «parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin» (p. 311). Distinction qui peut être difficile à faire. L'auteur conseille dans une note: «[...] refusez leur toujours ce qu'ils ne demandent que par fantaisie, ou pour faire un acte d'autorité.» (p. 316). Est-ce à dire que les parents sauraient à coup sûr trancher en toute justice sur la question des vrais et des faux besoins? Et comment faire la différence entre l'expression d'un besoin et un acte d'autorité? Toute demande de la part de l'enfant ne pourrait-elle être interprétée comme acte d'autorité? Rousseau ne résoud pas ces questions. Le plus sûr serait donc de tout refuser à l'enfant, éliminant ainsi le risque de céder à un besoin qui ne serait qu'un caprice. Ce qui compte pour Rousseau ici c'est surtout de renforcer le principe de l'infailibilité du jugement des parents, plutôt que de pourvoir vraiment aux besoins de l'enfant.

Rousseau donne beaucoup de conseils sur l'éducation des enfants, mais il est

révélateur qu'il n'aborde jamais la question de savoir comment réparer un tort envers son enfant. L'erreur étant humaine, il s'ensuit qu'un père ou une mère auront un jour à demander pardon à leur enfant; or Rousseau ne soulève pas cette éventualité, manifestement parce que son système d'éducation n'admet pas que le maître puisse commettre d'erreurs. En aucune circonstance les parents ne doivent donner l'impression à l'enfant qu'ils pourraient s'être trompés. L'enfant ne devra jamais remettre en cause le jugement de ses parents. Rousseau compte alors sur la docilité de l'enfant.

L'importance de la docilité

Pour assurer la docilité de l'enfant, Rousseau mettra en oeuvre un certain nombre de stratégies. Pour commencer, il faudra endurcir l'enfant. Dans les premier et deuxième livres d'*Emile*, Rousseau, se réclamant de Montaigne, explique la nécessité de raidir l'âme de l'enfant, de l'accoutumer à la douleur pour son bien:

Souffrir est la première chose qu'il doit apprendre, et celle qu'il aura le plus grand besoin de savoir. (p. 300)

Endurcissez leurs corps aux intemperies des saisons, des climats, des élémens; à la faim, à la soif, à la fatigue [...]. (p. 260)

En général, on habille trop les enfans, et surtout durant le premier âge. Il faudroit plustôt les endurcir au froid qu'au chaud [...]. (p. 374)⁴⁵

[...] la vie dure une fois tournée en habitude multiplie les sensations agréables, la vie molle en prépare une infinité de déplaisantes. (p. 376)

Mais quand Rousseau explique qu'il éveillera quelquefois Emile, «moins de peur qu'il ne

⁴⁵ Les paroles de Rousseau auront un écho dans un passage des *Malheurs de Sophie* (1864), de la comtesse de Ségur: «'Elle aimait à être bien mise et elle était toujours mal habillée: une simple robe en percale blanche décolletée, les manches courtes hiver comme été, des bas un peu gros et des souliers de peau noire. Jamais un chapeau ni des gants. Sa maman pensait qu'il était bon de s'habituer au soleil, à la pluie, au vent, au froid.'» (Cité par François Caradec, *Histoire de la littérature enfantine en France* [Paris, Albin Michel, 1977], p. 143).

prenne l'habitude de dormir trop longtemps que pour l'accoutumer à tout, même à être éveillé, même à être éveillé brusquement» (p. 377), il y a lieu de se demander si tout cela est vraiment pour le bien de l'enfant, ou si ce n'est pas plutôt pour satisfaire les besoins de pouvoir et de domination du maître. Rousseau poursuit en ces termes: «Au surplus, j'aurois bien peu de talent pour mon emploi si je ne savois pas le forcer à s'éveiller de lui-même, et à se lever pour ainsi dire à ma volonté sans que je lui dise un seul mot.» (p. 377). Selon Rousseau, on a intérêt à endurcir l'enfant le plus tôt possible, pour son bien, puisque «[l]'expérience apprend [dira-t-il] qu'il meurt encore plus d'enfants élevés délicatement que d'autres» (p. 260)⁴⁶. C'est alors au nom de la prévoyance que Rousseau encourage la dureté et la froideur parentales, comme moyens de prémunir les enfants contre la vie. Il est important de souligner que le projet de Montaigne, suivi ici par Rousseau, visait à endurcir l'*âme* de l'enfant. Le corps revient dans les passages que j'ai cités plus haut, mais on ne passe par le corps que pour atteindre l'âme: «Pour lui roidir l'ame il faut, dit-il [Montaigne], durcir ses muscles [...].» (p. 371). Jeune, l'enfant est encore malléable, comme le constate Rousseau, et se résigne plus facilement que l'adulte à un régime de désensibilisation. C'est pourquoi chez Rousseau l'éducation devient surtout une question d'habitudes (p. 248), qu'il est important de faire prendre à l'enfant quand il est jeune. Et la théorie de l'éducation de Rousseau suppose que les «plis» qu'on veut faire prendre à l'enfant ne lui seront pas nuisibles, pourvu qu'on s'y prenne assez tôt:

⁴⁶ En effet, à l'époque de Rousseau, on évaluait la mortalité infantile à 43 pour cent des enfants dans les trois premières années, et la durée moyenne de la vie était de 23 ans 6 mois à Paris (Cf. *Emile* p. 301, n. 3). Rousseau en témoigne lui-même: «Des enfants qui naissent, la moitié, tout au plus, parvient à l'adolescence; et il est probable que votre élève n'atteindra pas l'âge d'homme.» (p. 301).

Avant que l'habitude⁴⁷ du corps soit acquise, on lui donne celle qu'on veut sans danger. Mais quand une fois il est dans sa consistance, toute altération lui devient périlleuse. Un enfant supportera des changements que ne supporteroit pas un homme: les fibres du premier, molles et flexibles, prennent sans effort le pli qu'on leur donne; celles de l'homme, plus endurcies, ne changent plus qu'avec violence le pli qu'elles ont reçu. (p. 260)

La référence aux «fibres [...] molles et flexibles» rappellent les analogies faites par

Rousseau au début, entre l'éducation des enfants et la culture des plantes:

C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure; ses fruits feront un jour tes délices. (pp. 245-46)

Ce n'est pas ici purement une figure de rhétorique; Rousseau voit une équivalence entre l'éducation et la culture: «On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation.» (p. 246). L'analogie ne tient guère compte des douleurs morales de l'enfant; en effet, Rousseau veut faire passer l'enfant pour un être tout physique, et fait abstraction de sa vie affective. Du reste, plus que l'enfant, il plaint l'adulte, puisque ce dernier est affligé par les maux beaucoup plus graves de l'âme. Stoïque, il déclare:

Le sort de l'homme est de souffrir dans tous les tems. Le soin même de sa conservation est attaché à la peine. Heureux de ne connoître dans son enfance que les maux physiques! maux bien moins cruels, bien moins douloureux que les autres, et qui bien plus rarement qu'eux nous font renoncer à la vie. On ne se tue point pour les douleurs de la goutte; il n'y a guères que celles de l'âme qui produisent le desespoir. Nous plaignons le sort de l'enfance, et c'est le nôtre qu'il faudroit plaindre. (pp. 260-61)

Le fait que Rousseau emploie des termes à connotation physique comme *façonner* peut confondre le lecteur, en donnant l'impression que son approche se limite à un dressage corporel, quand, en fait, la cible est toujours l'âme de l'enfant. L'endurcissement du

⁴⁷ Pourtant Rousseau dit aussi que «la seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune» (p. 282).

corps est une condition *sine qua non* du raidissement de l'âme: «Un corps débile affaiblit l'âme.» (p. 269). En même temps, cet endurcissement est nécessaire à l'accomplissement des volontés de l'âme: «Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme.» (p. 269). En termes d'éducation, le corps et l'âme de l'enfant ne peuvent être dissociés⁴⁸.

Imbu des principes du stoïcisme, Rousseau affiche ici l'indifférence devant la sensibilité. Réprimer les émotions de l'enfant est aussi pour lui une stratégie importante pour assurer sa docilité. Rousseau se méfie en particulier de la colère. Il propose, par exemple, de faire croire à l'enfant que les accès de colère chez les gens sont une forme de maladie: «Il voit un visage enflammé, des yeux étincellans, un geste menaçant, il entend des cris [...]. Dites-lui posément, sans affectation, sans mystère: Ce pauvre homme est malade [...].» (p. 328). En le trompant de la sorte, Rousseau compte sur le fait que l'enfant réprimera sa colère de peur de se croire malade: «Se peut-il que sur cette idée qui n'est pas fausse il ne contracte pas de bonne heure une certaine répugnance à se livrer aux excès des passions, qu'il regardera comme des maladies [...]?» (p. 328). L'enfant, chaque fois qu'il sera en colère, se croira malade et tâchera de réprimer ses émotions, fussent-elles légitimes. Rousseau inculque à l'enfant une grande méfiance à l'égard de celles-ci. Et si l'enfant persiste à avoir des «excès de passions», Rousseau, profitant de son argument sophistique, s'autorise alors à le traiter en malade:

Mais voyez dans l'avenir les conséquences de cette notion! Vous voilà autorisé, si jamais vous y êtes contraint, à *traiter un enfant mutin comme un enfant malade; à l'enfermer dans sa chambre, dans son lit s'il le faut, à le tenir au régime, à l'effrayer lui-même de ses vices naissans*, à les lui rendre odieux et redoutables,

⁴⁸ Montaigne écrivait exactement dans le chapitre 26 «De l'institution des enfants» du Livre I des *Essais*: «Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme; il lui faut aussi roidir les muscles. Elle est trop pressée si elle n'est secondée, et a trop à faire de seule fournir à deux offices.» (*Oeuvres complètes* [Paris, Seuil, «L'Intégrale», 1967], p. 75).

sans que jamais il puisse regarder comme châtement la sévérité dont vous serez peut-être forcé d'user pour l'en guérir. (p. 328) [C'est moi qui souligne.]

Sans avoir justifié la correspondance qu'il établit entre la colère et la maladie, Rousseau poursuit en taxant maintenant la colère et les excès de passions de «vices naissans», «odieux et redoutables». A partir d'un postulat douteux, Rousseau autorise et justifie un comportement cruel envers l'élève, victime d'une logique abusive, «sans que jamais il puisse regarder comme châtement la sévérité dont vous serez peut-être forcé d'user pour l'en guérir». Rousseau ne semble pas se soucier de l'inconséquence de ses actions envers l'enfant. Celui-ci devient une sorte de cobaye philosophique qui dans un débat, ayant accepté le postulat de l'équivalence entre la colère et la maladie, doit subir à présent les conséquences terribles qui découlent de la logique de Rousseau. On a l'impression qu'il s'agit pour Rousseau d'une sorte d'exercice de rhétorique, qui se fait aux dépens d'un adversaire qui n'est pas de taille.

L'environnement d'Emile est à tout moment contrôlé par le précepteur, en sorte que la liberté dont il jouit n'est qu'une fausse liberté. Il est vrai qu'à la différence des autres écoliers, Emile n'est pas emprisonné dans une salle de classe où on l'oblige à apprendre des matières pour lesquelles il n'a aucun goût. Il est libre de se promener avec son maître et de puiser ses connaissances à même la nature. Il ne subit pas moins une manipulation constante, et n'apprendra jamais que ce que le précepteur lui permettra de savoir:

Je me représente mon petit Emile, au fort d'une rixe entre deux voisines, s'avancant vers la plus furieuse et lui disant d'un ton de commisération: *ma bonne, vous êtes malade; j'en suis bien fâché*. A coup sur, cette saillie ne restera pas sans effet sur les spectateurs ni peut-être sur les actrices. Sans rire, sans le gronder, sans le louer, je l'emmène de gré ou de force avant qu'il puisse apercevoir cet effet, ou du moins avant qu'il y pense, et je me hâte de le

distraire sur d'autres objets qui le lui fassent bien vite oublier. (pp. 328-29)
[C'est Rousseau qui souligne.]

Toute cette manigance vise d'une part à maîtriser les émotions de l'enfant par la tromperie, et d'autre part à justifier un comportement cruel envers celui-ci, lui dont le seul «crime» a été de croire aux enseignements de son maître⁴⁹. Rousseau s'imagine cet épisode éventuel -- pourvu de spectateurs et d'actrices -- «mis en scène» par lui. Il reconnaît que l'enseignement qu'il a donné à Emile le fera paraître singulier dans le monde, mais il poursuit néanmoins son indoctination. Pour empêcher que son élève apprenne d'une des «actrices» qu'elle n'est point malade (ce qui remettrait en question les leçons du maître, ce que Rousseau veut à tout prix éviter), il n'hésitera pas à l'emmener «de gré ou de force». Il veut éloigner Emile de la scène «avant qu'il y pense», et le distraire de ce qu'il vient de voir, car il veut préserver son élève de l'empire des passions⁵⁰; mais, ce faisant, Rousseau décourage le développement affectif d'Emile, ainsi que toute réflexion qui soit propre à l'enfant.

Pour Rousseau l'homme n'est vraiment libre et vertueux que s'il sait subjuguer ses affections à sa raison: «Qu'est-ce donc que l'homme vertueux? C'est celui qui sait vaincre ses affections; car alors il suit sa raison, sa conscience [...]» (p. 818). En cela, Rousseau renoue avec une tradition philosophique qui remonte à Sénèque en passant par

⁴⁹ Jean Starobinski a déjà parlé du sadisme du précepteur, *op. cit.*, p. 155.

⁵⁰ «[...] quand ton coeur est devenu sensible, je t'ai préservé de l'empire des passions. Si j'avais pu prolonger ce calme intérieur jusqu'à la fin de ta vie, j'aurais mis mon ouvrage en sûreté, et tu serais toujours heureux autant qu'un homme peut l'être». (p. 815) Ce sont les écueils contre lesquels lui-même s'est brisé que Rousseau veut enlever du parcours de son élève. Il écrit dans ses *Confessions*: «L'épée use le fourreau, dit-on quelquefois. Voilà mon histoire. Mes passions m'ont tué. Quelles passions dira-t-on? Des riens: les choses du monde les plus pueriles; mais qui m'affectoient comme s'il se fut agi de la possession d'Hélène ou du trône de l'univers.» (p. 219).

Montaigne: «La vraie liberté, c'est pouvoir toute chose sur soi.» (*Essais*, p. 421)⁵¹.

Paradoxalement, alors, la liberté se définirait par l'autocontrainte⁵². Dans *Du contrat social*, Rousseau discute en termes semblables la «liberté morale, qui seule rend l'homme vraiment maître de lui; car l'impulsion du seul appetit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté»⁵³. Mais, apparemment, cela sera toujours insuffisant pour Rousseau, car dans *Emile*, comme dans *Du contrat social*, il faudra aussi qu'on soit forcé de l'extérieur d'être libre. Dans le livre IV, Emile, incapable d'assumer la responsabilité de sa propre liberté, supplie son maître:

Défendez-moi de tous les ennemis qui m'assiègent, et surtout de ceux que je porte avec moi et qui me trahissent; veillez sur votre ouvrage, afin qu'il demeure digne de vous. Je veux obéir à vos loix, je le veux toujours, c'est ma volonté constante; si jamais je vous désobéis ce sera malgré moi; rendez-moi libre en me protégeant contre mes passions qui me font violence; empêchez-moi d'être leur esclave et forcez-moi d'être mon propre maître en n'obéissant point à mes sens, mais à ma raison. (pp. 651-52) [C'est moi qui souligne.]

Emile parle de sa volonté ici («Je veux obéir à vos loix»), mais ce n'est, paradoxalement, qu'une volonté d'abdication⁵⁴. La liberté dont parle Rousseau est en fait doublement fausse, car d'une part il fait du renoncement la seule vraie liberté, et d'autre part il

⁵¹ Montaigne cite Sénèque au chapitre 12 «De la physionomie» du Livre 3, des *Essais*, *op. cit.*, p. 421: «Potentissimus est qui se habet in potestate» («Le suprême puissant est celui qui se garde en son propre pouvoir») (Sénèque, *Lettres*, p. 90).

⁵² En critiquant le confort, les appétits et les excès, Rousseau mine l'autorité morale de l'aristocratie de l'ancien régime. Pour une discussion plus ample de la notion de vertu chez Rousseau, voir le livre de Carol Blum, *Rousseau and the Republic of Virtue* déjà cité.

⁵³ Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social* in *Oeuvres complètes*, Vol. 3, p. 365.

⁵⁴ Emile est donc le parfait citoyen de la société rousseauiste, acceptant de substituer la volonté générale à sa propre volonté. Le passage que je viens de citer est d'ailleurs à rapprocher du passage dans *Du contrat social*, où Rousseau écrit: «Afin [...] que le pacte social ne soit pas un vain formulaire, il renferme tacitement cet engagement qui seul peut donner de la force aux autres, que quiconque refusera d'obéir à la volonté générale y sera contraint par tout le corps: ce qui ne signifie autre chose sinon qu'on le forcera d'être libre [...]». (*Ibid.*, p. 364) [C'est moi qui souligne.]

s'assure que tout ce qui se passe dans la vie d'Emile est prévu d'avance⁵⁵.

Selon Rousseau, l'inconvénient de l'approche autoritaire, c'est qu'elle exige que l'enfant accomplisse la volonté du maître et non la sienne. Il préfère tromper l'enfant de sorte que l'enfant obéisse au maître tout en croyant toujours faire à sa propre volonté.

Dans le deuxième livre d'*Emile* on trouve, par exemple, le passage suivant:

[...] qu'il croye toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; *on captive ainsi la volonté même*. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connoit rien, n'est-il pas à vôtre merci? Ne disposez-vous pas par rapport à lui de tout ce qui l'environne? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plait? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; *mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse*. (pp. 362-63) [C'est moi qui souligne.]

Dans l'approche autoritaire, dénigrée par Rousseau, l'enfant ne pouvait faire à sa volonté, mais au moins il en avait une. Quant à Rousseau, il ne donne à l'enfant qu'une illusion de volonté. Harari souligne le caractère coercitif de l'approche rousseauiste:

This takeover is the essence of Rousseau's pedagogy and must above all be assured: by force or constraint if necessary, but preferably by ruse or deception. There lies the dilemma of Rousseauian pedagogy: not, what to do with the child? But, how to assume one's hold on the child, so that the tutor's authority becomes, at the end of the educational process, a natural necessity? [...] As a result, Rousseau's psychological strategy involves trapping the child in a system where his freedom of choice is only an illusion. (*op. cit.*, pp. 793-94)

Lester G. Crocker a fait une remarque analogue à propos de la fausse liberté chez

Rousseau, inextricablement liée à la volonté d'Emile:

Emile est «libre» parce qu'il ne dépend plus, en apparence, que des choses; mais ces «choses» sont sous le contrôle du «guide» qui les manipule en secret. Son but est d'apprendre à l'enfant à se soumettre *volontairement* aux limites nécessaires. En faisant apparaître à l'enfant que les limites qu'il désire imposer sont des

⁵⁵ Voir notamment tout le chapitre sur l'amour et sa rencontre «fortuite» avec Sophie.

limites nécessaires, le guide fera que l'enfant se sentira toujours indépendant et libre.⁵⁶ [C'est Crocker qui souligne.]

Rousseau recommande de ne jamais commander quoi que ce soit à l'enfant: «Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui.» (p. 320). Rousseau ajoute «[q]u'il sache seulement qu'il est foible et que vous êtes fort, que par son état et le vôtre il est nécessairement à votre merci [...] que le frein qui le retient soit la force et non l'autorité» (p. 320). Ici, Rousseau joue avec les mots⁵⁷, car il s'agira simplement de substituer une forme d'autorité à une autre. Prenons, par exemple, le cas de l'enfant qui casse les vitres de sa chambre. Rousseau prône ici le recours au *cabinet noir*:

[...] dites-lui séchement mais sans colère: les fenêtres sont à moi; elles ont été mises là par mes soins, je veux les garantir; puis vous l'enfermerez à l'obscurité dans un lieu sans fenêtre. (p. 333)

Rousseau voit ici non la soumission de l'enfant à l'autorité du maître mais sa soumission nécessaire aux lois de la nature. Mais cette interprétation est possible seulement si l'on fait de la force du maître une loi naturelle. Les implications d'une telle doctrine sont importantes, car l'homme qui accepte la volonté du plus fort comme une force nécessaire, ne songera jamais à la contourner, fût-elle illégitime ou abusive. C'est un moyen de s'assurer une population docile et résignée. En fin de compte, cela revient à inculquer à l'enfant que «la force prime le droit»! Dans ce sens, la pédagogie de

⁵⁶ Lester G. Crocker, «Docilité et duplicité chez Jean-Jacques Rousseau», *Revue d'histoire littéraire de la France*, nos 3-4, mai-août 1968, p. 450.

⁵⁷ Vincenti a remarqué cet aspect de la rhétorique de Rousseau. Il conclut que son régime pédagogique est tout aussi despotique que la pédagogie traditionnelle, la seule différence étant que Rousseau appelle ce régime *liberté*. (*op. cit.*, pp. 54-56)

Rousseau n'est pas si révolutionnaire: il veut un élève docile, et ses techniques ne sont pas nouvelles.

La duplicité du maître dans *Emile* ainsi que l'humiliation de l'enfant -- des traits caractéristiques de la pédagogie de Rousseau --, servent également à comprimer la spontanéité et la volonté de l'enfant. Dans le deuxième livre, Rousseau raconte comment il s'y est pris avec un enfant fier et trop accoutumé à faire ce qu'il voulait⁵⁸. Rousseau l'a laissé sortir tout seul, mais il lui avait préparé un piège qui, avec la complicité de tout le quartier, visait à enlever à l'enfant le goût de faire à sa volonté:

Tout étoit préparé d'avance, et comme il s'agissoit d'une espèce de scène publique, je m'étois muni du consentement du père. A peine avoit-il fait quelques pas qu'il entend à droite et à gauche différens propos sur son compte. Voisin, le joli monsieur! où va-t-il ainsi tout seul? Il va se perdre: je veux le prier d'entrer chez nous. Voisine, gardez-vous-en bien. Ne voyez-vous pas que c'est un petit libertin qu'on a chassé de la maison de son père parce qu'il ne vouloit rien valoir? [...] je serois fâchée qu'il lui arrivât malheur. Un peu plus loin il rencontre des polîçons à peu près de son âge, qui l'agacent et se moquent de lui. [...] Seul et sans protection, il se voit le jouet de tout le monde, et il éprouve avec beaucoup de surprise que son noeud d'épaule et son parement d'or ne le font pas plus respecter.

Cependant un de mes amis, qu'il ne connoissoit point et que j'avois chargé de veiller sur lui le suivoit pas à pas sans qu'il y prit garde, et l'accosta quand il en fut tems. Ce rolle qui ressembloit à celui de Sbrigani dans *Pourceaugnac* demandoit un homme d'esprit et fut parfaitement rempli. [...] il lui fit si bien sentir l'imprudence de son équipée qu'au bout d'une demie heure il me le ramena souple, confus, et n'osant lever les yeux.

Pour achever le désastre de son expédition, précisément au moment qu'il rentroit, son père descendoit pour sortir et le rencontra dans l'escalier. Il falut dire d'où il venoit, et pourquoi je n'étois pas avec lui. Le pauvre enfant eut voulu être cent pieds sous terre. [...]

C'est par ces moyens et d'autres semblables que durant le peu de tems que je fus avec lui je vins à bout de lui faire faire tout ce que je voulois [...]. (pp. 367-68)

Comme nous pouvons le voir, l'humiliation joue un rôle crucial dans la pédagogie de

⁵⁸ Episode mi-autobiographique; voir *Emile*, p. 364, n. 1.

Rousseau, car, selon lui, il est nécessaire de décourager chez l'enfant tout sentiment d'orgueil («Qu'il sache seulement qu'il est foible et que vous êtes fort [...] (p. 320)»), afin d'éviter qu'il développe une humeur belliqueuse: «Cet esprit de paix est un effet de son éducation qui n'ayant point fomenté l'amour-propre et la haute opinion de lui-même l'a détourné de chercher ses plaisirs dans la domination, et dans le malheur d'autrui.» (p. 545). C'est donc pour tuer en lui la moindre velléité de révolte qu'il faudra humilier l'enfant.

Dans le passage que je viens de citer, le voisinage au complet est l'ennemi de l'enfant; il peut croire que le monde est contre lui, qu'il est persécuté injustement⁵⁹. (La préparation de toute la mise en scène nécessaire au succès de l'entreprise du précepteur est d'ailleurs assez invraisemblable. Car peut-on vraiment compter sur le concours des voisins -- et des polissons -- dans un cas comme celui ci? Rousseau les a-t-il payés? leurs propos ont-ils été dictés?) Harari a déjà remarqué la théâtralité de la pédagogie de Rousseau, où le pédagogue doit aussi être metteur en scène (p. 797). J'ajouterai que le pédagogue qui suit le système de Rousseau ne doit pas seulement être metteur en scène, mais dramaturge et réalisateur. Rousseau paraît omniscient: rien dans l'éducation d'Emile ne lui échappe. Dans le passage que je viens de citer, le rôle joué par l'ami du précepteur est particulièrement sinistre, même si celui-ci est censé veiller sur l'enfant. Rousseau rend patent le lien entre son travail et l'art du dramaturge en citant comme modèle un personnage de Molière. Le choix de Sbrigani, personnage peu scrupuleux, est d'ailleurs révélateur. Dans *Monsieur de Pourceaugnac*, Sbrigani trompe le provincial

⁵⁹ On se rappellera que Rousseau a souffert d'un complexe de persécution; en fait, il était réellement persécuté et les machinations de ses ennemis philosophes n'étaient pas toujours le produit de son imagination féconde.

Pourceaugnac et l'engage dans une suite d'aventures burlesques qui finissent par le dégôuter de Paris. Drôle de pédagogie, qui a besoin du concours d'hommes d'intrigues pour en assurer le succès! Sans oublier qu'on pourrait croire l'ami de Rousseau un acteur professionnel, quelqu'un qui sait accoster l'enfant au moment opportun, lui faire sentir son imprudence, et le ramener «souple, confus, et n'osant lever les yeux». En fait, cet ami a rempli toutes les fonctions du précepteur tel que conçu par Rousseau: les yeux baissés, l'enfant est humilié; souple, son corps est prêt à être façonné; confus, son esprit n'offrira aucune résistance. Même le père a son petit rôle à jouer dans le scénario de Rousseau. C'est dire que toutes les forces disponibles ont été mobilisées pour assurer la docilité de l'enfant dans ce coup monté⁶⁰. Par ces moyens, comme le souligne Crocker, la conduite de l'enfant -- prévue, dirigée et corrigée -- perd toute sa spontanéité⁶¹.

* * *

Quelles images de l'enfant et de la famille peut-on se faire alors du système pédagogique que nous donne Rousseau dans *Emile*? quel est l'idéal qu'il nous propose? Il est clair, premièrement, que le rôle des parents y est pratiquement nul, que c'est le précepteur qui a la garde d'Emile. Il faut souligner que puisque les parents passent pour des êtres parfaits et infaillibles, il en découle que si jamais il y a un problème au sein de sa famille ou relatif à l'éducation de l'enfant, ce sera nécessairement l'enfant qui est tenu responsable. Pour disposer l'enfant à accepter cette situation, il fallait que Rousseau en

⁶⁰ Dans la scène de la foire, dans le troisième livre d'*Emile*, il s'agira aussi de tendre un piège à l'enfant afin de l'humilier, avec la complicité du faiseur de tours. Ici, Rousseau renchérit en donnant les conseils suivants à son lecteur, le futur précepteur: «Que de suites mortifiantes attire le premier mouvement de vanité! Jeune maître, épiez ce premier mouvement avec soin. Si vous savez en faire sortir ainsi l'humiliation, les disgrâces, soyez sûr qu'il n'en reviendra de longtemps un second.» (p. 440).

⁶¹ Lester G. Crocker, «Docilité et duplicité chez Jean-Jacques Rousseau», p. 450.

fasse, comme l'a remarqué Martin Rang, une «étrange construction d'un enfant sans émotions, sans affection, sans pitié, même sans amour, d'un enfant foncièrement enfermé en lui seul, bref d'un enfant sans âme, raisonnable certes, mais froid et insensible»⁶². Il est significatif que Rang parle de l'absence de l'âme chez Emile, quand nous savons tout l'effort de Rousseau pour la lui «raidir». Est-ce à dire alors que raidir l'âme de l'enfant reviendrait justement à la lui enlever?

La critique est d'accord pour dire que la pédagogie de Rousseau, à force de désensibiliser Emile, crée un élève qui ne peut plus sentir. Jules Lemaitre note à propos d'*Emile* que «la tendresse paraît singulièrement absente de cette pédagogie» (p. 226). Et Jean-Louis Lecercle confirme que «[c]e qui enlève le plus de vie à Emile c'est la rigueur implacable avec laquelle lui est refusée toute affectivité avant la quinzième année»⁶³. Nous avons vu plus haut le soin que met Rousseau à préserver Emile de «l'empire des passions». Résultat: rendu à l'âge adulte, Emile sera démuni et entièrement dépendant; à la fin du livre, se sentant incapable d'assumer un jour la responsabilité de ses propres enfants, il implore son précepteur de rester «le maître des jeunes maîtres. Conseillez-nous, gouvernez-nous, nous serons dociles: tant que je vivrai j'aurai besoin de vous» (p. 868)!

L'Emile adulte qui parle ici est le produit d'une éducation qui repose sur la conception, chère au XVIII^e siècle (et héritée en bonne partie des écrits de Locke⁶⁴), qui

⁶² Martin Rang, «Le Dualisme anthropologique dans l'*Emile*» in *Jean-Jacques Rousseau et son oeuvre*, p. 196.

⁶³ Jean Louis Lecercle, *Rousseau et l'art du roman* (Paris, Colin, 1969), p. 324.

⁶⁴ L'*Essai philosophique concernant l'entendement humain* de Locke connut une première traduction en français, en 1700, selon le traducteur Pierre Coste. L'original anglais, *An Essay Concerning Human*

veut que l'esprit de l'enfant soit un vide à remplir, une table rase⁶⁵, ou encore une feuille vierge sur laquelle le maître écrit⁶⁶. L'enfant au XVIII^e siècle, nouvellement découvert selon Philippe Ariès (p. 463), représente un vide épistémologique que les pédagogues et moralistes auront à combler de leur savoir:

[...] si la nature donne au cerveau d'un enfant cette souplesse qui le rend propre à recevoir toutes sortes d'impressions [...] c'est pour que toutes les idées qu'il peut concevoir et qui lui sont utiles, toutes celles qui se rapportent à son bonheur et doivent l'éclairer un jour sur ses devoirs⁶⁷ s'y tracent de bonne heure en caractères inéfaçables [...]. (*Emile*, p. 351)

Si Rousseau admet l'existence d'une divinité, il ne réduit pas moins le rôle de cette divinité dans la vie des hommes. En effet, la philosophie des Lumières sera lourde de conséquences pour l'enfant, car si l'on ne croit pas que Dieu ait donné à chacun une âme à sa naissance, c'est à l'homme que revient la tâche de modeler l'âme de l'enfant, non plus selon un dessein céleste, mais selon la volonté de l'homme. Rousseau, malgré son déisme, paraît suivre ce raisonnement dans la mesure où il ne permettra pas à Emile d'avoir une identité distincte de celle que lui impose son éducation⁶⁸.

Understanding, est paru en 1690.

⁶⁵ Voir John Locke, *Essai philosophique concernant l'entendement humain* [trad. Pierre Coste] E. Naert, éd. (Paris, Librairie philosophique Vrin, 1983 [1729, 1755]): «Supposons donc qu'au commencement l'Ame est ce qu'on appelle *une Table rase*, vuide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit.» (p. 61).

⁶⁶ Voir Marcel Grandière, «Regard sur l'enfant au siècle des lumières» in *Education et pédagogies au siècle des lumières* (Angers, Presses de l'Université catholique de l'ouest, 1985), pp. 29-44.

⁶⁷ Ici comme ailleurs Rousseau insiste sur l'importance d'inculquer à l'enfant la notion du devoir.

⁶⁸ Cela rejoint les idées politiques que Rousseau exprime dans *Emile* sur la distinction à faire entre l'homme, qui est fait par la nature, et le citoyen, qui est fait par l'homme: «Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le *moi* dans l'unité commune; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout.» (p. 249). Comme le souligne Crocker, ôter à quelqu'un son sens du moi est fortement lié à l'extinction de ses droits proprement humains. Il rappelle les conséquences horribles d'une telle politique, lorsqu'elle est poussée à l'extrême: «In slave societies and in Nazi

Selon le modèle foucaldien, le savoir produit ici, tout en faisant de l'enfant le lieu de projections et de prescriptions pédagogiques, n'est pas un savoir qui permettra jamais à l'enfant de se connaître; en effet, Rousseau réduit à rien la liberté de l'enfant de se *construire* une identité, et son individualité sera entièrement brimée: Emile, comme nous l'avons vu, s'identifiera plutôt avec son maître. Et le texte de Rousseau, destiné à un public adulte de précepteurs et de pédagogues, ne permettra pas plus aux adultes de connaître l'enfant pour ce qu'il est; ainsi les préjugés sur l'enfant seront perpétués. Dans *La Pédagogie aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Georges Snyders relève la confusion des pédagogues de cette époque quant à la manière de déterminer l'identité de l'enfant: «Connaître l'enfant pour le former, certes; mais aussi c'est en le formant qu'on le connaîtra, c'est en sachant comment il a été formé et ce qu'on a pu tirer de lui qu'on le connaîtra.» (p. 438). Ce qui revient à dire que l'enfant n'existe pas, à toutes fins pratiques, en dehors de ce qu'on veut en faire. Bien entendu, l'enfant ne participe pas à l'élaboration du savoir produit sur lui, *par* et *pour* le monde adulte.

En insistant sur le pli qu'il faut donner très tôt à l'enfant et l'effet des premières impressions, Rousseau reste bien de son époque. Le Père Polycarpe Poncelet a exprimé cette idée de manière analogue en 1763: «Dans le premier âge, l'esprit, le coeur, le corps des Enfants, sont comme une cire molle, susceptible de toutes les formes.»⁶⁹. A

concentration camps (as well as in present-day gulags), the extinction of all "human rights" was synonymous with the dissolution of the quality of being human, the signal attribute of which is selfhood. In those extreme situations, the victim, losing his sense of self-identity, identifies with his all-powerful master. We see this happening in *La Nouvelle Héloïse* and in *Emile*. In all societies, the self is expanded or constricted in accordance with its freedom to construct itself [...].» [C'est Crocker qui souligne] (Lester G. Crocker, «Rousseau's Dilemma: Man or Citizen?», *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, Vol. 241, 1986, p. 282).

⁶⁹ Le Père Polycarpe Poncelet, *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfants, particulièrement de la noblesse françoise* (Paris, P.-G. Le Mercier, 1763), p. 90.

cette différence près que si Poncelet insiste sur le caractère impressionnable de l'enfant, c'est pour mettre en garde les parents contre les conséquences de leurs actions, tandis que chez Rousseau et Locke, cette caractéristique est envisagée sous un tout autre angle: pour eux le caractère impressionnable de l'enfant constitue une faiblesse à exploiter, une prédisposition de l'enfant qui permettra à l'adulte d'imprimer très tôt les habitudes et les conditionnements désirés. Cette conception de l'enfant est à rapprocher du concept du citoyen développé par Rousseau dans *Du contrat social*. Ici aussi l'individu doit être (trans)formé ou (dé)formé avant de pouvoir être intégré dans la société:

Celui qui ose entreprendre d'instituer un peuple doit se sentir en état de changer, pour ainsi dire, la nature humaine; de transformer chaque individu, qui par lui-même est un tout parfait et solitaire, en partie d'un plus grand tout dont cet individu reçoive en quelque sorte sa vie et son être; d'altérer⁷⁰ la constitution de l'homme pour la renforcer; de substituer une existence partielle et morale à l'existence physique et indépendante que nous avons reçue de la nature. Il faut, en un mot, qu'il ôte à l'homme ses forces propres pour lui en donner qui soient étrangères et dont il ne puisse faire usage sans le secours d'autrui. Plus ces forces naturelles sont mortes et anéanties, plus les acquises sont grandes et durables, plus aussi l'institution est solide et parfaite [...]. (*Du contrat social*, pp. 381-82)

En fin de compte, l'enfant découvert au XVIIIe siècle passe pour une matière brute amorphe, susceptible d'être façonnée au gré de l'institution disciplinaire. Il n'est pas surprenant, alors, d'entendre Rousseau dire de sa création, rendue à l'âge adulte: «Vous n'imaginez pas comment à vingt ans Emile peut être docile.» (*Emile*, p. 661).

Emile ne sera jamais qu'un pantin dont Rousseau se sert pour «prouver» la valeur de son système pédagogique. Lui-même reconnaîtra dans une lettre à Philibert Cramer: «Vous dites très bien qu'il est impossible de faire un Emile: mais pouvez-vous croire que

⁷⁰ «Manuscrit de Genève (1. II, ch. II): "qu'il *mutile* en quelque sorte la constitution de l'homme pour la renforcer".» (*Du contrat social*, p. 381, n. 7).

ç'ait été là mon but et que le livre qui porte ce titre soit un vrai traité d'éducation?»⁷¹.

Cela, toutefois, n'a pas empêché d'autres, se réclamant de Rousseau, de vouloir faire des *Emiles*. Dans l'introduction de l'édition 1992 d'*Emile* pour la collection «Classiques Garnier», Tanguy L'Aminot réitère que le livre de Rousseau «offre aux parents comme aux enseignants une image de ce qui est encore possible». Et il ajoute que «[l]e rêve contenu dans *Emile* continue de nourrir la réalité» (p. lxxvii). Paradoxalement, c'est la conception chimérique et fautive de l'enfance dans *Emile*, encore plus que le système pédagogique de Rousseau, qui a été retenue par les futurs lecteurs d'*Emile*. Conception essentiellement vide qui, comme nous l'avons vu, vise surtout à protéger les parents aux dépens de l'enfant.

La pédagogie noire

De cette lecture d'*Emile*, on peut dégager les préceptes pédagogiques suivants: les enfants doivent croire que leurs parents sont infaillibles et parfaits; les enfants ne doivent pas avoir de volonté; les enfants ne doivent pas avoir un sentiment élevé de leur valeur; les parents ne doivent pas céder aux besoins des enfants; les parents ont toujours besoin d'être protégés; les parents méritent *a priori* le respect en tant que parents; les parents ne sauraient supporter la moindre injure; la dureté et la froideur sont une bonne préparation à la vie; et enfin, les émotions sont nuisibles. Ajoutons à cela les techniques servant à opprimer la spontanéité (le *Lebendig* dont parle Alice Miller⁷²) employées par Rousseau: «[...] pièges, mensonges, ruses, dissimulation, manipulation, intimidation, humiliation,

⁷¹ «Lettre à Philibert Cramer du 13 octobre 1764» *op. cit.*, Vol. 21, pp. 248-49.

⁷² Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung* (Frankfurt Am Main, Suhrkamp, 1980), p. 77.

mépris, moquerie, méfiance et isolement [...]» (*C'est pour ton bien*, pp. 77-78).

Evidemment une seule personne ne pourra être tenue responsable d'une tradition pédagogique. Sans compter que, comme le souligne Georges Snyders, la méthode de Rousseau se veut une synthèse des vieilles traditions et des nouvelles idées en éducation. Rousseau peut avoir prôné la méthode et les principes de la pédagogie noire: il lui faudra des continuateurs de cette approche (qui seront étudiés dans le chapitre suivant) pour que celle-ci soit perpétuée jusqu'à nos jours. Sans oublier que la pédagogie de Rousseau a été nourrie aussi par la lecture de ses prédécesseurs, de Platon à Locke, en passant par Montaigne. Georges Snyders a interrogé la pensée pédagogique d'auteurs et de philosophes tels Aristote, Saint Augustin, Bossuet, La Bruyère, Racine, Boileau, Pascal et Mme de Sévigné, et constate une profonde ambivalence aux XVIIe et XVIIIe siècles dans la représentation de l'enfant⁷³. Snyders en distille néanmoins des principes pédagogiques qui rejoignent ceux que nous avons relevés chez Rousseau. A savoir,

[qu']il faut préparer l'enfant pour le jour où l'on exigera de lui qu'il renonce à lui-même, à son désir d'être heureux à sa manière [...]. [Qu'o]n doit, par une surveillance constante, former l'enfant à la docilité; des exercices, des épreuves ininterrompues doivent modeler en lui une habitude d'aller à contre-courant de ses désirs; [que] cela ne peut s'accomplir sans susciter vis-à-vis de l'enfant, une atmosphère générale de défiance. [...] [Que] plus sa personnalité se dessine, plus éclatent ce désir et cette puissance de renouveau qu'il porte en lui, et plus l'amour qu'on veut lui porté est traversé d'avertissements, d'interdictions et finalement de froideur. (p. 257)

Rousseau n'a donc pas inventé la pédagogie noire. Il n'en demeure pas moins que «le père de la pédagogie moderne» a légué à la postérité une pédagogie dont les principes, selon des spécialistes telles Alice Miller et Françoise Dolto, sont foncièrement néfastes à

⁷³ « [...] l'enfance si aimable lorsqu'elle est l'enfance en général, idéalisée et du même coup éloignée - mais il apparaît comme une gêne à aimer et même à représenter l'enfant avec lequel on vit tous les jours.» (p. 190).

l'enfant et occasionnent de fâcheuses répercussions dans la vie adulte. Si bien que, comme nous le verrons dans la suite de cette étude, Jules Steeg fait bon marché d'une partie pourtant capitale de l'influence de Rousseau, lorsqu'il dit que: «Par une heureuse sélection, ce sont les idées justes de Rousseau qui ont fait leur chemin dans le monde [...]»⁷⁴.

Au delà d'*Emile*

Rousseau peut avoir été à l'origine de l'engouement pour l'éducation des enfants; il faut souligner, toutefois, que ce ne sera pas uniquement pour les raisons qu'il exhortait, que le XIXe siècle français s'est penché sur la question de l'éducation. Après les théories de Darwin sur l'évolution, on a voulu voir en l'éducation un bastion contre la menace omniprésente de l'animalité⁷⁵. Sous le Second Empire en particulier, l'éducation devient d'autant plus importante qu'elle peut servir à une bourgeoisie soucieuse de sa permanence: puisque non seulement la nature implique animalité mais aussi révolution, il faudra par l'éducation réprimer la nature dans l'homme pour maintenir le *statu quo* et pour créer une force ouvrière disciplinée⁷⁶. De Rousseau, on

⁷⁴ *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson dir. (Paris, Hachette, 1887), Première partie, t. 2, p. 2647.

⁷⁵ Le *Grand Dictionnaire universel* donne une idée de l'état d'esprit de l'époque: «Qu'est-ce que l'homme à l'état primitif? ou plutôt qu'est-ce que la nature elle-même? [...] La vérité démontrée aujourd'hui de concert par toutes les sciences, c'est que dans le lointain des âges et pendant des millions de siècles peut-être, la planète que nous habitons n'était pas appropriée à l'existence d'un seul être organisé. Les espèces inférieures apparaissent les premières [...] Puis [...] l'homme apparaît enfin, non point tel qu'on nous le représente sortant des mains de Dieu, pourvu de toutes les grâces et doué de tous les dons du génie, mais tel qu'on le retrouve encore à l'état brut, au-dessous même de la brute, dans la Nouvelle-Zélande, aux Iles Marquises et dans l'archipel de l'Océanie. Poètes de l'âge d'or, rêveurs de la Genèse, allez voir les anthropophages: ils vous donneront une idée de cette sublime créature que n'a point encore visitée l'éducation. Mais nous, qui ne rêvons pas, nous comparons froidement à un Descartes, à un Newton, à un Leibniz, cet affreux cannibale qui se repaît de la chair de ses semblables, et nous disons: "voilà les effets de l'éducation".» (Vol. 7, p. 204) [C'est l'auteur qui souligne.]

retiendra, au XIXe siècle, l'importance de l'éducation, mais on ne partagera nullement son attitude utopiste -- surtout dans la seconde moitié du siècle -- face au retour à la nature qu'il préconisait dans *Emile*. On a plutôt peur du retour *de* la nature, comme en témoigne Gabriel Compayré:

L'avenir de l'humanité dépend en grande partie du progrès de la pédagogie. [...] Restons convaincus [...] que l'action bienfaisante de la pédagogie grandira de plus en plus, qu'éclairée par la science elle deviendra la maîtresse du monde, étant l'expression toujours plus forte de la volonté et de la réflexion humaines luttant contre les aveugles forces de la nature. (*La Grande Encyclopédie* Vol. 26, p. 219)

Le XVIIIe siècle a légué au XIXe la croyance que c'est d'abord et avant tout à travers l'éducation qu'on assurera le progrès du genre humain. A la veille du XIXe siècle, en 1797, le médecin Jean-Marie Caillau rappelait aux Français leurs devoirs en tant que citoyens de la République:

Républicains français, occupez-vous donc du grand art de l'éducation. Songez que vous devez des hommes et des citoyens à l'état; songez que la patrie vous regarde sans cesse, et que vous lui rendrez compte un jour des défauts et des vices que vos enfants auront contractés.⁷⁷

Une responsabilité lourde de conséquences. Mais si on attend des parents qu'ils accomplissent une tâche de la plus grande importance, on ne les délaissera pas pour autant face à celle-ci. Une profusion de livres leur seront destinés, au cours du XIXe siècle, pour les aider à élever leurs enfants.

⁷⁶ Comme le souligne Colin Heywood, «[t]he great fear amongst the *notables* was that the schools would produce 'a sort of half-learning, vague, incomplete and sterile' [...]. What they [les *notables*] were interested in [...] was the maintenance of existing social and political inequalities, so that until the 1880s at the earliest, the system of primary education was to be geared to encouraging 'order and economy' amongst the working class [...] creat[ing] a disciplined labour force through formal education.» (Colin Heywood, *Childhood in Nineteenth-Century France* [Cambridge, Cambridge University Press, 1988], p. 203).

⁷⁷ Jean-Marie Caillau, *Avis aux mères de famille sur l'éducation physique, morale et les maladies des enfants depuis le moment de leur naissance jusqu'à l'âge de 6 ans* (Bordeaux, Moreau, 1797), pp. 3-4.

Bien entendu, tous les ouvrages sur l'éducation des enfants au XIXe siècle n'ont pas repris tous les principes de Rousseau que j'ai détaillés plus haut. Madame Necker de Saussure⁷⁸ (cousine de Mme de Staël), ainsi que Madame Guizot ont été d'importantes voix modérées. Mais elles subiront le sort souvent réservé à la modération, et seront étouffées par les clameurs moins pondérées, comme l'expliquait à l'époque Antonin Rondelet:

Notre siècle a vu reparaître, sous des formes adoucies, quelque chose de ces théories outrées [grecques]; elles se sont livré de rudes combats sur toutes les questions relatives à l'enseignement: d'un côté substitution de l'Etat aux droits du père de famille, de l'autre substitution du père de famille aux droits de l'Etat. Le malheur est que dans le conflit des principes extrêmes qui cherchent leur force dans leur violence, les opinions raisonnables sont impitoyablement foulées aux pieds; leur modération même fait leur faiblesse, et il faut bien du temps avant que le terrain finisse par leur rester.⁷⁹

Dans la suite de cette étude, j'analyserai des textes où sont prônés justement des principes pédagogiques extrêmes. Il est bon de préciser, toutefois, que les principes de la pédagogie noire que je vais étudier se rencontrent aussi dans des ouvrages qui, par ailleurs, sont caractérisés par la modération. C'est le cas notamment du livre, *Conseils aux Jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères* (1841), par Cora-Elisabeth Millet-Robinet, un des textes que je vais étudier dans le chapitre suivant.

⁷⁸ *L'Education progressive ou étude du cours de la vie* (Paris, A. Sautet, 1828-32), d'Albertine-Adrienne Necker de Saussure a connu plusieurs éditions et réimpressions au cours du XIXe siècle.

⁷⁹ Antonin Rondelet, *Conseils aux parents sur l'éducation de leurs enfants* (Paris, Adrien Le Clerc, 1861), pp. 17-18.

CHAPITRE II

La pédagogie noire sous la monarchie de Juillet

La monarchie de Juillet a favorisé, plus que les régimes politiques qui l'ont précédée, la production de textes pédagogiques et moraux pour les enfants et leurs parents. En 1832, François Guizot, ministre de l'instruction publique sous Louis-Philippe, fondait de nouveau l'Académie des sciences morales et politiques, instituée en 1795 mais supprimée par Napoléon¹. Cette Académie, à l'origine de la publication d'études sur les questions sociales, décernait des prix aux meilleurs mémoires écrits sur un sujet donné. En 1833, Guizot a fait adopter une loi sur la liberté et l'organisation de l'enseignement primaire (la loi Guizot). C'est aussi en cette année qu'il a créé le *Manuel général de l'instruction primaire*. Le produit d'une austère éducation protestante, Guizot plaçait l'enseignement religieux et moral à la tête des matières à enseigner aux enfants.

Dans son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Gabriel Compayré explique que «l'enseignement primaire, si souvent décrété par la Révolution, n'a été véritablement organisé [...] que par la loi du 28 juin 1833»². Compayré remarque que les régimes politiques qui ont précédé la monarchie de Juillet au XIXe siècle ne se sont que médiocrement intéressés à la question de l'éducation:

L'instruction primaire n'entra jamais dans les soucis préférés de Napoléon 1er. Le décret de 1808 se contentait de promettre des mesures destinées à assurer le recrutement des instituteurs, notamment la création d'une ou plusieurs classes normales, dans l'intérieur des collèges et des lycées. [...] Enfin, le droit d'établir des écoles fut abandonné aux familles ou aux corporations religieuses, le budget de l'empire ne renfermant point

¹ Voir Christophe Charle, *Histoire sociale de la France au XIXe siècle* (Paris, Seuil, 1991), p. 45.

² Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France* (Paris, Hachette, 1911 [1879]), t. 2, p. 339. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

d'article affecté au service de l'enseignement populaire.

La Restauration ne fut guère plus généreuse pour l'instruction du peuple: elle accorda *cinquante mille francs* d'encouragement aux écoles primaires. Cette libéralité dérisoire valait-elle mieux que le silence et l'oubli complets? (pp. 338-39) [C'est l'auteur qui souligne.]

Les gouvernements sous la Restauration ont encouragé l'éducation, mais c'est la Révolution de 1830 qui donnera vraiment le branle au mouvement, car, comme l'indique Robert Anderson, «the liberals of the July monarchy believed firmly in the need to bring morality, enlightenment, and 'moral dignity' to the masses»³. Ce sera donc surtout à partir des années trente que seront mises en place les conditions nécessaires pour l'élaboration d'un savoir pédagogique sur l'enfant. L'intérêt manifesté par l'Etat à cette époque pour l'éducation à donner aux enfants confère un surcroît d'importance aux textes publiés à cette époque. Le discours pédagogique au début du règne de Louis-Philippe est d'autant plus pertinent pour mon étude, que Jules Vallès est né en 1832 et sera donc particulièrement sensible à cette époque lorsqu'il évoquera son éducation dans *L'Enfant*.

Dans cette section, je vais analyser deux textes de Théodore-Henri Barrau⁴: *De l'amour filial: leçons et récits adressés à la jeunesse*⁵ (1836), et *Des devoirs des enfants envers leurs parents* (1837); ainsi qu'un texte de Cora-Elisabeth Millet-Robinet: *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères* (1841). Théodore-Henri Barrau est né à Toulouse en 1794. Après avoir enseigné la rhétorique pendant dix ans au

³ Robert D. Anderson, *Education in France, 1848-1870* (Oxford, Clarendon Press, 1975), p. 30.

⁴ Pseudonyme de Louis d'Altemont (*Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque Nationale* [Paris, Imprimerie Nationale, 1901], Vol. 7, p. 1042).

⁵ *De l'amour filial* sera publié par Hachette dans la Bibliothèque rose illustrée, sous le titre: *Amour filial, récits à la jeunesse* (5 éditions de 1862 à 1880).

collège de Niort, il est devenu en 1830 principal du collège de Chaumont. Pédagogue influent, Barrau a écrit des ouvrages de morale à l'usage des enfants, des parents et des instituteurs. Ces livres ont été souvent réédités au cours du siècle. *La patrie*, par exemple, sera toujours recommandé pour les écoles primaires publiques dans 40 départements en 1889, *Livre de morale pratique*⁶ dans 32, et *Des devoirs des enfants envers leurs parents*⁷ dans 11⁸. En 1850, il est devenu le rédacteur en chef du *Manuel général de l'instruction primaire*, que Guizot avait fondé en 1833. En 1864, Barrau a obtenu de l'Académie des sciences morales et politiques le prix Halphen pour ses travaux dans le domaine de l'instruction populaire. Cora-Elisabeth Millet-Robinet est née quatre ans plus tard que Barrau, en 1798. Ses ouvrages sur des matières d'utilité pratique et ses travaux agricoles lui ont valu le titre de membre correspondant de la Société centrale d'agriculture de Paris et de l'Académie royale d'agriculture de Turin, ainsi qu'une médaille de première classe à l'Exposition universelle de 1855. Dans *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères*, Millet-Robinet a voulu faire part de son expérience aux femmes de son époque.

⁶ *Livre de morale pratique, ou choix de préceptes et de beaux exemples, destiné à la lecture courante dans les écoles et les familles* est devenu un véritable classique avec quarante-quatre réimpressions. Ce livre, toutefois, ne fera pas l'objet d'une analyse ici. Composé entièrement de préceptes, de Sénèque à Bossuet, et de beaux exemples puisés dans l'Histoire, de Jeanne d'Arc à George Washington, cet ouvrage est un recueil de bonnes pensées et de bonnes actions des gens illustres. Pour cette raison, il ne revêt pas pour nous l'intérêt des autres ouvrages de Barrau, où la pédagogie de l'auteur se dégage de son propre discours.

⁷ *Des devoirs des enfants envers leurs parents* a connu dix-sept réimpressions.

⁸ Ministère de l'Instruction publique, *Livres scolaires en usage dans les écoles primaires publiques* (Paris, Imprimerie Nationale, 1889), cité dans Laura S. Struminger, *What Were Little Girls and Boys Made Of? Primary Education in Rural France 1830-1880* (Albany, State University of New York Press, 1983), p. 155.

La dette de l'enfant

Dans *Des devoirs des enfants envers leurs parents*, Barrau insiste sur l'importance d'aimer ses parents. Selon lui, *il faut* que les enfants aiment leurs parents car ils leur doivent la vie. De fait, Barrau conçoit l'amour comme un devoir qu'il est nécessaire d'inculquer aux enfants. Il fait écho à Rousseau, en particulier, lorsqu'il justifie l'amour filial en vantant les qualités et le mérite des parents à être aimés. Dans cette perspective, l'amour filial ne naîtrait chez l'enfant que s'il est persuadé de la perfection et de l'infailibilité de ses parents, et surtout du caractère irréprochable de leur comportement à son égard:

L'ingratitude est le plus odieux des vices, et la reconnaissance est le plus saint des devoirs. Or, à qui devons-nous plus de reconnaissance qu'à notre père et à notre mère?

Nous n'étions pas; et, après Dieu, c'est à eux que nous devons l'existence: c'est par eux que nous participons à tous les biens que la Providence a accordés au genre humain.

[...] ils sont continuellement occupés du bonheur de leur enfant; ils ont pour lui une tendresse inaltérable; il semble qu'ils ne respirent que pour lui.

Comment donc un enfant pourrait-il ne pas conserver pendant toute sa vie pour son père et pour sa mère la plus vive et la plus profonde reconnaissance?
[...]

Jamais [...] dans toute la suite de notre vie, nous ne trouverons personne qui nous aime autant que nos parents nous ont aimés.⁹

Comme Rousseau, Barrau établit un rapport étroit entre *naître* et *devoir*, l'un ne pouvant aller sans l'autre. Le point a déjà été soulevé dans le chapitre précédent: est-il raisonnable de demander à un enfant d'être reconnaissant envers ses parents pour le simple fait de l'avoir mis au monde? Après tout, bien que Barrau juge que «c'est à eux que nous devons l'existence», on ne peut pas dire qu'on ait jamais demandé à quelqu'un

⁹ Théodore-Henri Barrau, *Des devoirs des enfants envers leurs parents* (Paris, Louis Colas, 1837), pp. 6-16.

s'il voulait naître ou pas. La question peut paraître saugrenue, mais en fait elle est capitale, car l'argument de Barrau présuppose que l'enfant avait la volonté de naître avant même d'exister, et, qu'ayant choisi de naître, il est alors redevable envers ceux qui lui ont permis d'accomplir cette volonté. Le texte de Barrau se déconstruit ici dans la mesure où l'image de l'enfant que Barrau établit ne peut pas exister: en effet lorsqu'on vient à exprimer explicitement ce qu'il y a d'implicite dans la rhétorique de la pédagogie noire, on se trouve devant une contradiction irrésoluble.

L'image des parents et des relations familiales présentée par Barrau est fort idéalisée; la réalité était tout autre pour la plupart des enfants, même avec la loi Guizot -- qui obligeait que toutes les communes entretiennent une école publique, mais n'obligeait pas pour autant que les parents y envoient leurs enfants¹⁰. Colin Heywood souligne, dans *Childhood in Nineteenth-Century France*, la question de l'abus et l'exploitation de l'enfance ouvrière en particulier, problème qui dès les années vingt et trente du siècle attirait l'attention des réformateurs:

Child labour first became an issue in the political arena during the 1820s and 1830s. [...] evidence that the youngest and most vulnerable members of the labour force were suffering from abuses on the shop floor began to accumulate in the writings of social investigators. [...] Reformers wrote passionately of child 'martyrs' in the mills, disastrous military recruitment figures in the industrial cantons, a new breed of 'barbarians' emerging in the slums, and so forth.¹¹ (p.

¹⁰ Voir Anderson, *op. cit.*, p. 30.

¹¹ Malgré une campagne de réforme menée entre 1827 et 1841, la situation des enfants ouvriers ne s'est guère améliorée: «The first pressure group to make any impact was the Société Industrielle de Mulhouse. Under the inspiration of Jean-Jacques Bourcart, it held a number of debates on the issue of child labour during the late 1820s. The original proposal, that the hours of all workers be limited by law, proved too strong for a special committee of the society. Even a watered-down alternative, calling for a twelve-hour working day for children, aroused spirited opposition in the plenary sessions. Rendered cautious by economic recession and the political upheavals that would bring down the Restoration, the Society shelved the proposals indefinitely in 1829.» (Heywood, *op. cit.*, p. 224). Même la loi de 1841 sur le travail des enfants a eu très peu d'impact. Ce n'est que dans le dernier quart du siècle que la présence de l'Etat dans la vie des enfants a vraiment commencé

217)

Le personnage de Gavroche, dans *Les Misérables*, symbolise cette génération d'enfants abandonnés et exploités des années trente. En 1837, Barrau ne fait pas partie de ceux qui prêtent leur voix à la défense de l'enfant; l'infailibilité des parents et leur capacité de pourvoir à tous les besoins physiques, moraux et affectifs de leurs enfants -- en dépit des réalités socio-économiques de l'époque -- sont tenues pour acquises dans son livre.

D'une part, Barrau explique à l'enfant qu'il doit aimer ses parents parce qu'il leur est redevable de la vie; d'autre part, le sentiment filial chez Barrau s'insère à l'intérieur de sa conception du régime monarchique fortement hiérarchisé, conception qui repose sur les principes de respect et de dévouement envers tous les dépositaires de l'autorité divine:

Il est des personnes pour qui nous devons éprouver un sentiment qui se rapproche plus ou moins du sentiment filial.

D'abord notre roi: le roi est le père de la patrie, et à ce titre il a droit à la vénération, à l'amour et à l'obéissance de tous les Français. C'est lui qui maintient par son autorité le règne des lois, l'ordre, la liberté; il consacre ses soins et ses veilles au bonheur du peuple; et le peuple, de son côté, doit lui rester fidèle, lui obéir et le défendre. Accoutumons-nous dès notre plus tendre enfance à honorer sa personne, à bénir son nom et à prier Dieu pour lui et pour sa famille.

Toutes les personnes qui sont dépositaires d'une partie de son autorité ont droit à nos hommages: ainsi nous devons du respect à nos magistrats, à nos chefs et à tous les agents de la puissance publiques.

Les ministres de la religion doivent être aussi, dès notre enfance, l'objet de notre vénération [...]

L'instituteur qui a donné des soins à notre enfance est le ministre dont Dieu et nos parents se sont servis pour développer en nous la raison. (*Des*

à se faire sentir: il y a eu, entre autres, en 1874 la Loi sur le travail des enfants et des filles mineures dans l'industrie, et dans les années quatre-vingt les lois scolaires de Jules Ferry; en 1889, la Loi sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés; et en 1898, la Loi sur la répression des violences, voies de fait, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants. (Voir Marcel Braunschvig, «L'Enfant au XIX^{ème} siècle», *Pages Libres*, 22 août 1903, p. 173.) Voir aussi à ce sujet André Armengaud, «L'Attitude de la société à l'égard de l'enfant au XIX^e siècle», *Annales de démographie historique*, 1973, pp. 303-12; M.-J. Bourgeau, *Origines et évolution de la protection de la première enfance dans la législation française* (Paris, [Thèse Droit], 1938); J. Thabaut, *L'Évolution de la législation sur la famille depuis 1804* (Toulouse, [Thèse de Droit], 1913).

devoirs, pp. 96-97)

Ne pas aimer ses parents remet alors en question non seulement le caractère sacré de l'amour filial, mais toutes les institutions sur lesquelles est fondée la société. Il y a dans ce passage une menace à peine voilée faite à l'enfant par Barrau, qui l'avertit que l'absence d'amour filial fera de lui un paria qui n'a plus sa place. L'insistance de Barrau sur la structure de la société trahit chez lui le besoin de croire à son immutabilité, croyance qu'il veut inculquer aux écoliers. Ce trait conservateur a été souligné par Gabriel Compayré:

Barrau n'est [...] en aucune façon un initiateur d'idées nouvelles; contemporain de la monarchie de Juillet, et plus tard du second empire, il a seulement travaillé, avec bon sens et avec mesure, à éclairer les instituteurs, à les maintenir dans la pratique de leurs devoirs professionnels, tels que les traçaient les lois de ce temps-là. (*La Grande Encyclopédie*, Vol. 5, p. 474.)

Toutefois, Barrau conviendra dans *De l'amour filial* qu'il peut exister certaines entraves à un parfait sentiment de reconnaissance envers ses parents, et il soulève à l'appui les moments -- quoique très rares -- où l'enfant est puni injustement:

Il est cependant des circonstances où l'accomplissement de ce précepte [la reconnaissance] exige un pénible effort. Je parle de ces occasions, rares sans doute, mais possibles, où quoique innocents, vous êtes, par suite d'une erreur, traités en coupables.¹²

Mais Barrau ne cherche nullement à remettre en question la bonté et la sagesse des parents. Au contraire, il en profite pour prôner la résignation aux enfants.

D'abord, mes enfants, doutez. Quand la question offre de l'incertitude, ne la décidez pas promptement en votre faveur. Le respect, qui vous défend de supposer l'injustice, ne vous permet pas de croire légèrement à l'erreur. Fût-elle

¹² Théodore-Henri Barrau, *De l'amour filial: leçons et récits adressées à la jeunesse* (Paris, Hachette, 1836), p. 38. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

évidente pour tous les autres, elle ne peut l'être pour vous. Quelque témoignage que votre conscience vous rende contre la rigueur de vos parents, il vaut mieux que vous doutiez de votre innocence que de leur sagesse.

Croyez aussi qu'ils ont probablement un motif que vous ne pouvez comprendre. Plus éclairés que vous sur vos intérêts, ils doivent compter sur votre résignation: ils la mettent peut-être à l'épreuve. Leur erreur est douteuse, leur tendresse ne l'est pas.

Enfin, si vous ne pouvez conserver d'incertitude sur votre innocence, résignez-vous; résignez-vous, sans vous plaindre. Faites ainsi l'apprentissage des épreuves plus difficiles que vous aurez à subir un jour; acceptez celle-là en expiation de tant d'autres fautes que vos parents ont voulu ignorer. S'il fallait compter avec eux, combien vous redevriez encore! (*De l'amour filial*, p. 38)

La fin de ce passage présente un raisonnement déconcertant, car il est tenu pour acquis que l'enfant est toujours coupable de quelque chose, bien qu'il ne soit pas important de savoir de quoi exactement. Il s'ensuit que puisque l'enfant est coupable, il est juste et bon qu'il soit puni et qu'il accepte cette punition en expiation d'une autre faute pour laquelle il n'a pas été puni. L'enfant, de par sa condition d'enfant, serait alors perpétuellement coupable¹³, et susceptible d'être puni pour n'importe quelle raison! Le principe de l'amour filial dépend très peu du mérite des parents, étant lié davantage à la culpabilité inhérente à l'enfance et à l'incapacité de l'enfant de juger des choses par lui-même. *De l'amour filial* était adressé à la fois aux enfants et aux parents, mais il est clair que l'auteur cherche avant tout à plaire aux parents.

Il est intéressant de noter, dans le passage que nous venons de voir, les stratégies narratives exploitées par Barrau pour étayer son argument. Il y a, d'une part, la répétition des impératifs («croyez», «faites», «acceptez», «résignez-vous») renforçant le ton moral du décalogue. Barrau mêle à cela une voix d'homme du monde désabusé,

¹³ Plus loin Barrau se représente l'enfant comme un véritable fléau lorsqu'il dira à propos des parents: «Souvent la vie est pour eux amère, et amère à cause de vous.» (*De l'amour filial*, p. 90).

renseignant l'enfant sur les injustices de la vie -- bien pires d'ailleurs que celles qu'il éprouve en ce moment -- et qui lui fait voir que c'est le lot de l'homme de s'y soumettre. La leçon de Barrau passe alors d'une harangue moralisante à un commentaire pessimiste et défaitiste sur la vie. Mais sentant peut-être la faiblesse de son argument, Barrau revient sur l'idée de la dette de l'enfant: «S'il fallait compter avec eux, combien vous redevriez encore!». Barrau rappelle constamment à l'enfant tout ce qu'il doit à ses parents, espérant ainsi le désarmer, et il se permet d'abuser de manière honteuse d'un argument sophistique. Son ton deviendra presque railleur lorsqu'il apostrophe brutalement l'enfant:

Vous souffrez un peu sans l'avoir mérité, j'en conviens; mais qu'avait donc mérité votre mère, lorsque votre naissance a failli lui coûter la vie, lorsque les soins donnés à votre première enfance ont souvent détruit son repos! Croyez-vous qu'elle n'ait pas acheté assez cher le droit d'avoir quelquefois tort impunément avec vous? (*De l'amour filial*, p. 38)¹⁴

En somme, l'enfant qui n'est pas ingrat, l'enfant qui ressemble à l'image que Barrau s'en fait, est un petit être dont la sagesse doit souvent dépasser celle de ses parents. Il devient responsable de choses qui ne dépendent nullement de lui (comme sa naissance!). Il doit aussi savoir réprimer son sentiment inné de justice, si bien que l'un des rôles de l'enfant au sein de la famille est de reconnaître les occasions où il est appelé à se

¹⁴ A l'instar de Barrau, d'autres pédagogues au cours du siècle reprendront dans les mêmes termes la leçon de l'amour filial comme dette de l'enfance. Voir, par exemple, Charles Schuwer: «Vous devez être reconnaissants: La reconnaissance, mes enfants, est une vertu qui fait qu'à chaque jour, à chaque heure, vous devez payer de votre amour, de votre respect, de votre obéissance, les bienfaits innombrables dont vos parents vous comblent. Depuis que vous êtes au monde, ils n'ont cessé un seul instant de s'occuper de vous. Que de soins, de fatigues, de privations pour vous nourrir, vous procurer des vêtements, vous donner de l'instruction. Voir réussir les enfants, est pour les parents le plus grand bonheur, la plus grande récompense. Ce sera donc vous montrer reconnaissants que de profiter avec succès de leurs sacrifices. C'est acquitter la dette sacrée que vous avez contractée envers eux le jour de votre naissance.» (*L'Ecole civique; les droits et les devoirs de l'enfant, de l'homme et du citoyen. Entretiens familiers de morale et de civisme à l'usage des écoles primaires et des bibliothèques scolaires* [Orange (Vaucluse), chez l'auteur, 1879], p. 35).

sacrifier pour le bien de ses parents. En fait, cela est plus que le rôle de l'enfant, c'est son devoir. Nous touchons ici à un deuxième principe fondamental de la pédagogie noire.

La protection des parents

Comme chez Rousseau, les idées de Barrau sur ce que l'enfant doit à ses parents sont intimement liées au principe de la nécessité de protéger les parents. C'est pour cette raison que l'enfant doit accepter certaines injustices en silence pour éviter aux parents tout sentiment de culpabilité. Dans la suite du passage analysé plus haut, qui conseille la résignation de l'enfant devant la découverte d'une injustice commise par les parents à son égard, Barrau insiste sur la responsabilité qu'a l'enfant de protéger ses parents de leurs propres erreurs:

J'exigerai plus, mes enfants. Lorsqu'après avoir souffert sans murmure une punition imposée à tort, vous découvrez tout à coup une preuve qui peut convaincre vos parents de votre innocence, qu'allez-vous faire? Courir auprès d'eux, et obtenir une réparation, du moins dans leur estime? Non; gardez le silence, puisque vous ne pouvez vous faire honneur de votre résignation, sans leur adresser un reproche tacite. Epargnez-leur cette rougeur que le sentiment d'un tort fait toujours naître, et dont vous ne devez jamais être témoins. Sachez-vous convaincre; moins vous avez le droit de leur faire des reproches, et plus ils s'en feraient à eux-mêmes. Innocents du chagrin que votre punition leur a causé, ne vous rendez pas coupables de celui que leur causerait la connaissance de leur injustice. (*De l'amour filial*, pp. 38-39)

L'enfant peut manifester son dévouement filial seulement en cachant la vérité, en réprimant ce qu'il sait. L'infailibilité des parents sera sauvegardée au prix d'une injustice envers l'enfant. Ce n'est pas aux parents d'aimer leurs enfants et de les protéger, mais aux enfants d'aimer et de protéger leurs parents:

Si nos parents sont pauvres, obscurs, malheureux, nous ne devons pas désirer d'être nés dans une famille plus riche, plus honorée, plus heureuse: ce serait un sentiment criminel et impie; ce serait un blasphème contre la Providence. Mais,

au contraire, nous devons les aimer, s'il est possible, davantage, parce qu'ils ont dû souffrir pour nous et à cause de nous beaucoup plus de privations et de peines; et aussi parce que notre tendresse et notre bonne conduite sont peut-être leur seule consolation dans leurs maux. (*Des devoirs*, pp. 17-18)

Barrau fait donc de l'amour filial une émotion régie par un sentiment de responsabilité, voire de culpabilité. Ce qui nous ramène à Rousseau; la tendresse avec laquelle l'enfant est appelé à consoler les maux de ses parents rappelle, en l'occurrence, un extrait d'*Emile* que j'ai cité dans le premier chapitre:

[...] tu es mon bien, mon enfant, mon ouvrage; c'est de ton bonheur que j'attends le mien; si tu frustres mes espérances, tu me voles vingt ans de ma vie, et tu fais le malheur de mes vieux jours. (p. 649).

Ainsi Barrau et Rousseau confient à l'enfant la lourde responsabilité du bonheur des parents.

L'enfant aura surtout à cacher à ses parents leurs faiblesses et leurs imperfections. Mais ce travail implique un paradoxe, car l'enfant ne doit pas se permettre de s'avouer à lui-même les limites et les faiblesses de ses parents. L'amour filial, ainsi formulé, exige de l'enfant qu'il réprime la vérité, qu'il accepte de subir des iniquités et de protéger ses parents en palliant leurs insuffisances. De toute évidence l'argumentation de Barrau se déconstruit ici, car il révèle à l'enfant la chose même que l'enfant ne doit pas se permettre de croire: que ses parents ne sont pas parfaits. Paradoxe que l'auteur résume plus loin par la formule suivante: «Si notre tendresse pour eux est vraiment respectueuse et filiale, ils ne sauraient jamais avoir tort à nos yeux.» (*Des devoirs*, p. 66)¹⁵. Alice Miller décèle justement parmi les «commandements» de la

¹⁵ On trouve le même refrain chez bien d'autres, qui écrivent à l'intention des parents. Citons le docteur Isidore-Hyacinthe Maire qui rappellera que: «vous ne devez jamais avoir tort à ses yeux, vous qui êtes sa conscience et son Dieu.» (*Nouveau Guide des mères de famille* [Paris, Chamerot, 1843], p. 260).

pédagogie noire: «Tu ne dois pas t'apercevoir de ce que te font tes parents.» (*C'est pour ton bien*, p. 79). Dans *The Politics of the Family*, R. D. Laing a observé la répétition de génération en génération de «mystifications» familiales, qui font que certaines connaissances demeurent interdites aux enfants:

[...] parents may feel guilty to tell the truth, are often embarrassed by it, and may even come to believe their own lies. [...]

We would know much more of what is going on if we were not forbidden to do so, and forbidden to realize that we are forbidden to do so. Consequently we may be unblissfully ignorant, in a state ignorant of our ignorance.¹⁶

Il n'est pas difficile de voir comment un tel scénario sera légué à la génération suivante.

Laing touche à une des caractéristiques les plus redoutables de la pédagogie noire: sa tendance à se perpétuer.

L'approche pédagogique dans *Des devoirs des enfants* et dans *De l'amour filial* est la même; toutefois, une différence dans la présentation de la morale est à remarquer. Tandis que *De l'amour filial* est écrit pour les adolescents et leurs parents, *Des devoirs des enfants* est destiné aux enfants du niveau primaire. Pour se rendre plus accessible à son lecteur, Barrau fait passer sa narration par le biais d'un narrateur qui emprunte, à l'occasion, l'identité d'un enfant, d'un camarade. En utilisant le «nous» («Si notre tendresse pour eux [...] ils ne sauraient jamais avoir tort à nos yeux»), l'auteur cherche à vaincre la résistance de l'enfant en créant l'illusion d'une complicité avec lui, en lui donnant l'impression que c'est un des siens qui le conseille et qu'il ne sera donc pas seul à se sacrifier. Le passage suivant montre bien en quoi l'auteur a su mettre à profit cette stratégie narrative:

¹⁶ R. D. Laing, *The Politics of the Family* (Toronto, CBC Enterprises/les Entreprises Radio-Canada, 1983 [1969]), p. 10.

Certes, après tous les bienfaits dont ils nous ont comblés, il est bien juste que, s'ils se montrent quelquefois envers nous trop exigeants ou trop sévères, nous supportions ces légers inconvénients en silence. Ce serait de notre part une dureté inexcusable que de leur faire sentir que nous les trouvons injustes ou dans leur conduite ou dans leur langage.¹⁷ (*Des devoirs*, p. 66)

Ce passage fait bien voir aussi qu'il y a deux mesures dans la pédagogie de Barrau:

l'une pour les parents et l'autre pour les enfants; il est excusable que les parents soient trop durs envers l'enfant, mais que l'enfant critique injustement -- ou même justement -- le comportement de ses parents, cela serait une «dureté inexcusable»!

Si nous nous référons au modèle foucaldien, la figure de l'enfant ici offre un cas intéressant de la relation pouvoir/savoir. Le discours pédagogique de Barrau confie un certain savoir à l'enfant à propos de ses parents, mais ce savoir ne constitue nullement un pouvoir sur ces parents. Par un revirement dramatique, le savoir donné à l'enfant se

¹⁷ Comme nous le verrons au cours de ce chapitre, le principe de la protection sature le discours pédagogique tout au long du XIX^e siècle. Dans *Le Trésor des enfants*, publié pour la première fois en 1802, Pierre Blanchard tirait la même conclusion que Barrau à propos des exigences du dévouement filial. La leçon est présentée sous forme de dialogue; un père parle à ses enfants: «Bien, mes enfants, bien! ce que je viens d'entendre a réjoui mon cœur: je vois que vous voulez que ma vieillesse soit heureuse.

«Mais jusqu'à présent, mes bons amis, vous ne parlez que des parents qui aiment leur famille, et marchent dans le sentier de la justice; il existe malheureusement quelques hommes qui n'ont aucun des sentiments les plus naturels, ou dont les vices ou les crimes les rangent dans une classe vouée à l'infamie et à la haine: que doivent faire alors les enfants?

«-Je plains beaucoup ces enfants, s'ils sentent leur malheur: il est bien triste de ne pouvoir respecter son père!

«-Sans doute; mais un enfant bien né, tout en gémissant sur les fautes de ses parents, et en suivant une route opposée, doit bien se garder de les mépriser: ce serait de sa part un crime. S'il ne peut les rappeler à la vertu par ses conseils, il doit garder le silence; il doit sur-tout, autant que possible, couvrir leurs torts et les dérober aux yeux du public. Mépris et haine à l'enfant qui révèle la honte de son père ou de sa mère! et malédiction à celui qui, oubliant la voix de la nature, va les accuser devant les hommes! Rien ne peut nous délier du respect que nous devons aux auteurs de nos jours.» (Pierre Blanchard, *Le Trésor des enfants* [Paris, Le Prieur, 1802], pp. 35-37). Un classique, ce livre a connu 23 réimpressions au cours du XIX^e siècle ainsi que plusieurs traductions. Citons encore M. Parent, inspecteur de l'instruction primaire, qui écrit: «[...] quelque contrariété qu'il [l'enfant] éprouve, nulle plainte ne s'échappe de sa bouche. Vos parents ont des soucis inconnus à votre âge; ils doivent pourvoir à votre entretien, et souvent il leur en a coûté bien des peines pour vous faire plaisir, ou seulement pour que vous ne manquiez de rien. Leur bonté pour vous vous laisse la plupart du temps ignorer ces choses, et, quand vous vous plaignez, vous commettez, sans le vouloir peut-être, une noire ingratitude.» (M. Parent, *Premières lectures courantes* [Paris, Hachette, 1872], p. 12). On trouve le même passage dans le livre de Marie Pape-Carpantier, *Petites lectures variées, suivies de leur moralité pour les enfants des deux sexes* (Paris, Delagrave, 1876 [1863]), p. 56; Pape-Carpantier était inspectrice générale des salles d'asile.

traduit, en fait, en un pouvoir pour les parents, qui libérés d'une certaine partie de leurs responsabilités, peuvent en imposer davantage à l'enfant. C'est parce que le savoir de l'enfant lui a été donné justement, qu'il ne constitue pas un savoir dans le vrai sens foucauldien. Car chez Foucault le savoir est le pouvoir de définir les autres¹⁸, et l'enfant n'a pas le pouvoir de définir ses parents. Sans compter que le savoir donné à l'enfant demeure un savoir censuré, qu'il n'est donc pas censé avoir. L'enfant que la pédagogie noire veut former, c'est-à-dire celui qui cache les défauts de ses parents, qui accepte de se résigner aux injustices qu'il souffre, est un être foncièrement docile. Nous avons vu ce principe exprimé par Rousseau. Il continue dans le discours pédagogique sous la monarchie de Juillet.

L'importance de la docilité

Une des tactiques de Rousseau pour assurer la docilité d'Emile est d'étouffer systématiquement ses émotions. Rousseau est particulièrement sensible à la colère, qu'il juge un excès de passion. Barrau aussi, à la manière des Stoïciens, paraît redouter cette émotion: «Il est toujours fort mal de se laisser aller à la colère, et de montrer de la mauvaise humeur.» (*Des devoirs*, p. 65). La colère sera pourchassée tout au long du XIXe siècle, en particulier par les partisans de l'approche autoritaire en éducation, parce qu'elle est l'expression la plus vive d'un esprit d'indépendance et d'insoumission.

Dans *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères*, la technique préconisée par Millet-Robinet pour réprimer la colère est des plus révélatrices, surtout si l'on considère que l'auteur parle de l'éducation des tout-petits, des bébés en

¹⁸ On consultera à profit la discussion de Madan Sarup sur Foucault dans son livre déjà cité, pp. 63-95.

fait:

La colère se montre aussi chez les enfants très-jeunes, et parfois avec tant de violence qu'elle cause des congestions au cerveau et amène des convulsions. Aussitôt qu'on s'aperçoit que la colère va éclater chez un enfant, il faut réunir toutes ses forces pour conserver un calme parfait et lui rire au nez pour lui faire penser qu'on a pitié de lui; s'il menace et veut frapper, lui saisir les mains et les tenir avec force pour lui montrer son impuissance; [...] enfin, si la colère ne cède pas, prendre un verre d'eau froide et le lui jeter au nez: quelques gouttes suffisent même souvent pour ramener en lui le calme et faire naître la honte de l'état où il était.¹⁹

Millet-Robinet conseille à ses lectrices de se moquer de la colère de leur enfant, ou du moins d'en donner l'impression, ce qui revient au même pour l'enfant. Ce comportement doit donner à l'enfant l'impression qu'on a pitié de lui. Mais l'auteur oublie d'expliquer comment l'enfant comprendra que le rire de sa mère est une expression de pitié. Encore faudrait-il que l'auteur explique en quoi cette expression de pitié est censée diminuer la colère de l'enfant. Si ces moyens échouent, Millet-Robinet propose de tenir les mains de l'enfant de manière à lui montrer son impuissance. Mais si l'enfant sent déjà son impuissance, cette méthode ne peut qu'aggraver la situation. Enfin, Millet-Robinet recommande de jeter un verre d'eau froide au nez de l'enfant pour le calmer. Ces actions paraissent répondre moins aux besoins de l'enfant qu'aux besoins de la mère qui, face à une volonté rebelle, voudra montrer qu'elle peut toujours maîtriser son enfant. La pédagogie prônée ici insiste surtout sur la position de supériorité de la mère face à l'enfant, lequel dépend entièrement de la bonne volonté de l'adulte. Millet-Robinet ajoute que souvent il ne faut souvent que quelques gouttes d'eau «pour ramener en lui le calme

¹⁹ Cora-Elisabeth Millet-Robinet, *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères* (Paris, Bouchard-Huzard, 1841), pp. 256-57. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

et faire naître la honte de l'état où il était». Notons combien il est important d'inculquer à l'enfant un sentiment de honte d'avoir éprouvé un sentiment vif de révolte, d'avoir exprimé une émotion qui lui soit propre. En effet, ce passage témoigne d'une inquiétude face à la volonté de rébellion des jeunes au XIX^e siècle²⁰. On voit dans le discours pédagogico-moral le désir de mater l'enfant alors qu'il en est encore temps, avant qu'il devienne plus fort.

Millet-Robinet prévient ensuite ses lectrices de ne pas s'emporter, car ce serait donner le mauvais exemple à leur enfant. Cependant, elle enchaîne immédiatement après avec le conseil suivant:

[S]i vous ne pouvez vous dominer, exagérez l'état où vous êtes, faites-lui en voir toute la laideur, tapez-le, prenez ses joujous, cassez-les, faites-lui enfin tout le dommage possible; les malheurs qui découleront de son défaut pesant sur lui, il sentira tout ce qu'il a de pénible et d'odieux. (p. 257)

L'auteur encourage la mère à manifester son pouvoir sur l'enfant en le frappant et en cassant ses jouets, et à se livrer à une crise de colère d'une rare intensité. Et il y a lieu de s'inquiéter de propos tels: «faites-lui enfin tout le dommage possible»! De plus, c'est l'enfant qui sera tenu responsable, qui sera censé se sentir «odieux» pour avoir causé la crise de colère de sa mère; tandis que la mère, elle, peut se permettre de se défouler impunément sur lui et sur ses jouets! Le terme «odieux» a été utilisé par Rousseau aussi (grandement apprécié par Millet-Robinet²¹) pour parler de la colère chez l'enfant. Dans

²⁰ Barrau dira dans *Des devoirs des enfants envers leurs parents*: «Il faut recevoir les reproches avec un coeur docile: il ne faut jamais répondre avec vivacité; je ne dis pas, avec orgueil ou insolence, car il est bien évident que l'enfant qui se montrerait ou orgueilleux ou insolent envers son père ou sa mère serait un être digne du plus profond mépris et des plus sévères châtements [...]» (p. 26).

²¹ «C'est à un des hommes les plus remarquables que la France ait produits que nous devons les premiers changements apportés depuis quelques années à l'éducation physique et morale de l'homme. Rousseau, dans son vaste génie, résolu de déchirer le voile des préjugés, et de briser l'esclavage qui entourait l'homme au

Emile, si l'enfant se met en colère: «Vous voilà autorisé, [...] à l'effrayer lui-même de ses vices naissants, à les lui rendre odieux et redoutables [...].» (p. 328). D'ailleurs, effrayer l'enfant de «ses vices naissants» semble d'ailleurs être une stratégie pédagogique que Millet-Robinet emprunte à Rousseau, lorsqu'elle conseille aux jeunes mères: «[...] exagérez l'état où vous êtes, faites-lui en voir toute la laideur.». Notons, enfin, qu'il n'est pas du tout certain que l'enfant se sente odieux à la suite de la scène que lui aura faite sa mère. Si l'enfant se calme à présent, ce sera sans doute plus de peur que de honte.

Dans le texte de Millet-Robinet, nous avons vu en quoi la répression de la volonté de l'enfant est liée à sa docilité. Ce point est développé par Barrau aussi:

Etre soumis à ses père et mère, c'est se conformer à leur volonté sans murmure et même avec empressement et plaisir.

L'enfant doit recevoir avec une docilité tendre et pieuse tout ce qui lui vient d'eux: conseils, exhortations, avertissements, reproches, réprimandes, punitions.

Car la sévérité des parents envers un enfant est une preuve de leur attachement pour lui; ils sont chargés de le conduire dans la bonne route: c'est leur droit et leur devoir. Cette obligation leur est imposée par la patrie et par la religion; il est donc juste que l'enfant se soumette sans réserve à leur volonté. (*Des devoirs*, pp. 25-26)

Pour disposer l'enfant à renier sa propre volonté et à en accepter une autre, Barrau a de

moment de sa naissance. Il est tout à fait hors du cadre de ce petit ouvrage d'examiner jusqu'où l'influence de ce génie s'est étendue; toujours est-il vrai, palpable en quelque sorte, qu'il a fait un bien considérable. Si ses admirables leçons ont été parfois mal comprises, on doit s'en prendre à la tournure de l'esprit humain. Presque toujours l'ignorance, l'amour-propre et la sottise s'emparent des grandes et bonnes choses jetées en avant par le génie; espérant les améliorer, ils les dénaturent, les exagèrent, et les détruiraient bientôt, si le temps et la raison, qui font justice de tout, ne faisaient ressortir la seule vérité.

«Des excès auxquels on s'était porté en voulant appliquer les maximes de Rousseau, on revint à de plus sages idées: le préjugé et la routine étaient démasqués. Si cette heureuse émancipation n'a pas encore pénétré toutes les classes de la société, sa salutaire influence s'est fait sentir presque généralement, et se répand de jour en jour. Quel serait mon bonheur si je pouvais, par ma faible voix, aider sa propagation, et étendre ainsi un hommage à l'homme philanthrope auquel nous devons de si grands bienfaits!» (*Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères*, pp. 113-14) Mais comme nous aurons l'occasion de le voir plus loin, Millet-Robinet ne suivra pas partout les conseils de Rousseau; dans le passage que je viens de citer, Millet-Robinet a oublié que Rousseau trouvait mauvais qu'on frappe les enfants. (*Emile*, p. 286).

nouveau recours à l'intimidation: il n'hésite pas à faire voir à l'enfant que s'il ne se conforme pas à la volonté de ses parents, il fait bien plus que défier l'autorité parentale: il se place en conflit direct avec la puissance étatique et spirituelle de la société! Barrau présente à son jeune lecteur l'enfant volontaire (qui agit selon sa propre volonté) comme un être qui vit hors des institutions de la société. Mais Barrau ne sera pas satisfait d'une soumission simulée; l'enfant devra se plier à la volonté de ses parents «sans murmure et même avec empressement et plaisir». L'identité personnelle de l'enfant devra donc céder à une nouvelle identité obséquieuse et fausse²². L'enfant doit donner l'impression d'être heureux quand il ne l'est pas; il doit se montrer hypocrite s'il veut mériter l'amour de ses parents. Il ne doit pas se conformer à leurs désirs à contre-cœur; c'est-à-dire qu'il doit changer son cœur, réprimer ce qu'il sent en son for intérieur. Enfin, lorsque Barrau propose un rapport entre la sévérité des parents et l'attachement à l'enfant, il cherche toujours à assurer la docilité de l'enfant, mais maintenant sous l'angle de la désensibilisation. Je reviendrai sur ce point.

Intimement liée à la volonté de l'enfant et à son esprit d'indépendance, est la confiance qu'il a en sa propre intelligence; Barrau combattrait alors chez l'enfant tout sentiment de confiance. L'enfant doit être obéissant parce que son intelligence est encore très faible. Barrau explique à ses jeunes lecteurs:

[...] la désobéissance peut avoir pour un enfant les suites les plus funestes. Il ne

²² Barrau reprend les mêmes principes dans *Des devoirs des enfants*: «Il ne suffit pas d'obéir exactement; il faut encore obéir volontiers, c'est-à-dire, il ne faut pas se soumettre à contre-cœur aux intentions de ses parents; mais il faut les regarder comme bonnes, justes et sages, et s'y conformer avec plaisir. Car nos parents, dans leurs ordres et dans leurs défenses, sont toujours guidés par leur tendresse pour nous et par notre intérêt bien entendu. Comme ce doit être pour nous une satisfaction que d'obéir à nos parents, nous devons faire paraître cette satisfaction par la promptitude et par la bonne grâce avec laquelle nous exécutons ce qui nous est prescrit.» (pp. 32-33).

peut pas juger les choses; il ne sait pas ce qui est bon ou mauvais, ce qui est utile ou dangereux; il ne saurait prévoir les conséquences de ses actions. Ses parents, au contraire, ont de la prudence et de la raison; ils savent ce qui peut lui être utile ou nuisible, soit dans l'instant même, soit plus tard. Ils connaissent toutes les conséquences bonnes ou mauvaises qui doivent résulter de ce qu'il fait. C'est donc à eux de le diriger constamment; c'est à lui de se soumettre à leurs ordres, sans réserve, et sans demander d'explications. Ils ne lui doivent pas cette explication; et lui, d'ailleurs, ne la comprendrait pas. (*Des devoirs*, pp. 33-34)

S'en remettre aux lumières des parents est une chose, mais Barrau va plus loin en interdisant aux enfants de poser des questions. Il y a lieu de se demander comment une éducation, ou n'importe quel apprentissage, saurait se passer d'explications. Un enfant ne doit-il pas exercer de cette façon les facultés critiques dont il aura besoin plus tard, lorsqu'il devra assumer la responsabilité qui est, pour le moment, dévolue à ses parents? D'ailleurs, bien avant les réformateurs tels Piaget, Dolto et Miller, c'était déjà là l'opinion des pédagogues des petites écoles de Port-Royal:

Comme le jugement est la principale faculté de l'homme, & celle dont il a le plus de besoin dans toute sa conduite; c'est à celle-là qu'il faut particulièrement s'appliquer. Pour ce sujet,

I.) Il faut donner aux enfans une honneste liberté de demander l'éclaircissement de toutes les choses qu'ils n'entendent pas. Rien ne leur ouvre tant l'esprit.²³

Il est patent que Barrau ne s'inspire pas de cet exemple. En effet, il ne pourrait prôner une approche plus contraire lorsque, dans *De l'amour filial*, il encourage l'enfant à ne pas se servir de son intelligence: «Une aveugle soumission éteindrait en vous le jugement, et vous laisserait sans lumières pour le temps où elle doit cesser.» (p. 50). Mais -- pour reprendre l'image de Barrau -- comment fait-on pour que les lumières de l'enfant se rallument plus tard? car l'intelligence peut-elle être éteinte sans conséquences

²³ Coustel, *Les Règles de l'éducation des enfans* (Paris, Estienne Michallet, 1687), p. 92. Cité dans Alexis Léaud et Emile Glay, *L'Ecole primaire en France* (Paris, La Cité française, 1934), p. 111.

funestes pour l'enfant? Barrau veut faire comprendre à l'enfant qu'il dépend entièrement du bon jugement de ses parents, qui savent tout et voient tout. Pourtant, c'est ce même être démuni, dépendant et débile que Barrau rend responsable du bonheur des parents! Mais Barrau est conscient de ses inconséquences. Aussi insistera-t-il sur le travail que doit faire l'enfant pour se convaincre de choses qu'il n'accepterait pas de croire normalement. Comme je l'ai déjà souligné, le culte sacré des parents exigeait que l'enfant se persuade de leur infaillibilité:

Toutes les fois que les parents ordonnent ou défendent quelque chose à leur enfant, c'est pour son bien. Il doit être persuadé que ce qu'on lui défend est toujours mal quand même il ne saurait pas pourquoi, et il doit s'en abstenir avec un soin religieux. (*Des devoirs*, p. 34)

Il n'est pas sans importance que les livres de Barrau utilisent des historiettes moralisantes et édifiantes afin d'illustrer chaque fois le principe pédagogique en question. Il va sans dire que de telles histoires ont pour but de persuader l'enfant de la valeur des principes qu'on veut lui inculquer en lui présentant des exemples où, pour émouvoir le jeune lecteur, le pathos joue un rôle considérable. Mais il y a plus d'un moyen pour convaincre. Le simple fait, par exemple, de répéter les mêmes principes sous différentes formes, peut devenir une technique narrative des plus persuasives -- un art en lequel Barrau est passé maître. De fait, il est à croire qu'il réussira à vaincre les résistances même du plus «volontaire» des écoliers, anticipant par son flot de paroles les protestations éventuelles.

Nous avons vu plus haut que Barrau considère l'amour filial surtout en termes de devoir, l'amour ayant pour lui très peu à voir avec un élan du coeur. Il n'est donc pas surprenant de découvrir qu'il considère que les marques de tendresse nuisent à

l'éducation de l'enfant. Elles sont à éviter en particulier parce que si l'enfant ne craint pas ses parents, il ne les aimera pas. Or, certains parents commettent l'erreur de trop aimer leurs enfants, ce qui mène fatalement à l'indifférence de la part de l'enfant:

Ce que je dis vous étonne: il vous semble que ce résultat soit contraire à la raison, et que d'un excès d'amour ne puisse naître l'indifférence. Ainsi pensent quelques mères; je vais combattre leur erreur, que je déplore pour leurs enfants plus encore que pour elles.

Dans quelques familles, par un excès de bonté, l'on intervertit les rapports qu'a établis la nature. Au lieu de garder leur position au centre de la famille et de maintenir leur enfant à la distance convenable, c'est lui que les parents placent au centre. L'enfant est tout, on obéit à ses moindres désirs. On s'abuse sur les motifs de cette faiblesse insensée. On veut se persuader que ce serait compromettre sa santé que de s'opposer à ses caprices; et sous prétexte de conserver sa vie, on n'épargne rien de ce qui doit la rendre malheureuse un jour. (*De l'amour filial*, pp. 25-26)

Il ne faut pas céder aux caprices de l'enfant; il faut être dur avec lui pour son bien, pour lui éviter des douleurs et des déceptions qui viendront nécessairement plus tard dans la vie²⁴. Paradoxalement, seule la sévérité sera la vraie marque de tendresse; c'est, du moins, ce que Barrau veut faire croire aux enfants:

Ce que vous prenez pour de la rigueur, c'est de l'affection: cette sévérité, c'est encore de l'amour.

J'irai plus loin, mes chers enfants... Oui, j'oserai le dire: Quand on n'est pas sévère envers vous, c'est qu'on ne vous aime pas encore autant qu'on doit vous aimer. (*De l'amour filial*, pp. 32-33)

Barrau développe ce principe pédagogique dans *Des devoirs des enfants*. Je me permets de citer longuement le texte pour bien montrer la rhétorique de l'auteur:

Les parents sont souvent obligés de punir leur enfant: quand ils agissent ainsi, c'est toujours pour son bien et par un effet de la tendresse dont ils sont animés pour lui. S'ils n'employaient pas, pour le corriger de ses défauts, tous les

²⁴ A comparer avec: «Savez-vous quel est le plus sur moyen de rendre vôtre enfant misérable? C'est de l'accoutumer à tout obtenir; car ses desirs croissant incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus, et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire.» (*Emile*, p. 314).

moyens qui sont en leur pouvoir, ce serait une preuve qu'ils ne l'aiment pas comme ils doivent l'aimer.

L'enfant que ses parents punissent ne doit donc pas chercher à se soustraire à la punition; il ne doit pas non plus concevoir, à cause de cela, de l'irritation contre ses parents, ou des doutes sur leur tendresse; mais il doit voir dans la punition une nouvelle preuve de leur amour, et la recevoir avec résignation et une ferme résolution de ne plus la mériter.

L'enfant doit être affligé de la punition, mais non pas à cause de lui-même et de la peine qu'il souffre; il doit en être affligé, à cause du mécontentement qu'il a donné à ses parents et de la douleur qu'ils éprouvent toutes les fois qu'ils se trouvent dans la nécessité de le punir.

Il doit faire tous les efforts pour leur épargner cette douleur; et lorsque malheureusement il n'y a pas réussi, et que pour son bien ils se sont imposé la pénible tâche de le punir, il doit leur en savoir gré et les en remercier comme d'un nouveau bienfait. (*Des devoirs*, pp. 26-27)

L'enfant ne doit donc pas juger ses parents et leurs actions: toutes les punitions sont bonnes, car les parents ne sauraient avoir tort. Mais l'enfant saura-t-il faire la différence entre un parent sévère et n'importe quelle autre forme d'autorité abusive, voire brutale? Ne serait-ce là que d'autres formes de tendresse? d'autres preuves d'amour? Et l'enfant, selon la logique de Barrau, ne devra-t-il pas rechercher des bourreaux et les remercier de leurs «bienfaits»? Cette pédagogie a une utilité politique manifeste. En effet, pour faciliter la docilité de l'enfant, le discours pédagogique sous la monarchie de Juillet exploite un certain nombre de stratégies qui consistent à réprimer la vie affective de l'enfant, en particulier les «excès de passion» telle la colère; à désensibiliser l'enfant à la dureté (présentée comme la seule vraie tendresse); et enfin à enlever à l'enfant sa volonté en lui imposant un réflexe de soumission à ses parents. Bref, l'enfant docile ne doit ni penser ni sentir: il ne doit que se soumettre.

La pédagogie noire

Des textes étudiés dans cette section se dégagent les mêmes principes pédagogiques que nous avons vus chez Rousseau. Certains principes, seulement esquissés

par ce dernier, ont été approfondis, tels celui de la dette des enfants envers leurs parents. Barrau insiste aussi sur la répression de la pensée critique. Millet-Robinet et Barrau soulignent tous les deux l'importance de l'autorité des parents sur l'enfant en toutes circonstances, faisant des parents les maîtres absolus de l'enfant. Bien que Barrau préfère clairement que l'enfant substitue la volonté de ses parents à la sienne, il laisse entendre qu'une apparence de soumission est toutefois préférable à une remise en question directe de leur autorité; il souligne qu'il est plus important de préserver l'idée de l'infailibilité des parents que de corriger une injustice. Ce nouveau principe prôné par Barrau, qui veut que les apparences comptent plus que la réalité, serait alors corrélatif à celui de la protection des parents.

Ce qui est peut-être moins développé que chez Rousseau, dans les textes de Barrau et de Millet-Robinet, ce sont les techniques de l'oppression du vivant (*Lebendig*); bien que l'approche de ces deux auteurs mette en oeuvre des techniques d'intimidation et de moquerie, et témoigne d'une assez grande méfiance à l'égard de l'enfant, on ne retrouve pas dans leurs textes les pièges et les ruses compliqués de Rousseau, ni les mêmes humiliations. (Dans le cas de Barrau, cela s'explique aisément par le fait qu'à la différence d'*Emile*, l'enfant est le narrataire, et qu'évidemment on n'exposerait pas à un enfant les pièges qu'on veut lui tendre.)

Dans une certaine mesure, les textes de Barrau complètent *Emile* en rendant accessible à l'esprit d'un enfant le même discours pédagogique que Rousseau adressait à un lectorat adulte. Ainsi peu de digressions philosophiques, mais une forte concentration sur l'enfant et ses devoirs, exprimés en termes concrets. Enfin, tandis que Rousseau et Millet-Robinet montrent aux parents comment contrôler leurs enfants, Barrau, lui,

montre aux enfants comment plaire à leurs parents. L'intention est la même, quoique les chemins empruntés soient différents.

* * *

Il y a un certain parallèle à faire entre la situation de l'enfant élevé selon les principes de la pédagogie noire, et celle du peuple sous le régime autoritaire et conservateur de la monarchie de Juillet. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que Louis-Philippe lui-même a été élevé par Mme de Genlis selon les principes de Rousseau²⁵. François Guizot, pour sa part, une des principales figures du règne²⁶, et avec qui le roi était en parfaite communion d'idées, concevait l'autorité «comme une force indépendante, ayant en soi sa raison d'être, et vivant d'une vie séparée»²⁷. Aussi Guizot récompensera-t-il ces pédagogues, comme Barrau, qui refléteront sa conception du maître et son conservatisme. En 1840 l'ouvrage de Barrau a remporté le prix de l'Académie des sciences morales et politiques. L'Académie demandait quels changements il fallait apporter à l'éducation morale²⁸; mais, comme en témoigne le rapport de

²⁵ Mme de Genlis se vantait d'avoir fait du futur roi, entre autres choses, un garçon capable de dominer la douleur physique: «Il ne faut pas oublier l'insistance avec laquelle celle-ci a répété qu'en 1782 l'enfant qui lui avait été confié était une petite femelle, une poule mouillée pleurnicharde et douillette; en 1786, virilisé par son éducation géniale, il était devenu un jeune spartiate [sic] que la brûlure du métal incandescent laissait aussi impavide que la morsure du renard dévorant!» (Guy Antonetti, *Louis-Philippe* [Paris, Fayard, 1994], p. 115). De la méthode de Mme de Genlis, le *Grand Dictionnaire universel* souligne les «habitudes de sobriété et de rudesse, comme d'endurer le froid et le chaud, la soif et la faim», et constate pertinemment que cette méthode ne rend «les princes [...] que plus redoutables pour les peuples» (Vol. 10, p. 717).

²⁶ Premier ministre à partir de 1840, Guizot devenait le véritable chef du gouvernement. Son intransigeance, notamment son opposition à la campagne réformatrice des Banquets, a entraîné la fin du régime.

²⁷ *Grand Dictionnaire universel*, Vol. 8, p. 1640.

²⁸ La question était la suivante: «Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des Ecoles normales primaires, considérées dans leurs rapports avec l'éducation morale de la jeunesse?».

Théodore Jouffroy²⁹, ce seront le conservatisme des idées et le respect de l'autorité qui seront appréciés par l'Académie:

Il [Barrau] accepte la charte, la loi, la société, et dans la société, la position du gouvernement, la situation du clergé, les sentiments de la population, comme ils sont. [...] Ce que cette réforme a de bon, c'est qu'elle tient compte de tout ce qu'il est impossible de changer.³⁰

En réalité, l'autorité et la légitimité du pouvoir étaient fortement contestées à l'époque. De nombreuses émeutes ont eu lieu sous le règne de Louis-Philippe. Notons, entre autres agitations politiques, l'insurrection républicaine de 1832 à l'occasion des obsèques du général Lamarque; l'insurrection vendéenne et légitimiste de la duchesse de Berry la même année; et non moins de sept attentats, dont celui de Fieschi en 1835 qui a fait 19 morts. Le progrès économique et la révolution industrielle ont beaucoup contribué à une remise en question des valeurs traditionnelles que Guizot cherchait à faire accepter par le peuple³¹. Mais, en fin de compte, l'attitude conservatrice de Guizot en la matière ne présente rien d'extraordinaire, si l'on considère, par exemple, ce que dit Emile Durkheim sur le rôle de l'éducation dans la société:

L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure. Ce qui le prouve, c'est la manière dont notre conception de l'homme a varié suivant les sociétés. [...] Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le

²⁹ Membre de la Chambre des députés et du Conseil royal de l'instruction publique.

³⁰ Théodore-Henri Barrau, *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires* (Paris, Hachette, 1840), pp. iv-vi. Barrau proposera, entre autres choses, une collaboration avec le clergé, à qui on demandera de former les instituteurs destinés à l'éducation dans les écoles primaires. En cela, l'auteur est tout à fait en accord avec les idées politiques et pédagogiques de Guizot.

³¹ «Guizot believed that only far in the future would education be politically relevant to the masses, but he believed that in the short term education, by being based on religion and morality, would teach the children of the poor to accept the foundations on which society was built.» (H.A.C. Collingham, *The July Monarchy* [London and New York, Longman, 1988], p. 309).

moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. (*Education et Sociologie*, pp. 100-01)³²

Même son de cloche chez Erik Erikson, qui fait remarquer dans *Childhood and Society* que toutes les cultures et les sociétés du monde, à travers des méthodes d'éducation qui leur sont propres, forment les enfants en fonction des besoins de la collectivité et des rôles que ses enfants, parvenus à l'âge adulte, auront à remplir pour la survie de celle-ci.

[...] there seems to be an intrinsic wisdom, or at any rate an unconscious planfulness, in the seemingly arbitrary varieties of cultural conditioning [...] What then, is "good for the child" [...] depends on what he is supposed to become, and where.³³

Alors, quel est donc cet individu que la monarchie de Juillet veut créer, à travers l'instruction primaire? Comme nous l'avons vu dans les textes de Barrau, le système pédagogique de Guizot vise essentiellement à créer des êtres dociles et respectueux de l'autorité établie; des personnes résignées et soumises à l'autorité parentale, qui accepteront leur place dans la société, et feront preuve d'une foi aveugle en leurs supérieurs³⁴. Cette éducation³⁵ contribue donc à assurer le *statu quo* et la permanence de

³² Rousseau aussi jugeait que «tout tenoit radicalement à la politique, et que, de quelque façon qu'on s'y prît, aucun peuple ne seroit jamais que ce que la nature de son gouvernement le feroit être.» (*Les Confessions*, p. 404.).

³³ Erik H. Erikson, *Childhood and Society* (Middlesex, Penguin Books, 1965 [1950]), p. 67.

³⁴ Dans sa lettre aux instituteurs en 1833, Guizot esquisse cette conception du «bon citoyen»: «[...] chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme et le pays un bon citoyen [...] La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer.» (*Deux ministres pédagogues: M. Guizot et M. Ferry; lettres adressées aux instituteurs par le ministre de l'Instruction publique en 1833 et 1883*, avec une introduction de Félix Pécaut [Paris, Delagrave, 1887], p. 21). Voir aussi Maurice Gontard, *Les Ecoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875)* (Toulouse, Centre régional de documentation pédagogique, 1964), pp. 4-5.

³⁵ Anderson souligne qu'il s'agissait d'une éducation jugée adéquate pour les pauvres par la classe bourgeoise (*op. cit.*, p. 34). Nous verrons dans le prochain chapitre que ce n'est pas seulement au peuple qu'on voudra inculquer ces principes.

la classe dirigeante:

Le jeune homme, élevé dans la crainte de ses parents, respectera ce qu'ils respectent. Comme ils sont amis de l'ordre, il ne s'en déclarera point l'ennemi: comme dans son enfance il a révééré la sainte autorité d'un père, plus tard il révéérera l'autorité non moins sacrée des lois; dans les chefs de l'état, il honorera les pères de la patrie. (*De l'amour filial*, p. 148)

De sorte que le pouvoir («capillaire» selon la terminologie de Foucault) exercé sur l'enfant par le pédagogue, le maître et les parents s'avère être un pouvoir des plus utiles politiquement.

CHAPITRE III

La pédagogie noire sous le Second Empire

Dans ce chapitre, je vais analyser principalement quatre textes: *De l'éducation dans la famille et au collège* (1852), de Théodore-Henri Barrau; *L'Amie des enfants* (1859), d'Elisabeth-Charlotte-Pauline Guizot¹; *L'Education de la première enfance ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès* (1862), d'Alexandre-Henri Nadault de Buffon; et *Mon fils ou le nouvel Emile* (1862)² d'Alexandre Weill.

Barrau continue d'être un précieux indicateur de la pensée de l'époque, car c'est un des pédagogues dont les idées sont les plus liées au climat politique de l'époque. *De l'éducation dans la famille et au collège*, écrit au début du Second Empire, se penche justement sur les événements qui viennent de bouleverser la société française. Pour ces raisons, les textes de Barrau continueront de servir de points de repère politico-historiques.

L'Amie des enfants est un recueil d'histoires moralisantes publié plus de trente ans après la mort de Mme Guizot. Ce recueil contient aussi des poèmes d'Elise Moreau et trois contes écrits par Eliza Guizot, la nièce de Mme Guizot et la deuxième femme de François Guizot³. Ce ne sont pas les contes eux-mêmes que je vais analyser, mais les «moralités poétiques», c'est-à-dire les vers d'Elise Moreau qui sont placés en tête de

¹ Mme Guizot s'est distinguée par ses nombreux ouvrages. Critique, polémiste et moraliste, elle a collaboré au *Publiciste*. Elle a écrit aussi des romans, des livres d'éducation et des contes pour enfants.

² Publié exactement un siècle après *Emile* de Rousseau.

³ Elle a épousé François Guizot selon le désir exprimé par sa tante.

chaque conte et qui, selon l'éditeur⁴, sont censés en résumer le sens moral. Je distingue les poèmes d'Elise Moreau des contes de Mme Guizot dans la mesure où les poèmes ne sont pas fidèles au texte original: ils imposent des moralités aux contes plus qu'ils n'en extraient.

Alexandre-Henri Nadault de Buffon, arrière-petit-neveu du célèbre naturaliste Georges-Louis Leclerc, comte de Buffon, est l'auteur du troisième texte que je vais analyser dans ce chapitre. *L'Education de la première enfance ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès* a été publié pour la première fois en 1862 et a eu une troisième édition en 1872, dans laquelle Nadault de Buffon vante le caractère prophétique de son texte de 1862. Selon lui, la catastrophe de 1870 a confirmé le besoin urgent d'une réforme pédagogique⁵. Ainsi tandis que le texte de Barrau, sensible au

⁴ Dans l'avertissement, l'éditeur explique: «Nous avons réuni en un seul volume grand in-8 tous les *Contes* publiés originellement en cinq volumes in-12. Quel titre convient mieux à ce recueil que celui de *l'Amie des enfants*? Personne n'a jamais mieux mérité ce nom que madame Guizot, car personne n'a jamais porté, dans ses travaux pour les enfants, un sentiment plus vrai, plus sérieux et plus tendre.

«Nous avons ajouté, aux *Contes* de madame Guizot, trois contes déjà publiés à la suite des siens, et qui ont été écrits par sa nièce, madame Eliza Guizot, héritière de ses vertus comme de son nom.

«Enfin pour donner à ce recueil un attrait et une utilité de plus, nous avons placé, en tête de chacun des *Contes* de madame Guizot, un court résumé en vers du sens moral de ces petits ouvrages. Ces moralités poétiques ont été écrites par mademoiselle Elise Moreau, si justement distinguée parmi nos poètes contemporains, et à qui la lecture des *Contes* de madame Guizot a inspiré un vif sentiment d'admiration et de sympathie qu'elle a pris plaisir à en exprimer l'idée principale dans quelques vers simples et propres à la graver dans la mémoire des jeunes lecteurs. M. Guizot, qui a protégé, comme ministre de l'instruction publique, les premiers essais de mademoiselle Elise Moreau, a agréé son intéressant travail, et nous a autorisé à placer ces petites pièces de vers en tête des *Contes* de Mme Guizot.» (*L'Amie des enfants, petit cours de morale en action contenant tous les contes moraux à l'usage de l'enfance et de la jeunesse*, nouvelle édition augmentée de moralités en vers par Mlle Elise Moreau [Paris, Didier et Cie, 1859]).

⁵ «Lorsque parut en 1862, la première édition de ce livre, il y avait longtemps que nous souffrions d'un mal dont il était aisé de constater les ravages, mais dont on n'était pas d'accord pour préciser l'origine et la nature.

«On sentait qu'il fallait un prompt remède. Chacun le cherchait dans des voies diverses; les uns faisaient le procès à la société, les autres au gouvernement; et tandis que les premiers dénonçaient la corruption croissante des mœurs, les seconds demandaient une réforme radicale dans l'enseignement publique. [...]

«C'est parce que, depuis plus d'un siècle en France, l'éducation maternelle a fléchi que nous ne nous sommes pas toujours trouvés dans les circonstances critiques à la hauteur de tous nos devoirs.» (Alexandre-Henri Nadault de Buffon, *L'Education de la première enfance; moyen de régénération sociale* [Paris, Nouvelle

passé récent, nous relie au régime précédent, celui de Nadault de Buffon anticipe sur le discours pédagogique du début de la Troisième République.

Enfin, je vais interroger un texte de l'écrivain excentrique et fécond, Alexandre Weill. Collaborateur de plusieurs journaux, dont le *Journal des écoles*, Weill a publié des articles philosophiques, linguistiques et théologiques fort remarquables⁶. Romancier, philosophe, poète et conteur, il a fait connaître le judaïsme sous ses formes les plus diversifiées, et a influencé, en particulier, la pensée religieuse de Victor Hugo et de Gérard de Nerval⁷. *Mon fils ou le nouvel Emile* mériterait une étude plus poussée -- surtout dans ses rapports avec l'*Emile* de Rousseau -- mais, pour les besoins de la présente étude, je vais concentrer mon analyse sur quelques passages seulement.

*

Entre 1848 et 1852, la France a traversé une des plus grandes crises politiques de son histoire. La Deuxième République, proclamée en 1848, à la suite de la révolution de février et l'abdication de Louis-Philippe, céda elle-même seulement quatre ans plus tard, au Second Empire⁸ à la suite du coup d'état de Louis-Napoléon Bonaparte. Epoque de contradictions et de paradoxes politiques, elle trouve peut-être son incarnation la plus parfaite en la personne de son principal acteur, Louis-Napoléon (Napoléon III, Empereur des Français de 1852-1870). Ce personnage si célèbre pour ses machinations cyniques,

maison Périsse frères, Librairie catholique et classique, 1872], pp. vii-viii).

⁶ *Grand Dictionnaire universel*, Vol. 15, p. 1299.

⁷ Georges Grente (Cardinal) dir., *Dictionnaire des lettres françaises* (Paris, Arthème Fayard, 1972), Vol. 2, p. 533.

⁸ 2 décembre 1852.

s'est présenté comme le bienfaiteur de toutes les classes de la nation, mais il n'a réussi, à la fin, qu'à les soulever toutes contre lui⁹.

En éducation, la loi Falloux de 1850 a ramené l'enseignement primaire sous l'influence de l'Eglise -- du moins pendant les années 50¹⁰. L'enseignement catholique a connu une expansion importante à cette époque grâce à l'appui des classes établies, qui voyaient en la religion l'ennemi du socialisme et l'ami de la propriété et de l'ordre¹¹. On croyait assurer l'ordre par une instruction primaire fondée sur les principes d'obéissance et de respect. Selon l'abbé Félix Dupanloup¹², un des principaux artisans de la loi Falloux, le rôle central de l'éducation était d'inculquer les principes de respect et d'obéissance aveugle envers l'autorité, principes sur lesquels reposait la société. Comme le souligne Robert Anderson:

The same principle of authority applied to the relations between child and parent, between pupil and master, between worker and employer, and between the lower classes generally and their betters. It was a congenial idea in the 1850s, and Dupanloup had no hesitation in endorsing on behalf of the Church the words of Thiers [sic]¹³: "Catholicism is the greatest and holiest school of respect that the world has ever seen." (p. 119)

⁹ Karl Marx offre une analyse très riche de cet homme profondément paradoxal : « Cette tâche contradictoire de l'homme explique les contradictions de son gouvernement, ses tâtonnements confus, s'efforçant tantôt de gagner, tantôt d'humilier telle ou telle classe, et finissant par les soulever toutes en même temps contre lui. » (*Le 18 brumaire de Louis-Napoléon* [Paris, Editions Sociales, 1969 (1852)], p. 136).

¹⁰ Voir pages 33 et 34 de cette étude.

¹¹ Voir Robert Anderson, *op. cit.*, p. 116.

¹² Plus tard évêque d'Orléans.

¹³ C'est bien Guizot que Dupanloup cite: « [...] un grand orateur, un homme d'état éminent, M. Guizot, gémissant aussi sur les abaissements de l'autorité et du respect, donnait cependant à l'Eglise catholique ce beau témoignage: "Le Catholicisme est la plus grande, la plus sainte école de respect qu'ait jamais vue le monde". » (Mgr Dupanloup, *De l'éducation* [Paris, Lecoivre et Devarenne, 1857], Vol. 2, p. 531). Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

Mais tandis que l'approche autoritaire en éducation sous Louis-Philippe puisait, en bonne partie, dans une morale laïque conçue par la bourgeoisie pour le peuple, Dupanloup désire la régénération religieuse de la classe dirigeante, devenue selon lui, depuis la récente période d'adversité, une classe faible, frivole et parasitaire¹⁴. Comme outil de contrôle social, l'approche autoritaire en éducation serait alors utilisée autant pour former ceux qui doivent «donner l'exemple» dans la société que ceux qui doivent se résigner à une situation sociale inférieure. La répression de la spontanéité des enfants ne serait pas alors une approche prônée uniquement avec les classes pauvres, ni non plus, contrairement à ce que croyait Michelet, par exemple, forcément «le principe chrétien»¹⁵ en matière d'éducation. En effet, comme le remarque Phyllis Stock-Morton dans *Moral Education for a Secular Society: the Development of «Morale Laïque» in Nineteenth-Century France*, «the strictly moral ends sought by the reformers differed little, if at all, from those sought by the clergy»¹⁶. Victor Cousin, dont la philosophie morale éclectique a été enseignée dans les écoles secondaires de l'Etat sous la monarchie de Juillet, insiste sur la proximité des doctrines religieuses et laïques en éducation morale, et prétend que

¹⁴ Anderson ajoute, en parlant de Dupanloup: «France could only be great when she was Catholic [...] and could only recover from her recent tribulations by a religious regeneration. The lead in this must be taken by the upper classes. Disaster had come about because they had turned into a frivolous and parasitic class, and this was due to "the weakening of that strong and ancient education which the great European stocks once received".» (p. 118).

¹⁵ «Dans un livre sur l'éducation, on ne peut dire un mot sans marquer d'abord son point de départ, sans dire *si la nature est bonne*, donc, à développer, -- ou *si la nature est mauvaise*, donc, à corriger, réprimer, étouffer. Ceci est le principe chrétien» (Jules Michelet, *Nos Fils in Oeuvres complètes*, P. Viallaneix éd. [Paris, Flammarion, 1987 (1869)], Vol. 20, p. 371). Mais, le fait de dire «la nature est bonne» n'est pas une garantie que la pédagogie prônée ne sera pas oppressive. Rousseau en offre un excellent exemple dans *Emile*.

¹⁶ Phyllis Stock-Morton, *Moral Education for a Secular Society: the Development of «Morale Laïque» in Nineteenth-Century France* (Albany, State University of New York Press, 1988), p. 4.

sa philosophie n'est pas incompatible avec la religion (Stock-Morton, p. 31)¹⁷. De son côté, Theodore Zeldin souligne ce qu'il appelle une interpénétration d'idées entre les différents partis¹⁸.

Mais revenons brièvement à Dupanloup, car si Anderson a raison de souligner que pour le prélat, l'éducation est essentiellement une oeuvre d'autorité et de respect (Dupanloup, *De l'éducation*, Vol. 1, p. 29, et *passim*), il oublie de rappeler que Dupanloup a aussi beaucoup insisté sur l'importance de respecter les droits de l'enfant. Dans le chapitre «De l'enfant et du respect qui est dû à la liberté de son intelligence», Dupanloup rend très clair combien ce principe lui est cher:

Il y a plusieurs aspects très-importants sous lesquels il est nécessaire de considérer particulièrement l'Education de l'enfant et le respect qui est dû à la liberté de sa nature. J'essaierai de montrer successivement combien *la contrainte intellectuelle, la contrainte morale*, et même *la contrainte physique* sont funestes à l'Education. (Vol. 1, p. 236) [C'est l'auteur qui souligne.]

Le cas de Dupanloup est pertinent, car il permet de voir qu'une approche autoritaire en éducation ne repose pas forcément sur les principes de la pédagogie noire. En effet, une méthode pédagogique fondée sur le respect de l'autorité n'exclut pas le respect de l'enfant. En s'élevant contre le non-respect de l'enfant, Dupanloup attaque justement les

¹⁷ Mona Ozouf souligne «l'identité profonde, pédagogique et morale, des deux écoles»: «On voit mieux aujourd'hui le côté laïc de l'école catholique [...] dont la pédagogie s'était depuis longtemps vouée à l'utile [...]. On voit mieux aussi le côté religieux de l'école laïque [...]. Cette "Ecole sans Dieu" était vouée à la religion de la patrie et à sa propre sacralisation. Cette "Ecole sans morale" mettait la morale jusque dans les énoncés arithmétiques. A quelques exceptions près, les manuels des deux écoles respiraient la même bonne conscience franco-centriste, exaltaient les mêmes grands hommes, donnaient les mêmes conseils.» (*L'Ecole, l'Eglise et la République 1871-1914* [Paris, Cana/Jean Offredo, 1982 (1963)], pp. 7-8).

¹⁸ Theodore Zeldin, *France 1848-1945* (Oxford, Clarendon Press, 1973, 77): «Dupanloup was not ashamed to quote Rousseau, though more frequently he quoted Fénelon [...]. Republican writers in their turn, like [Paul] Janet, were not averse to quoting from Dupanloup. There was a lot of interpenetration of ideas between the parties.» (Vol. 1, p. 322); «Lay psychologists and educationists for long took a view of children which was not all that different from [...] opinions based on an acceptance of original sin.» (Vol. 1, p. 323).

fondements de la pédagogie noire. Avant d'aborder le discours de la pédagogie noire dans des textes écrits pendant le Second Empire, j'aimerais étudier brièvement des questionnements importants de cette approche dans quelques textes pédagogiques.

La pédagogie noire mise en question

La pensée pédagogique au XIX^e siècle, comme je l'ai déjà dit, n'est jamais unie, et sera en perpétuelle mutation. Il arrivera aussi qu'un même auteur prône une nouvelle pédagogie qui va à l'encontre d'une approche prônée antérieurement. Ce sera le cas notamment de Barrau. Les temps ont changé au début du Second Empire; tandis que sous Louis-Philippe le discours pédagogique paraissait inébranlable, maintenant l'empire de la pédagogie noire a subi quelques incursions d'une nouvelle idéologie:

En fait d'éducation, il faut s'occuper des pères plus que des enfants, et de l'amélioration de la société plus que de celle des collèges. Car ce qui sauve l'éducation lorsqu'elle est en danger de se corrompre, et ce qui par elle peut sauver les peuples lorsqu'ils tendent à leur perte, c'est cet amour si saint, si passionné, quelquefois si héroïque, que tous les pères, ou du moins presque tous, éprouvent pour leurs enfants.¹⁹

Dans *De l'éducation dans la famille et au collège*, Barrau est passé de la culpabilité innée des enfants et de leurs devoirs sacrés de reconnaissance et de respect envers leurs parents, à la responsabilité des parents envers leurs enfants. Maintenant, il est important selon lui d'aimer les enfants comme il faut, il admet même que certains pères manquent à la tâche! C'est reconnaître les imperfections de la société, et ce sans en rendre l'enfant responsable: un changement radical. Barrau ira jusqu'à blâmer les parents:

Parler des obstacles que les défauts des enfants opposent à leur bonne éducation, c'est parler encore des torts et des erreurs des parents; car le naturel de l'enfant

¹⁹ Théodore-Henri Barrau, *De l'éducation dans la famille et au collège* (Paris, Hachette, 1852), p. 2. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

peut se résumer en ces deux mots: sympathie et imitation. (p. 37)

L'emploi du mot *naturel* est significatif ici. Barrau dit que le naturel de l'enfant est sympathie et imitation. C'est bien différent de ce qu'il disait du caractère de l'enfant dans *Des devoirs des enfants envers leurs parents*. Là, le vice était imputé justement au naturel de l'enfant. Pour illustrer les conséquences funestes de la désobéissance, l'auteur racontait une petite histoire où il était question d'un garçon qui «était *naturellement* porté à la désobéissance. (p. 36)». D'ailleurs il est significatif que les éditions ultérieures ne conservent pas cette historiette. On en retrouve une version remaniée dans *Livre de morale pratique* (1849) de Barrau avec le nouveau titre «Funestes effets des mauvaises compagnies sur la jeunesse». En effet, maintenant ce n'est plus un penchant «naturel» de l'enfant qui le porte à la désobéissance, mais l'absence du père et les mauvaises compagnies²⁰.

Il est important de souligner que dans *De l'éducation dans la famille et au collège* Barrau ne s'adresse plus aux enfants, mais à leurs maîtres et aux pères de familles. Notons aussi que dans cet ouvrage, l'auteur traite surtout de la «jeunesse d'élite», tandis que dans ses ouvrages précédents il s'occupait de «la moralisation des classes laborieuses» (Avertissement, pp. v-vi). Faut-il chercher dans ces deux faits les raisons du changement dans le discours pédagogique de Barrau? Ou est-ce que l'attitude nouvelle de Barrau ne s'explique pas plutôt par le choc des bouleversements politiques que la France vient de subir? En effet, Barrau est profondément troublé; incertain de l'avenir de la patrie, il cherche le moyen de sa préservation:

²⁰ «Un enfant, nommé Jacquot, avait eu le malheur de perdre son père. Il avait alors environ quatorze ans. Si son père eût vécu, il l'aurait empêché de fréquenter la mauvaise compagnie; mais sa mère ne pouvait pas aussi bien le surveiller.» (Théodore-Henri Barrau, *Livre de morale pratique* [Paris, Hachette, 1849], p. 57).

[...] prenant l'inverse de la pensée de Leibniz, réformons le genre humain, et l'éducation sera réformée. Le genre humain!... je n'ai pas la prétention de travailler pour lui. Mes méditations ont un objet plus restreint. Cet objet, c'est la France, notre chère patrie; c'est notre époque si inquiète et si douloureusement tourmentée. Je les écris, ces méditations, le coeur anxieux, le front brûlant, et fixant un regard inquiet sur nos chers enfants, qui croissent pour un avenir si incertain. (*De l'éducation dans la famille et au collège*, p. 3)

Quelles que soient les raisons, la pédagogie de Barrau sous le Second Empire sera marquée d'une nouvelle sensibilisation à l'état de l'enfant. Par exemple, dans *Du rôle de la famille dans l'éducation* Barrau parle des droits des enfants à être faibles, à ne pas subir de maltraitement, à ne pas être forcé de trop travailler, à ne pas être l'objet d'expériences pédagogiques. Il juge sévèrement l'exploitation des enfants à laquelle, selon lui, s'est livré Pestalozzi²¹. Il remet en question bon nombre des principes de la pédagogie noire, et attaque, en particulier, quelques pratiques chères à Rousseau, telles l'humiliation, le cabinet noir et la technique qui consiste à faire subir à l'enfant les conséquences «naturelles» de ses fautes²². Tandis qu'auparavant, pour assurer le respect

²¹ Théodore-Henri Barrau, *Du rôle de la famille dans l'éducation, ou théorie de l'éducation publique et privée* (Paris, Hachette, 1857), pp. 72-73. Ce livre a remporté le premier prix dans le concours ouvert sur ce sujet par l'Académie des sciences morales et politiques.

²² «Les privations ne sauraient sans inconvénient être poussées très-loin; la reclusion solitaire n'est pas sans quelques dangers; et toute punition qui serait humiliante doit, à tout prix, être évitée: car l'humiliation est un remède excessivement dangereux, qui peut faire plus de mal que de bien à celui à qui on l'inflige, et qui en même temps cause une sorte de souffrance aux camarades qui en sont témoins. [...] Ecouterons-nous les écrivains de nos jours, qui disent que pour un enfant la punition doit consister uniquement à subir les conséquences naturelles de sa faute? Détestable doctrine! S'il doit être puni c'est parce qu'il a manqué à son devoir; les conséquences que ce manquement peut entraîner ne sont ici que d'un intérêt secondaire.

«Si un enfant abuse de sa force envers un plus faible, quelles seront les *conséquences naturelles* de sa conduite? que les plus faibles fuiront sa compagnie?... C'est se moquer que de compter là-dessus; et c'est attiser en lui le feu des plus mauvaises passions que de se contenter d'une expiation semblable. Il a cassé le carreau de sa chambre. - Laissez-le s'enrhumer, disent nos auteurs. - O la belle philosophie! comme elle va bien à un père, à un maître!... S'il l'a cassé sans malice, je ne vois pas à quel propos on le punirait: il n'y a même pas là un motif suffisant pour lui adresser le plus léger reproche: il est juste qu'il le paye sur l'argent de ses plaisirs, voilà tout» (*De l'éducation dans la famille et au collège*, pp. 133-34). Dans *Emile*, Rousseau disait: «Il casse les fenêtres de sa chambre: laissez le vent souffler sur lui nuit et jour sans vous soucier des rhumes; car il vaut mieux qu'il soit enrhumé que fou. Ne vous plaignez jamais des incommodités qu'il vous cause, mais faites qu'il les sente le premier. A la fin vous faites racomoder les vitres, toujours sans rien dire: il les casse encore. Changez alors de méthode; dites-lui sèchement mais sans colère: les fenêtres sont à moi; elles ont été

des parents, Barrau vantait leur mérite aux enfants, maintenant il parle de la responsabilité des parents de mériter le respect de leurs enfants, autant par leurs paroles que par leurs actes. Sous le Second Empire, plusieurs pédagogues et moralistes critiquent le matérialisme des parents et les accusent de donner un mauvais exemple à leurs enfants, en s'adonnant à une vie de bals et de fêtes -- ce qui donne l'impression que la vie ne consiste qu'à jouir de plaisirs mondains. Nadault de Buffon lance un appel aux mères dans *L'Education de la première enfance ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès*:

O femmes, vous qui, en vous laissant corrompre par le luxe, avez si facilement abdiqué, reprenez votre empire [...].

Revenez au foyer domestique afin de lui redonner la vie; relevez l'esprit de famille inspirateur du respect social; rendez leur véritable sens aux lois de l'honneur, du devoir, du patriotisme; restituez à la morale et à la religion leur légitime empire; dressez par votre exemple, plus encore que par vos leçons, vos filles à la simplicité, à la modestie et à la pratique de la vertu; déposez dans le cœur de vos fils le germe des actions viriles, afin d'en faire, tout à la fois, des hommes, des citoyens et des soldats, — Voilà, mères françaises, ce que la patrie attend de vous!²³

La mollesse des parents est blâmée, mais en même temps leur sévérité excessive l'est aussi. Barrau considère que les pères fantasques sujets aux accès d'une humeur violente sont incapables d'élever leurs enfants et devraient les éloigner d'eux (p. 28). Et, Barrau établit aussi -- avant Freud -- des liens directs entre certains défauts de l'enfance (qu'il appellera aussi «maladies» de l'enfance) et les rapports que les enfants ont avec leurs parents: un jeune homme brusque aura sans doute eu un père sombre et violent; si un

mises là par mes soins, je veux les garantir; puis vous l'enfermerez à l'obscurité dans un lieu sans fenêtre.» (p. 333).

²³ Alexandre-Henri Nadault de Buffon, *L'Education de la première enfance ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès* (Paris, Librairie classique de Périsse, 1862), p. xi. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

autre est malhonnête c'est parce qu'on le châtiât pour avoir été sincère; un troisième est timide? c'est qu'on se moquait de ses questions naïves quand il était petit²⁴.

Psychologue de l'enfance avant la lettre, Barrau a consacré sa vie à la question de l'éducation des enfants. Sa réflexion aboutit ici à une remise en cause d'un bon nombre d'idées reçues en éducation. Dans *De l'éducation dans la famille et au collège* Barrau esquisse même quelques-uns des effets néfastes des principes de la pédagogie noire. L'humiliation rend l'enfant timide, tue en lui la spontanéité, et lui fait réprimer ses émotions; la suppression de la vérité rend l'enfant hypocrite; et l'injuste colère des parents rend l'enfant dur (ce que Barrau reconnaît maintenant ne pas être souhaitable). Son attitude envers l'enfance est généreuse, et il critique la bêtise des parents qui ne goûtent pas le charme des enfants:

Les défauts naturels à l'enfance doivent à peine nous occuper; ce ne sont, à proprement parler, des défauts; ce sont des imperfections, que le progrès de l'âge fera disparaître.

Votre enfant est léger, inconsideré, étourdi; vous vous en plaignez, et vous avez tort: ce n'est pas à lui qu'appartiennent la légèreté, l'inconsidération, l'étourderie; c'est à l'enfance. Peut-il se séparer de son âge? A en croire certains parents, la raison devrait pousser plus tôt que la barbe, et un jeune garçon devrait savoir se maîtriser aussi bien qu'un homme.

Cette extrême vivacité, cette mobilité continuelle, dont on se plaint, sont inhérentes à cet âge; s'en fâcher, c'est se fâcher de ce que le ruisseau coule, sautille, babille. (*De l'éducation dans la famille et au collège*, pp. 38-39) [C'est

²⁴ «Remontons à l'origine, et nous reconnaitrons que, trop souvent, les défauts les plus graves de l'homme ont leur cause dans son éducation même.

«Ce jeune homme, par exemple, quoique excellent au fond, est brusque et même dur; on dirait volontiers de lui, comme de Brutus, qu'il a embrassé la vertu pour la faire haïr... Est-ce surprenant? Son père, sombre et violent à la fois, tenait continuellement sa famille dans la crainte: le morne silence qui régnait autour de lui n'était interrompu que par les éclats de sa colère, souvent injustes.

«Cet autre manque de franchise... Ne vous en étonnez pas: dans son enfance, on se faisait de ses aveux une arme contre lui, et on le châtiât pour avoir été sincère.

«Ce troisième est atteint d'une timidité incurable... Pourrait-il en être autrement? Dans son jeune âge, on accueillait ses naïves questions par des risées; il était obligé de refouler tous ses sentiments en lui-même; et ainsi s'est établi entre sa pensée et ses organes une barrière qu'il ne peut plus rompre.» (*De l'éducation dans la famille et au collège*, p. 38).

l'auteur qui souligne.]

En explorant les défauts des parents, Barrau témoigne d'une évolution dans les attitudes envers l'enfant. En effet, l'aveugle soumission à toutes les formes d'autorité prônée sous la monarchie de Juillet est une règle de conduite qui n'est peut-être pas aussi inébranlable après les récents bouleversements politiques. Notons que si la société fait preuve, au début du Second Empire, d'une plus grande sensibilisation à l'égard de l'enfant, Barrau -- nullement réformateur -- n'en est pas un des pionniers, mais simplement un indicateur. C'est l'avis de Robert Anderson, qui juge que les livres de Barrau sont importants justement dans la mesure où ils reflètent l'opinion du bourgeois moyen (*op. cit.*, p. 121). C'est parce que Barrau n'a pas l'esprit révolutionnaire, n'est pas un Rabelais, un Montaigne, ou un Rousseau, que ses textes constituent une précieuse référence pour cette étude: il offre l'image de la mentalité dominante (de l'ordre) en France à un moment donné en matière pédagogique.

Certains auteurs, sans pour autant remettre en question la construction de l'enfant que nous avons observée dans notre analyse, détournent contre les parents la même rhétorique qui a servi à accabler les enfants. Dans *Les Pères et les enfants au XIXème siècle* (1869), Ernest Legouvé joue l'avocat du diable avec la question du devoir:

Certes, loin de moi la pensée de contester les droits du père, et de nier tout ce que nous devons à ceux à qui nous devons la vie. Mais que ne doivent-ils pas eux-mêmes à ceux qui ont reçu d'eux ce fatal présent?

Quelle plus terrible responsabilité vis-à-vis d'un être que de lui avoir infligé le titre de créature humaine, que de l'avoir condamné aux douleurs, aux passions, aux maladies, aux fautes, aux vices, aux crimes peut-être, et enfin à la mort? Car, qu'est-ce que la vie, sinon une condamnation à mort? Et qu'est-ce que la mort même, sinon, au dire de la religion, une éternité de peines peut-être? Et vous vous croyez quitte envers ces êtres à qui vous avez fait tant de mal, pour quelques soins donnés à leur enfance et quelques aliments assurés à leur âge

mûr.²⁵

Si l'enfant doit tout à ses parents, il s'ensuit, logiquement, que les parents, pour leur part, sont coupables d'avoir infligé négligemment la vie à leurs enfants. Des débats de ce genre ont lieu tout au long du siècle. Déjà dans *Lettres de famille sur l'éducation* (1826), Mme Guizot a voulu combattre certaines pratiques en éducation, et s'est interrogée sérieusement sur les conséquences éventuelles du principe de la soumission aveugle des enfants:

J'ai toujours pensé [...] que le précepte absolu de l'obéissance implicite, auquel on a mis tant d'importance, avait été établi beaucoup plus pour l'usage du maître que pour l'avantage de l'élève. Je ne conçois guère qu'un homme de vingt-cinq ans pût attirer grand profit de l'habitude qui lui aurait été donnée dans son enfance d'obéir toujours sans réflexion comme sans exception, et cette maxime tant répétée, que *l'obéissance est la vertu des enfans*, en la prenant à la lettre, leur interdirait pour le temps de l'enfance toutes les vertus dont ils doivent se trouver pourvus en arrivant à l'âge d'homme; car nos vertus doivent être à nous, le fruit de notre volonté, non de notre soumission à celle d'autrui; et se charger de vouloir toujours pour un enfant, n'est pas le moyen de le former à l'exercice de la volonté. [...] Se soumettre à une volonté privée de droits, ce n'est pas lui obéir, c'est la subir, et la soumission sans motif moral est aussi contraire à la nature de l'obéissance, que le commandement sans justice à la nature de l'autorité.²⁶ [C'est l'auteur qui souligne.]

Comme en atteste Sainte-Beuve, Mme Guizot était une des figures littéraires les mieux connues et les mieux appréciées dans le domaine pédagogique²⁷. Mais elle aura été impuissante à empêcher des idées contraires aux siennes d'être perpétuées. Pour Barrau, par exemple, en dépit des mises en garde de Mme Guizot -- et sans compter ses propres

²⁵ Ernest Legouvé, *Les Pères et les enfants au XIXème siècle (enfance et adolescence)* (Paris, Hetzel, 1869), p. 15.

²⁶ Mme Guizot, *Education domestique ou lettres de famille sur l'éducation*, pp. 29-33.

²⁷ Sainte-Beuve avait la plus grande estime pour Mme Guizot. Il mettait son livre, *Lettres de Famille*, au-dessus d'*Emile*! Voir Charles Augustin Sainte-Beuve, *Oeuvres* (Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1951), Vol. 2, pp. 1202-03).

revirements sur d'autres points -- le principe de l'autorité absolue des parents demeure incontestable. Et ses termes n'ont jamais été plus forts que dans *De l'éducation dans la famille et au collège*, surtout qu'il sent l'approche autoritaire de plus en plus remise en question au profit de pédagogies différentes. Il rejette les arguments de Mme Guizot, confiant que l'enfant soumis sera plus tard un citoyen modèle:

L'autorité, dis-je: c'est par elle seule que m'emparant de l'âme de mon enfant, écartant d'elle les mauvaises influences, la soumettant aux bonnes, je pourrai la pénétrer de ces sentiments généreux qui, par une suite d'actes répétés, se transformeront en habitudes invincibles. Ainsi, sous mon action et par le progrès de l'âge, se formera le caractère que j'ai dépeint plus haut; l'enfant docile s'épanouira insensiblement en un généreux jeune homme.

Quand cette transformation s'est effectuée, l'empire de ma raison sur lui finit; celui de sa propre raison commence. L'éducation est faite.

La loi de l'éducation, ainsi posée, est parfaitement claire à mes yeux, et elle m'indique mon devoir; je le remplirai. J'exercerai si bien mon empire sur mon fils, qu'il ne pourra agir et vouloir que d'après moi qui, jusqu'à ce que sa raison soit tout à fait formée, agirai et voudrai en lui²⁸.

[...] Une autre doctrine, je le sais, est généralement répandue. Elle n'admet l'autorité du père, l'obéissance du fils, qu'en seconde ligne, si même elle les admet; et elle ne leur permet de jouer qu'un rôle auxiliaire. C'est par le sentiment, disent les uns, c'est par le raisonnement, disent les autres, qu'il faut conduire la jeunesse.

Moi aussi, je reconnais l'importance de ces deux grands moyens d'éducation: moi aussi j'y aurai recours, mais pour qu'ils viennent en aide à l'autorité, et non pour qu'ils usurpent sa place. (pp. 77-78)

Le principe de la soumission de l'enfant demeure chez Barrau. Il reconnaît la valeur d'autres approches, mais il conçoit comme une responsabilité sacrée d'anéantir toute volonté chez l'enfant et de «s'emparer de son âme». On sent que Barrau veut protéger l'enfant; seulement il tient pour acquis que l'enfant qui n'aurait jamais appris à se servir de son intelligence pourra du jour au lendemain devenir un homme fait, capable de

²⁸ A comparer avec: «Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse.» (*Emile*, pp. 362-63).

prendre ses propres décisions et agir selon sa propre intelligence. Barrau décrit plutôt un automate («par une suite d'actes répétés, se transformeront en habitudes invincibles»), dont l'âme dépendrait entièrement des soins du parent ou du maître. L'âme de l'enfant ne sera que celle qu'on lui donne.

L'importance de la docilité

Dans cette partie nous verrons certaines stratégies employées pour assurer la docilité de l'enfant dans des textes pédagogiques écrits pendant le Second Empire: la suppression de la volonté, la répression des émotions ainsi que la désensibilisation du corps. Selon Barrau, les parents ont l'obligation d'enlever à l'enfant sa volonté, car choisir pour lui c'est veiller à son bien et le protéger des mauvaises influences. Barrau conçoit l'autorité répressive comme une sorte de correctif nécessaire à l'éducation donnée par la société du Second Empire, qu'il juge déchue:

Son âme me dit-on, se formera toute seule par le développement spontané de ses facultés.

Oui, s'il était né, s'il était élevé dans le séjour des anges, et non dans un monde où sans cesse le mal et le bien se combattent, où ce qui charme les sens souille trop souvent la pensée, et où cete souillure, contractée dans un âge tendre, est presque toujours ineffaçable....

Cette autorité toujours vigilante, je n'ai pas le droit de ne pas l'exercer: cette complète obéissance, je n'ai pas le droit de ne pas l'exiger. Si je manque à ce devoir, que ce soit ou par système ou par faiblesse, peu importe, je ne n'expose pas moins à être ou homicide de sa vertu ou homicide de sa vie. (*De l'éducation dans la famille et au collège*, pp. 79-80)

Barrau insiste sur l'importance que cette complète obéissance soit acquise très tôt, et ce avec des termes qui rappellent Rousseau²⁹:

Pliez donc votre enfant à l'obéissance; pliez-l'y si complètement que vous obéir lui semble une des conditions de son existence, aussi essentielles que de

²⁹ Voir *Emile*, p. 260.

respirer; pliez-l'y de si bonne heure que le moment où il a commencé d'être entièrement docile n'ait laissé aucune trace dans sa mémoire et se confonde dans une même nuit avec les souvenirs indistincts de son éveil à la vie. (*De l'éducation dans la famille et au collège*, p. 81)

Les termes de Barrau ne laissent aucun doute: l'enfant, qui ne doit pas avoir de volonté, ne doit même pas avoir un souvenir d'une époque où il en avait encore une. Dans *C'est pour ton bien*, Alice Miller attire l'attention sur ce principe de la pédagogie noire qui demande qu'on enlève le plus tôt possible à l'enfant sa volonté, de manière à ce qu'il ne s'aperçoive de rien (p. 77). Le même principe est prôné par Alexandre Weill, qui insiste qu'il faut «prouver» à l'enfant certaines choses «avant que l'enfant ait une volonté à lui»³⁰. Il ajoute: «De même que Dieu a créé l'homme corps et âme, avant l'éclosion de la raison humaine, de même la vraie vertu doit s'inculquer à l'enfant avant sa capacité de juger.» (*Mon fils ou le nouvel Emile*, p. 107). Ce qu'on crée, alors, c'est une personne dont l'identité sera indissociable d'une volonté externe qui dicte ce qu'elle peut être.

Il est difficile de voir, cependant, comment un enfant qui dépend de forces externes pour sa vertu saura plus tard être vertueux par lui-même. L'intention de Weill est de former un homme qui ait sa propre volonté un jour. Mais la volonté dont il parle est essentiellement une volonté de renoncement et d'abnégation. Comme nous l'avons vu chez Rousseau, ici *volonté* n'est en aucun sens synonyme de *désir*, mais implique plutôt une répression des désirs:

La volonté ne consiste pas à dire: *Je veux ceci ou cela*, mais à se dire: Je désire cela, mais j'y renonce pour le bien, ou parce que je dois obéir. Qu'un enfant sache qu'il doit obéir à son père, il se soumettra à tout de bon coeur. (*Mon fils*, p. 111)

³⁰ Alexandre Weill, *Mon fils ou le nouvel Emile* (Paris, Amyot, 1862), p. 107.

Le texte de Weill est important, car il mélange, en fait, deux sortes d'obéissances: d'une part il y a l'obéissance de l'enfant à une autorité extérieure, mais d'autre part il y a l'obéissance de l'enfant à lui-même. En retour, ces deux sortes d'obéissances impliquent deux sortes de volontés: l'une de soumission et l'autre de renoncement. Dans le chapitre suivant, nous verrons comment les moralistes de la Troisième République ont repoussé la première pour insister sur la conception rousseauiste de l'obéissance à soi comme seule vraie volonté et vraie liberté³¹. Weill maintient l'importance du principe de l'autorité paternelle, mais en s'inspirant également du modèle rousseauiste, il annonce le discours pédagogique républicain³².

Un autre moyen d'assurer la docilité de l'enfant, que nous avons déjà vu chez Rousseau et Barrau, consiste à interdire les émotions et à endurcir le corps. Dans *Aye Aye ou le petit douillet*, Mme Guizot raconte l'histoire de Louis, un garçon qui se plaint d'une dent qui branle, mais qui à la fin aura appris à ne pas exagérer ses douleurs. Entre autre choses, il fera la connaissance d'un ancien combattant unijambiste, qui lui fera comprendre que bien des gens souffrent plus que lui. Sans qu'il soit jamais question de l'humilier, l'enfant apprendra une leçon de morale utile; l'homme à la jambe de bois en encourageant le petit Louis l'aidera même à surmonter certaines frayeurs qui l'empêchaient de jouer avec les autres enfants. Somme toute, l'expérience est agréable et instructive pour l'enfant. En revanche le poème de Moreau qui est censé en résumer la

³¹ Les notions de volonté, de vertu et de liberté doivent être comprises dans les acceptions particulières qui leur sont données ici. Essentiellement, pour être libre il faut avoir la volonté de renoncer à ses désirs, ce qui s'appelle aussi être vertueux.

³² *Mon fils ou le nouvel Emile* sera d'ailleurs réédité en 1876 et 1891 sous le titre *Si j'avais un fils à élever*.

moralité est beaucoup plus sévère. L'enfant craintif est un être «insipide», «fléau pour la famille», qui devrait «rougir de honte». Le langage et le ton y sont complètement différents:

On ne saurait trouver d'êtres plus insipides
 Que ces petits garçons toujours prêts à pleurer,
 Et dont les fronts craintifs prennent des tons livides,
 Si la moindre douleur vient à les effleurer.
 Véritables fléaux pour toute leur famille,
 Leurs cris continuels la tiennent en émoi;
 Se blessent-ils la main, même avec une aiguille,
 Leur cœur cesse de battre et se glace d'effroi.
 Ils redoutent les vents, le soleil et la pluie;
 Crainte de s'enrhumer, ils n'oseraient courir;
 Le bruit les fait trembler, le calme les ennuie;
 On dirait que sans cesse ils ont peur de mourir...
 Si quelques-uns de ceux qui vont lire ce conte
 Se sentaient entraînés vers un pareil défaut,
 En voyant ses dangers qu'ils rougissent de honte,
 Et fassent mille efforts pour s'en guérir bientôt. (t. 1, p. 1)

Pour éviter d'incommoder sa famille, l'enfant doit s'endurcir à la douleur. Mais ce qui choque le plus dans les vers de Moreau c'est que l'enfant est ridiculisé. On peut se demander d'ailleurs si Moreau pense vraiment à des enfants («Ils redoutent les vents, le soleil et la pluie»; «Crainte de s'enrhumer, ils n'oseraient courir»; «On dirait que sans cesse ils ont peur de mourir»), ou si elle ne décrit pas plutôt les craintes de parents qui couvent trop leurs enfants. Rappelons que c'était aux mères que Rousseau expliquait le besoin d'habituer l'enfant aux intempéries des saisons (*Emile*, p. 260). Par ailleurs, Moreau rejoint tout à fait la pensée de Rousseau («Souffrir est la première chose qu'il doit apprendre, et celle qu'il aura le plus grand besoin de savoir» [p. 300]) dans le poème qu'elle a écrit pour accompagner *Le Voyage*:

Il faut s'accoutumer à souffrir de bonne heure,
 Sur ce sol de l'exil qu'arrosent tant de pleurs.

La vie est une triste et fragile demeure
 Dont les jardins étroits renferment peu de fleurs.
 Pour y passer les jours que le ciel lui dispense,
 Sans plier accablé par des maux trop pesants,
 L'enfant respectueux envers la Providence,
 En bénit les décrets dès ses plus jeunes ans.
 Il supporte en chrétien, et d'une âme sereine
 Les revers départis à l'existence humaine,
 Et garde pour l'instant d'un vrai, d'un grand malheur,
 Tout ce que Dieu lui mit de forces dans le coeur. (t. 2, p. 37)

Dans le poème précédent, l'enfant devait réprimer ses douleurs et endurcir son corps pour éviter d'incommoder sa famille; maintenant il doit le faire car c'est ce que Dieu attend des petits chrétiens. Ce serait manquer de respect envers «la Providence» que de se plaindre de ses souffrances ici-bas. Enfin, le poème veut faire comprendre à l'enfant que, de toute façon, il vaut mieux s'endurcir le plus tôt possible puisque les douleurs de la vie ne font que s'aggraver³³. Cette morale, encore une fois, n'est pas exprimée aussi sévèrement dans le conte³⁴, quoiqu'une mère y plaisante sa fille sur ses petits maux: «Tu

³³ Comme le dit Alexandre Weill, «les vrais hommes ont tous été élevés dans l'étude, le travail et les privations matérielles» (p. 107).

³⁴ Il n'est pas surprenant de découvrir que François Guizot a approuvé l'ajout des poèmes en question à l'ouvrage de sa femme, car en matière pédagogique -- et surtout en ce qui touchait à l'obéissance et à l'autorité -- nous ne lui connaissons pas la modération de sa défunte. Dans *L'Amie des enfants* l'éditeur s'est approprié le nom et la réputation de Mme Guizot, mais les moralités en vers de Mlle Moreau l'associent à une pédagogie qu'elle-même n'aurait sans aucun doute jamais approuvée. Denise Escarpit a remarqué un phénomène analogue avec l'oeuvre d'Arnaud Berquin, *L'Ami des enfants* (parallélisme étonnant avec le livre de Mme Guizot). Berquin, écrivain de la fin du XVIII^{ème} siècle, a été récupéré par de nombreux éditeurs au XIX^{ème}, qui l'ont façonné à leur guise en affublant ses histoires de préceptes moraux qui n'exprimaient pas la pensée de l'auteur: «Le contenu moral de *L'Ami des enfants* fut aménagé pour faire passer des valeurs diverses. Un exemple frappant est l'édition en dix volumes de Masson et Yonnet en 1829: outre de très belles illustrations, on y trouve une table des matières inattendue. Elle s'appelle "table et moralités" et un "nota" joue le rôle d'introduction justificative dont il est savoureux de lire quelques extraits: "Après avoir développé, dans une action intéressante ou animée par le sentiment, une foule de vérités usuelles dont le premier âge et l'adolescence peuvent retirer autant d'agrément que de profit, serait-il superflu, en les réduisant en maximes générales, de les représenter sous la forme populaire de sentences et de proverbes? Outre qu'une telle méthode indique aux jeunes esprits le moyen de dépouiller tout ouvrage de son appareil littéraire pour y découvrir le but moral, elle leur offre l'avantage d'appliquer à mille circonstances de la vie des réflexions religieuses et philosophiques, toujours salutaires pour s'y conduire sagement... Ces motifs ont décidé le nouvel éditeur... à extraire, de chacune des pièces qui la composent, la moralité qui en résulte."». Et Escarpit d'ajouter plus loin que «le détournement de l'oeuvre est clair. L'oeuvre littéraire est sacrifiée pour en exprimer le ou un contenu

apprendras un jour qu'il y a des choses plus impossibles que de supporter le froid, et même de remuer les doigts quand on a l'onglée.» (p. 39). Pour appuyer son argument, elle lui cite les paroles de Jules César: «Tu sais bien que César disait: "Il est nécessaire que je parte, et il n'est pas nécessaire que je vive."» (*Ibid.*).

Cette attitude envers l'enfance était assez répandue sous le Second Empire, et la comtesse de Ségur (l'auteur pour enfants le plus lu au XIXe siècle) mettra en scène bon nombre d'enfants élevés sévèrement. Dans *Les Malheurs de Sophie* (1858), c'est sa propre expérience de petite fille qu'elle aurait décrite dans un passage qui rappelle étonnamment Rousseau:

Elle aimait à être bien mise et elle était toujours mal habillée: une simple robe en percale blanche, décolletée et à manches courtes, hiver comme été, des bas un peu gros et des souliers de peau noire. Jamais de chapeau ni des gants. Sa maman pensait qu'il était bon de l'habituer au soleil, à la pluie, au vent, au froid.³⁵

Le traitement des enfants, et en particulier la fréquence des punitions corporelles, dans les romans de la comtesse de Ségur ont fait couler beaucoup d'encre. Mais quoiqu'elle prêche une éducation sévère et le respect de l'autorité, il vaut la peine de souligner que dans sa famille idéale les adultes sont tout aussi dévoués au bonheur de leurs enfants que les enfants le sont au leur. En effet, la comtesse n'hésitera pas à critiquer les mauvais parents qui, au lieu de s'occuper de l'éducation de leurs enfants, se livrent étourdiment

moral [...]. Toute la spontanéité et la fraîcheur ont disparu et laissent la place à cette littérature fade et mièvre [...] fabriquée par les éditeurs du XIXème siècle». (Denise Escarpit, «Berquin, L'ami des enfants (1747-1791)» in *L'Enfance et les ouvrages d'éducation* [Nantes, Université de Nantes, 1985], Vol. 2, XIXème siècle, pp. 18-19).

³⁵ Comtesse de Ségur [née Sophie Rostopchine], *Oeuvres*, C. Beaussant éd. (Paris, Robert Laffont, «Bouquins», 1990), Vol. 1, p. 289. A comparer avec: «Endurcissez leurs corps aux intemperies des saisons, des climats, des éléments; à la faim, à la soif, à la fatigue [...]» (*Emile*, p. 260); «En général, on habille trop les enfants, et surtout durant le premier âge. Il faudroit plutôt les endurcir au froid qu'au chaud [...]» (*Emile*, p. 374).

aux plaisirs de la vie mondaine³⁶. Son attitude envers les enfants s'oppose alors nettement à la pédagogie noire. Isabelle Jan a bien remarqué que la comtesse de Ségur se distingue des autres auteurs pour enfants à cette époque, lesquels présentaient en général une image idéalisée des parents:

One can gain quite a complete view of this idealism by leafing through the pages of the *Magasin d'Education et de Récréation*³⁷, published from 1864 to 1915 by Jules Hetzel and Jean Macé. It represents perfectly the state of mind of those responsible for education, and of the artists who took an interest in this particular means of expression. [...] There are no unworthy parents in the *Magasin d'Education et de Récréation*, no harsh blows or bad treatment; fewer parents still who are negligent or frivolous, as they are in Mme de Ségur, or even fallen from their position, as it sometimes happens in Anglo-Saxon authors.³⁸

Sous le Second Empire, si les enfants doivent tâcher de s'endurcir, les parents, eux, doivent se garder de les gâter. Barrau expliquait aux enfants que la sévérité des parents est une marque d'affection: «Quand on n'est pas sévère envers vous, c'est qu'on ne vous aime pas encore autant qu'on doit vous aimer.» (*De l'amour filial*, pp. 32-33). Weill, de son côté, dans un chapitre adressé «au lecteur», explique aux parents que la

³⁶ Voir par exemple *François le bossu* (1863). Notons que le titre initial de ce roman était *La Mauvaise Mère*; l'auteur l'a changé par la suite, jugeant ce titre immoral. La comtesse de Ségur a été un des premiers auteurs (sinon le premier) à aborder le sujet tabou de la mauvaise mère: «Il faudra attendre le roman de Jules Renard, *Poil de Carotte*, et surtout celui d'Hervé Bazin, *Vipère au poing*, pour retrouver ce sujet en littérature. En 1948, l'histoire de Folcoche provoqua un scandale. Pourtant, il y avait déjà un siècle que Sophie [la comtesse de Ségur], la première, avait osé aborder le sujet de front et, sans vergogne, avait donné ce livre à des enfants! Jusqu'à *François le bossu*, dans l'oeuvre de Sophie, les mauvaises mères étaient des marâtres ou des mères adoptives, et les enfants martyrs des orphelins ou des enfants abandonnés; les vrais parents ne pouvaient être que de 'bons parents', ou du moins les enfants les voyaient-ils ainsi. On ne touchait pas à l'autorité parentale. La cellule familiale était sacrée.» (*Dictionnaire* in Comtesse de Ségur, *Oeuvres*, Vol. 1, pp. 884-85).

³⁷ Voir Esther S. Kanipe, «Hetzel and the Bibliothèque d'Education et de Récréation», *Yale French Studies*, no 43, 1969, pp. 73-84.

³⁸ Isabelle Jan, «Children's Literature and Bourgeois Society in France Since 1860», *Yale French Studies*, no 43, 1969, pp. 64-65. Selon Jan, ce n'est que depuis les années soixante de notre siècle que la littérature pour enfants a cessé d'être seulement un outil des familles et des pédagogues pour inculquer aux enfants des principes moraux, tels la docilité et la maîtrise de soi (p. 72).

sévérité est le meilleur moyen de se faire aimer de ses enfants: «[...] les enfants les plus sévèrement élevés sont ceux qui aiment le mieux leurs pères et mères.» (*Mon fils*, p. 230). En juxtaposant les textes de Barrau et de Weill, on voit les usages multiples qui seront faits de la sévérité dans le discours pédagogique au XIXe siècle: la sévérité serait à la fois une *preuve* d'amour et le *moyen d'obtenir* de l'amour. Notons que pour Weill il n'y a pas de moyen terme en ce qui concerne la sévérité: la femme, lorsqu'elle ne serait pas sévère, serait nécessairement, une «mère mondaine et vaporeuse», une «pâte molle» d'un «égoïsme révoltant» (p. 112). Quelles mères, alors, ne seraient pas sensibles aux exhortations de Weill, lorsqu'il les accuse de «sacrifie[r] l'avenir de leur enfant à dix minutes d'ennui ou de trouble» (*Ibid.*)?

Dans les chapitres consacrés à *Emile* et à la monarchie de Juillet, nous avons vu comment la colère a été combattue en tant que preuve de l'insoumission de l'enfant. Sous le Second Empire, cette lutte s'insère à l'intérieur d'un combat plus large livré aux «vices» de l'enfance, comme, par exemple, la paresse, la jalousie, l'orgueil et la gourmandise. Il suffit de consulter les rubriques «Education» et «Enfants» dans le *Catalogue général de la librairie française 1840-1875*, d'Otto Lorenz, pour le constater. Des titres tels *Les Défauts horribles, histoires ébouriffantes et morales pour les enfants de 3 à 6 ans*; *La Guerre aux défauts*; *Auguste et Paul ou la gourmandise punie*; *Alexandre ou les résultats de l'orgueil*; ou *Agnès ou les dangers de la vanité*³⁹ ne sont pas rares, et témoignent de l'intérêt suscité par les «vices naissants» sous le Second

³⁹ Voir Otto Lorenz, *Catalogue général de la librairie française*, Vol. 7 (Paris, D. Jordell, 1896-1922).

Empire⁴⁰. Parmi les vices de l'enfance⁴¹, l'orgueil, la colère et la gourmandise seront les plus fortement combattus. En effet, la gourmandise est considérée, au même titre que la colère et l'orgueil, comme un vice de l'enfance, dans la mesure où elle trahit un caractère indocile.

Les vices de l'enfance

L'enfant colère doit être fouetté avec la verge ou avec la main; quel que soit son âge, cette correction est la meilleure, à un point de vue physique, elle a même un heureux effet: elle déplace le sang, elle l'empêche de se porter à la tête, elle provoque une réaction salutaire. (*L'Education de la première enfance*, p. 481)

La valeur pédagogique de ce type de correction est de plus en plus remise en question de nos jours. Bien qu'il faille, ici comme ailleurs, éviter de juger les intentions des gens d'une autre époque selon les critères de la nôtre, je me permettrai de souligner la justification douteuse offerte ici pour le maltraitement physique d'un enfant. Il y a lieu aussi de s'inquiéter du fait que l'auteur prône cette approche avec l'enfant «quel que soit son âge». C'est d'autant plus surprenant que Nadault de Buffon avait critiqué auparavant le recours aux châtiments corporels -- ceux-ci ne devant être employés qu'en «cas extrêmes, pour faire respecter l'autorité audacieusement méconnue»⁴². L'enfant colère serait ce cas extrême; et il est clair qu'en le frappant, il s'agit moins de corriger l'enfant

⁴⁰ Dans *Les Malheurs de Sophie*, le personnage éponyme doit lutter constamment contre ses nombreux défauts; elle est coquette, gourmande, colère, orgueilleuse, désobéissante, menteuse et paresseuse! (Vol. 1, pp. 290, 292, 296, 310-11, 313, 319, 338 et *passim*.)

⁴¹ Je n'ai pas cherché à approfondir cet aspect du discours pédagogique dans la présente étude, mais il serait intéressant de voir s'il y a des vices masculins et féminins dans le discours moral et pédagogique.

⁴² «Diriger un enfant uniquement par la crainte des châtiments corporels, c'est l'avilir, c'est rendre l'obéissance elle-même humiliante et honteuse. Il redoute la douleur, non la honte; bientôt même son corps s'endurcit et la main qui le châtie doit se faire plus rigoureuse encore: où s'arrêtera, je vous le demande, cette terrible progression? Avant d'avoir recours aux châtiments corporels, nécessaires parfois dans les cas extrêmes, pour faire respecter l'autorité audacieusement méconnue, la mère a mille moyens de se faire obéir» (*L'Education de la première enfance*, p. 165).

que de lui rappeler sa position d'infériorité. Suivant l'exemple de Millet-Robinet, Nadault de Buffon perçoit la colère chez l'enfant comme un acte d'insubordination qui menace l'autorité de l'adulte, et qui doit donc être réprimé par tous les moyens. Dans *Ecole et citoyenneté: l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*, Yves Déloye souligne le fait que la répression des emportements violents de l'enfant relève des besoins de l'Etat. Citant le travail de Norbert Elias, Déloye fait les remarques suivantes à propos des traités de civilité et des manuels de morale et d'instruction civique sous la Troisième République⁴³:

[...] il s'agit de transformer l'habitus psychique afin d'habituer les individus à un état de société qui exige une maîtrise supplémentaire de la violence et des émotions extrêmes, une profonde modification de la manière de voir, de sentir et de se comporter politiquement.⁴⁴

La colère doit être combattue parce qu'elle représente l'insubordination, mais c'est aussi pour que l'enfant puisse s'intégrer plus facilement dans la société qu'il faut l'habituer à réprimer ses émotions fortes, bref, à se maîtriser. C'est pour ces raisons également qu'il sera jugé nécessaire de réprimer en lui tout sentiment d'orgueil.

Dans le poème qu'elle a composé comme exergue au conte de Mme Guizot, *Armand ou le petit garçon indépendant*, Elise Moreau cherche à combattre l'esprit d'indépendance en expliquant que l'enfant qui est assez orgueilleux pour ne pas obéir à la «volonté suprême» des parents, sera frappé de la «justice éternelle»:

Que devient le navire errant au gré des flots,

⁴³ Voir Norbert Elias, *La Civilisation des mœurs* (Paris, Calmann-Lévy, 1939) et *La Dynamique de l'Occident* (Paris, Calmann-Lévy, 1939).

⁴⁴ Yves Déloye, *Ecole et citoyenneté: l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses* (Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994), p. 26. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

Sans voiles, sans agrès, sans mâts, sans matelots?
 Jouet infortuné des caprices de l'onde,
 On le voit se heurter craintif à chaque écueil;
 Et poursuivre éperdu sa course vagabonde,
 Jusqu'à l'heure fatale où la vague profonde
 Se renferme sur lui comme un large cercueil...

Mes chers petits lecteurs, ce navire est l'image
 Du sort que Dieu réserve aux enfants de votre âge,
 Qui voudraient s'affranchir du pouvoir paternel,
 Et comme l'alouette aux vastes champs du ciel,
 Errer libres et seuls, au gré de leur envie,
 Dans ce dédale obscur qu'on appelle la vie,
 Avant qu'une robuste et prévoyante main
 N'ait aplani pour eux les dangers du chemin...

Quoi! vous, frêles roseaux, créatures débiles
 Qui pâlisiez au choc de la moindre douleur,
 Dont les projets, pareils aux nuages mobiles,
 Changent vingt fois le jour de forme et de couleur,
 Vous oseriez tenter de diriger vous-mêmes
 Le char de vos destins à travers l'avenir,
 Sans que de vos parents les volontés suprêmes
 Sur la pente du mal puissent le retenir!...
 Oh! ne l'essayez pas! La justice éternelle
 Frapperait votre orgueil de si terribles coups,
 Que repentants, brisés, vous iriez à genoux,
 Redemander l'appui de la main paternelle!... (Vol. 1, p. 34)

Les pires catastrophes sont réservées aux enfants qui ont la témérité et l'orgueil de vouloir agir selon leur propre volonté. Rien moins que la noyade et le concours de Dieu ne sont évoqués par Moreau pour combattre chez l'enfant le désir de se servir de ses propres lumières. Mais ce n'est pas tout: Moreau raille l'enfant et cherche à le blesser dans son amour propre en lui exposant sa propre faiblesse. Elle déclare indignée:

Quoi! vous, frêles roseaux, créatures débiles
 Qui pâlisiez au choc de la moindre douleur [...].

Comme avec Barrau, le climat socio-politique («ce siècle assombri de luttes fratricides») exerce une influence non-négligeable sur la pédagogie de Mlle Moreau. Dans le premier

poème du livre, *Aux jeunes lecteurs*, elle avertissait déjà les enfants:

Petits amis, de l'âme encor, plus que des yeux,
Lisez, lisez souvent, ce livre précieux;
Dans ce siècle assombri de luttes fratricides,
Prenez dès le berceau ses préceptes pour guides,
Appuyez-vous sur eux, pour marcher jusqu'au soir
Dans la route du bien, de l'honneur, du devoir;
S'il est quelques-uns qui semblent trop sévères
A vos esprits craintifs, à vos têtes légères,
Ne les repoussez pas, et plus vous grandirez
Plus de leurs résultats vous vous applaudirez. (p. x)

Les préceptes prônés par Moreau reflètent un souci de tuer dans l'oeuf les révolutions futures. Elle déconseille fortement l'initiative et la pensée indépendante chez les jeunes lecteurs (à leurs «esprits craintifs» et «têtes légères») en faveur d'une obéissance inaltérable vouée à l'autorité. Encore une fois, c'est «dès le berceau» que les enfants doivent prendre ses préceptes pour guide, c'est-à-dire avant qu'ils puissent vraiment juger de leur valeur. Moreau insiste sur le fait que les enfants ne sauraient encore juger de la valeur des préceptes qu'elle veut leur inculquer, qu'ils doivent s'en remettre à son jugement:

Ne les repoussez pas, et plus vous grandirez
Plus de leurs résultats vous vous applaudirez.

La soumission aveugle à l'autorité est aussi un des préceptes fondamentaux de la morale préconisée par Nadault de Buffon dans *L'Education de la première enfance*.

Comme Moreau et Barrau, il insiste particulièrement sur l'importance d'inculquer cette habitude à l'enfant très tôt dans sa vie:

La soumission est le premier devoir de l'élève envers le maître. [...] Il est indispensable, en effet, que l'homme s'accoutume, dès les premières heures de la vie, à obéir en aveugle, à certaines lois nécessaires: c'est ce que je nommerai la discipline de l'intelligence, détruite sans retour, par l'esprit de discussion. Les lois ne se discutent pas, elles sont respectueusement observées ou elles sont

audacieusement combattues.⁴⁵

La rhétorique de Nadault de Buffon rappelle aussi celle de Rousseau, en faisant de l'obéissance une loi «nécessaire» et de la soumission un «devoir» de l'enfant. Encore une fois, l'auteur veut décourager tout ce qui pourrait rendre l'enfant orgueilleux. Ainsi il faudra lui interdire toute pratique de son jugement. La discipline que Nadault nomme «de l'intelligence» étant «détruite sans retour par l'esprit de discussion», l'enfant ne doit pas réfléchir, seulement obéir. Il n'est pas surprenant de découvrir que la pédagogie autoritaire décourage si fortement l'orgueil; en effet, il est plus facile de manier l'enfant, et ensuite l'homme, qui n'a pas un sentiment très développé de sa valeur ou de son intelligence: «La soumission a pour première conséquence d'abaisser l'orgueil humain devant les infranchissables obstacles qui surgissent, à chaque pas, sur sa route.»

(*L'Education de la première enfance*, p. 253). Selon l'auteur, il faut rappeler constamment à l'enfant son infériorité intellectuelle par rapport aux adultes dont il dépend:

[...] qu'on ne laisse passer aucune occasion de lui faire voir à quel point il est faible, pauvre et impuissant; on lui démontrera que presque toujours il se trompe dans ses jugements, et on l'accoutumera à ne point croire à leur infailibilité; on lui répètera sans relâche que l'enfance ne sait rien de la vie, et qu'elle a besoin d'être dirigée.

A ces leçons, qui ne seront, à proprement parler, que des maximes fréquemment et opportunément rappelées, on ajoutera un enseignement plus pratique; à chaque acte d'orgueil il sera répondu par une courte humiliation, de cette sorte on comprimera ce mauvais ferment au lieu de le dilater. (*Ibid.*, pp. 431-32)

Puisque pour Nadault de Buffon la soumission est la clé du bonheur, il considère que

⁴⁵ *L'Education de la première enfance*, pp. 253-54.

combattre l'orgueil de l'homme c'est veiller à son bien⁴⁶. Ainsi humilier l'enfant sera un moyen de socialisation nécessaire. Si le rôle civique de la mère est important pour Nadault de Buffon, c'est parce que c'est à elle que revient la tâche de préparer l'enfant à une vie soumise:

Par cet enseignement la mère agit directement sur l'état social. L'enfant, accoutumé à la déférence, à la soumission au sein de la famille, sera un jour un citoyen sachant respecter les hommes qui gouvernent l'Etat, et obéir aux lois qui le régissent. Avant de devenir citoyen de la société, il a été citoyen de la famille, là il a appris que le premier devoir de l'homme est de courber son front devant toute autorité légitime. (p. 234)

Il est clair que la réforme pédagogique prônée par Nadault de Buffon sert l'Etat beaucoup plus qu'elle n'encourage l'épanouissement de l'enfant, son éducation n'étant justifiée qu'en fonction de son utilité pour l'Etat. La famille serait alors un camp d'entraînement producteur d'automates serviles.

Si la gourmandise est perçue, sous le Second Empire, comme un vice au même titre que la colère et l'orgueil, c'est qu'en plus d'être l'expression d'un désir qui n'a pas été maîtrisé chez l'enfant, elle risque d'en entraîner d'autres:

Ce vice redoutable ne se présente pas avec des dehors inquiétants; il n'en est que plus dangereux, car la mère est sans défiance, elle le caresse, elle le flatte, elle l'emploie même pour punir ou pour récompenser; les enfants sont gourmands par nature, et les mères se plaisent à satisfaire leurs petites gourmandises au lieu de les reprendre et de les corriger. Et cependant, la gourmandise d'un enfant, encouragée par la complaisance avec laquelle on s'empresse à lui obéir, devient bientôt une passion. [...]

Afin que votre fils demeure longtemps chaste, mères tendrement éprises de la vertu, sachez le faire abstinenter.

Si la gourmandise conduit à la débauche par l'intempérance et le développement exagéré des appétits matériels, la gourmandise peut également mener au vol. (pp. 468-71)

⁴⁶ «L'orgueil a [...] pour conséquence certaine de détruire la soumission; en cela, il est contraire au bonheur de l'homme, au moins autant qu'à son progrès» (p. 427).

Nadault de Buffon se méfie de tout appétit qu'on permet à l'enfant de satisfaire, car selon lui on ne fait là qu'encourager l'enfant à croire qu'il pourra toujours avoir ce qu'il veut. Au contraire, il faut frustrer les désirs de l'enfant pour le préparer à vivre en société, où il ne pourra pas satisfaire tous ses besoins immodérés. Il est clair, en ce sens, que la gourmandise est un vice incompatible avec le citoyen soumis et obéissant que Nadault de Buffon veut créer. Surtout que l'auteur fait un lien entre la gourmandise, l'intempérance et le vol, et insinue -- par le vocabulaire utilisé -- un lien entre la gourmandise et la débauche sexuelle: «Afin que votre fils demeure longtemps chaste, mères tendrement éprises de la vertu, sachez le faire abstinant.». Il faut alors être vigilant et combattre avec acharnement la gourmandise chez l'enfant, car elle annonce les vices d'intempérance chez l'adulte. La gourmandise, «ami de la matière», «rapproche de la brute», et est l'«ennemi, par conséquent, de l'esprit» (p. 467). La gourmandise, «vice qui rend l'homme esclave des plus viles passions» (*Ibid.*), est combattue, alors, parce qu'elle est considérée un trait atavique de l'homme à l'état sauvage, antithèse de l'homme que Nadault de Buffon veut former pour la société «civilisée» du Second Empire. Dans son étude sur la représentation de l'enfant dans la *Gazette des Tribunaux*, Cat Nilan a relevé que le comportement criminel des enfants était interprété principalement comme un effet de leur gourmandise:

The naughty little *gourmand* is an especially familiar figure in the pages of the *Gazette des Tribunaux*. Again and again, children's begging, theft, and vagrancy are explained as the result of a greedy desire for tasty treats, especially french fries and cream puffs. Anglade, «a pretty little Savoyard boy», was arrested for «an act of... *gourmandise*». Hungry from the strenuous work chimney sweeping, but afraid to spend the money he had earned for his master, the boy was arrested for begging outside of a pastry shop. [...] Adolphe Langlacé, an eleven-year-old arrested for vagrancy, was also guilty of *gourmandise*. Having stolen a large pastry, Adolphe had been unable to eat all of it in one sitting and had decided to

spend the night on the streets so that he might finish the booty the following morning.⁴⁷

Mais la gourmandise ne serait pas dangereuse seulement du point de vue moral; elle est d'autant plus redoutable qu'elle menace la santé physique de l'enfant:

Si vous ne donnez à l'enfant qu'à peu près la même nourriture, il s'arrêtera dès que sa faim sera assouvie, ce qui suffit à sa santé; mais habituez-le aux friandises, au vin, aux glaces, aux sucreries, il ne s'arrêtera jamais, et il s'attirera toutes sortes de maladies. (*Mon fils*, p. 109)

Pour Weill, la nourriture sert moins à nourrir qu'à former le caractère de l'enfant. Ce qu'on lui donne à manger compte peu en fait. C'est la vie saine et l'air pur qu'il faut à l'enfant avant tout:

[...] ce n'est pas la qualité de la nourriture qui fait la santé de l'enfant. Vous habitueriez un fils de campagne à manger des racines, il renverserait d'un coup de poing le petit gourmand de Paris bourré de truffes. (*Ibid.*)

Parmi les nombreux points de convergence avec le livre de Rousseau, il y a dans *Le Nouvel Emile* de Weill le même préjugé contre la capitale que dans *Emile*. Nous pouvons apprécier l'intention et l'esprit de l'auteur ici, mais il n'empêche que son attitude envers l'alimentation des enfants est particulièrement stricte. En cela il rejoint la pensée de Nadault de Buffon, qui recommande aux mères un régime alimentaire où les préférences et les dégoûts de l'enfant ne sont jamais pris en considération⁴⁸:

Car l'enfant doit manger des différents plats qui lui sont offerts; s'il témoigne de la répugnance pour certains d'entre eux, combattez cette délicatesse exagérée, et

⁴⁷ Cat Nilan, «Hapless Innocence and Precocious Perversity in the Courtroom Melodrama: Representations of the Child Criminal in a Paris Legal Journal, 1830-1848», *Journal of Family History*, Vol. 22, no 3, p. 264. Nilan cite ici les numéros suivants de la *Gazette des Tribunaux*: 15 février 1846, p. 377 et 19/20 juin 1843, p. 873.

⁴⁸ «[...] elle veillera à ce que jamais par elle, jamais en dehors d'elle surtout, les souhaits de gourmandise, les caprices, les fantaisies qui font désirer tel plat, tel fruit, tel gâteau, ne soient satisfaits.» (*L'Education de la première enfance*, p. 473).

engagez l'enfant difficile à goûter du mets qu'il n'aime pas; si cependant il manifeste un véritable dégoût, n'exigez pas qu'il le surmonte par obéissance, mais plaisez-le sur sa délicatesse, louez le mets dont il refuse, paraissez en faire grand cas; la contrainte l'eût révolté, votre exemple le convertira, et vous le verrez demander de lui-même à goûter ce plat dont il a longtemps obstinément refusé. (*L'Education de la première enfance*, p. 474)

Mais, vanter un plat pour le faire désirer à l'enfant, n'est-ce pas justement éveiller en lui la convoitise et la gourmandise que l'auteur veut combattre? Qu'aura-t-on alors accompli lorsque, par la ruse, la moquerie et la manipulation, on aura réussi à faire goûter à l'enfant un plat pour lequel il «manifeste un véritable dégoût»? Il s'agit moins de nourrir l'enfant ici que de briser sa volonté, de dicter ses mouvements et ses désirs. Il ne faut pas permettre à l'enfant, même dans les plus petites choses, de développer un sens de sa propre volonté. Et tous les moyens seront bons pour s'assurer que jusque dans ces moindres goûts, l'enfant se plie à la volonté des parents.

La pédagogie noire

Si l'on compare le discours pédagogique du Second Empire avec celui de la monarchie de Juillet, on remarque premièrement qu'il est beaucoup moins question maintenant des devoirs des enfants envers leurs parents, ou du besoin de protéger les parents. Barrau et d'autres parlent davantage des devoirs des parents envers les enfants. Mais si l'enfant a moins d'obligations morales sous le Second Empire, en revanche des auteurs tels Moreau et Nadault de Buffon lui attribuent plus de vices contre lesquels les parents prévoyants auront à lutter. L'image de l'enfant a changé quelque peu, mais ce n'est guère pour le mieux, et la pédagogie sera sensiblement la même. Malgré quelques remises en cause, notamment de la part de Barrau, en général les principes pédagogiques que nous avons vus chez Rousseau et qui caractérisaient la monarchie de Juillet se

retrouvent sous le Second Empire. Weill, entre autres choses, réaffirme les définitions paradoxales de Rousseau selon lesquelles la liberté serait synonyme d'auto-contrainte et la volonté serait synonyme de renoncement. La question de la volonté de l'enfant demeure problématique, et il faudra, pour assurer sa docilité, décourager son développement affectif et intellectuel. L'humiliation, la ruse et la moquerie sont encore prônées à cette fin. La dureté est toujours considérée comme un bon moyen de préparer l'enfant à la vie, et Weill et Nadault de Buffon en particulier insistent sur l'importance de ne pas céder aux désirs des enfants. Enfin, bien que les parents soient parfois critiqués, leur autorité absolue en matière d'éducation ainsi que le respect qui leur est dû demeurent des principes sacrés et fondamentaux.

*

Récapitulons. Sous la monarchie de Juillet, il était essentiel que l'enfant contracte l'habitude de se soumettre aveuglément à la volonté de ses parents surtout pour assurer une population disposée au respect du pouvoir politique établi, et pour réprimer tout mouvement de révolte. Sous le Second Empire, s'il est toujours aussi important (voire plus important) que l'enfant se soumette, c'est maintenant aussi pour lui éviter de tomber dans une vie de dissipation. Aussi certains vices qui témoignent de l'indocilité des enfants, tels la colère, l'orgueil et la gourmandise, seront-ils combattus avec acharnement dans les ouvrages moraux.

Enfin, le discours pédagogique sous le Second Empire rappelle les bouleversements récents et en anticipe de nouveaux. En dépit de ce que la révolution de 48 semblait indiquer, les moralistes, les pédagogues et un grand nombre d'écrivains pour enfants croient toujours pouvoir assurer la stabilité de la société par une approche ferme

et autoritaire qui ne permette aucun épanouissement de l'intelligence de l'enfant et exige de lui une soumission aveugle. Les raisons (politiques, religieuses, morales) peuvent varier d'un régime à l'autre, mais les techniques changent peu. C'est toujours par la docilité de l'enfant qu'on veut assurer le respect des institutions et la santé morale de la société.

CHAPITRE IV

La pédagogie noire après 1870

Lorsque la guerre éclate en 1870 entre la France et la Prusse, les Français s'attendaient à une victoire rapide et facile. Le cri *A Berlin! à Berlin! à Berlin!* avec lequel retentit la fin du roman *Nana*, d'Emile Zola, marque l'outrecuidance française face à la Prusse, perçue comme arriérée. L'armée ne se rendra pas à Berlin, mais sera écrasée sur le sol français¹. Bien entendu, on voudra trouver les causes du désastre de la campagne de 1870. Parmi celles-ci, on compte typiquement: la faiblesse du gouvernement; le manque d'organisation militaire; l'ineptie des généraux et l'irrésolution de l'empereur Napoléon III; la discipline ainsi que la supériorité technique, tactique et numérique de l'ennemi. Mais seront blâmés aussi l'hédonisme et la frivolité de la société du Second Empire, qui auraient engendré une population dégénérée², dissipée et efféminée. Dans *De la régénération sociale et morale de la France*, Alexandre-Henri Nadault de Buffon offre le portrait suivant de cette «race»:

¹ La consternation générale provoquée par ce résultat est résumée dans un autre roman de Zola, *La Débâcle*, par le personnage de Rochas; stupéfié, le vieux soldat de fortune, vainqueur en Afrique, en Crimée et en Italie, répète, impuissant: «Battus! comment battus? pourquoi battus?» (Emile Zola, *La Débâcle*, *Les Rougon-Macquart* [Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1967], Vol. 5, p. 419).

² «Notre pays est abaissé, dégénéré», écrit *Le Siècle* du 16 octobre 1871 (Cité par Mona Ozouf, *L'Ecole, l'Eglise et la République*, p. 21). L'idée de la dégénération de la race revient constamment dans les écrits de l'époque. Dans *La Débâcle*, de Zola, le personnage de Maurice symbolise et résume la déchéance du Français: «N'était-il pas le premier venu, un des passants de l'époque, certes d'une instruction brillante, mais d'une ignorance crasse en tout ce qu'il aurait fallu savoir, vaniteux avec cela au point d'en être aveugle, perverti par l'impatience de jouir et par la prospérité menteuse du règne? Puis, c'était une autre évocation: son grand-père, né en 1780, un des héros de la Grande Armée, un des vainqueurs d'Auterlitz, de Wagram et de Friedland; son père, né en 1811, tombé à la bureaucratie, petit employé médiocre, percepteur au Chêne-Populeux, où il s'était usé; lui, né en 1841, élevé en monsieur, reçu avocat, capable des pires sottises et des plus grands enthousiasmes, vaincu à Sedan, dans une catastrophe qu'il devinait immense, finissant un monde; et cette *dégénérescence de la race*, qui expliquait comment la France victorieuse avec les grands-pères avait pu être battue dans les petits-fils, lui écrasait le coeur, telle qu'une maladie de famille, lentement aggravée, aboutissant à la destruction fatale, quand l'heure avait sonné.» (p. 715) [C'est moi qui souligne.]

Les uns se laissent de bonne heure emporter par les passions; épuisent leur santé et deviennent promptement de précoces vieillards. Les autres, ayant de la fortune, pas de santé et peu d'intelligence, s'amollissent, s'efféminent au contact des femmes futiles et emploient toute leur activité à faire de très petites choses, et toute leur imagination à devancer, en les exagérant, les dispendieux caprices de la mode. Ce sont les *mignons*, les *musqués*, devenus les *gandins*, les *petits crevés*, les *gommeux* et enfin les *galbeux* de ce temps: termes méprisants par lesquels, depuis Henri III jusqu'à nous, on n'a pas cessé de désigner cet être amphibie et inutile qui n'est pas une femme et qui n'est plus un homme.³ [C'est l'auteur qui souligne.]

Nadault de Buffon va jusqu'à proposer un lien de causalité entre l'absence d'une ferme éducation morale, nourrie des principes de respect et d'obéissance, et la prolifération d'homosexuels dans la société. La référence aux mignons d'Henri III ne laisse aucun doute. Et ceux qui ne deviennent pas homosexuels (les premiers dont parle Nadault de Buffon), ceux qui, «au contact des femmes futiles», «se laissent emporter par les passions, épuisent leur santé et deviennent de précoces vieillards», sont des maturbateurs, suivant le discours de l'époque⁴.

Plusieurs auteurs et hommes politiques attribuaient la catastrophe militaire de 1870 aux mœurs dissolues des Français sous le Second Empire, et ont demandé un redressement moral de la nation⁵. En 1871, Jules Simon blâmait l'hédonisme

³ Alexandre-Henri Nadault de Buffon, *De la régénération morale et sociale de la France* (Paris, Douniol, 1878), p. 17. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

⁴ «Tous les médecins s'accordent à reconnaître que la *masturbation* prédispose à un très-grand nombre de maladies. Elle ne tarde pas, en effet, à jeter les individus qui s'y livrent sans frein dans un état de faiblesse générale qui les rend plus accessibles à l'influence des causes morbitiques. [...] Les malades deviennent paresseux [...] Leurs forces musculaires diminuent de plus en plus, et on les voit marcher chancelants, le tronc déjà courbé, alors qu'ils sortent à peine de l'adolescence. Ils sont vieillis et portent tous les stigmates de la caducité à l'heure où leur jeunesse devrait s'épanouir dans toute sa fleur.» (*Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle*, Vol. 10, p. 1321)

⁵ Selon Paul Deroulède, 1870 prouvait la supériorité de la Prusse autoritaire sur la France, rendue molle et faible par un excès de démocratie. (Voir Roger Magraw, *France 1815-1914: The Bourgeois Century* [London, Fontana Press, 1992], p. 261.)

contemporain, jugeant que « "nous étions vaincus avant Sedan" »⁶. Cette même année, Ernest Renan, également sensible à la question du sens moral, définit ainsi le mal:

Présomption, vanité puérile, indiscipline, manque de sérieux, d'application, d'honnêteté, faiblesse de tête, incapacité de tenir à la fois beaucoup d'idées sous le regard, absence d'esprit scientifique, naïve et grossière ignorance, voilà depuis un an l'abrégé de notre histoire⁷.

On voudra alors réformer, entre autres choses, le système d'éducation, de manière à assurer à la France de futurs soldats capables un jour de la venger. On songera donc surtout à l'éducation des garçons. Mona Ozouf souligne qu'à cette époque la presse républicaine attaquait l'école française, jugée inadaptée aux besoins d'une société moderne. On accuse la faiblesse de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, ainsi que l'ignorance de la langue allemande⁸. C'est au modèle prussien, justement, que la France empruntera les moyens de son redressement. Comme l'explique Jean-Yves Mollier dans *La Plus Longue des Républiques*:

On se mit à étudier le système éducatif d'outre-Rhin, les exercices gymniques imposés aux enfants, l'organisation de la territoriale -- la *Landwehr* locale -- et l'on en tira des conclusions définitives. Il faudrait une réforme pour réparer les erreurs [...].⁹

Déjà en 1840, Théodore-Henri Barrau avait loué les vertus morales des Allemands:

⁶ Cité par A. W. Raitt dans *Life and Letters in France; The Nineteenth Century* (New York, Scribner's, 1965), p. 132.

⁷ Ernest Renan, *La Réforme intellectuelle et morale de la France* in *Oeuvres complètes*, Henriette Psichari éd., (Paris, Calmann-Lévy, 1947), Vol. 1, p. 334.

⁸ Mona Ozouf, *L'Ecole, l'Eglise et la République*, p. 24.

⁹ Jean-Yves Mollier et Jocelyne George, *La Plus Longue des Républiques 1870-1940* (Paris, Arthème Fayard, 1994), p. 62. Voir aussi A. W. Raitt: «The reform of the educational system, the introduction of general conscription, the rearrangement of the structure of the army were all inspired by the Prussian example.» (*Life and Letters*, p. 131).

La nation allemande est éminemment et profondément morale; par suite, ses écoles normales le sont et doivent l'être: pour les diriger vers ce but, aucun effort n'est nécessaire: elles se mettent naturellement en harmonie avec ce qui les entoure.¹⁰

1870 a fini de convaincre les Français; Mona Ozouf ajoute que «c'est à l'époque un lieu commun journalistique d'affirmer que Sedan est la victoire du maître d'école allemand»¹¹. L'école deviendra donc le symbole de la Troisième République. Dans *Les Livres d'école de la République 1870-1914*, Dominique Maingueneau décrit l'école primaire comme un «espace relativement clos, cycle complet dans lequel la IIIe République a investi l'essentiel de son discours»¹². L'accent étant placé sur l'école, les manuels de morale civique publiés après 1870 constituent un précieux indicateur de l'image de l'enfant qu'on voudra former à cette époque -- surtout si l'on se souvient que les républicains, ayant déchargé le clergé de ces responsabilités, se considèrent les gardiens des valeurs authentiques de la société moderne (Magraw, p. 193).

L'éducation morale constituait le cœur de l'éducation après 1870; Jacques et Mona Ozouf ont souligné l'abondance de la littérature pédagogique destinée aux enfants des écoles primaires, à cette époque¹³. Pour les besoins de la présente étude, je n'ai pas

¹⁰ Théodore-Henri Barrau, *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires*, p. 65.

¹¹ Mona Ozouf, *L'Ecole, l'Eglise et la République*, p. 22. D'autant plus que le succès militaire de la Prusse avait déjà été attribué à ses instituteurs avant 1870. En 1859, Ernest Renan déclare: «On a dit que la victoire de Sadowa avait été la victoire de l'instituteur primaire; cela est vrai, Messieurs. Une nation qui négligerait cette partie de sa tâche non seulement manquerait absolument à ses devoirs envers ses membres, elle se condamnerait à une inévitable décadence, à une complète infériorité devant les autres nations.» (*La Part de la famille et de l'Etat dans l'éducation* in *Oeuvres complètes*, Vol. 1, p. 525).

¹² Dominique Maingueneau, *Les Livres d'école de la République 1870-1914 (discours et idéologie)* (Paris, Le Sycomore, 1979), p. x. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

¹³ Jacques et Mona Ozouf, «Le thème du patriotisme dans les manuels primaires», *Mouvement social*, Vol. 49, octobre 1964, p. 6. Notons que cette abondance se limite au XIXe siècle; et comme l'a remarqué

interrogé les textes des écoles secondaires, car, conçus pour des adolescents, ils ne participent pas de la construction de l'enfant proprement dit. Au demeurant, à cette époque ce n'est toujours qu'une toute petite minorité des enfants qui recevront une formation post-élémentaire¹⁴. Une étude exhaustive n'étant guère possible, dans ce chapitre j'analyserai deux textes représentatifs du discours pédagogique au début de la Troisième République: *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires* (1881), de Théodore Garsault; et *Cours de morale* (1883), de Léopold Mabillean. J'analyserai aussi *De la régénération morale et sociale de la France* (1878), d'Alexandre-Henri Nadauld de Buffon; ainsi que *Le Livre des jeunes mères, la nourrice et le nourrisson* (1884), de Cora-Elisabeth Millet-Robinet et du Dr Emile Allix¹⁵. Ce dernier livre est une version modifiée des *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères* (1841).

Mon champ d'analyse coïncide avec l'époque la plus riche du débat sur l'éducation. Jules Ferry devient ministre de l'instruction publique en 1879, et le début des années 1880 verra les lois votées pour l'obligation, la gratuité et la laïcité des écoles primaires. Les années 1880 ont vu également, avec l'émergence d'un gouvernement plus libéral, l'intensification de la crise d'identité morale du nouveau régime, comme le

Phyllis Stock-Morton, la production de textes sur la morale cessa presque complètement après 1918 (*op. cit.*, p. 174).

¹⁴ Voir Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* (Paris, Colin, 1968), pp. 218 et 346.

¹⁵ L'édition de 1884 a été produite avec le concours du Dr Emile Allix, médecin-inspecteur du service de la protection des enfants et des crèches à Paris.

souligne Sylvia Schafer dans *Children in Moral Danger and the Problem of Government in Third Republic France*:

Devoted to the construction of a secular polity, desperate to establish a legitimate moral identity for the regime that differentiated it from both the radical egalitarianism of the revolutionary republican tradition and the conservative religiosity of the Moral Order of the 1870s, leading politicians and commentators channeled their anxiety about moral decline toward the family, appropriating it from the religious framework of conservatives and consecrating it as the basic educative and social unit of a healthy, truly republican polity.¹⁶

Dans ce chapitre, je reviendrai sur des principes fondamentaux de la pédagogie noire, tels la dette de l'enfance et l'importance de la docilité. J'analyserai aussi l'émergence de la rhétorique patriotique dans les ouvrages de morale de l'après-guerre. Mais, avant d'aborder ces thèmes, j'aimerais m'attarder sur l'édition de 1884 du texte de Millet-Robinet, qui témoigne de certains changements profonds dans le discours pédagogique à la fin du XIXe siècle.

La pédagogie noire mise en question

L'éditeur loue sans réserve, en 1884, *Le Livre des jeunes mères, la nourrice et le nourrisson*:

Plusieurs éditions successivement épuisées ont attesté la valeur de l'ouvrage de Mme Millet-Robinet: c'est que tous ses préceptes étaient bons, et tous ses conseils pouvaient être suivis sans crainte.¹⁷

Pourtant, des changements importants ont été apportés au texte original. Le chapitre «De la colère», notamment, a été entièrement refait, et bon nombre des conseils donnés dans

¹⁶ Sylvia Schafer, *Children in Moral Danger and the Problem of Government in Third Republic France* (Princeton, Princeton University Press, 1997), p. 9.

¹⁷ Voir la «Note de l'éditeur» dans Cora-Elisabeth Millet-Robinet et Emile Allix, *Le Livre des jeunes mères, la nourrice et le nourrisson* (Paris, Librairie agricole, 1884), p. v. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

les éditions de 1841 et de 1862¹⁸ sont maintenant contredits. Auparavant, l'auteur avait recommandé, par exemple, de se moquer de l'enfant lorsqu'il était en colère:

Aussitôt qu'on s'aperçoit que la colère va éclater chez un enfant, il faut réunir toutes ses forces pour conserver un calme parfait *et lui rire au nez pour lui faire penser qu'on a pitié de lui.*¹⁹ [C'est moi qui souligne.]

Mais dans l'édition de 1884, la partie soulignée a été supprimée. On ne recommande plus de se moquer de l'enfant. La nouvelle édition insiste moins aussi sur la supériorité physique de l'adulte: si l'enfant en colère menace de frapper, «on l'en empêche en lui saisissant les mains» (1884: p. 330), tandis que dans les éditions antérieures, s'il veut frapper, il faut «lui saisir les mains et les tenir avec force pour lui montrer son impuissance [...] enfin, si la colère ne cède pas, prendre un verre d'eau froide et le lui jeter au nez» (1841: p. 256). Il ne sera plus question du verre d'eau dans l'édition de 1884, mais seulement de quelques gouttes:

[...] si la colère ne cède pas, on peut jeter à la figure de l'enfant quelques gouttes d'eau froide. Ce procédé ramène presque toujours du calme, et rend l'enfant honteux de l'état dans lequel il s'est mis; il pleure; vous le consolerez alors, tout en essayant de lui faire regretter son emportement. (1884: pp. 330-31)

Il est significatif aussi qu'on demande maintenant aux parents de consoler l'enfant, même si l'on désapprouve toujours fortement son comportement.

Mais le changement le plus remarquable concerne l'approche qui, dans l'édition de 1841, recommandait de combattre la colère chez l'enfant en exagérant sa propre colère:

¹⁸ Edition illustrée publiée par la Librairie Agricole.

¹⁹ Cora-Elisabeth Millet-Robinet, *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères*, p. 256.

[...] si vous ne pouvez vous dominer, exagérez l'état où vous êtes, faites-lui en voir toute la laideur, tapez-le, prenez ses joujous, cassez-les, faites-lui enfin tout le dommage possible; les malheurs qui découleront de son défaut pesant sur lui, il sentira tout ce qu'il a de pénible et d'odieux. (1841: p. 257)

Non seulement le passage est supprimé, mais cette technique sera réprouvée, comme s'il s'agissait justement de corriger une erreur faite antérieurement:

Si on a affaire à un enfant violent, ce n'est pas en lui donnant soi-même l'exemple de l'emportement, qu'on le corrigera; il faut au contraire conserver le plus grand calme, ne pas se laisser aller à des corrections corporelles qui ne feraient le plus souvent qu'augmenter son irritation, et ne pas oublier que

Patience et longueur de temps
Font plus que force ni de rage. (1884: p. 331)

Il n'est donc plus question de faire subir à l'enfant les conséquences qui découlent de son «défaut». Au contraire, par un renversement étonnant, on explore à la place la culpabilité des parents dans la colère de leurs enfants: «[...] on évitera très souvent ces accès de colère, si on a soin de ne jamais taquiner les enfants inutilement.» (1884: p. 331). Ainsi les parents sont tenus responsables de leur propre colère, et ils ne pourront pas comme avant justifier par celle-ci le mauvais traitement qu'ils infligent à leurs enfants. C'est cette même attitude, d'ailleurs, qu'on retrouve plus tard dans le célèbre ouvrage de Francisque Gay et Louis Cousin, *Comment j'élève mon enfant* (1927):

Le colérique a la prétention de produire un effet d'intimidation par la contraction de ses traits et ses éclats de voix; la première chose à faire est de lui ôter cette illusion en lui faisant sentir, autant que possible, qu'il n'est pas terrible, mais ridicule. *Il ne faut pourtant pas se moquer de lui de façon à l'exaspérer, car ce serait se donner à soi-même un tort.*²⁰ [C'est moi qui souligne.]

Il est clair dans ces passages que les auteurs sont conscients qu'ils prônent une approche qui va à l'encontre des pratiques traditionnelles, jadis encouragées mais à présent jugées

²⁰ Mme Francisque Gay et Louis Cousin, *Comment j'élève mon enfant* (Paris, Bloud et Gay, 1946 [1927]), p. 460.

répréhensibles. Aussi adoptent-ils un ton réprobateur à l'égard des vieilles méthodes. Le texte de Millet-Robinet précise justement plus loin: «[...] on ne frappera jamais les enfants; ce mode de répression n'a d'autre effet que de les rendre craintifs, méchants, méfiants et vindicatifs.» (1884: pp. 337-38). Ces passages révèlent, de toute évidence, une pédagogie qui est beaucoup plus sensible à l'enfant que ne l'étaient les éditions antérieures.

Dans les années après 1870, les Français sentent le besoin d'une réforme générale dans les moeurs, mais les avis demeurent partagés quant aux méthodes spécifiques qu'il faut adopter avec la nouvelle génération. Afin d'assurer le redressement de la France, faut-il, avant tout, former des citoyens obéissants et soumis, pour qui la force prime le droit? Ou faut-il plutôt respecter la condition infantile, reconnaître sa dépendance et sa faiblesse sans la persécuter? Après une défaite militaire comme celle subie par la France en 1870, on pouvait s'attendre, dans le contexte de la *Revanche*, à un regain de popularité de l'approche autoritaire et militariste dans le discours pédagogique. Pourtant, comme l'indique non seulement la nouvelle édition du livre de Millet-Robinet, mais toute la littérature anti-authoritaire, anti-militariste et anarchique de la fin du XIXe siècle, une résistance importante sera opposée au discours de la *Revanche*.

Les différences entre l'édition de 1884 de l'ouvrage de Millet-Robinet et les éditions antérieures reflètent un mouvement général qui consiste tout au long du siècle à s'affranchir progressivement des principes de la pédagogie noire. Nous avons déjà vu quelques-uns des facteurs qui ont contribué à cette nouvelle sensibilisation à l'enfant. Le concours du Dr. Emile Allix à l'édition de 1884 du livre de Millet-Robinet semblerait en indiquer un autre. Car il est à croire que la nouvelle approche prônée ici soit celle du

docteur, en fait, et non celle de Millet-Robinet²¹. Le discours médical, surtout dans la seconde moitié du XIXe siècle, sera souvent opposé effectivement aux traditions séculaires. Notons qu'à la suite de la révolution pastorienne notamment l'*art* d'élever les enfants devient une *science* (nommée *puériculture*²²) reposant, comme le souligne Luc Boltanski, sur «un corps cohérent de connaissances théoriques et de règles pratiques»²³. De sorte que ce qui relevait jadis des compétences de la mère de famille, sera maintenant le domaine du médecin; et à partir des années 1880, il devient donc indispensable à un ouvrage comme celui de Millet-Robinet d'avoir au moins la caution d'un médecin²⁴.

Le rôle exact des autorités médicales dans l'affaiblissement de la pédagogie noire mériterait une étude plus poussée; je me garderai donc de tirer des conclusions générales ici à partir d'un seul exemple -- aussi révélateur qu'il puisse être. Il vaut la peine de noter, toutefois, que l'approche que prône le Dr Allix avec les bébés donne de l'intervention du médecin dans la vie des enfants au XIXe siècle une image bien

²¹ Mme Millet-Robinet, née en 1798, avait 86 ans en 1884. Il est douteux qu'elle ait eu un rôle actif dans la refonte du texte.

²² Ce terme savant aurait été créé par le docteur A. C. Caron en 1866. Voir Yvonne Knibiehler et Catherine Fouquet, *La Femme et les médecins* (Paris, Hachette, 1983), pp. 228-29.

²³ Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe* (La Haye, Mouton, 1969), p. 10.

²⁴ C'est ce qu'explique le directeur de la Librairie agricole: «Plusieurs éditions successivement épuisées ont attesté la valeur de l'ouvrage de Mme Millet-Robinet: c'est que tous ses préceptes étaient bons, et tous ses conseils pouvaient être suivis sans crainte.

«Mais dans un ouvrage destiné à servir de guide aux jeunes mères, il y a toute une série de questions spéciales qui ne peuvent être complètement traitées sans la collaboration du médecin [...]. C'est pourquoi la nouvelle édition de l'ouvrage de Mme Millet-Robinet que nous publions aujourd'hui, entièrement refondue sur un plan nouveau, a été faite avec le concours de M. le Dr Emile Allix, médecin-inspecteur du service de la protection des enfants et des crèches à Paris, dont la compétence toute spéciale devait être si précieuse.

«[...] Méthodique et complet, ce nouvel ouvrage renferme tout ce qui concerne la *nourrice et le nourrisson*; écrit avec la délicatesse de la femme et la science du médecin, il sera vraiment, nous l'espérons, ce que dit son nouveau titre, *le Livre des jeunes mères*.» (L. Bourguignon, «Note de l'éditeur» in Cora-Elisabeth Millet-Robinet et Emile Allix, *Le livre des jeunes mères, la nourrice et le nourrisson*, pp. v-vi).

différente de celles de répression, de contrôle autoritaire, et de codification obsessionnelle, que nous associons, en particulier depuis les travaux de Michel Foucault, avec l'émergence de la pédiatrie et de l'hygiène.

*

On aura remarqué que la colère suscite un vif intérêt auprès des réformateurs pédagogiques tout au long du XIXe siècle. Dans le discours moral, la colère est fortement liée, surtout après 1870, à la question de la maîtrise de soi, vertu d'une importance capitale pour la morale républicaine. Au même titre que la gourmandise chez Nadault de Buffon, la colère paraît une tare atavique selon la rhétorique de pédagogues tel Emile Durkheim. Si bien que l'enfant en colère se ravalerait au rang du sauvage:

La fréquence de la colère chez l'enfant et la violence qu'elle a souvent chez lui prouvent donc, mieux que toute observation, sa naturelle immodération. Au reste, sur ce point encore, l'enfant ne fait que reproduire un trait bien connu de l'esprit du primitif. On sait, en effet, l'incoercibilité de la passion chez les sauvages, leur impuissance à se contenir, leur tendance naturelle à tous les excès. [...] Cette énorme distance, que l'humanité a mis des siècles à parcourir, l'éducation doit la faire franchir à l'enfant en quelques années.²⁵

Puisque, selon Durkheim, le naturel de l'enfant est l'immodération, et que l'homme civilisé se distingue du primitif par une certaine discipline, le but de l'éducation sera donc de dénaturer l'enfant (c'est-à-dire de lui enlever ce qu'il a de sauvage), de manière à le civiliser pour la société moderne. Ce qui fait alors du livre de morale civique un bastion contre la menace omniprésente de la régression animale et «naturelle» de l'homme. Dans cette perspective -- nous l'avons vu en particulier avec Rousseau et Nadault de Buffon -- l'homme qui se permet d'être immodéré dans ses appétits est

²⁵ Emile Durkheim, *L'Education morale* (Paris, Alcan, 1925), p. 152. Ce livre est constitué du premier cours sur la science de l'éducation que Durkheim a fait à la Sorbonne en 1902-03.

présenté comme un esclave de ses passions. Aussi les moralistes républicains voudront-ils «libérer» l'enfant de ses passions, en lui inculquant la maîtrise de soi, considérée par eux comme la seule vraie liberté.

L'importance de la docilité

Selon Yves Déloye, dans *Ecole et citoyenneté*, le discours pédagogique-moral sous la Troisième République, surtout dans les années 1880²⁶, est caractérisé chez beaucoup d'auteurs par la distanciation d'avec toute doctrine autoritaire. Au lieu de prêcher l'obéissance aux parents et à l'Etat, ces moralistes prêchent une doctrine d'obéissance à soi, comme celle formulée déjà par Rousseau dans *Du contrat social*²⁷. Déloye explique l'approche républicaine:

La libération des facultés individuelles doit aller de pair avec la formation du caractère qui permet de contenir et de modérer les comportements individuels. La contenance, la retenue, la discipline de la raison éduquée, telles sont les composantes essentielles de l'ordre politique que les républicains entendent instaurer. Le gouvernement de soi par la volonté éduquée y apparaît au fondement du gouvernement civique. La discipline individuelle est considérée comme la plus sûre garantie contre le désordre politique, comme le complément nécessaire des lois issues de la souveraineté nationale. [...] L'émancipation de l'individu trouve son achèvement dans la figure du citoyen raisonnable et maître de lui-même. (pp. 91-92)²⁸

²⁶ «Henri Marion, Paul Janet, Gabriel Compayré, Ernest Lavisse dans les années 1880, Jules Payot, Albert Bayet, Alphonse Aulard quelques années plus tard: la majorité des moralistes républicains verront dans la discipline et la volonté individuelles, dans le gouvernement de soi et de ses rapports aux autres une forme majeure de l'obéissance politique, la seule qui puisse concilier l'affirmation de l'individualisme et l'intégration sociale des citoyens» (Yves Déloye, *Ecole et citoyenneté*, p. 92).

²⁷ «[...] l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté.» (Rousseau, *Du contrat social*, p. 365).

²⁸ C'est cette même morale que Durkheim résumera dans son cours: «La maîtrise de soi, voilà la première condition de tout pouvoir vrai, de toute liberté digne de ce nom. C'est précisément à cette maîtrise de soi que nous dresse la discipline morale. C'est elle qui nous apprend à agir autrement que sous la poussée d'impulsions intérieures et en laissant notre activité descendre spontanément sa pente naturelle. Elle nous apprend à agir avec effort; car il n'est pas d'action morale qui n'implique que nous ne fassions taire quelque appétit, que nous ne modérions quelque tendance.» (*L'Education morale*, pp. 50-51).

Mais c'est toujours par la docilité, c'est-à-dire la répression de la spontanéité de l'individu, que la morale républicaine cherche à garantir le respect des institutions:

En s'appuyant sur l'éducation nationale, les élites républicaines entendent maîtriser et organiser les réactions émotionnelles des citoyens, renforcer la capacité de chacun à s'autocontraindre et à réguler sa spontanéité. (Déloye, p. 97)

Seule a changé la source de l'autorité à laquelle il faut se soumettre. L'enfant ne doit plus s'en remettre à ses parents et obéir aveuglément à toutes les formes d'autorité de la société, comme nous l'avons vu, par exemple, dans le livre de Barrau, *Des devoirs des enfants envers leurs parents*. Il doit plutôt obéir à cette voix intérieure qui, chez tout citoyen *raisonnable* de la République, exige l'autocontrainte. La «liberté» républicaine consiste alors simplement à intérioriser une autorité externe. Le citoyen sera libre dans la mesure où il choisira «librement» le gouvernement de soi; mais en même temps c'est le seul choix qu'on lui donne, comme le souligne Déloye: «[...] les moralistes républicains entendent démontrer à l'enfant qu'il ne serait rien en dehors de la société dans laquelle il vit.» (p. 98). Au fond, rien n'a changé, sinon la manière de concevoir l'obéissance. Et par un curieux contresens, la maîtrise de soi devient, dans la perspective républicaine, la seule liberté digne de ce nom -- maîtrise que l'enfant devra apprendre s'il veut continuer à être membre de la société. L'exemple de la morale républicaine illustre bien en quoi il n'est pas nécessaire qu'une approche pédagogique soit autoritaire pour être répressive et assurer la docilité. La doctrine anti-autoritaire de l'autocontrainte exige toujours que soit combattue l'effervescence innée de l'enfant.

Cette morale républicaine, appuyée sur la doctrine de l'autocontrainte, fournit sans nul doute une économie du pouvoir des plus efficaces pour l'Etat. C'est, dans la

perspective foucaldienne, le pouvoir le plus individualisé -- ou «individualisant»²⁹ -- qui puisse être. Dans sa discussion sur l'émergence de la technologie disciplinaire dans «Les mailles du pouvoir», Foucault a décrit justement son application en éducation:

C'est d'abord dans les collèges et puis dans les écoles primaires que nous voyons apparaître ces méthodes disciplinaires où les individus sont individualisés dans la multiplicité. Le collège réunit des dizaines, des centaines et parfois des milliers de collégiens, d'écoliers, et il s'agit alors d'exercer sur eux un pouvoir qui soit justement beaucoup moins onéreux que le pouvoir du précepteur, qui ne peut exister qu'entre l'élève et le maître. Là nous avons un maître pour des dizaines de disciples; il faut cependant, malgré cette multiplicité d'élèves, qu'on obtienne une individualisation du pouvoir, un contrôle permanent, une surveillance de tous les instants. D'où l'apparition de ce personnage que tous ceux qui ont étudié dans les collèges connaissent bien, qui est le surveillant [...]. (*Dits et écrits*, Vol. 4, p. 192)

Mais encore plus efficace que la création de surveillants, encore moins «onéreuse», sera la revendication de la doctrine stoïcienne de l'autocontrainte. L'enfant ici n'aura pas besoin d'être observé constamment car il s'observera lui-même. Le pouvoir exercé ne dépendra pas alors d'une infrastructure pédagogique matériellement présente, comme celle décrite par Foucault, mais sera plutôt d'ordre spirituel, et alors véritablement «atomique»³⁰ dans le sens foucaldien³¹.

Mais la morale républicaine analysée par Déloye n'est qu'une morale parmi d'autres prônées dans les ouvrages moraux parus après 1870. Car la soumission à

²⁹ Michel Foucault, «Les mailles du pouvoir» in *Dits et écrits 1954-1988*, Vol 4, p. 190.

³⁰ *Ibid.*, p. 190.

³¹ Pour la discussion de Foucault sur la maîtrise de soi, voir *Histoire de la sexualité, Le souci de soi* (Paris, Gallimard, 1984), et «L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté» in *Dits et écrits*, Vol. 4, pp. 708-729.

l'autorité paternelle sera prônée elle aussi³². Il est significatif que dans sa célèbre lettre aux instituteurs, Jules Ferry insiste sur le fait que l'enseignement moral à donner aux enfants soit tel qu'un père de famille puisse l'approuver:

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire [...].³³

Le principe du respect de l'autorité est considéré d'autant plus nécessaire à inculquer aux enfants que c'est avec des fils obéissants qu'on fera plus tard de bons soldats qui sauront obéir aux ordres de leur supérieurs sans discuter. Dans *La Belle France* (1900), Georges Darien a attaqué le système d'instruction et d'éducation en France, système qui, selon lui, n'a justement d'autre but que d'inculquer le respect de l'autorité, de produire des esclaves et préparer à l'armée.³⁴ De l'autre côté du débat, Nadauld de Buffon, dans *De la régénération morale et sociale de la France*, évoque la gloire des républiques antiques (Rome en particulier) pour raviver chez ses lecteurs la foi dans le principe de l'autorité:

³² Notons, par ailleurs, qu'en 1889, plus d'un demi-siècle après sa publication, le livre de Barrau cité plus haut, *Des devoirs des enfants envers leurs parents* (1837), demeure obligatoire dans les écoles primaires publiques dans onze départements (*Livres scolaires en usage dans les écoles primaires publiques*, 1890, cité par Laura S. Struminger, *op. cit.*, p. 155).

³³ *Deux ministres pédagogues*, p. 26. Voir aussi Jules Ferry, *Discours et opinions* (Paris, Colin, 1896), Vol. 4, p. 261. Il n'est pas surprenant de voir que l'approbation du père est toujours recherchée par Ferry, car si l'obligation de l'instruction n'est votée qu'en 1882, c'est pour ne pas contrer la volonté du père de famille. Jules Simon protestait déjà en 1867: «On dit qu'on ne refuse d'établir chez nous l'instruction obligatoire, telle qu'elle existe en Prusse, en Suisse et dans presque toute l'Allemagne, qu'à cause du respect dû à l'autorité paternelle [...].» (Jules Simon, *L'Ouvrier de 8 ans* [Paris, Librairie internationale, 1867], p. 247).

³⁴ Georges Darien, *La Belle France* in *Voleurs!*, (Paris, Omnibus, 1994), pp. 1310-17.

Qu'était autrefois la Famille, et qu'est-elle devenue? La famille antique, de même que la Famille biblique, formait une sorte de gouvernement dont le père était le chef obéi et respecté; les enfants et les serviteurs, les sujets. Sa loi était: d'une part, l'autorité; de l'autre la soumission, et on en voyait sortir les générations comme on voit les fleuves se former du tribut des ruisseaux. (p. 9)

En effet, sous la Troisième République, avec la nouvelle attention portée à l'enfant et aux questions relatives à son éducation, le débat s'envenime, et le fossé qui sépare les différents camps se creuse. Plusieurs pédagogues et moralistes reviennent alors sur le caractère sacré du devoir de l'enfant envers sa famille et la société.

La dette de l'enfance

Dans *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires*, Théodore Garsault choisit de présenter la morale aux enfants sous forme de dialogues dans lesquels des enfants idéalisés, parfaitement stylés, fournissent aux questions du maître les réponses désirées. Une des premières questions posées par Garsault concerne l'amour filial: pourquoi aime-t-on ses parents? Les réponses trouvées par la classe suggèrent qu'une très grande part de dette entre dans la conception de l'amour filial:

PAUL. - Nous aimons nos parents, monsieur, plus que tout autre personne, ils nous punissent, il est vrai, et nous pouvons croire après une punition que nous les aimons moins; mais nous revenons toujours à de meilleurs sentiments. Je ne sais pas au juste, par exemple, pourquoi nous les aimons.

LE MAITRE. - et vous autres?

UN AUTRE ENFANT. - Je crois que c'est parce que nous sommes nés chez eux.

UN AUTRE. - N'est-ce pas parce que ce sont eux qui ont pris soin de notre enfance?

UN AUTRE. - Je crois aussi que nous ressentons quelque chose qui nous pousse vers eux. Ma mère me frapperait, me chasserait et me ferait souffrir, je crois que je l'aimerais encore.

LE MAITRE. - Très bien. Cela est très juste, mes enfants: un sentiment d'affection qui vient du plus profond de notre coeur nous pousse à aimer nos parents.³⁵

Il est révélateur que le maître sanctionne un comportement violent à l'égard des enfants. L'image de l'enfant martyr est même présentée comme un idéal de l'amour filial. Ce n'est sans doute pas un hasard, d'ailleurs, que ce soit un enfant qui parle ici. En faisant parler les enfants, l'auteur peut donner l'impression qu'il a la caution des enfants eux-mêmes, et peut ainsi leur attribuer des réflexions qui choqueraient de la part du maître: *Votre mère vous frapperait, vous chasserait et vous ferait souffrir, que vous l'aimeriez encore*. Bien entendu, il ne s'agit pas, dans les dialogues de Garsault, de vraies voix d'enfants. Lorsque l'enfant dit: «Ma mère me frapperait, me chasserait et me ferait souffrir, je crois que je l'aimerais encore», ce n'est pas la voix d'un enfant qu'il faut entendre, mais celle de l'auteur inculquant à ses petits lecteurs qu'il faut aimer ses parents *quoi qu'ils fassent*. Les paroles des enfants dans les dialogues présentés par Garsault sont partout prégnantes des doctrines morales de l'auteur. Aussi le maître applaudira-t-il à l'image de l'enfant martyr, en rappelant à sa classe tout ce que l'enfant doit à ses parents:

Et puis ce sont eux qui nous ont soignés; c'est au sein de notre mère que nous avons puisé notre première source de vie, nous sommes venus au monde nus comme le ver de terre; sans les soins maternels, nous eussions péri infailliblement. Et notre père! c'est pour nous donner le pain de chaque jour qu'il reste courbé sur son travail quotidien et qu'il prend parfois sur son sommeil; c'est lui qui nous a conduits à l'école pour nous faire instruire. Oh! aimons bien nos parents! -- Mes enfants, serait-ce bien mal de ne pas les aimer ou d'être indifférent à leur égard?

TOUS. --Oui! Oui!

³⁵ Théodore Garsault, *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires* (Paris, Librairie classique Fouraut et fils, 1881), p. 12. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

LE MAITRE. --Eh bien! nous trouvons déjà que parmi ce que nous pouvons faire sur la terre, un des premiers devoirs qui nous est naturellement indiqué, c'est d'aimer nos parents.

Tous. --Oui! (pp. 12-13)

L'enfant est un comparse qui parle quand il semble bon à l'auteur de le laisser parler, et ses courtes répliques sont autant de tremplins permettant à l'auteur de se lancer dans de nouveaux développements. Ce sera la même chose chez Léopold Mabileau qui, lui aussi, choisit la forme du dialogue dans son *Cours de morale*:

--Voyons, Louis, reprit le maître, pourquoi aimons-nous ainsi nos parents?

--Parce que nous leur devons la vie.

--Bien, mais est-ce là tout ce que nous leur devons?

--Non, monsieur, ils nous nourrissent, nous habillent, nous élèvent...

[...] Les enfants ingrats font de méchantes gens et de mauvais citoyens: que peut-on attendre de celui qui oublie ses parents? Tous les grands hommes au contraire se sont fait remarquer par leur **piété filiale**.³⁶ [En caractères gras dans le texte.]

Le discours pédagogique de moralistes républicains tels Garsault et Mabileau rappelle celui de Barrau sous la monarchie de Juillet. L'affection est notée brièvement, mais c'est surtout en termes de devoir³⁷ à remplir, ou de dette encourue, qu'est présentée l'amour filial:

-Les enfants doivent [...] aimer leurs parents, et c'est là le **premier**, le plus **naturel** et le plus **profond** des **sentiments** humains. L'homme qui manque à cette **loi de nature**, se place au-dessous même des animaux; car ceux-ci semblent garder quelque attachement pour les êtres qui les ont mis au monde. On dit que les cigognes nourrissent leurs mères devenues vieilles, et les défendent contre les dangers. (Mabileau, p. 8) [En caractères gras dans le texte.]

L'amour des enfants pour leurs parents est «naturel»; pourtant Mabileau ne parle nulle part du même amour «naturel» des parents pour leurs enfants. On pourrait bien se

³⁶ Léopold Mabileau, *Cours de morale* (Paris, Hachette, 1883), pp. 9-10.

³⁷ «le plus saint de tous les devoirs» (*Cours de morale*, p. 8).

demander pourquoi, d'ailleurs, si l'amour filial est naturel, les auteurs de ces guides moraux croient nécessaire d'indoctriner les élèves à ce point!

Les auteurs citent, par-dessus tout, la dépendance physique et matérielle de l'enfant, pour l'inciter à aimer ses parents: «[...] nous sommes venus au monde nus comme le ver de terre; sans les soins maternels, nous eussions péri infailliblement.» (Garsault, p. 12). Le travail des parents (le père «courbé sur son travail» [p. 12]), les soins qu'ils ont donnés à leurs enfants, devront, en retour, être compensés par les services et la sollicitude de ces derniers:

LE MAITRE. Comment ferons-nous pour leur prouver notre amour?

PIERRE. --En leur épargnant toutes les fatigues dont nous pouvons les décharger.

LE MAITRE. --Oui, et aussi tous les chagrins qui peuvent venir de nous. Que ferons-nous encore, Paul?

PAUL. --Nous leur obéirons; nous travaillerons à l'école, nous aurons mille prévenances pour eux.

LE MAITRE. --C'est cela, et de cette façon vous témoignerez vraiment votre amour à vos parents. (Garsault, p. 13)

Les familles décrites dans ces livres de morale ressemblent plutôt à des mini-sociétés où les rapports humains ne seraient plus qu'une série de contrats. On reconnaît ici le legs du *Contrat social*. Nous avons vu, par ailleurs, le peu de place que Rousseau accordait au développement affectif de son élève. L'amour devient moins un sentiment qu'un devoir, ou même une charge. Le maître dans le texte de Garsault poursuivra son indoctrination -

- bien que de toute évidence elle ne soit pas nécessaire:

[...] Jacques, encore une question: Comment nomme-t-on une chose que nous devons faire?

JACQUES. Un devoir.

LE MAITRE. Est-ce un devoir d'aimer ses parents?

TOUS. Oui.

LE MAITRE. --Eh bien, que direz-vous à vos parents, à vos petits frères, à vos amis quand vous parlerez de notre classe de ce soir?

TOUS LES UNS APRES LES AUTRES. --Nous leur dirons que nous sommes sur terre pour accomplir certains actes qu'on nomme devoirs; que nous connaissons déjà un de ces devoirs qui est d'aimer nos parents et de le leur prouver par notre respect, nos soins, notre obéissance et la recherche de tout ce qui peut leur être agréable. (Garsault, p. 17)

En fin de compte, l'écolier est tenu responsable du bonheur de ses parents³⁸, lourd fardeau pour un enfant de six ans! Il paraît clair, du reste, qu'on ne s'attend pas vraiment à ce que l'enfant paie sa dette. En effet, il n'est pas censé pouvoir s'en acquitter: on veut avant tout qu'il reste redevable, comme le souligne le livre de Mabillean: «Quoi que nous fassions, nous ne rendrons jamais à nos parents tout l'**amour** que nous avons reçu d'eux.» (pp. 5-6) [En caractères gras dans le texte.]³⁹.

L'idée de la dette de l'enfant sera exploitée après 1870 dans le sens du devoir militaire, et les guides moraux confondront l'amour filial avec l'amour de la patrie, si bien que le patriotisme de l'enfant devra prendre source au sein de la famille. William Bruneau souligne qu'à cette époque les devoirs envers la famille étaient indissociables des devoirs envers la patrie; une doctrine morale se devait donc de confondre les deux institutions:

If a moral theory dared distinguish one's duty to the State from one's duty to the family --after all, these duties were held to be one-- then that theory had to be discarded.⁴⁰

³⁸ A comparer avec un passage d'*Emile* déjà cité: «Tu es mon bien, mon enfant, mon ouvrage; c'est de ton bonheur que j'attends le mien: si tu frustres mes espérances, tu me voles vingt ans de ma vie, et tu fais le malheur de mes vieux jours.» (p. 649).

³⁹ Voir à ce sujet l'analyse de Maingueneau, pour qui «la grande loi de la restitution, du don et de l'échange [...] sous-tend tout le dispositif pédagogique: travail, vertu, obéissance... ne sont que les moyens d'acquitter une dette infinie» (p. 98).

⁴⁰ William Bruneau, «Altruism and Opportunism: Two Poles of Moral Instruction in France, 1880-1920» in *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Western Society for French History*, J. F. Sweets éd., Vol. 10, 1984, p. 333. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

Cette doctrine est résumée par Nadault de Buffon dans *De la régénération morale et sociale de la France*:

Il faut aimer la Patrie comme on aime une mère. [...]

La Patrie est la famille du citoyen. Toutes les lois que le citoyen doit respecter dans la Société, le jeune homme les a apprises au foyer domestique, et, dès lors, il lui coûte peu de s'y soumettre. (pp. 19-21)

Le cas d'Alexandre Weill est instructif à cet égard. Dans les éditions ultérieures de *Mon fils ou le nouvel Emile*, des changements seront apportés pour refléter le patriotisme du discours pédagogique dans les années de l'après-guerre. Dans l'édition de 1891, s'il faut élever ses enfants sévèrement, ce n'est plus seulement parce que ce sont ces enfants-là «qui aiment le mieux leurs pères et mères» (*Mon fils ou le nouvel Emile*, p. 230), mais aussi, ajoute l'auteur, parce que ces enfants «font le plus de sacrifices pour le salut de la patrie et le bien de l'humanité»⁴¹. Maingueneau a remarqué aussi combien les notions de *devoir* et d'*amour* sont liées aux notions de *mère* et de *patrie*:

[...] faire son devoir, c'est servir sa patrie, et le devoir patriotique est le couronnement de tous les autres devoirs. En toutes choses, faire son devoir, ce n'est jamais que se montrer dignes enfants d'une mère aimée. (p. 101)

Comme le soulignent Jacques et Mona Ozouf dans «Le thème du patriotisme dans les manuels primaires», si la retraite des soldats en 1870 a scandalisé la France, le patriotisme des soldats en 1914 a causé un étonnement inverse: «Comment un tel élan patriotique est-il possible chez des hommes qu'ont pourtant instruits des instituteurs syndiqués, des livres pacifistes?» (p. 5). En effet, les manuels laïques donnés à lire aux

⁴¹ Alexandre Weill, *Si j'avais une fille à marier et si j'avais un fils à élever* (Paris, Sauvaire, 1891), p. 304. Maingueneau a déjà soulevé la remarquable longévité de certains livres d'école qui, à la suite «d'une simple adaptation aux normes nouvelles» (p. 123), sont toujours jugés capables de répondre aux exigences idéologiques de régimes pourtant très différents. *Des devoirs des enfants envers leurs parents* de Barrau est un autre exemple de ce phénomène.

enfants sous la Troisième République, critiquaient la guerre⁴². Cependant, il ne faudrait pas croire pour autant que le sentiment patriotique soit absent de ces manuels. Loin de là! La guerre est toujours reconnue comme *nécessaire*, comme en témoigne le texte de Garsault:

Malheureusement, poussés par l'ambition et par leurs autres passions, les hommes envient ce que d'autres possèdent et l'emploi de la force est parfois le seul et dernier moyen de conserver ses droits. Alors les nations se mettent en guerre et les hommes qui devraient s'aimer et s'entraider à conserver leur existence, se tuent pour conserver l'intégrité du sol national ou servir une cause qu'ils croient juste. Je suis sûr qu'il n'en est pas un de vous qui voudrait laisser attaquer sans défendre jusqu'au dernier soupir nos institutions, notre sol français et tout ce qui constitue la «patrie».

Voilà pourquoi la guerre est nécessaire faute d'un commun accord entre les peuples; accord qui ne s'établira jamais parce que les patries diverses ont des intérêts divers et vivent sous des formes de gouvernement parfois opposées et contraires les unes aux autres. (p. 60)

Dans *Tu seras soldat* (texte obligatoire dans les écoles publiques primaires de 26 départements en 1888-89)⁴³, Emile Lavis se appelle le service militaire un devoir sacré:

En expliquant la noble mission de l'armée, en prouvant son utilité, sa nécessité, en racontant les exemples de discipline et de dévouement donnés par ses officiers et ses soldats, j'ai voulu apprendre aux enfants à l'aimer et les préparer à bien remplir un devoir sacré, **le service militaire**.

Pour dire enfin ma pensée, je voudrais que dans toutes les Ecoles de France l'Instituteur répêât souvent à chacun de ses élèves les mots que j'ai

⁴² C'est le cas du livre de Garsault: «LE MAITRE. - [...] Le service de nos personnes est dû aussi à l'Etat. Tel est le service militaire et le service de notre activité et de notre intelligence. Une de ces formes, le service militaire, semble sans doute un lourd impôt, l'impôt du sang. Et vous allez peut-être vous demander à quoi bon le service militaire? Pourquoi ne pas abolir la guerre? Pourquoi les hommes ne s'aiment-ils pas selon les maximes qu'on vous a enseignées? Il semble que ces maximes sont en contradiction avec le service militaire qui n'est institué que pour les violer par la guerre.

«Vous avez raison, mes chers enfants, tout à fait raison. Il est juste de penser que si toutes les lois morales que nous vous apprenons étaient appliquées, il n'y aurait plus de guerre.» (p. 59).

⁴³ Cité dans le livre de Struminger, p. 165.

inscrits en gros caractères, en tête de ce modeste petit livre: **Tu seras soldat.**⁴⁴
[En caractères gras dans le texte.]

Les manuels primaires, pour laïques qu'ils soient, ne sont alors nullement antipatriotiques. La Patrie et tout ce qu'elle représente doivent être défendus:

LE MAITRE. --[...] Tous nous prenons part au gouvernement, tous nous formons la patrie, tous nous devons la défendre.

Qui de vous voudrait fuir devant l'ennemi?

Qui de vous voudrait trahir le drapeau français, l'emblème de la patrie, l'emblème de notre amour pour la France, l'emblème de nos grands principes français d'indépendance et de justice sur lequel est inscrite cette devise qui nous proclame des hommes et qui résume toutes nos convictions et toutes nos aspirations:

LIBERTE
EGALITE
FRATERNITE

Vous mourriez, n'est-ce pas, pour défendre la France?
TOUS LES ENFANTS. --Oui! Oui! (Garsault, p. 61)

Même son de cloche du côté des ouvrages moraux catholiques comme *De la régénération morale et sociale de la France*⁴⁵, de Nadauld de Buffon⁴⁶. A cette différence près que la rhétorique patriotique y est combinée avec le discours religieux:

Ayez foi dans la Patrie, parce qu'il faut croire pour aimer, et que nous devons aimer la Patrie avec désintéressement, avec orgueil, avec jalousie. Il faut d'autant plus l'aimer qu'elle est malheureuse, vaincue et saignante. Un jour, la Patrie aura besoin de nous; ce jour venu il faudra être prêt. (p. 22)

⁴⁴ Voir l'avant-propos à Emile Lavis, *Tu seras soldat: histoire d'un soldat français; récits et leçons patriotiques d'instruction et d'éducation militaires* (Paris, Colin, 189?).

⁴⁵ Approuvé par l'évêque d'Orléans, Mgr Dupanloup, ce texte bénéficiait de l'appui de l'Eglise.

⁴⁶ C'est moins surprenant qu'on pourrait le croire. Comme l'explique Maingueneau, en parlant des écoles primaires sous la Troisième République: «La relative stabilité sociale de cette époque suppose un consensus minimal difficilement compatible avec l'existence de systèmes d'enseignement qui dispenseraient des idéologies parfaitement divergentes sur tous les points essentiels.» (p. 121).

Aussi les Ozouf ont-ils raison de dire qu'il n'y a pas eu de «virage» dans les manuels primaires. Les livres pacifistes ne rendaient pas moins glorieux à l'enfant le sacrifice de sa vie pour la patrie: «La classe ouvrière n'a donc pas, contrairement à ce qu'affirment, avec une surprise joyeuse, les nationalistes, rompu en 1914 avec l'éducation reçue à l'école laïque.» (p. 31).

L'insistance des Ozouf sur la force des représentations enfantines «d'autant plus tenaces qu'elles sont moins conscientes» (p. 31) est d'un vif intérêt pour cette étude. En expliquant l'élan patriotique des soldats en 1914 par les images et les symboles dont ils avaient été nourris dès leur enfance, les Ozouf soulignent pertinemment le pouvoir d'indoctrination des guides moraux. De fait, éblouis par les figures héroïques du passé prestigieux de la France et du monde antique, «[l]es Français qui partent pour la guerre, ressuscitent ces "soldats de l'an II allant porter au monde la liberté" et que tous les écoliers français ont appris à admirer» (p. 31). Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, publié en 1887, rappelaient justement aux instituteurs l'importance de tirer profit de ce premier âge:

Les premières choses qu'on lit, comme les premières choses qu'on voit, se gravent dans l'esprit d'une manière particulièrement profonde; les maîtres ne doivent pas l'oublier. Il n'y a rien d'indifférent dans les premières impressions de l'enfance [...]. Il n'est pas rare que, même dans un âge avancé, on retrouve encore dans le fond de sa mémoire des traces de ce passé lointain, et plus d'un parmi nous s'est étonné du rôle considérable qu'a joué dans sa vie un souvenir qui lui est resté du premier livre où il a appris à lire [...]. (Première partie, Vol. 1, pp. 700-01)

C'est reconnaître que les représentations de l'enfant dans le discours pédagogique ont une influence réelle et durable sur l'individu, et sont aussi d'une grande utilité pour

l'Etat. On comprend alors pourquoi les auteurs de *L'Enfant* et de *Poil de Carotte* seront si violemment attaqués pour avoir voulu briser les moules traditionnels de l'enfance.

La pédagogie noire

Le discours pédagogique dans les années de l'après-guerre a vu le retour à l'idée de la dette de l'enfant, mise à profit dans le contexte militaire et patriotique de la *Revanche*. Taxée de molle⁴⁷ sous le Second Empire, l'éducation après 1870 se voudra ferme. On insistera alors sur l'importance de la docilité et la maîtrise de soi et dans le principe ressuscité de l'autorité paternelle. Rappelons que la doctrine de la maîtrise de soi ne sera nullement le moyen pour l'enfant de secouer le joug de la répression, mais qu'elle aura plutôt comme effet de fortifier l'emprise tyrannique du maître sur la volonté de l'enfant. Sous la Troisième République, les manuels primaires en particulier confondront le respect de l'autorité et la notion de dette sacrée (dont l'enfant ne saurait s'acquitter) dans une rhétorique qui rend l'enfant à la fois dépendant de ses parents et, paradoxalement, responsable de leur bonheur. En cela les manuels laïques rejoignent les textes de Barrau analysés dans le chapitre II, où l'auteur insiste sur la dette de l'enfant et sur le besoin de protéger les parents. Comme dans le cas du débat pédagogique laïque-catholique sous le Second Empire, ce sont souvent les mêmes idées qui reviennent sous différentes formes, mais les effets restent les mêmes pour l'enfant⁴⁸.

⁴⁷ Il est important de préciser qu'en dépit des allégations, il n'est pas du tout certain que le principe de l'autorité absolue des parents ait jamais été abandonné sous le Second Empire.

⁴⁸ Nous avons vu avec le livre d'Alexandre Weill, que j'ai cité plus haut, combien il est facile pour un texte écrit sous un régime de s'accommoder à un autre. Songeons aussi que bon nombre d'ouvrages pédagogiques publiés au début du XIXe siècle continueront d'être réédités sous la Troisième République.

Il est impossible dans cette étude de voir en détail ou de catégoriser toutes les idéologies qui ont informé le discours pédagogique de la fin du XIXe siècle. En effet, comme le souligne Bruneau, l'éducation morale en France à la fin du XIXe siècle et au début du XXe était le produit d'une vision morale fractionnée (p. 333). Et Maingueneau d'ajouter que «[s]'il y a cohérence d'une "idéologie républicaine", elle n'est pas directement perceptible» (p. xi). De manière générale, on peut dire qu'il existe un mélange de questionnement et de conservatisme dans le débat autour de l'éducation morale dans les années de l'après-guerre. A l'intérieur d'un même texte, le discours sera souvent difficile à classer. Les pédagogues désireux de retourner aux «bonnes vieilles méthodes» traditionnelles, par exemple, le feront paradoxalement au nom du progrès. Sans compter que la «nouvelle» morale des moralistes républicains remonte en fait à Rousseau⁴⁹ (sinon à Zénon et aux Stoïciens de l'antiquité). Il faudra d'ailleurs se méfier de termes tels *progressif* et *traditionnel*, le progrès étant une notion relative, et la tradition pouvant signifier des courants radicalement différents selon la personne.

C'est ici que les distinctions faites par Alice Miller s'avèrent utiles. Car, si traditionnelle qu'elle soit, une approche pédagogique qui se réclame des «bonnes vieilles méthodes» n'est pas nécessairement empreinte de pédagogie noire, de même que les idées dites progressives n'excluent pas forcément les principes de la pédagogie noire⁵⁰: cela dépendra toujours des méthodes spécifiques préconisées par l'auteur.

⁴⁹ Bien que, comme le souligne Theodore Zeldin, les jeunes républicains ne se réclament plus de Rousseau à cette époque (*Emile Ollivier and the Liberal Empire of Napoleon III* [Oxford, Clarendon Press, 1963], p. 4).

⁵⁰ Nous avons vu des exemples d'insuffisances sémantiques de ce genre avec les termes *autoritaire*, *anti-autoritaire*, *sévère* et *douce*.

Malheureusement, les termes employés pour décrire les différentes approches demeurent vagues le plus souvent, et à moins de serrer de près les textes il est difficile d'avoir une idée juste des différentes pédagogies.

La lettre de Jules Ferry adressée aux instituteurs en 1883 montre bien à quel point on se souciait peu de trouver une terminologie plus nuancée. Pour Ferry, la question de la morale à enseigner aux enfants est trop simple; elle est

[...] simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. (*Discours et Opinions*, Vol. 4, p. 261)

Voulant se distancier des antagonismes qui ont caractérisé les débats philosophiques du XIXe siècle, Ferry se réclame d'une chimérique «morale usuelle» sur laquelle tout le monde peut se mettre d'accord. De toute évidence, cette entente ne pourra exister qu'en théorie, car du moment qu'on voudra expliciter les principes particuliers de «cette bonne et antique morale», on retrouvera des différences d'opinion. Ce n'est pas pour rien que Ferry s'en tient à des abstractions lorsqu'il évoque une sorte d'âge d'or de la morale, apparemment universelle! (Ses propos supposent, par ailleurs, une très grande homogénéité culturelle.) Ce qui ressort clairement de la lettre de Ferry, né en 1832, c'est-à-dire au début de la monarchie de Juillet, c'est un désir de revenir à des principes moraux abandonnés ou perturbés. Par delà l'infamie du Second Empire, les pédagogues de la nouvelle République cherchaient des modèles dans le passé glorieux de la France ainsi que dans le monde antique pour raffermir le sens moral de la société.

Les critiques de la pédagogie noire que nous avons observées sous le Second Empire continueront de se faire entendre sous la Troisième République. Avec la création

de nouvelles lois pour protéger l'enfant moralement abandonné ou maltraité par les parents⁵¹, la société s'intéresse à l'enfant plus que jamais⁵². Aussi la fin du XIXe siècle sera-t-elle l'époque la plus riche du débat contre la pédagogie noire. Nous avons déjà vu les changements qui ont été portés au texte de Millet-Robinet. Nous verrons plus loin, avec les textes de Vallès et de Renard, les plus éloquentes attaques contre la pédagogie noire à cette époque. Notons, toutefois, que ce ne sont pas seulement les écrivains qui s'intéressent à l'enfant, car, comme l'a souligné Victor Toursch, tout le monde à cette époque semble lui prêter une attention particulière.

Au fur et à mesure que progresse le siècle, l'importance de l'enfant s'affirme si bien dans la littérature qu'à partir de 1870, et à une cadence toujours plus rapide, presque chaque année verra surgir une publication dont il sera le sujet, et cela dans des genres fort divers. La science, la philosophie sociale, la pédagogie -- réformant ses méthodes -- autant que la littérature se sont penchées sur lui avec un intérêt renouvelé et souvent passionné [...].⁵³

⁵¹ Je pense ici à la Loi sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés (1889), et la Loi sur la répression des violences, voies de fait, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants (1898). Voir à ce sujet Bernard Schnapper, «La correction paternelle et le mouvement des idées au dix-neuvième siècle (1789-1935)», *Revue Historique*, Vol. 263, 1980, pp. 319-49.

⁵² Selon Rachel Fuchs, à partir des années 1880 en particulier, on constate un changement d'attitude radical envers les enfants: «In the 1880s there was a major shift in attitudes with the concomitant redefinition of child abuse and new laws to protect children, where fathers as well as mothers were seen as child abusers.» (Rachel Ginnis Fuchs, «Crimes Against Children in Nineteenth-Century France: Child Abuse», *Law and Human Behavior*, Vol. 6, no 4, 1982, p. 255).

⁵³ Victor Toursch, *L'Enfant français à la fin du XIXe siècle d'après ses principaux romanciers* (Paris, Les Presses modernes, 1939), p. 3.

CHAPITRE V

La pédagogie noire et l'histoire de la pédagogie

J'ai voulu présenter dans les chapitres précédents l'histoire des principes de la pédagogie noire au cours du XIXe siècle. La première chose à dire c'est que selon l'auteur et selon l'époque, certaines approches seront prônées plutôt que d'autres, et qu'il serait faux de prétendre qu'une seule pédagogie l'a emporté sur toutes les autres.

Traitant la période qui s'étend de 1848 à 1945, Zeldin juge que:

The over-all picture in child rearing is a wide variety of positions, but also considerable hesitation and confusion, induced by the difficulties which the theories met in practice. This was not a period therefore when Frenchmen were brought up in one particular way, but a period of uncertainty. The conflicts experienced by successive generations were to a significant extent conflicts resulting from the unreconciled coexistence of varying aspirations and traditions in parents.¹

Il sera plus juste de concevoir le discours pédagogique en France en termes de tendances, plus ou moins prononcées et discernables. Le débat a été riche et varié en France au XIXe siècle, mais c'est seulement à partir du Second Empire qu'on voit poindre réellement les débuts d'un changement radical dans la manière de considérer l'enfant. L'oeuvre de Barrau est symptomatique à cet égard. Toutefois, le mouvement de contestation n'a pas éliminé la pédagogie noire, loin de là. Sous la Troisième République, on pourrait même dire qu'elle a connu un certain regain de popularité dans les guides moraux pour écoliers. La pédagogie noire est sensible, comme nous l'avons vu, dans la rhétorique républicaine de la piété filiale et du dévouement militaire.

Au cours des chapitres précédents, nous avons vu les préoccupations (voire les

¹ Theodore Zeldin, *France 1848-1945* (Oxford, Clarendon Press, 1973), Vol. 1, p. 318.

hantises) d'une époque se refléter dans le discours pédagogique. Les pédagogues sous Louis-Philippe, anxieux de faire accepter la légitimité de la monarchie de Juillet, insistent sur l'importance d'obéir à ses supérieurs et de respecter les institutions du pays. Sous le règne de Napoléon III, il est facile de reconnaître la mauvaise foi d'une société corrompue, projetant ses propres vices d'intempérance sur ses enfants. Enfin, après les bouleversements de 1870-71, plusieurs pédagogues et moralistes s'empresseront d'inculquer aux enfants à la fois les vertus de la maîtrise de soi et le respect de l'autorité, faisant souvent appel au même fonds de pédagogie noire.

Mon analyse du discours pédagogique en France au XIXe siècle s'accorde avec la théorie psychogénique² de Lloyd deMause quant au rapprochement progressif des rapports entre les parents et les enfants. Selon deMause, le XVIIIe siècle est caractérisé par un désir de mater la colère et l'esprit d'indépendance des enfants et de réprimer leurs besoins (ce qu'il nomme *Intrusive Mode*), tandis que le XIXe siècle sera plutôt une période de socialisation (*Socialisation Mode*), où il est moins question de mater l'enfant que de le guider. Notons, cependant, que plusieurs textes publiés au XIXe siècle relèvent toujours, selon les catégories de deMause, d'un mode antérieur de rapports avec les enfants. Mater l'enfant, lui ravir son identité, contrôler ses émotions et ses besoins, voilà autant de principes chers aux pédagogues du XIXe siècle. Nous avons vu aussi, notamment dans l'importance attachée à la docilité, que *socialiser* et *mater* peuvent

² Voir Lloyd deMause, «The Evolution of Childhood» in *The History of Childhood: The Untold Story of Child Abuse*, L. deMause éd. (New York, The Psychohistory Press, 1974), p. 51. Voir aussi Lloyd deMause «The Psychogenic Theory of History» in *Foundations of Psychohistory* (New York, Creative Roots, 1982), pp. 132-46. Pour une appréciation de la théorie psychogénique et une discussion sur la réception de celle-ci, voir Henry Lawton, «History of Childhood» in *The Psychohistorian's Handbook* (New York, The Psychohistory Press, 1988), pp. 123-59.

signifier la même chose: guider un enfant à la façon de Rousseau, par exemple, n'en demande pas moins une part importante d'intrusion. Mais ce témoignage ne contredit pas les théories de Lloyd deMause, car les divisions qu'il établit sont basées sur les modes de rapports *les plus avancés* à l'intérieur d'une tranche de temps:

The periodization [...] should be thought of as designation of the modes of parent-child relations which were exhibited by the psychogenically most advanced part of the population of the most advanced countries, and the dates given are the first in which I found examples of that mode in the sources. (p. 51)

Ainsi quoique le mode de socialisation ait fait, selon deMause, son apparition au XIX^e siècle, il ne sera pas forcément caractéristique de cette époque. C'est, en effet, ce modèle qui est proposé par les textes étudiés.

Parmi de nombreux spécialistes de l'éducation, il paraît communément admis que la classe dominante cherchera à se reproduire par l'éducation qu'elle offre à la population. A l'appui de cette position, j'ai déjà cité Emile Durkheim qui, dans *Education et Sociologie*, écrit que:

Bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. (pp. 100-01)

Pour Rousseau aussi «tout tenoit radicalement à la politique, [...] aucun peuple ne seroit jamais que ce que la nature de son Gouvernement le feroit être»³. Cela revient chez Dominique Maingueneau, qui reconnaît dans son étude sur les manuels scolaires de la Troisième République que «l'Ecole a pour mission implicite de former des "citoyens", c'est-à-dire les sujets nécessaires à sa reproduction» (p. x). Ce qui nous ramène aux analyses de Michel Foucault sur le couple pouvoir/savoir. En effet, les trois postulats

³ Rousseau, *Les Confessions*, p. 404.

théoriques foucaldiens sur lesquels s'appuient cette étude se trouvent résumés dans cette conception de l'action pédagogique. L'éducation, depuis le ministre jusqu'à l'instituteur, depuis le pédagogue jusqu'aux parents, est le lieu par excellence du pouvoir capillaire politiquement utile. De plus, l'éducation, en tant que pouvoir institutionnel et entité discursive normalisatrice, se révèle être un pouvoir producteur de savoir, puisque par l'éducation l'enfant apprend qui il est ainsi que le rôle que sera le sien dans la société. Enfin, considérer l'éducation dans ses relations avec l'Etat, c'est postuler la conception foucaldienne de l'archéologie, où le savoir est étudié dans ses conditions de possibilité.

Nous touchons là à un domaine beaucoup plus vaste que le seul discours de l'éducation morale. En effet, on ne peut séparer une discussion de l'éducation morale proprement dite des recherches et théories sur l'institution scolaire -- surtout en France au XIXe siècle, puisque l'éducation morale fera partie intégrante des valeurs que la classe dominante voudra légitimer par l'école. Pierre Bourdieu, en particulier, a étudié la reproduction opérée par l'éducation dans la société, se concentrant sur la reproduction des inégalités et des hiérarchies sociales, qui ferait de l'école l'outil des classes dominantes⁴. Au XIXe siècle, pourtant, comme en témoignent les nombreux bouleversements politiques et les changements de régimes qui sont survenus, l'institution scolaire ne paraît pas avoir été si utile aux classes dominantes. Il vaut la peine de se demander, dans le contexte de cette discussion, si les classes dominantes parviennent

⁴ Voir Pierre Bourdieu, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris, Minuit, 1970). Bourdieu insiste, en particulier, sur l'impossibilité de dissocier la reproduction culturelle de sa fonction de reproduction sociale (p. 25).

vraiment à modifier l'habitus⁵ de la population aussi bien qu'on le croit en général. Car comment expliquer que l'instruction morale scolaire au XIXe siècle, prêchant la soumission et le respect aux enfants, depuis la monarchie de Juillet jusqu'à la Troisième République, n'ait pas su décourager les révoltes qui ont marqué ce siècle? Dans *La Reproduction*, bien que traitant du système d'enseignement français en général, Bourdieu éclaire quelque peu ce problème de l'apparente tendance à l'immobilité des pédagogies scolaires:

Etant donné qu'il enferme une tendance à l'autoreproduction, le SE [système d'enseignement] tend à ne reproduire qu'avec un retard à la mesure de son autonomie relative les changements survenus dans l'arbitraire culturel qu'il a mandat de reproduire (retard culturel de la culture scolaire). (p. 77)

Si bien que l'instruction morale offerte dans les guides moraux scolaires accuserait toujours un retard par rapport aux discours pédagogiques ambiants. C'est en effet ce qu'il est donné de voir dans le cas de la pédagogie noire, où l'avant-garde contre ce discours sera constituée à l'extérieur de l'institution scolaire, notamment par des auteurs littéraires.

Mais avant de quitter ce terrain, il faut souligner que tous ne sont pas d'accord avec la thèse de la reproduction sociale par l'éducation. Au XIXe siècle, tous les

⁵ Sur la notion d'habitus chez Bourdieu, voir Alain Accardo et Philippe Corcuff, *La Sociologie de Bourdieu: textes choisis et commentés* (Bordeaux, Le Mascaret, 1986), pp. 14, 19 et en particulier 55 à 69. L'habitus des individus sera informé par les productions culturelles ambiantes, dont les discours moraux et pédagogiques, comme ceux étudiés dans la présente étude. Défini comme «[s]ystème de dispositions à agir, percevoir, sentir et penser d'une certaine façon, intériorisées et incorporées par les individus au cours de leur histoire» (*La Sociologie de Bourdieu*, p. 55), l'habitus sera informé par la pédagogie noire, en ce qu'elle donne une construction particulière de l'enfant. Bourdieu mettra d'ailleurs l'accent sur l'importance des premières expériences des individus dans la constitution de leurs habitus (pp. 56, 61). Soulignons aussi que la pédagogie noire constituerait, selon la terminologie de Bourdieu, une forme de violence symbolique, surtout en ce que la pédagogie noire est une violence qui ne doit pas être reconnue comme telle. (Voir Alice Miller, *La Connaissance interdite: affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie* [Paris, Aubier, 1990], et *C'est pour ton bien*, p. 77.)

pédagogues ne voient pas l'éducation aussi cyniquement que Durkheim, c'est-à-dire simplement comme un «moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence». J'aimerais discuter brièvement ici les idées d'Henri Marion, prédécesseur de Durkheim à la chaire de pédagogie à l'Université de Paris. Marion considère que le renouvellement de la société doit venir d'une pédagogie qui met les besoins de l'enfant au-dessus de ceux de l'Etat, et dans *L'Education dans l'université* (1892), il invoque à l'appui de cette thèse des autorités en la matière. Je cite un passage assez long du livre où l'auteur développe sa pensée:

Le premier devoir des maîtres, quels qu'ils soient, comme des parents eux-mêmes, c'est de tout subordonner au bien supérieur des élèves⁶.

Insistons un peu sur ce point, car tout élémentaire qu'il est, c'est là un principe gros de conséquences. «Elever un enfant, dit Mme Necker de Saussure, c'est le mettre en état de remplir un jour le mieux possible la destination de sa vie.» Il est très remarquable que toutes les doctrines, que toutes les définitions de l'éducation qui ont une valeur philosophique s'accordent à lui assigner cette fin. Selon Stein, elle a pour but «le développement harmonieux de toutes les puissances de l'âme, exciter et nourrir tous les principes de vie, s'appliquer à mettre en oeuvre toutes les tendances qui font la force et la valeur des hommes.» Pour Stuart Mill, elle doit «nous élever le plus près possible de la perfection de notre nature»; pour Herbert Spencer, nous «préparer à la vie complète». Kant avait dit le premier qu'elle doit «développer dans l'homme toute la perfection que sa nature comporte». *Il suit de là que la fin de l'éducation, c'est l'enfant lui-même, la personne humaine à respecter et à développer dans l'enfant, non l'intérêt des parents ni des maîtres.*⁷ [C'est moi qui souligne.]

Une pensée subtile et hautement pratique se dégage de *L'Education dans l'université*. Les distinctions établies par Marion entre les notions d'*individualité* et de *personnalité*, par exemple, sont particulièrement pertinentes à mon propos. Tandis que l'individualité -- surtout dans ce qu'elle peut avoir d'égoïste -- ne saurait être encouragée dans le contexte

⁶ Bien entendu les différences d'opinion tourneront principalement autour de la manière de concevoir ce «bien supérieur de l'enfant».

⁷ Henri Marion, *L'Education dans l'université* (Paris, Colin, 1892), p. 226.

de l'école publique, la personnalité, en revanche, «en dehors de [laquelle] il n'y a que dressage», est pour Marion «la condition de toute moralité, l'étoffe même dont l'humanité est faite» (pp. 228-29). La philosophie de Marion est plus complexe, plus nuancée que ne le permet le vocabulaire traditionnel, bâti autour de la dichotomie autorité/permisivité. Aussi Marion remet-il en question les oppositions usuelles dans le langage:

Pour bien des gens, *discipline* et *liberté* s'opposent. S'il en était ainsi nécessairement, comme *discipline* et *ordre* c'est tout un, il s'ensuivrait qu'une société comme la nôtre, passionnée pour la liberté, est fatalement vouée au désordre, et par conséquent à la ruine. (p. 233)

Marion précise que «[l]erreur est de ne concevoir la discipline que sur le type militaire» (p. 233) et préconise ce qu'il appelle une discipline libérale⁸. Cette approche, qui respecte les caractères individuels et encourage l'initiative, est donc diamétralement opposée à la pédagogie noire⁹. Et en remettant en cause le langage usuel, Marion incite à une meilleure compréhension des concepts relatifs à l'éducation. En fait, en conjugant une réflexion plus subtile sur l'éducation avec une pédagogie centrée sur l'épanouissement de l'enfant pour lui-même, Marion anticipe sur les travaux d'Alice Miller.

En 1965 Georges Snyders écrivait que «pour beaucoup, la notion [...] d'histoire

⁸ Notons, en effet, qu'une interprétation strictement binaire ferait de *discipline libérale* un oxymore vide de sens.

⁹ Marion condamne par ailleurs «toute éducation servile et mécanique, [...] tous les moyens bas, comme les coups, l'espionnage, [...] l'excès des menaces et des promesses. Il n'y a de bon en éducation que ce qui élève. Ce n'est pas élever que de faire trembler ou de séduire. Les appels à la peur, qui déprime, à l'intérêt, qui avilit, faussent toute l'éducation. Ce ne sont que des moyens de dressage. On fait bien ainsi des mannequins dociles, des automates, mais non des hommes» (p. 230).

de la pédagogie n'a pas pris une existence réelle»¹⁰. Depuis, d'excellentes études ont paru sur l'éducation en France. Cependant, comme l'a souligné Zeldin, c'était plutôt le côté matériel de l'éducation qui était étudié par les historiens: les données démographiques, les matières à enseigner, les conditions de travail, les salaires des instituteurs, etc.:

[...] the focus of attention tends to be the school and the materials put into it -- buildings, textbooks, teachers-- rather than the mentality of the child who is the victim of these attentions or the adolescent who emerges scathed or unscathed from them. How different did people become as a result of going to school? (*France*, Vol. 2, p. 140)¹¹

L'analyse textuelle et critique de l'éducation morale -- le coeur même de l'instruction primaire en France au XIXe siècle -- a beaucoup moins intéressé les chercheurs¹².

Quoique certains, comme Dominique Maingueneau ainsi que Linda L. Clarke¹³ parmi bien d'autres, ont commencé à labourer ce sol fertile, creusant un sillon qui servira aux recherches futures. Inspiré de ces exemples, je n'ai pas privilégié le seul cadre scolaire

¹⁰ Georges Snyders, *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, pp. 2-3.

¹¹ Le même sentiment est exprimé par William L. Langer: «The direction of human affairs has never been confided to children and historians, who have concerned themselves primarily with political and military affairs and at most with the intrigues and rivalries of royal courts, have paid almost no attention to the ordeals of childhood. Even the students of education have, on the whole, devoted themselves to the organization and curricula of schools, and with the theories of education, with only occasional reference to what happened to the pupils at home and in the world at large.» (*The History of Childhood*, p. i).

¹² Donald N. Baker remarque dans son avant-propos à *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*: «To a noteworthy extent the history of education has been dominated by social historians for whom social composition, social mobility and social control are primary concerns. Perhaps it is time for the historians of culture and ideas to place a spotlight on yet other features of educational history.» (Waterloo, Ontario, Historical Reflections Press, 1980), s.p.

¹³ Voir notamment «The Primary Education of French Girls: Pedagogical Prescriptions and Social Realities, 1880-1940», *History of Education Quarterly*, Vol. 21, 1981, pp. 411-28; «Moral Instruction in the Primary School of the Third Republic: From Textbook to Notebook to Examination, 1882-1914» in *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Western Society for French History*, J. F. Sweets, éd., Vol. 10, 1984, pp. 312-20; et *Schooling the Daughters of Marianne: Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools* (Albany, State University of New York Press, 1984).

dans mon analyse de l'éducation morale -- domaine qui s'étendra bien au-delà de l'école. De plus, je n'ai pas abordé l'instruction scolaire, qui en elle-même constitue un domaine trop vaste pour la présente étude. L'éducation morale et l'instruction scolaire sont deux domaines qui se touchent, bien entendu, et dont le point d'intersection est nécessairement l'école. Ce qui porte à confusion c'est le fait qu'ils sont parfois désignés par le même nom de *pédagogie*. Je rappelle alors que je n'ai exploré ici qu'un aspect de l'histoire de la pédagogie, à savoir la fortune de certains principes pédagogiques (dits pédagogie noire), qui sous-tendent l'éducation morale des enfants dans de nombreux textes moraux et pédagogiques en France au XIXe siècle.

La première chose qu'on constate à propos du discours pédagogique au XIXe siècle c'est que, contrairement au XVIIIe siècle, par exemple, très peu de grands noms y sont associés. Le siècle dernier n'a pas eu de Rousseau, de Diderot, de Voltaire, ou de Montesquieu pour parler d'éducation, mais des Alexandre Weill, des Mme Guizot et des Nadault de Buffon. Et ce sont les Dupanloup et les Barrau qui sont les héritiers des grands moralistes comme Fénelon, La Bruyère et Bossuet. Loin, alors, d'avoir voulu récrire l'histoire de la pédagogie, je n'ai cherché dans cette étude qu'à combler quelques lacunes. Ce faisant, j'ai attiré l'attention sur des auteurs qui, quoique oubliés aujourd'hui, n'en ont pas moins formé le discours pédagogique de leur époque. Je m'aperçois, cependant, qu'il manquera toujours un élément à cette histoire, du moment que nous ne disposons pas du témoignage de l'enfant lui-même sur l'éducation morale qu'il reçoit, de ses propres réactions aux principes moraux qu'on veut lui inculquer. Dans cette voie, des chercheurs ont interrogé les rapports d'inspecteurs et les cahiers d'écoliers, afin d'évaluer, justement, le degré d'assimilation des principes moraux

inculqués à l'école¹⁴. Mais, pour instructifs qu'ils soient, ces documents, étant le produit d'un contexte de performance et de contrôle scolaires, ne sauraient donner une image fidèle de l'enfant.

C'est ici que *L'Enfant* de Jules Vallès et *Poil de Carotte* de Jules Renard nous sont d'un précieux intérêt. Car bien que nous ayons affaire ici à des biographies fictionalisées -- écrites par des hommes mûrs et non des enfants -- ces auteurs cherchent à reconstruire la voix de l'enfant et, ce qui plus est, lui accordent un espace narratif qu'il n'avait jamais eu auparavant dans un texte littéraire. Les enfants qu'il nous a été donné d'entendre jusqu'à présent (dans les textes de Mabillean et de Garsault, par exemple) étaient en quelque sorte des *enfants-perroquets*, sollicités seulement pour confirmer ou appuyer le discours du maître. Avec Vallès et Renard, nous verrons non seulement la contestation de la pédagogie noire par l'enfant, mais aussi les moyens par lesquels ces auteurs réussiront à créer des enfants plus authentiques.

¹⁴ Voir les études de Linda L. Clarke et de Laura S. Struminger déjà citées.

CHAPITRE VI

Contre la pédagogie noire: *L'Enfant* et *Poil de Carotte*

Dans sa postface à *C'est pour ton bien* (1980¹), Alice Miller tire la conclusion suivante à propos du discours sur l'enfance:

Ce ne sont pas les psychologues mais les [auteurs littéraires²] qui font l'avant-garde de leur époque. Au cours des dix dernières années les ouvrages autobiographiques se sont multipliés et l'on observe très bien que l'idéalisation des parents s'atténue chez les auteurs les plus jeunes. La disposition à s'exposer à la vérité de sa propre enfance et l'aptitude à la supporter sont nettement plus marquées dans la génération de l'après-guerre. [...] J'y vois un grand espoir sur la voie de la vérité, et en même temps la confirmation que même un très léger allègement des principes d'éducation porte ses fruits, en permettant au moins aux auteurs littéraires une prise de conscience. Le fait que la science les suive à retardement est une chose bien connue. (p. 315)

Ce que Miller constate chez un nombre croissant d'auteurs allemands et américains dans les années 1970 n'est toutefois pas unique à notre siècle. Le mouvement qui se généralise de nos jours a effectivement une longue tradition. En France, la naissance d'une littérature autobiographique où l'auteur se refuse toute idéalisation de son enfance remonte au moins jusqu'à *L'Enfant*, de Jules Vallès, sinon aux *Confessions*, de Rousseau.

L'esprit classique et cartésien des XVII^e et XVIII^e siècles a dédaigné l'enfant³, mais au XIX^e siècle l'enfant devient un personnage littéraire à part entière. Selon Marie-José Chombart de Lauwe, c'est autour de 1850 que le personnage de l'enfant «entre

¹ Date de parution de la première édition allemande.

² Jeanne Etoré a traduit ici le mot *Dichter* par *poète*, mais *auteur littéraire* qu'elle utilise plus loin pour traduire le même mot est plus fidèle aux intentions de Miller, qui parle ici d'auteurs de textes autobiographiques.

³ Jean Schlumberger, «La France sévère à l'enfance», *Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques*, 12^e année, no 821, 8 sept. 1934, p. 8.

massivement dans la littérature»⁴. Et Aimé Dupuy de préciser que «[c]'est après 1870 [...] que nous voyons l'Enfant s'affirmer, d'une manière définitive, comme *un personnage nouveau du Roman français*»⁵ [C'est l'auteur qui souligne]. Il ne faut pas oublier, cependant, qu'*Emile* avait déblayé le terrain, l'influence de Rousseau sur le développement de la littérature étant peut-être encore plus importante que son influence sur la pédagogie et les sciences politiques. Ses *Confessions*, particulièrement, marqueront toute une génération de poètes romantiques au début du XIXe siècle. Suivant Rousseau, l'école romantique a vu dans la figure de l'enfant une métaphore de la condition de l'artiste incompris, souffrant aux mains d'une humanité endurcie⁶.

Mon intention n'est pas de proposer que les écrivains littéraires aient formé un bloc monolithique et oppositionnel dans le débat sur l'enfant et son éducation. Mes recherches indiquent plutôt que les détracteurs de la pédagogie noire, qui sont à la fois des défenseurs de l'enfant et des réformistes pédagogiques, se recrutent dans les sphères les plus disparates, depuis le clergé jusqu'aux médecins, en passant par les pédagogues et les moralistes laïques; et qu'il est commun de rencontrer des divergences d'opinion à l'intérieur d'un même groupe. Cela dit, la contribution particulière des écrivains littéraires à la défense de l'enfant demeure exceptionnelle, surtout dans le dernier quart du XIXe siècle.

⁴ Marie-José Chombart de Lauwe, *Un monde autre*, p. 18.

⁵ Aimé Dupuy, *Un personnage nouveau du roman français: l'enfant* (Paris, Hachette, 1931), p. 11.

⁶ Voir Marina Bethlenfalvay, *Les Visages de l'enfant dans la littérature française du XIXe siècle: esquisse d'une typologie* (Genève, Droz, 1979), p. 18. Voir aussi Victor Toursch: «C'est l'apanage du romantisme de s'être penché sur la faiblesse, d'avoir voulu la réhabiliter, au moins poétiquement parlant. Jusque là, la sensibilité ne devait à aucun prix prendre le pas sur la raison, et l'être imparfait, inachevé devait rester en quelque sorte vassal de l'adulte.» (*op. cit.*, p. 6).

Tôt dans sa carrière, Jules Renard a exprimé un vif mécontentement quant à la manière dont l'enfant avait été représenté dans la littérature. Selon lui, il fallait «casser l'enfant en sucre que tous les Droz⁷ ont donné jusqu'ici à sucer au public»⁸. On constate, en effet, que dans la littérature écrite avant la Troisième République, l'enfant apparaît surtout dans un rôle de figurant, ou comme un type idéalisé et symbolique (chez Hugo, par exemple). Les enfants n'étaient que très rarement étudiés en eux-mêmes. Mais avec l'avènement de la littérature naturaliste, l'enfant -- en particulier l'enfant malheureux ou maltraité -- devient l'objet d'une analyse sérieuse (*Jack* [1876], d'Alphonse Daudet, et *Charlot s'amuse* [1884], de Paul Bonnetain, par exemple)⁹. Dans *The Land of Lost Content: Children and Childhood in Nineteenth-Century French Literature*, Rosemary Lloyd rappelle que, outre les lois sur l'éducation et le travail des enfants, la Troisième République a favorisé des découvertes médicales et psychologiques qui ont modifié la perception de l'enfant.

[...] the shift in the perceptions of the role played by childhood in the adult's subsequent development also meant that attempts to explore the mind and world of the child were no longer seen as primarily the domain of the woman, lacking in seriousness, mere digressions from the more solemn artistic purpose of charting the human condition.¹⁰

Soulignons aussi le rôle joué par la libéralisation de la République à la fin des années

⁷ *Monsieur, madame et bébé*, de Gustave Droz, était un livre extrêmement populaire en France au XIXe siècle.

⁸ Jules Renard, *Journal 1887-1910* (Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1965), 18 février 1890, p. 54. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

⁹ Voir à ce sujet la thèse récente de Guillemette Tison, «L'Enfant et l'Adolescent dans le roman français 1876-1890», Université de Lille III, 1996.

¹⁰ Rosemary Lloyd, *The Land of Lost Content: Children and Childhood in Nineteenth-Century French Literature* (Oxford, Clarendon Press, 1992), p. 109.

1870 et au début des années 1880¹¹, qui rend possible la publication en France d'ouvrages où sont remises en cause les valeurs traditionnelles, comme l'autorité des parents et l'amour maternel¹².

Contemporains du mouvement naturaliste, Vallès et Renard demeurent néanmoins en marge de l'école de Zola. On caractérise le style de Vallès et de Renard plutôt comme «impressionniste»: le parti pris matérialiste du naturalisme -- le goût des descriptions physiques, la documentation laborieuse, l'étude des milieux et l'objectivité scientifique -- est délaissé en faveur de l'analyse psychologique du personnage. En revanche, il est évident que dans la mesure où Vallès et Renard veulent donner une image fidèle et plus «vraie» de l'enfance -- et des relations familiales en général -- ces auteurs participent de l'esthétique réaliste qui a caractérisé la seconde moitié du XIX^e siècle.

Dans ce chapitre, l'analyse du discours pédagogique dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte* sera organisée autour des thèmes suivants qui reprennent les catégories déjà utilisées: la dette de l'enfance, la protection des parents, et l'importance de la docilité. Vallès et Renard, chacun de son côté, engagent une polémique avec la pédagogie noire et attaquent systématiquement l'image de l'enfant qui en est inspirée, leur intention étant de

¹¹ La liberté de la presse date de la loi du 29 juillet 1881 (*La Grande Encyclopédie* [Paris, Larousse, 1972], Vol. 4, p. 2456).

¹² Christophe Charle note l'influence du climat politique sur la production littéraire d'Emile Zola: «Le Second Empire et l'Ordre Moral poursuivent systématiquement le roman réaliste ou naturaliste, réputé subversif. Le triomphe du naturalisme, qui contraste avec l'échec du mouvement réaliste antérieur, est facilité, pour une grande part, par les changements politiques. *Thérèse Raquin* paraît à un moment charnière, celui de l'Empire libéral. Il y aura une nouvelle régression après la Commune (années où les *Rougon-Macquart* végètent avant 1877).» (Christophe Charle, *La Crise littéraire à l'époque du naturalisme, roman, théâtre et politique: essai d'histoire sociale des groupes et des genres littéraires* [Paris, Presses de l'Ecole Normale Supérieure, 1979], p. 65).

proposer une nouvelle conception de l'enfance. *L'Enfant* (1878¹³) et *Poil de Carotte* (1890-1902¹⁴) sont les textes les plus connus de Vallès et de Renard, et constituent, à la fin du XIXe siècle, un duo hors pair¹⁵ dans la polémique contre la pédagogie noire; ainsi il m'a paru judicieux de les regrouper ensemble dans ce troisième chapitre.

Après un bref survol de *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, je vais traiter du discours dirigé contre la protection des parents et contre la dette de l'enfance. Je vais étudier aussi les techniques narratives et stylistiques par lesquelles Vallès et Renard créent l'illusion d'une voix d'enfant, et comment ils utilisent cette voix pour miner le discours de la pédagogie noire. Comme en atteste un nombre important d'études récentes, le discours pédagogique et la construction textuelle de l'enfant dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte* sont liés intimement à des questions de style¹⁶, de sorte que la rhétorique et la

¹³ Sous le titre *Jacques Vingtras* et signé «La Chaussade», le texte de Vallès est publié en feuilleton par *Le Siècle* en 1878. L'édition définitive, revue par Vallès, date de 1884 (Voir Jules Vallès, *Oeuvres* [Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1990], Vol. 2, p. 1499). Sauf indications contraires, la pagination donnée entre parenthèses dans le texte renvoie à l'édition de la Pléiade.

¹⁴ En 1894, paraît une première édition de *Poil de Carotte* avec 43 récits et l'«Album de Poil de Carotte». L'édition définitive, qui date de 1902, comprend 48 récits et l'«Album de Poil de Carotte». Sous le titre «Pointes sèches», neuf de ces récits («Les Poules», «Les Perdrix», «Aller et retour», «Sauf votre respect», «La Pioche», «Les Lapins», «La Trompette», «Le Cauchemard», «Coup de théâtre») avaient déjà paru dans *Sourires pincés* en 1890. Les nouveaux textes sont «Le Pot», «La Mie de pain», «La Mèche», «Lettres choisies de Poil de Carotte à M. Lepic et quelques réponses de M. Lepic à Poil de Carotte» et «Les Idées personnelles». Ces récits ont été publiés séparément entre 1895 et 1896 (Jules Renard, *Oeuvres* [Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1970], Vol. 1, pp. 651-52). Sauf indications contraires, la pagination donnée pour *Poil de Carotte* renvoie à cette édition.

¹⁵ Marina van Zuylen parle d'un «couple Vallès-Renard» dans un article récent sur le discours pédagogique dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, «"Il ne faut pas gâter les enfants": pédagogie et stratégies rhétoriques chez Vallès, Renard et la Comtesse de Ségur», *Francographies: bulletin de la société des professeurs français et francophones d'Amérique*, Vol. 1, no 1, 1995, p. 185.

¹⁶ Dans son article Van Zuylen souligne l'influence décisive de la narration sur la réception du discours pédagogique: «Dans [*Les Malheurs de Sophie*], l'acte de lecture se fonde sur un contrat où le lecteur s'identifie à l'adulte [...] contre l'enfant; dans le second cas [*L'Enfant* et *Poil de Carotte*], le lecteur est l'allié du héros-enfant; par l'acte de lecture, il se constitue en témoin, en partenaire de l'évolution du sujet.» (*Ibid.*, p. 186).

pédagogie sont indissociables dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*. J'étudierai enfin comment l'enfant dans ces textes est délivré des principes de la pédagogie noire.

***L'Enfant* et *Poil de Carotte*: un bref aperçu**

La publication des différents récits qui constituent *Poil de Carotte* est répartie sur sept ans, entre 1890 et 1896, l'édition définitive ne paraissant qu'en 1902. *L'Enfant* aussi a connu une longue maturation, Vallès ayant écrit entre 1865 et 1878 plusieurs versions différentes d'un récit à tendances autobiographiques¹⁷. Chaque auteur sera poursuivi, en fait, jusqu'à la fin de sa vie par le personnage enfant qu'il a créé et en qui il se reconnaissait. *L'Enfant* n'est que le premier volet d'une trilogie qui comprend aussi *Le Bachelier* (1879) et *L'Insurgé* (1886), et à laquelle Vallès a travaillé jusqu'à sa mort en 1885. Renard aussi a songé à une trilogie¹⁸, et il a tiré une pièce de théâtre de son livre¹⁹. Une autre pièce, *La Bigote* (1909), reprend certains des mêmes personnages que *Poil de Carotte*, quoique le personnage éponyme soit maintenant absent. Dans son *Journal*, Renard reconnaît que, grâce à *Poil de Carotte*, il a pu doubler sa vie (p. 205)²⁰.

¹⁷ Comme le souligne Béatrice Didier: «On a pu [...] retrouver, échelonnée sur des années, la genèse de l'oeuvre. En 1865, déjà, *Jean Delbenne* comportait des confidences autobiographiques. *Le Testament d'un blagueur* [...] offre des fragments de ce qui sera les premières pages du roman. On peut aussi réunir à ce dossier des passages de *Pierre Moras* [...], et enfin le projet d'une *Histoire de vingt ans* (1848-68).» (Béatrice Didier, «Notice» in Jules Vallès, *L'Enfant* [Paris, Gallimard, «Folio», 1973], p. 420). Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

¹⁸ «J'aurais ainsi *Poil de Carotte*, ou l'enfance, *Les Cloportes*, adolescence, et *L'Ecornifleur*, vingtième année. En faire une satire intime.» (Cité par Pierre Brunel dans son introduction à *Poil de Carotte* [Paris, Imprimerie Nationale, 1988], p. 12). Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

¹⁹ *Poil de Carotte*, pièce de théâtre en un acte, sera joué pour la première fois en 1900 au théâtre Antoine et sera un triomphe. Il entre au répertoire de la Comédie-Française en 1912.

²⁰ Les dernières phrases du *Journal* -- écrites un mois seulement avant la mort de l'auteur -- offrent un témoignage poignant de l'association que l'auteur fait entre lui et son personnage: «Je veux me lever, cette nuit. Lourdeur. Une jambe pend dehors. Puis un filet coule le long de ma jambe. Il faut qu'il arrive au talon pour que je me décide. Ça séchera dans les draps, comme quand j'étais Poil de Carotte.» (p. 1267).

L'Enfant et *Poil de Carotte* racontent tous les deux la vie d'un garçon²¹ mal aimé et malheureux. Quoiqu'en butte aux vexations continues des parents (surtout la mère), Jacques Vingtras et Poil de Carotte (ainsi nommé à cause de la couleur de ses cheveux) surprennent par leur résistance physique et leur force de caractère. Dotés d'une grande sensibilité, ils sont également très intelligents (comme en attestent leurs succès scolaires). Ils se révéleront particulièrement redoutables dans les scènes de conflits avec leurs parents, grâce à l'espace narratif important que Vallès et Renard accordent à la perspective de l'enfant. Je reviendrai plus loin sur l'originalité et l'impact de cette voix infantile. Ici je me limiterai à souligner la différence au niveau du point de vue dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*. Dans *L'Enfant*, le narrateur raconte sa propre histoire et utilise le «je», à la fois pour la perspective de l'adulte et pour celle de l'enfant Jacques Vingtras. Selon la terminologie genettienne, il s'agit dans le texte de Vallès d'une narration autodiégétique, où le narrateur est le héros du récit qu'il raconte. Dans *Poil de Carotte*, le récit est raconté par un narrateur qui n'est pas présent dans l'histoire. Poil de Carotte est désigné comme les autres personnages par la troisième personne: la narration est ainsi hétérodiégétique²².

Jacques et Poil de Carotte se ressemblent à plusieurs égards, mais ils ne sont pas identiques, et leurs situations familiales, en particulier, présentent des différences qu'il serait bon de souligner. D'origine paysanne, les parents de Jacques Vingtras veulent sortir du peuple, le père par le professorat et la mère en faisant de Jacques «un

²¹ Jacques Vingtras a 5 ans au début du livre et 16 ans à la fin, et, quoique les indices temporels soient presque absents du texte de Renard, ces âges me semblent correspondre *grosso modo* au portrait de Poil de Carotte au début et à la fin du récit.

²² Voir Gérard Genette, *Figures III* (Paris, Seuil, 1972), pp. 252-53.

monsieur», selon sa conception des idéaux bourgeois. Mais Jacques ne voudra rien savoir de ce monde²³. Conscient des humiliations quotidiennes que subit son père en tant que «pion» et de la mésentente entre ses parents, l'enfant reconnaît le prix de leur ascension sociale, d'ailleurs incomplète. De fait, le plaidoyer de Vallès en faveur de l'enfant s'insère à l'intérieur d'une critique plus large de la société, que l'auteur développe dans *Le Bachelier* et *L'Insurgé*. A la différence des Vingtras, les parents de Poil de Carotte, les Lepic, ne semblent pas motivés par un désir d'ascension sociale²⁴. Mais il est vrai par ailleurs, que le texte nous renseigne très peu sur les Lepic et sur leur vie en dehors de la cellule familiale. C'est seulement à la fin du roman qu'on apprend que M. Lepic doit voyager beaucoup pour ses affaires (p. 761), et c'est là le seul renseignement qu'on nous donne sur sa carrière, le monde de *Poil de Carotte* étant renfermé sur lui-même²⁵. Même à l'intérieur de la famille Lepic, les différents membres ne communiquent pas entre eux: M. Lepic a depuis longtemps cessé d'adresser la parole à sa femme²⁶; et Poil de Carotte et son frère aîné, Félix, vivent en internat, de sorte que la famille n'est réunie au complet que pendant les vacances. Enfin, tandis que Jacques Vingtras est fils unique, Poil de Carotte a un frère et une soeur; mais il n'y a pas pour autant de solidarité entre les enfants: c'est le cadet, Poil de Carotte, qui sert de tête de turc²⁷.

²³ «*Je veux être ouvrier*», écrira-t-il à son père dans l'avant-dernier chapitre (p. 380).

²⁴ François Renard, le père de Jules Renard, a été entrepreneur de construction et maire de Chitry.

²⁵ Le ménage Lepic ne quitte jamais le village où ils sont installés. Celui-ci n'est d'ailleurs jamais nommé, ce qui renforce l'impression d'isolement dans le texte. En revanche, les Vingtras déménagent assez souvent, suivant les affectations du père (le Puy, Saint-Etienne, Nantes).

²⁶ Voir «*La Mie de pain*».

²⁷ Lorsque Mme Lepic lui prépare un mauvais tour, Ernestine et Félix sont souvent dans le coup (Voir «*Sauf votre respect*» pp. 666-67).

En ce qui concerne la structure de *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, celle-ci se présente comme fragmentée, en particulier dans le cas de *Poil de Carotte*. Comme le souligne Michel Autrand, le livre de Renard est plutôt une suite de tableaux qu'un roman proprement dit²⁸. Les chapitres sont très courts (deux à trois pages en moyenne) et décrivent le plus souvent une seule scène ou un seul événement. L'ordre de certains chapitres pourrait être changé sans que cela nuise à l'ensemble du récit. On ne saurait dire, toutefois, que l'ordre des chapitres est arbitraire, car les tableaux sont agencés de manière à montrer l'évolution du personnage de Poil de Carotte, et la progression de ses questionnements de la pédagogie noire. Environ quatre-vingts pour cent du texte de *Poil de Carotte* (soit les quarante-cinq premiers chapitres) sont consacrés à l'exposition de la vie de l'enfant au sein de sa famille, à l'école, à la chasse, au lit, chez son parrain, etc. Les quatre derniers chapitres («Les Idées personnelles», «La Tempête de feuilles», «La Révolte», «Le Mot de la fin») décrivent la révolte de l'enfant préparée par les chapitres précédents. Enfin, l'«Album de Poil de Carotte», composé de trente récits très courts (quelques lignes seulement), prolonge le texte de Renard, mais ne constitue pas de conclusion à l'intrigue. Ajouté au livre seulement «parce que le manuscrit avait été jugé trop maigre par l'éditeur»²⁹, l'«album» n'est pas une suite logique du chapitre «Le Mot de la fin».

Le texte de Vallès est moins morcelé: *L'Enfant* est deux fois plus long que *Poil*

²⁸ «Pour modeste qu'il soit dans son volume et ses ambitions immédiates, ce faux roman est une des premières oeuvres de son temps à battre en brèche ouvertement la tradition romanesque et ses conventions. Le roman a éclaté, des morceaux seulement nous sont livrés, et la manière dont l'auteur nous les livre accentue encore l'impression de désordre, d'arbitraire et d'inachèvement.» (Michel Autrand, «Commentaires» in *Poil de Carotte* [Paris, Librairie Générale Française, «Le Livre de Poche Classique», 1984], p. 153).

²⁹ Voir Pierre Brunel, «Notices et notes» in *Poil de Carotte*, p. 305.

de *Carotte*³⁰, avec seulement la moitié des chapitres. Mais la structure de l'oeuvre est semblable, la vie de Jacques Vingtras étant elle aussi découpée en petits tableaux.

Comme dans *Poil de Carotte*, ces tableaux préparent la révolte finale dans les derniers chapitres («Madame Vingtras à Paris», «Le Retour» et «La Délivrance»). *L'Enfant* aussi présente des scènes choisies de l'enfance plutôt qu'une intrigue continue. Les chapitres sont courts et en général mettent en scène un seul événement («Un Drame»), un thème («La Toilette»), un personnage («Mme Devinol»), voire un objet («Le Fer-à-cheval»).

Comme dans *Poil de Carotte*, les chapitres de *L'Enfant* ressemblent davantage à des récits indépendants qu'à des chapitres conventionnels, où la cohérence et la continuité seraient plus apparentes et explicites. Lus indépendamment du reste du texte, les chapitres «Frottage, Gourmandise, Propreté» et «La Pension Legnagna», par exemple, sont parfaitement compréhensibles et fort comiques. Néanmoins, la trame romanesque demeure nettement plus serrée dans *L'Enfant* que dans *Poil de Carotte*. Le texte de Vallès contient d'ailleurs un certain nombre de précisions spatio-temporelles, lesquelles sont à peu près absentes du texte de Renard. Typiquement, ces précisions sont données très rapidement au début des chapitres pour situer l'action. De cette façon le lecteur est tenu au courant des événements importants dans la vie des Vingtras: déménagements, anniversaires, vacances, etc.

Etant donné les nombreux points de ressemblance entre *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, il est intéressant de constater une grande différence au niveau de l'accueil qui a été fait aux deux textes. *L'Enfant* a paru en feuilleton dans *Le Siècle*, en 1878, avant de

³⁰ 248 pages dans l'édition de la Pléiade contre 111 pour *Poil de Carotte* dans la même édition.

paraître en volume l'année suivante chez Charpentier. Dès la première semaine, les abonnés du *Siècle* ont crié à l'immoralité et à l'ingratitude familiale³¹ (et ce en dépit de l'édulcoration du texte par le directeur du journal³²). Le livre se vend bien pourtant, quoique boudé par la critique officielle; Alain Viala parle d'un «succès très mitigé»³³. Quant à *Poil de Carotte*, l'accueil a été beaucoup plus favorable. On loue sans réserves l'originalité de l'oeuvre et «l'humanité intense» du petit héros, ainsi que la perfection du style de Renard. L'auteur paraît être le seul à ne pas être entièrement satisfait de son livre³⁴. La pièce de théâtre tirée du livre, saluée par la majorité des critiques, a connu elle aussi un succès des plus nets auprès du public³⁵. Notons que la pièce aussi bien que les adaptations cinématographiques³⁶ de *Poil de Carotte* ont donné au personnage éponyme une renommée auprès du grand public que Jacques Vingtras n'a jamais connue.

Mais si la critique a été plus lente à apprécier *L'Enfant* (et l'oeuvre de Vallès en général), elle lui accorde aujourd'hui une nette préférence. D'après la *Bibliographie der französischen Literaturwissenschaft* d'Otto Klapp, seulement deux ou trois ouvrages

³¹ Voir Roger Bellet, «Histoire du texte» in Jules Vallès *Oeuvres*, Vol. 2, p. 1500.

³² Voir la notice de Béatrice Didier dans Jules Vallès, *L'Enfant*, p. 422. *Le Siècle* ne publiera pas la suite.

³³ Voir Alain Viala, «Repères biographiques» in *L'Enfant* (Paris, Presses Pocket, «Lire et voir les classiques», 1990), p. 346. Toutefois, comme le souligne Bellet, *L'Enfant* n'était pas entièrement sans appui: «Retenons pour son exceptionnelle et courageuse justesse le jugement de Zola, publié dans *Le Voltaire*, le 24 janvier 1879: "[...] Je désire qu'on lise ce livre. Si j'ai quelque autorité, je demande qu'on le lise, par amour du talent et de la vérité. Les oeuvres de cette puissance sont rares. Quand il en paraît une, il faut qu'elle soit mise dans toutes les mains."» (p. 1502).

³⁴ Voir «Quelques Opinions» in Jules Renard, *Oeuvres*, Vol. 1, pp. 654-58.

³⁵ Voir Jules Renard, *Oeuvres*, Vol. 2, pp. 663-82.

³⁶ Voir «Orientation bibliographique et filmographique» dans *Poil de Carotte*, H. Béhar éd. (Paris, Presses Pocket, «Lire et voir les classiques», 1990), p. 342.

critiques en moyenne sont publiés par an sur l'oeuvre de Renard depuis le début des années 1960³⁷. Un seul en moyenne porte sur *Poil de Carotte*, celui-ci étant souvent une étude comparant *Poil de Carotte* et *L'Enfant*. Typiquement les thèses et les livres qui examinent *Poil de Carotte* (une ou deux par tranche de dix ans³⁸) étudient soit un aspect de l'enfance³⁹, soit la représentation de la mère chez plusieurs auteurs⁴⁰. En contraste, à partir de la fin des années 1960, un nombre de plus en plus important d'articles, de thèses et de livres seront consacrés à Vallès. Le numéro spécial que lui a consacré la revue *Europe* en 1968⁴¹ ainsi que la publication de ses oeuvres complètes en 1969-70 par Le Livre Club Diderot ont contribué à sortir Vallès de l'ombre. Typiquement, entre dix et vingt ouvrages sont publiés sur Vallès par an; mais en 1994, avec la publication des actes du IIe colloque international Jules Vallès tenu à Clermont- Ferrand, le chiffre est monté à plus de cent⁴². Plusieurs colloques ont été organisés récemment autour de l'oeuvre de Vallès, dont celui de Reims en 1990 consacré entièrement à *L'Enfant*⁴³. Notons aussi la création en 1982 de la revue *Etudes vallésiennes* par Les Amis de Jules Vallès, ainsi que la parution des oeuvres complètes de Vallès dans l'édition de la Pléiade

³⁷ Otto Klapp, *Bibliographie der französischen Literaturwissenschaft* (Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann).

³⁸ Pour ces données, j'ai consulté le CD-ROM *Dissertation Abstracts Ondisc*, UMI-Proquest.

³⁹ Voir, par exemple, la thèse de Robert Ziegler, «Children and the Power of Imagination. A Study of the Child in the Works of Emile Zola, Alphonse Daudet, Jules Renard, Pierre Loti, and Schwob», *DA* 35, 1974-75, 5434A-5435A. Cornell University.

⁴⁰ Voir la thèse (maintenant un livre) de Helga Rabenstein, *Muttergeschichten: Analysen zu Daudet, Vallès, Renard, Sarraute und Duras* (Wien, Böhlau Verlag, 1995).

⁴¹ *Europe*, nos 470-471-472, juin-juillet-août 1968.

⁴² Voir Otto Klapp, *Bibliographie der französischen Literaturwissenschaft*, Vol. 32, pp. 507-13.

⁴³ *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, Pierre Pillu éd. (Paris, Klincksieck, 1991).

en deux volumes (1975 et 1990). Enfin, les éditions de poche de la trilogie de Jacques Vingtras, qui paraissent presque tous les ans depuis le début des années 1990⁴⁴, attestent l'intérêt croissant manifesté pour Vallès par le grand public.

Roger Bellet a remarqué que le destin critique de *L'Enfant* a été paradoxal. Goûté pour son style par des écrivains dits «de droite», comme Barrès, Bourget et Léon Daudet, ce roman a longtemps été récupéré par la gauche pour son contenu politique et social⁴⁵. L'accueil réservé à *L'Enfant* continue d'être paradoxal, car Vallès (du moins le Vallès de *L'Enfant*⁴⁶) est devenu aujourd'hui un «classique»⁴⁷, intégré aux programmes des collèges, des lycées et des universités en France. Il est ironique qu'après avoir tant parlé contre l'école⁴⁸, Vallès se retrouve dans des manuels scolaires. Mais c'est un Vallès nécessairement arrangé et dénaturé qui est donné à lire aux élèves. Comme l'a

⁴⁴ *Livres disponibles 1998: Titres* (Paris, Electre, 1997), Vol. 1, p. 891.

⁴⁵ «C'est [...] par la lecture "populaire", éveillée par l'attention et la pensée socialiste, qu'à partir de 1930, la lecture de *L'Enfant* devint une lecture plus largement républicaine» («Histoire du texte» in Jules Vallès, *Oeuvres*, Vol. 1, p. 1502). Je donnerai les références aux notes de Bellet entre parenthèses dans le texte. Pour plusieurs critiques, c'est d'ailleurs en transformant l'enfant en métaphore politique que *L'Enfant* se distingue le plus de *Poil de Carotte*, jugé moins engagé comme texte littéraire: «[...] in *L'Enfant* Vallès achieves the remarkable feat of transforming childhood into a political metaphor while at the same time forcing his readers to acknowledge a very different image of actual childhood from anything that had been produced so far.» (*The Land of Lost Content*, p. 158).

⁴⁶ Voir Alain Viala, «Lire Vallès en habit de classique?» in *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, pp. 15-16: «[...] la sphère de large diffusion rejette dans l'ombre les écrits journalistiques et les romans feuilletonesques, et focalise sur la trilogie. Et dans la trilogie, les "classiques" privilégient *L'Enfant*.».

⁴⁷ La trilogie de Vallès a été publiée dans le «Livres de poche classique» et *L'Enfant* a été publié aussi dans la collection «Lire et voir les classiques».

⁴⁸ Au cours d'une séance du Club républicain de la jeunesse, Vallès avait proposé l'abolition du bachelot, de tout examen et de tout diplôme: «Fulminant contre professeurs et pions, dénonçant la discipline scolaire et l'internat, "cette geôle", il proclame "le principe de la liberté absolue de l'enfance". Sur l'initiative de son promoteur, notification de ce texte sous "forme de pétition commitatoire" fut faite à la préfecture.» (Lucien Scheler, «Introduction» in Jules Vallès, *Oeuvres complètes* [Paris, Editeurs Français Réunis et Livre Club Diderot, 1969], Vol. 1, p. vii). *L'Enfant* est dédié, «à tous ceux qui crevèrent d'ennui au collège ou [...] furent tyrannisés par leurs maîtres» (p. 139).

bien montré Alain Viala, par un renversement de sens, la lecture scolaire de *L'Enfant* est une «anti-lecture»: victime de la technique de l'extrait, Vallès sera même mis au service d'une apologie de l'Ecole⁴⁹!

La réception de *Poil de Carotte*, en revanche, a été plus égale, le texte ayant reçu dès sa publication un accueil favorable de la critique officielle. Le texte est souvent réédité bien qu'il soit, par ailleurs, l'objet de relativement peu d'ouvrages critiques. L'édition de la Pléiade des oeuvres complètes de Renard a paru en 1970-71 avant celle de Vallès, et une édition illustrée de *Poil de Carotte* publiée par l'Imprimerie Nationale a été publiée en 1988. Comme pour *L'Enfant*, de nouvelles éditions de poche de *Poil de Carotte* sont publiées presque tous les ans depuis le début des années 1990⁵⁰. Pourtant, comme *L'Enfant*, le texte de *Poil de Carotte* est souvent expurgé lui aussi -- notamment dans les collections «jeunesse»⁵¹. Les chapitres «Sauf votre respect», où Mme Lepic fait manger à son fils de son excrément, et «Les Joues rouges», qui évoque l'abus sexuel d'un enfant à l'internat de Poil de Carotte, seront même exclus de certaines éditions conçues pour un lectorat adulte⁵².

Il vaut la peine d'insister sur ce fait curieux: on continue à donner *L'Enfant* et *Poil de Carotte* aux enfants, alors que ces livres n'ont nullement été écrits pour eux (ils

⁴⁹ Alain Viala, «Lire Vallès en habit de classique?» in *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, p. 13.

⁵⁰ *Livres disponibles 1998: Titres* (Paris, Electre, 1997), Vol. 2, p. 2068.

⁵¹ L'édition de *Poil de Carotte* publiée chez Hachette, en plus de simplifier la prose de l'auteur (pourtant une des caractéristiques fondamentales de Renard), supprime plus de la moitié des chapitres -- dont tous les chapitres qui portent sur la pédagogie noire et ses effets sur l'enfant -- et mutile le reste. Voir Jules Renard, *Poil de Carotte* (Paris, Hachette, «Lecture facile Grandes oeuvres», 1993).

⁵² L'édition de Monique et André Joly (Toronto, Macmillan, 1968), par exemple, conçu pour un public universitaire anglophone, laisse de côté ces récits.

n'étaient certainement pas lus par les enfants à l'époque)⁵³. Ces livres seront donnés aux enfants simplement parce que le héros est un enfant. Les créateurs de l'adaptation de *Poil de Carotte*, dans la collection «Lecture facile», reconnaissent qu'il ne s'agit pas là d'une très bonne raison: «On le donne souvent à lire aux enfants parce que le héros est un enfant. En réalité, il s'agit d'un livre grave [...]» (p. 6). Cela n'empêche pas qu'ils aient voulu eux aussi adapter le texte de Renard pour les enfants. Comme nous aurons l'occasion de le voir par la suite, de nombreux éléments des textes de Vallès et de Renard, telles les allusions culturelles (savantes ou obscures), les parodies, les jeux de mots et les prises aux pieds de la lettre, et surtout l'ironie verbale, convoquent à la lecture un public nécessairement adulte -- et bourgeois⁵⁴. Je reviendrai plus loin sur l'importance de l'ironie dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*. Le moment est venu d'aborder le discours (anti-)pédagogique dans ces textes.

Contre la protection des parents

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins de rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. [...] j'attends tout ému et les yeux grands ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui; un coup violent m'arrête; c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

«C'est ta faute si ton père s'est fait mal!»

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore le front contre la porte.

⁵³ Henri Béhar a bien exprimé ce paradoxe dans sa préface à *Poil de Carotte*: «Les parents offrent le livre à leur progéniture, en oubliant de le lire [...] Et le voilà en tête des ouvrages pour la jeunesse, alors que c'est un livre d'adulte, écrit pour des adultes ou, tout au plus, des adolescents. [...] ce livre ne possède aucun des traits caractérisant la littérature pour la jeunesse. Il ne donne pas le goût du Vrai, du Bien ni du Beau; il ne tient aucun discours édifiant ni moralisateur; il n'enseigne rien, ni la ferveur, ni la tendresse, ni le bonheur.» (pp. 15-16).

⁵⁴ Voir Jacques Migozzi, «L'ironie dans *L'Enfant*: la polyphonie comme stratégie d'écriture» in *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, pp. 65 et 70.

Je crie, je demande grâce, et j'appelle mon père; je vois avec ma terreur d'enfant, sa main qui pend toute hachée; c'est moi qui en suis la cause! [...]

Je puis avoir cinq ans et je me crois parricide.

Ce n'est pas ma faute, pourtant!

Est-ce que j'ai forcé mon père à faire ce chariot? Est-ce que je n'aurais pas mieux aimé saigner, moi, et qu'il n'eût point mal?

Oui — et je m'égratigne les mains pour avoir mal aussi.

C'est que maman aime tant mon père! Voilà pourquoi elle s'est emportée.

On me fait apprendre à lire dans un livre où il y a écrit en grosses lettres, qu'il faut obéir à ses père et mère: ma mère a bien fait de me battre. (pp. 142-43)

Dès la deuxième page de *L'Enfant*, l'intention de Vallès est claire: défendre l'enfant et miner un discours pédagogique qui permet aux parents de faire de leurs enfants des boucs émissaires. Pour la mère, c'est la faute de Jacques si son père s'est fait mal, puisque c'était pour Jacques que son père faisait le chariot. Le cas est extrême; pourtant Jacques paraît avoir assimilé la pédagogie maternelle: «Je puis avoir cinq ans et je me crois parricide.». Il est important de souligner d'emblée le caractère paradoxal de la narration chez Vallès, dont cette phrase offre un bel exemple. L'emploi du présent ici suggère la perspective de l'enfant, mais il est évident que c'est un adulte qui parle (un enfant de cinq ans ne connaîtrait pas le mot *parricide*). Vallès jouera constamment sur les effets produits par cet amalgame de perspectives car, à la différence des autres textes que j'ai étudiés, *L'Enfant* cherche à représenter au lecteur la perspective de l'enfant sur les principes pédagogiques qu'on veut lui inculquer. L'enfant que Vallès met en scène a une personnalité bien définie, ne ressemblant en rien aux *enfants-perroquets*, parfaitement stylés que nous avons vus, par exemple, dans les livres de morale de Théodore Garsault et de Léopold Mabilleau. Philippe Lejeune a souligné cette innovation narrative:

Le narrateur ne serait plus quelqu'un qui a vécu, mais l'enfant qui vit la chose

racontée. [...] Avant Vallès, ce procédé n'a guère été employé, ni dans les autobiographies ou fictions autodiégétiques où l'enfance n'apparaît que dans la voix rétrospective d'un adulte, ni dans les romans où le narrateur omniscient met en scène la perspective d'un enfant mais sans lui laisser la parole.⁵⁵

Chez Vallès, l'enfant (ou du moins une reconstitution de celui-ci) réfléchit, et il lui arrive même de protester: «Ce n'est pas ma faute, pourtant! / Est-ce que j'ai forcé mon père à faire ce chariot?», quoique le sentiment de révolte au début du récit ne soit pas encore très fort. En effet, ne pouvant se permettre de croire que sa mère a mal agi envers lui, Jacques cherche toujours à justifier son comportement: «C'est que maman aime tant mon père! Voilà pourquoi elle s'est emportée.». Vient ensuite la référence explicite à la pédagogie maternelle («On me fait apprendre à lire dans un livre où il y a écrit en grosses lettres, qu'il faut obéir à ses père et mère»), laquelle vainc la dernière résistance de l'enfant. Désarmé, il acquiesce: «[...] ma mère a bien fait de me battre.».

Cette référence au livre dans lequel on fait lire Jacques est des plus pertinentes. On serait tenté de placer dans la maison des Vallès/Vingtras un des ouvrages que nous avons vu précédemment: *Des devoirs des enfants envers leurs parents*, par exemple, semble avoir été particulièrement ciblé par Vallès. (Notons que le livre de Théodore-Henri Barrau a paru en 1837, l'année où Vallès avait cinq ans, l'âge du petit Vingtras dans cet extrait.) Comparons l'attitude de l'enfant devant les corrections qu'on lui inflige, avec les recommandations de Barrau:

⁵⁵ Philippe Lejeune, «Techniques de narration dans le récit d'enfance» in *Colloque Jules Vallès 1975*, Jean-René Derré éd. (Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1976), p. 55.

Des devoirs des enfants

L'enfant que ses parents punissent ne doit [...] pas chercher à se soustraire à la punition; il ne doit pas non plus concevoir, à cause de cela, de l'irritation contre ses parents, ou des doutes sur leur tendresse [...].

L'enfant doit être affligé de la punition, [...] à cause du mécontentement qu'il a donné à ses parents et de la douleur qu'ils éprouvent toutes les fois qu'ils se trouvent dans la nécessité de le punir.

Il doit faire tous les efforts pour leur épargner cette douleur; et lorsque malheureusement il n'y a pas réussi, et que *pour son bien* ils se sont imposé la pénible tâche de le punir, il doit leur en savoir gré et les en remercier comme d'un nouveau bienfait.⁵⁶ [C'est moi qui souligne.]

L'Enfant

Ma mère apparaît souvent pour me prendre par les oreilles et me calotter. C'est *pour mon bien*; aussi, plus elle m'arrache de cheveux, plus elle me donne de taloches, et plus je suis persuadé qu'elle est une bonne mère et que je suis un enfant ingrat.

Oui, ingrat! car il m'est arrivé quelquefois, le soir, en grattant mes bosses, de ne pas me mettre à la bénir, et c'est à la fin de mes prières, tout à fait, que je demande à Dieu de lui garder la santé pour veiller sur moi et me continuer ses bons soins. (147)
[C'est moi qui souligne.]

⁵⁶ Théodore-Henri Barrau, *Des devoirs des enfants envers leurs parents*, pp. 26-27.

Jacques a parfaitement assimilé la leçon, et pour justifier le comportement de sa mère, se répète la formule «c'est pour mon bien», qu'on trouve dans le texte de Barrau. Vallès insiste sur l'inanité de cette formule pédagogique en la juxtaposant aux taloches maternelles. Pamela M. Moores considère que le raisonnement de Jacques dans ce passage est tortueux:

He recounts how, the more she beats him, the surer he is she is a good mother, engaging in the most tortuous reasoning rather than admit the possibility that she does not love him. [...] He loyally seeks to show respect for her while preserving his self-esteem.⁵⁷

Mais rappelons que ce genre de raisonnement est le seul qui puisse protéger Jacques de l'idée que sa mère ne l'aime pas. A la lumière d'ouvrages pédagogiques comme ceux de Barrau, il faut convenir que le portrait peint par Vallès de l'enfant dévoué et obéissant, pour ironique qu'il soit, n'est pas outré; au contraire, il est tout à fait compatible avec les principes pédagogiques inculqués aux enfants au XIXe siècle. En mimant sur le mode parodique le discours de la pédagogie noire, Vallès a voulu faire ressortir la folie de cette approche pédagogique.

Jacques veut défendre sa mère; mais bientôt le contact avec des enfants élevés autrement rendra cela difficile:

Je regarde avec admiration ce trapèze et cette balançoire; seulement il m'est défendu d'y monter.

C'est ma mère qui a recommandé aux parents du petit garçon de ne pas me laisser me balancer ou me pendre. [...]

Madame Haussard aime bien son fils, autant que ma mère m'aime; et elle lui permet pourtant ce qu'on me défend!

J'en vois d'autres, pas plus grands que moi, qui se balancent aussi.

Ils se casseront donc les reins?

Oui, sans doute; et je me demande tout bas si ces parents qui laissent ainsi

⁵⁷ Pamela M. Moores, *Vallès: «L'Enfant»* (London, Grant and Cutler, «Critical Guides to French Texts», 1987), p. 21. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

leurs enfants jouer à ces jeux-là ne sont pas tout simplement des gens qui veulent que leurs enfants se tuent. Des assassins sans courage! des monstres! qui, n'osant pas noyer leurs petits, les envoient au trapèze — et à la balançoire!

Car enfin, pourquoi ma mère m'aurait-elle condamné à ne point faire ce que font les autres?

Pourquoi me priver d'une joie? (p. 164)

C'est effectivement le contact avec le monde extérieur qui provoque souvent chez Jacques des doutes quant à la méthode de sa mère. Néanmoins, encore une fois, l'enfant cherche à justifier les actions de sa mère, au point où il essaiera de se convaincre que ce sont plutôt les autres parents qui seraient négligents: «Oui, sans doute; et je me demande tout bas si ces parents qui laissent ainsi leurs enfants jouer à ces jeux-là ne sont pas tout simplement des gens qui veulent que leurs enfants se tuent.». On remarque que lorsque Jacques cherche à s'expliquer la pédagogie maternelle, le registre d'expression change, le ton devient ironique. Dan Sperber et Deirdre Wilson notent, par ailleurs, qu'«il est courant de marquer l'ironie en passant [...] à un style pompeux»⁵⁸. Aussi, Jacques s'exclame-t-il: «Des assassins sans courage! des monstres! qui, n'osant pas noyer leurs petits, les envoient au trapèze — et à la balançoire!». A la fin du passage, nous revenons au style simple de l'enfant: «Car enfin, pourquoi ma mère m'aurait-elle condamné à ne point faire ce que font les autres?». Les questionnements de l'enfant continueront d'être provoqués par le contact avec le monde extérieur. Lors du voyage de la famille Vingtras à Saint-Etienne, Jacques observe une femme dans la rue: «Comme elle est plus gaie que ma mère celle-là!» (p. 195). Mais, tout de suite après, conscient de la chose terrible qu'il vient de penser, Jacques se reprendra:

Que viens-je de dire?... Ma mère est une sainte femme qui ne rit pas, qui

⁵⁸ Dan Sperber et Deirdre Wilson, «Les ironies comme mention», *Poétique*, 36, novembre 1978, p. 409. Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

n'aime pas les fleurs, qui a son rang à garder, -- son honneur, Jacques!
 Celle-ci est une femme du peuple, une marchande [...]. Et tu la compares
 à ta mère, jeune Vingtras! (p. 195)

La voix de l'enfant cède ici à une sorte de surmoi, une voix d'adulte (ou du moins empruntée à un adulte) intériorisée par l'enfant, qui sert à le rappeler à l'ordre, comme s'il était à l'école. Cette plurivocité est typique de la narration dans *L'Enfant*. Tantôt, l'irruption d'un nouveau temps de verbe apprend au lecteur que la perspective a changé, tantôt le ton du narrateur indique ce changement. Vallès utilisera aussi des tirets pour introduire une autre voix. Pour bien distinguer ces différentes voix, en particulier celle de l'enfant, il est important d'examiner ce va-et-vient narratif de plus près.

i) La voix qui défend et la voix qui attaque dans *L'Enfant*

Ah! elles me troublaient un peu les braves femmes, la mère Vincent et la mère Fabre! Heureusement cela ne durait pas et ne tenait pas une minute quand j'y réfléchissais.

Elles n'osaient pas battre leur enfant, parce qu'elles auraient souffert de le voir pleurer! Elles lui laissaient faire l'aumône, parce que cela faisait plaisir à leur petit coeur.

Ma mère avait plus de courage. Elle se sacrifiait, elle étouffait ses faiblesses, elle tordait le cou au premier mouvement pour se livrer au second. Au lieu de m'embrasser, elle me pinçait; -- vous croyez que cela ne lui coûtait pas! -- Il lui arriva même de se casser les ongles. Elle me battait pour mon bien voyez-vous. (p. 202)

Quoique la narration soit au passé ici, ce sont toujours les impressions de l'enfant que l'auteur cherche à évoquer -- du moins au début, où l'enfant exprime sa confusion face au comportement des mères du voisinage. Le ton devient ironique au paragraphe qui commence «Ma mère avait plus de courage»; enfin, l'interjection «vous croyez que cela ne lui coûtait pas» signale définitivement la présence d'un narrateur différent. Ce n'est plus la voix d'un enfant qui parle, mais bien celle d'un adulte, aigri, et donc faussement innocent lorsqu'il déclare à la fin du passage: «Elle me battait pour mon bien voyez-

vous.». Attardons-nous sur cet exemple d'«ironie citationnelle» (Miggozi, p. 69), qui souligne la dimension illocutoire⁵⁹ du projet de Vallès. Il s'agit effectivement dans *L'Enfant* de dénoncer, d'attaquer une certaine mentalité, des idées reçues, en en donnant ce que Sperber et Wilson appellent des «échos ironiques dont l'interprétation passe par la reconnaissance de leur caractère de mention» (p. 408). Les exemples de ce genre abondent dans le texte. Dès la première page de *L'Enfant*: «Ma mère dit qu'il ne faut pas gâter les enfants, et elle me fouette tous les matins.» (p. 141). Lorsque l'écho de cette «devise» (Bellet, p. 1533) se fait entendre de nouveau un peu plus loin, il n'est pas nécessaire de rappeler qu'il s'agit du discours de Mme Vingtras, car nous reconnaissons maintenant la voix: «[...] il me sera donné d'être encore aimé, battu, fouetté, pas gâté! / Il ne faut pas gâter les enfants.» (p. 212).

Dans le texte de Vallès, tantôt l'enfant reprend à son compte le discours maternel, tantôt c'est le narrateur adulte qui le mime ironiquement. Les transitions entre les différentes voix sont parfois à peine perceptibles, mais au cours du roman la voix de l'enfant cédera de plus en plus à celle de l'adulte, et au fur et à mesure que la narration se fait par la voie (et par la voix) d'un adulte, le ton deviendra plus ironique, le narrateur jetant maintenant un regard désabusé sur les événements qui ont marqué son enfance⁶⁰. Dans le passage suivant, par exemple, il est clair que le narrateur adulte veut faire comprendre le contraire de ce qu'il dit:

⁵⁹ «A la suite de J. L. Austin, on qualifie d'*illocutionnaire* (ou *illocutoire*) tout acte de parole réalisant ou tendant à réaliser l'action dénommée: par exemple, la phrase *je promets de ne plus recommencer* réalise en même temps l'acte de "promettre". (Jean Dubois *et al.* éd., *Dictionnaire de linguistique* (Paris, Larousse, 1973), p. 250.

⁶⁰ Pour une discussion plus ample de l'incertitude de l'origine de l'énonciation, et plus particulièrement de l'interférence entre le fonctionnement de l'énonciation ironique et le discours indirect, voir l'étude magistrale de Philippe Lejeune, «Techniques de narration dans le récit d'enfance», article déjà cité.

Plus d'une fois aussi elle recula à l'idée de meurtrir sa chair avec la mienne; elle prit un bâton, un balai, quelque chose qui l'empêchait d'être en contact avec la peau de son enfant, son enfant adoré.

Je sentais si bien l'excellence des raisons et l'héroïsme des sentiments qui guidaient ma mère, que je m'accusais devant Dieu de ma désobéissance et je disais bien vite deux ou trois prières pour m'en disculper. (pp. 202-03)

Le narrateur fulmine contre les mauvais traitements qu'il a reçus et se moque des principes pédagogiques qui ont guidé son éducation. Mais il faut bien distinguer cette perspective de celle de l'enfant qui, lui, quoique confus, continue de faire preuve d'une grande piété filiale et cherche à défendre ses parents. Car la fureur du narrateur adulte n'empêche pas que l'enfant qu'il décrit (l'enfant qu'il a été) ait dit des prières pour sa mère. Cet enfant défendait aussi son père: à l'école, lorsque M. Vingtras choisit de punir Jacques à la place d'un autre garçon, fils d'un notable, Jacques excuse la lâcheté de son père: «Je n'en voulais pas à mon père, ma foi non! je croyais, je sentais que ma peau lui était utile pour son commerce, son genre d'exercice, sa situation, -- et j'offrais ma peau, -- vas-y, papa!» (pp. 208-09). Le rôle de l'enfant, selon les principes de la pédagogie noire, n'est-il pas de pallier les insuffisances des parents?

Philippe Lejeune a remarqué que les différentes voix dans *L'Enfant* ont tendance à être confondues à la lecture pour ne plus former qu'une seule voix:

[...] la voix narrative change presque à chaque phrase⁶¹ ou à chaque paragraphe: non seulement le texte devient imprévisible, mais la vitesse normale de lecture fait qu'une sorte de rémanence se produit. Le texte va plus vite que le lecteur: à peine celui-ci a-t-il identifié la «voix» d'une phrase que la phrase suivante l'oblige à «accommoder» différemment. Par inertie, les différentes positions de la voix

⁶¹ Même à l'intérieur d'une phrase, il arrive que la voix narrative change, comme dans les passages suivants: «Mon père rentre brusque et pâle, et me prenant par le bras qu'il faillit casser.» (p. 267); «J'en ramasse plein mes poches pour en faire des chapelets; mais je ne pensais pas au bon Dieu en les enfilant!» (p. 189). Dans les deux cas, la narration commence au présent et finit au passé.

narrative finissent par se superposer dans sa conscience.⁶²

Le lecteur se trouve alors devant un récit qui est soit celui d'un enfant doté du recul et de la perspicacité de l'adulte, soit celui d'un adulte qui, pour produire un effet, adopte souvent une voix d'enfant. Lejeune a bien vu l'effet produit par la narration vallésienne sur le lecteur, mais son modèle ne tient pas compte du caractère changeant, de l'évolution, de la voix infantile. Au cours du récit, comme nous le verrons plus loin, l'écart entre la voix de l'adulte et celle de l'enfant se rétrécit, de sorte qu'à la fin la perspective de l'enfant rejoint celle de l'adulte. Le phénomène de rémanence dont parle Lejeune caractérise beaucoup plus le début du texte que sa fin. Dans un article intitulé «*L'Enfant: l'émergence de la parole de Jacques*», Guillemette Tison souligne avec raison «l'accession progressive [de Jacques] à une pensée personnelle et autonome [...]». Peu à peu, la parole de Jacques, au début simple balbutiement, prend de l'importance et de la fermeté⁶³. Tandis qu'au début on peut dire que Jacques reproduisait lui-même le discours de la pédagogie noire, avec l'âge (il aura seize ans à la fin du récit), il acquiert la force de caractère et les facultés critiques qui provoqueront la rupture avec ses parents, et sa délivrance. A la voix critique et ironique du narrateur adulte viendra alors s'ajouter celle de l'enfant, qui prendra de plus en plus conscience du mal qu'on lui a fait.

Au début, Jacques ne s'élève pas directement contre le discours pédagogique qu'on lui inculque. Incapable de douter de ses parents, il accepte les corrections, souvent

⁶² Philippe Lejeune, *Je est un autre: l'autobiographie de la littérature aux médias* (Paris, Seuil, 1980), pp. 13-14.

⁶³ Guillemette Tison, «*L'Enfant: l'émergence de la parole de Jacques*», *Revue d'études vallésiennes*, no 17, décembre 1993, p. 14.

violentes, qu'ils lui infligent. Aux yeux de Béatrice Didier, cela fait de lui un masochiste, qui a «quelque obscure et douloureuse fascination pour les coups qu'il reçoit et pour ses bourreaux» (p. 431)⁶⁴. Mais là où Didier voit des preuves du masochisme de Jacques, je vois plutôt des traces de son éducation. L'attitude de Jacques devant les coups qu'il reçoit démontre moins son désir d'être puni qu'elle n'atteste sa résignation et son dévouement à ses parents. Il est étonnant qu'on ait parlé ici de masochisme⁶⁵, sans avoir tenu compte du contexte pédagogique de l'époque. Car, comme nous l'avons vu plus haut, dans presque tous les ouvrages moraux et pédagogiques au XIXe siècle, l'amour filial est présenté très clairement aux enfants comme un sacrifice. Si le comportement de Jacques ressemble à ce que nous appellerions aujourd'hui du masochisme, n'oublions pas que c'est ce qu'on recommandait aux enfants à cette époque.

ii) L'amour filial selon Poil de Carotte

Tandis que Jacques éprouve le besoin de protéger ses parents et persiste à justifier leurs actions, Poil de Carotte, lui, n'en fera pas autant. Il sait dès le début que sa mère est l'ennemie. En ce sens, il serait plus lucide que son homologue vallésien. Pourtant, comme l'a remarqué Martine Martiarena, Poil de Carotte aussi «essaie de ménager sa mère et de lui plaire»⁶⁶. Le récit «La Marmite» offre un exemple de ce dévouement:

Elles sont rares pour Poil de Carotte, les occasions de se rendre utile à sa

⁶⁴ Voir sa préface à *L'Enfant* dans la collection Folio déjà citée, «*L'Enfant* de Jules Vallès: roman réaliste ou psycho-drame sado-masochiste?».

⁶⁵ Je ne suis pas le premier à émettre des doutes quant à la justesse de l'interprétation de Béatrice Didier: «Béatrice Didier, in her preface to the Folio edition of the novel, and Pamela Moores, in her analysis of the text, both seem to me to be perversely wide of the mark when they present Jacques as masochist.» (Rosemary Lloyd, *The Land of Lost Content*, p. 152).

⁶⁶ Martine Martiarena, «Dossier» in Jules Renard, *Poil de Carotte* (Paris, Gallimard, «Folio plus», 1997), p. 265.

famille. Tapi dans un coin, il les attend au passage. Il peut écouter, sans opinion préconçue, et, le moment venu, sortir de l'ombre, et, comme une personne réfléchie, qui seule garde toute sa tête au milieu de gens que les passions troublent, prendre en mains la direction des affaires.

Or il devine que Mme Lepic a besoin d'un aide intelligent et sûr. Certes, elle ne l'avouera pas, trop fière. L'accord se fera tacitement, et Poil de Carotte devra agir sans être encouragé, sans espérer une récompense. (p. 690)

Seulement l'aide apportée à sa mère est mesquine ici. Le concours de Poil de Carotte ne sert qu'à jouer un mauvais tour à la bonne, donnant ainsi à Mme Lepic les raisons qu'elle cherchait pour la renvoyer. Renard montre que le sentiment de dévouement filial est facilement abusé et perverti si les parents ne sont pas à la hauteur de la tâche. En effet, la famille Lepic ne ressemble aucunement à l'image de la famille donnée dans les ouvrages moraux et pédagogiques, et dans ce contexte la piété filiale paraît dérisoire. Au contraire de Jacques Vingtras, Poil de Carotte ne se fait pas d'illusions au sujet de sa mère: il sait qu'elle est méchante. Ainsi la polémique de Renard dans *Poil de Carotte* sera concentrée plus sur la dette de l'enfance que sur la protection des parents.

Contre la dette de l'enfance

Dans le chapitre «Les Idées personnelles», Poil de Carotte fait part de ses méditations sur l'amour et sur la famille. Pour lui, il est beaucoup plus raisonnable d'aimer ses parents parce qu'on a choisi de le faire que de les aimer parce que c'est son devoir. Il exprime donc une conception de l'amour filial qui est diamétralement opposée aux préceptes de la pédagogie noire, laquelle maintient l'idée de la dette des enfants envers leurs parents. Comparons l'exposé de Poil de Carotte, par exemple, avec une leçon sur l'amour filial tirée du livre de Théodore Garsault, *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires*:

Petit livre de morale

LE MAITRE. Comment nomme-t-on une chose que nous devons faire?

JACQUES. Un devoir.

LE MAITRE. Est-ce un devoir d'aimer ses parents?

TOUS. Oui.

LE MAITRE. Eh bien, que direz-vous à vos parents, à vos petits frères, à vos amis quand vous parlerez de notre classe de ce soir?

TOUS. Nous leur dirons que nous sommes sur terre pour accomplir certains actes qu'on nomme devoirs; que nous connaissons déjà un de ces devoirs qui est d'aimer nos parents [...].⁶⁷

Poil de Carotte

-- Pour moi [...] les titres de famille ne signifient rien. Ainsi, papa, tu sais comme je t'aime! or, je t'aime, non parce que tu es mon père; je t'aime parce que tu es mon ami. En effet, tu n'as aucun mérite à être mon père, mais je regarde ton amitié comme une haute faveur que tu ne me dois pas et que tu m'accordes généreusement. [...] Loin de manquer de coeur, je vous aime plus que j'en ai l'air. Mais cette affection, au lieu d'être banale, d'instinct et de routine, est voulue, raisonnée, logique. Logique voilà le terme que je cherchais. (p. 754)

⁶⁷ Théodore Garsault, *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires*, p. 12.

Poil de Carotte rejette effectivement la notion de la dette filiale. Le *Journal* de Renard confirme, par ailleurs, que l'auteur concevait son livre comme un réquisitoire contre cette conception de l'amour filial. Le 12 novembre 1894 il écrivait: «*Poil de Carotte*. Lui donner comme exergue: "Le père et la mère doivent tout à l'enfant. L'enfant ne leur doit rien. J.R."» (p. 247)⁶⁸. La déclaration n'est pas banale: en inversant la rhétorique habituelle, Renard vise le coeur même de la pédagogie noire. Le manuscrit nous apprend que l'auteur avait même songé à un moment donné à faire dire cette phrase à Poil de Carotte à la fin du livre⁶⁹!

Poil de Carotte parle avec beaucoup de confiance dans le passage cité; toutefois, il est révélateur qu'il n'exprime pas ces idées révolutionnaires en présence de sa mère qui, beaucoup plus que le père, joue le rôle de porte-parole de la pédagogie noire dans le roman. L'accueil qui est fait aux idées de Poil de Carotte n'en est pas moins froid:

-- Quand perdras-tu la manie d'user de mots dont tu ne connais pas le sens, dit M. Lepic qui se lève pour aller se coucher, et de vouloir, à ton âge, en remontrer aux autres? Si défunt votre grand-père m'avait entendu débiter le quart de tes balivernes, il m'aurait vite prouvé par un coup de pied et une claque que je n'étais toujours que son garçon.

-- Il faut bien causer pour passer le temps, dit Poil de Carotte déjà inquiet.

-- Il vaut encore mieux se taire, dit M. Lepic, une bougie à la main. (p. 755)

Vexé par les propos de Poil de Carotte, M. Lepic cherche à dévaloriser les raisonnements de son fils et à décourager ses tentatives de pensée indépendante. Plus que les idées elles-mêmes, c'est le fait d'avoir des idées sur un sujet jugé tabou qui est condamnable: que Poil de Carotte se permette de s'exprimer aussi librement, de «vouloir

⁶⁸ En fin de compte, *Poil de Carotte* ne porte pas cette exergue que Renard aura jugée trop brutale.

⁶⁹ Voir les notes de Léon Guichard dans l'édition des *Oeuvres* déjà citée, Vol. 1, pp. 1021-22.

en remonter aux autres», comme dit le père, est inadmissible. Mais en déclarant, pour toute réponse, qu'on l'aurait battu, lui, s'il avait osé dire à son père ce que Poil de Carotte vient de lui dire, M. Lepic n'invalide en rien les idées de son fils. Il donne cependant un aperçu instructif de l'approche pédagogique de son propre père, lequel *prouvait* sa supériorité par des coups de pied. Bien que les tentatives de dialogue soient repoussées ici, la conversation entre Poil de Carotte et son père représente une percée importante, car l'enfant s'est affirmé et a pu exprimer justement ses «idées personnelles» concernant la pédagogie noire.

Nous avons observé que *L'Enfant* et *Poil de Carotte* mettent en oeuvre des stratégies différentes pour remettre en cause les principes de la pédagogie noire. Si, dans les exemples cités plus haut, Vallès procède davantage par insinuation, Renard, lui, attaque plus directement. Cela se voit, par exemple, dans les extraits de textes que j'ai mis en opposition. Tandis que Vallès a fait assimiler à l'enfant le discours pédagogique qu'il veut dénoncer, chez Renard Poil de Carotte s'élève dès le début contre la pédagogie noire pour proposer une vision radicalement différente de la famille. Par conséquent, le procédé citationnel qui consiste à «mentionner»⁷⁰ le discours visé par l'ironie est perceptible chez Renard, moins dans les énoncés de Poil de Carotte que dans la narration faite à la troisième personne. Notons, par exemple, la fin du passage qui suit:

Comme à l'ordinaire, M. Lepic vide sur la table sa carnassière. Elle contient deux perdrix. Grand frère Félix les inscrit sur une ardoise pendue au mur. C'est sa fonction. Chacun des enfants a la sienne. Soeur Ernestine dépouille et plume le gibier. Quant à Poil de Carotte, il est spécialement chargé d'achever les pièces blessées. *Il doit ce privilège à la dureté bien connue de son coeur sec.* (pp. 662-63) [C'est moi qui souligne.]

⁷⁰ J'utilise la terminologie de Sperber et Wilson, *op. cit.*, p. 412.

Cette dernière phrase est fort révélatrice, car bien que le narrateur de *Poil de Carotte* se contente souvent d'observer à distance, à d'autres moments, comme ici, il paraît reproduire l'attitude ou le discours d'un des autres membres de la famille, en l'occurrence Mme Lepic⁷¹. Citons un autre exemple, tiré du début du chapitre intitulé «Le Cauchemar»:

Poil de Carotte n'aime pas les amis de la maison. Ils le dérangent, lui prennent son lit et l'obligent à coucher avec sa mère. Or, si le jour il possède tous les défauts, la nuit il a principalement celui de ronfler. Il ronfle exprès, sans aucun doute. (p. 665)

Le narrateur, adoptant une attitude négative envers Poil de Carotte, reproduit encore une fois la perspective de Mme Lepic. Pourtant, à d'autres moments (nous verrons des exemples plus loin) le narrateur défend Poil de Carotte. A ce sujet, Martiarena souligne que Poil de Carotte demeure «le seul qui soit vraiment donné à connaître au lecteur» (p. 256). Une complicité est d'ailleurs établie très tôt dans le récit entre le lecteur et l'enfant. L'auteur nous fait pénétrer dans la vie intime de Poil de Carotte dès le premier récit, où l'enfant est forcé d'aller fermer la porte du poulailler:

Poil de Carotte, les fesses collées, les talons plantés, se met à trembler dans les ténèbres. Elles sont si épaisses qu'il se croit aveugle. Parfois une rafale l'enveloppe, comme un drap glacé, pour l'emporter. Des renards, des loups même, ne lui soufflent-ils pas dans ses doigts, sur sa joue? Le mieux est de se précipiter, au juger, vers les poules, la tête en avant, afin de trouver l'ombre. (p. 662)

Pourtant, en raison de son flottement, la voix narrative donne l'impression d'une certaine ambivalence envers Poil de Carotte, ce qui a très probablement contribué à la divergence que nous remarquons dans les différentes interprétations du personnage faites

⁷¹ Jarmila Beránková, «Jules Vallès et Jules Renard - essai d'une comparaison du point de vue de la construction artistique de l'oeuvre», *Romanistica Pragensia*, no 6, 1969, p. 84.

par les critiques. Or, puisqu'il est difficile de déterminer avec certitude qui parle dans *Poil de Carotte* -- ou quelle perspective tout au moins la narration est censée représenter -- le caractère ironique du texte, que j'ai souligné plus haut, devient de ce fait problématique lui aussi. Si ce ne sont pas nécessairement les pensées de Mme Lepic qui sont reproduites à la fin des passages cités, mais la perspective de Poil de Carotte, par exemple, peut-on toujours parler d'ironie? Je pose la question sans pouvoir offrir de réponse définitive. Toutefois, dans la mesure où le texte insiste par ailleurs sur la sensibilité de Poil de Carotte, il est à croire que la référence à son cœur sec est effectivement ironique; que l'auteur veut faire comprendre à son lecteur non le sens dénoté ici, mais bien le sens connoté⁷², à savoir: Poil de Carotte est loin d'avoir le cœur sec.

L'ironie de Renard, comme son humour, est en général plus caustique que celle de Vallès. Cela tient en partie au caractère des deux hommes. Léon Guichard a déjà souligné comment la différence de tempérament entre Vallès et Renard est reflétée dans leur style:

Constamment, Vallès se laisse emporter par sa verve, et donne un coup de pouce à la vérité, avec une jovialité brutale, alors que Renard pince les lèvres, parce qu'il serre les dents. Vallès s'épanche alors que Renard se retient, se contrôle. L'un délaie quand l'autre décante. [...] Vallès est un «débondé» quand Renard est un «constipé».⁷³

Il y a des différences importantes entre Vallès et Renard. Mais l'esprit contestataire et l'intention illocutoire qui se dégagent de leurs textes demeurent aussi forts d'un côté que

⁷² J'utilise ici la terminologie de Catherine Kerbrat-Orecchioni, dans son article «L'ironie comme trope», *Poétique*, 41, février 1980, p. 110.

⁷³ Léon Guichard, *Renard* (Paris, Gallimard, «La Bibliothèque idéale», 1961), p. 88.

de l'autre. Dans les passages cités, Vallès porte son attention sur le principe de la protection des parents, tandis Renard critique surtout l'idée de la dette filiale; mais les deux auteurs attaquent en fait les deux faces d'un même principe moral. Car, selon la pédagogie noire, c'est précisément parce que l'enfant doit le respect et l'amour à ses parents qu'il doit les protéger.

Avant de pousser plus loin l'analyse des éléments proprement polémiques de *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, il serait opportun de nous pencher sur les différents procédés mis en oeuvre par Vallès et Renard pour créer l'illusion d'une perspective enfantine. L'impact polémique de *L'Enfant* et *Poil de Carotte* sera intimement lié à l'image de l'enfant qui se dégage de ces textes. Nous avons vu, chez Vallès, le rôle joué par la narration dans la représentation de l'enfant. Je propose d'étudier ici quelques-unes des autres caractéristiques des textes vallésien et renardien qui évoquent la fraîcheur de la vision de l'enfant, la vivacité de ses émotions, bref la sensation de l'enfance.

La sensation de l'enfance

Michel Autrand a souligné chez Renard -- et la remarque est tout aussi valable pour Vallès -- que la perspective enfantine renoue avec la tradition littéraire du XVIII^e siècle qui consiste à mettre en évidence les préjugés d'une société en les confrontant au regard d'un étranger ou d'un ingénu:

Ce que nous voyons par ses yeux n'est jamais conforme à une vision traditionnelle et attendue. Parce qu'il est un enfant, il est spontanément original et Renard n'a pas ménagé les effets dans ce sens. Il retrouve les techniques des récits du XVIII^e siècle qui, à partir des étonnements de ces grands enfants que sont les étrangers, Persans, Hurons ou Ingénus, ont abouti un siècle après aux romans des enfances souvent malheureuses racontées par Dickens, Daudet, Mme de Ségur, Vallès, Loti ou Anatole France. Le procédé est toujours le même: libre de tout préjugé, de tout présumé (ou peut-être lourd de préjugés et de présumés différents), le regard d'un enfant sensible et malheureux est doté

d'une admirable indépendance par rapport aux perceptions routinières des adultes: il frappe de vanité le monde ordinairement reçu.⁷⁴

Il est évident, comme le souligne Philippe Lejeune à propos de *L'Enfant*, que la voix enfantine que nous lisons ici «n'a jamais existée sous cette forme»⁷⁵. C'est une construction savante de l'auteur, une technique pour mettre à nu les sophismes de la pédagogie noire.

Notons pour commencer l'emploi chez ces deux auteurs du présent dans la narration qui, comme le remarque Emilien Carassus, «n'a pas pour seul effet d'accroître la vivacité de la narration, il permet de faire ressentir les événements avec les résonances qu'ils éveillèrent chez le gamin»⁷⁶. Dans *L'Enfant*, comme nous l'avons vu, la narration flotte entre le présent et le passé. Dans *Poil de Carotte*, par contre, elle est toujours au présent. Le présent servira à la fois à décrire la vie des personnages et à faire avancer l'intrigue. Monique et André Joly ont noté le phénomène de l'éternel présent dans *Poil de Carotte* et ont souligné qu'il convient parfaitement au caractère intemporel de l'enfance⁷⁷. En effet, l'enfant accorde une permanence aux choses que l'adulte (qui a vécu plus longtemps) ne fait pas -- ou ne fait plus. La perspective de *Poil de Carotte* est présentée le plus souvent par le discours direct. Comme Vallès, Renard utilise beaucoup les dialogues, et c'est surtout dans ceux-ci que l'enfant affirme sa personnalité. Les

⁷⁴ Michel Autrand, «Commentaires» in *Poil de Carotte* (Paris, Librairie Générale Française, «Le Livre de Poche Classique», 1984), p. 158.

⁷⁵ *Je est un autre*, p. 10.

⁷⁶ «On peut [...] accorder à Vallès un mérite que l'on reconnaît au Rousseau des *Confessions*, celui de rétablir, dans ses récits, la vision qui fut celle de l'enfance.» (Emilien Carassus, «Introduction» in *L'Enfant* [Paris, Garnier-Flammarion, 1968], p. 30). Je donnerai la pagination entre parenthèses dans le texte.

⁷⁷ Voir «Introduction» in *Poil de Carotte* (Macmillan), p. xx.

nombreux débats, drames et interjections donnent à *L'Enfant* et *Poil de Carotte* une allure vivante et une impression de contact direct avec les personnages et les événements de l'histoire. En ce sens, l'esthétique des deux auteurs paraît avoir été influencée par le théâtre.

La narration dans les deux textes est souvent limitée à quelques indications très rapides en début de chapitre. Prenons pour exemple le début du chapitre IX, «Saint-Etienne», dans *L'Enfant*:

Mon père a été appelé comme professeur de septième à Saint-Etienne, par la protection d'un ami. Il a dû filer *dare-dare*.

Ma mère et moi, nous sommes restés en arrière, pour arranger les affaires, emballer, etc., etc.

Enfin nous partons. Adieu le Puy!

Nous sommes dans la diligence; il fait froid, c'est en décembre. (p. 194)

La syntaxe de Vallès mérite de retenir notre attention ici, car elle cherche à reproduire la vision fragmentaire et impressionniste de l'enfant («il fait froid, c'est en décembre»).

Guillemette Tison souligne chez Vallès «la souplesse des phrases [qui] permet de retranscrire au plus près la pensée en train de se former»⁷⁸. Le «etc., etc.» rappelle

l'impétuosité de l'enfant qui veut passer rapidement sur les détails ennuyeux des préparatifs. (Vallès indique les omissions dans l'histoire par des blancs dans le texte.)

Pamela M. Moores a souligné ces entrées en matière abruptes, qui plongent le lecteur continuellement dans l'histoire *in medias res* (p. 72). Au début du chapitre XI, par exemple, le narrateur retourne brusquement au cadre esquissé au début du chapitre IX:

Mon père était donc professeur de septième, professeur élémentaire,

⁷⁸ Guillemette Tison, «L'Enfant et l'adolescent dans le roman français 1876-1890», *Revue d'études vallésiennes*, no 25, décembre 1997, p. 110.

comme on disait alors.

J'étais dans sa classe.

Jamais je n'ai senti une infection pareille. Cette classe était près des latrines, et ces latrines étaient des petits! (p. 208)

Notons comment, dans les deux dernières phrases de ce passage, Vallès inverse l'ordre habituel de la narration. L'auteur nous présente d'abord l'effet («Jamais je n'ai senti une infection pareille»), et la cause seulement après: «Cette classe était près des latrines, et ces latrines étaient des petits». L'ordre contraire aurait été plus logique; mais en enchaînant tout de suite avec «Jamais je n'ai senti une infection pareille», l'auteur privilégie l'expérience sensorielle de l'enfant, plongeant ainsi le lecteur immédiatement dans le présent de l'histoire.

La narration est encore moins fréquente dans *Poil de Carotte*, où elle est appelée à jouer à peu près le même rôle que les indications scéniques d'une pièce de théâtre. Le début du chapitre intitulé «C'est le chien» le montre bien: «M. Lepic et soeur Ernestine, accoudés sous la lampe, lisent, l'un le journal, l'autre son livre de prix; Mme Lepic tricote, grand frère Félix grille ses jambes au feu et Poil de Carotte par terre se rappelle des choses.» (p. 664). Le livre de Renard tient tellement du théâtre qu'il présente souvent la narration sous forme de didascalies, comme dans l'exemple suivant tiré du début du chapitre intitulé «La Pièce d'argent»:

MADAME LEPIC: Tu n'as rien perdu, Poil de Carotte?

POIL DE CAROTTE: Non, maman.

MADAME LEPIC: Pourquoi dis-tu non, tout de suite, sans savoir?
Retourne d'abord tes poches.

POIL DE CAROTTE: (*Il tire les doublures de ses poches et les regarde prendre comme des oreilles d'âne*): Ah! oui, maman! Rends-le-moi.

MADAME LEPIC: Rends-moi quoi? Tu as donc perdu quelque chose? Je te questionnais au hasard et je devine! Qu'est-ce que tu as perdu?

POIL DE CAROTTE: Je ne sais pas. (pp. 749-50)

De cette façon Renard place l'accent sur la voix de l'enfant, et cherche en particulier, comme le donne à voir le dernier extrait, le tâtonnement incertain de sa pensée. Nous avons déjà vu un exemple de ce genre d'hésitation dans le passage où Poil de Carotte expose sa nouvelle conception des rapports affectifs au sein de la famille Lepic: «Loin de manquer de coeur, je vous aime plus que j'en ai l'air. Mais cette affection, au lieu d'être banale, d'instinct et de routine, est voulue, raisonnée, logique. Logique voilà le terme que je cherchais.» (p. 754). Renard reproduit le caractère irréfléchi du discours d'une personne qui organise ses idées devant nos yeux, cherche ses mots, se reprend et se répète.

Comme le ferait un enfant, Vallès et Renard utilisent un langage simple et sans agréments, ainsi que des phrases courtes⁷⁹. A l'instar de La Bruyère, un de ses modèles, Renard cisèle sa phrase et soupèse chaque mot⁸⁰. L'attention qu'il porte aux mots est manifeste dans sa dislocation des locutions. Ennemi des expressions toutes faites, Renard jette sur le langage un regard neuf qui ressemble à celui d'un enfant pour qui les mots retiennent encore tout leur sens⁸¹. Léon Guichard considère que l'écriture sobre de Renard fait contraste avec l'expansivité de l'auteur de *L'Enfant*⁸². Mais Vallès aussi

⁷⁹ Renard, en particulier, comme le souligne Pierre Nardin, s'était fixé comme but d'«exprimer la vie avec simplicité et clarté» (Pierre Nardin, *La Langue et le style de Jules Renard* [Paris, Droz, 1942], p. 21).

⁸⁰ Voir Renard, «Un La Bruyère en style moderne, voilà ce qu'il faudrait être.» (*Journal*, 21 octobre 1889, p. 38).

⁸¹ Lorsque Poil de Carotte dit, par exemple, que sa mère «n'a pas d'autre chien que moi à fouetter» (p. 761), Renard déforme l'expression habituelle, «avoir d'autres chats à fouetter», attirant ainsi notre attention sur les mots qui composent l'expression. La violence de l'image frappe immédiatement le lecteur, si bien que le sens figuré de l'expression est remplacé par son sens littéral. L'intention de Renard est évidemment ironique, Mme Lepic n'ayant, en effet, rien de mieux à faire que de maltraiter son fils. Celui-ci a d'ailleurs *littéralement* une «figure à claques» (p. 749). Dans les expressions figées, les mots cessent de signifier par eux-mêmes; or Renard veut que les mots retiennent tout leur sens.

⁸² Voir le passage déjà cité de Guichard, *Renard*, p. 88.

resserre son écriture pour présenter l'essentiel en touches rapides. *L'Enfant* est pauvre en descriptions: quelques indications seulement suffisent souvent à décrire le cadre de l'action, comme lors de l'arrivée de Jacques à Tours:

C'est la cloche qui parle à présent; nous approchons du pont.
 Nous voici à Tours: on relâche ici.
 M. Chanlaire connaît un hotel pas cher. Nous irons tous, si l'on veut.
 C'est entendu. Et, dix minutes après le débarquement, nous arrivons au *Grand Cerf*. (p. 286)

Jacques Dubois a déjà souligné le caractère instantané de l'écriture vallésienne⁸³. Et Michel Prince a précisé que le texte de Vallès est «saturé de références à la sensation, illustrant ainsi que l'enfant est avant tout un être sensitif»⁸⁴. On peut voir l'importance du sensoriel et de l'émotion pour Vallès dans la description des vacances de Jacques à la campagne:

Mes cousines [...] poussent de petits cris et me retombent dans les bras en mettant pied à terre; elles s'appuient et s'accrochent, et nous allons dégringoler! Nous dégringolons, ma foi, on perd tous l'équilibre, et nous tombons sur le gazon. Elles ont des jarretières bleues.

Comme il fait beau! un soleil d'or! de larges gouttes de sueur me tombent des tempes, et elles ont aussi des perles qui roulent sur leurs joues roses. Le bourdonnement des abeilles qui ronflent autour des ruches, derrière ces groseilliers, met une musique monotone dans l'air...

«Qu'est-ce que vous faites donc là-bas?» crie une voix du seuil de la maison.

Ce que nous faisons?... Nous sommes heureux, heureux comme je ne l'ai jamais été, comme je ne le serai jamais. J'enfonce jusqu'aux chevilles dans les fleurs et je viens d'embrasser deux joues qui sentaient la fraise. (pp. 238-39)

Vallès saisit au vol des sensations fugitives. (Notons au passage la juxtaposition de la perspective infantile, «heureux comme je ne l'ai jamais été» et de la perspective adulte,

⁸³ Jacques Dubois, *Romanciers français de l'instantané au XIXe siècle* (Bruxelles, Palais des Académies, 1963).

⁸⁴ Michel Prince, «Description et regard d'enfant dans *L'Enfant*, de Jules Vallès» in *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, p. 190.

«comme je ne le serai jamais».) Dans cet extrait, qui décrit des moments de plaisirs sensuels intenses, l'enfant est en proie à de multiples sensations: tactiles au début («elles s'appuient», «nous tombons»), visuelles ensuite («Elles ont des jarretières bleues», «Comme il fait beau! un soleil d'or»), puis auditives («Le bourdonnement des abeilles»), et enfin olfactives («deux joues qui sentaient la fraise»). Toutes témoignent de manière saisissante de l'éveil des sens de Jacques.

La prose de Renard est plus sobre, en général, que celle de Vallès, mais cela ne veut pas dire qu'elle soit moins expressive. Pour Sartre, il est question chez Renard de «mots riches dans une phrase pauvre»⁸⁵. Sans compter que le langage des sensations est loin d'être absent de *Poil de Carotte*. Le corps joue un rôle prépondérant dans le texte de Renard. «Le Bain», par exemple, contient de nombreuses références aux sensations physiques. Mais Vallès évoque davantage les sensations de l'enfance; il est allé plus loin aussi dans l'usage des mots et des expressions propres à l'enfant⁸⁶. Dans *L'Enfant*, le registre familial est souvent indiqué par des italiques, comme dans l'extrait suivant:

Puis j'étais fort, les luttes avec Pierrouni m'avaient aguerri, j'avais du *moignon*, comme on disait en raidissant son bras, et faisant gonfler son bout de biceps. Je m'étais battu, — *j'y avais fait* avec Rosée, qui était le plus fort de la cour des petits. On appelait cela *y faire*. «Veux-tu *y faire*, en sortant de classe?»

Cela voulait dire qu'à dix heures cinq ou quatre heures cinq, on se proposait de se flanquer une trépignée [...]. (p. 209)

Vallès souligne que des expressions comme «avoir du moignon» et «savoir y faire» appartiennent au vocabulaire scolaire, mais il n'attire pas toujours notre attention sur les expressions qu'il emprunte au registre enfantin. Ainsi «attendre après» (p. 152) et «pour

⁸⁵ Jean-Paul Sartre, *Critiques littéraires (Situations, I)* (Paris, Gallimard, «Idées», 1947), p. 361.

⁸⁶ Chantal Dentzer-Tatin souligne l'emploi de l'argot enfantin, dans *Jules Vallès: les mots de l'enfance révoltée* (Saint-Julien-Chapteuil, Roure, 1991), p. 139 et *passim*.

de rire» (p. 153) paraissent dans le texte sans italiques⁸⁷.

Vallès a expliqué dans une lettre à Hector Malot que ce qu'il voulait faire avant tout, c'était d'écrire «un bouquin d'émotion naïve, de passion jeune»⁸⁸. Paul Hervieu fait une remarque analogue à propos de Renard, qui, «[e]n créant le type intense de *Poil de Carotte*, [...] a déterminé, en faveur de cette physionomie d'enfant, un genre de sensation neuf en littérature»⁸⁹. Les deux auteurs doivent le succès de leurs projets littéraires, en partie au moins, aux techniques narratives et stylistiques que j'ai esquissées ici. Un ton simple et sans agrément, phrases courtes, syntaxe abrupte, langage familier et pittoresque, langage du corps et des sensations, discours direct, esprit ludique et jeux de mots: autant de caractéristiques de l'écriture de Vallès et de Renard censées recréer le point de vue d'un enfant. Enfin, la structure même des deux textes, morcelée et discontinue⁹⁰, suggère elle aussi la vision et la spontanéité de l'enfant. En effet, partout

⁸⁷ Notons que l'expression «pour de rire», utilisée en premier lieu par l'enfant au discours direct, est reprise par le narrateur adulte, ce qui a pour effet encore une fois de brouiller les perspectives. «Attendre après» est une construction particulièrement riche, puisqu'elle est associée à la fois au registre de l'enfant et au français classique. Dans l'édition «Folio», Béatrice Didier note: «"Attendre après": voilà une de ces constructions méprisées des puristes et que Jules Vallès a voulu conserver dans son texte parce qu'elles donnent un sentiment de spontanéité, d'immédiateté; c'est le langage du petit garçon sans savante recombinaison.» (p. 427). Tandis que dans l'édition de la Pléiade, Roger Bellet parle d'une «tournure classique qu'on trouve fréquemment chez Bossuet» (p. 1509). Notons enfin que cette forme est toujours courante au Québec.

Dans la mesure où les enfants apprennent à imiter les auteurs classiques à l'école, des formes désuètes du français comme «attendre après», qui appartiennent aussi au langage enfantin, suggèrent doublement la perspective de l'enfant. Jacques sait par coeur, par exemple, «des chants entiers de l'*Iliade* et des chœurs d'Eschyle, du Virgile et du Bossuet» (p. 323). Comme le souligne Bellet, Vallès est resté sensible à Bossuet en particulier (p. 1571). Bossuet sera cité dans «Le Départ»: «Ma *facilité*, mon imagination s'évanouissent, meurent, sont mortes!!! (Bossuet, *Oraisons funèbres*).» (p. 305). De sorte que la langue des Anciens serait, elle aussi, une sorte de langue infantile (elle est certainement une langue scolaire). Comme dans l'exemple suivant, Jacques s'amusera à parodier les formes qu'on lui apprend à l'école: «*Calices à narines, sang de mon sauveur, / Salutaris nasus, encore un baiser!*» (p. 210).

⁸⁸ Cité par Bellet dans «Histoire du texte», *Oeuvres*, Vol. 2, p. 1498.

⁸⁹ *Le Journal*, 1er avril 1895. Cité dans *Poil de Carotte* (Imprimerie Nationale, 1988), p. 432.

⁹⁰ C'est ainsi que Michel Prince décrit la structure de *L'Enfant* (p. 196), mais la description convient encore mieux à *Poil de Carotte*.

dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, le sentiment et l'impression fugitive priment sur la continuité narrative. Cette écriture que Jacques Dubois qualifiait d'écriture impressionniste dans *Romanciers français de l'instantané* (pp. 54-55), pourrait être appelée aussi «écriture-enfant». La polémique de Vallès et de Renard contre la pédagogie noire, et en particulier contre l'image de l'enfant qu'elle engendre, passe toujours par une écriture hautement littéraire.

Contre la docilité

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que la pédagogie noire assure la docilité de l'enfant par un certain nombre de techniques. Pour commencer, elle décourage la sensibilité, le corps et l'âme de l'enfant devant être endurcis «pour son bien» en prévision de l'avenir. De ce principe, il découle que toute marque de tendresse est proscrite (autant chez les parents que chez les enfants). Des émotions fortes comme la colère doivent être réprimées. De fait, la pédagogie noire attaque tout ce qui peut nuire à la soumission totale de l'enfant, comme l'orgueil ou la confiance en soi. Aussi l'intelligence de l'enfant sera-t-elle dépréciée. Emile est le prototype de cet enfant formé par la pédagogie noire, c'est-à-dire un être sans identité autonome, sans volonté, sans émotions, bref, une sorte de feuille vierge sur laquelle il reste encore à dessiner les traits d'une personne.

Dans son étude sur les représentations de l'enfant, Marie-José Chombart de Lauwe fait la distinction entre les «enfants-authentiques» comme Jacques Vingtras et Poil de Carotte, et les «enfants-modelés» qui acceptent d'entrer dans les normes établies par la société adulte (p. 307). Vallès et Renard brisent ainsi les moules traditionnels en présentant des enfants complexes et révoltés. Les deux auteurs n'idéalisent pas leurs

jeunes protagonistes. Selon Renard c'est «féroce» et «infernale»⁹¹ qu'il faut voir l'enfant. Cependant, pour «réaliste» que soit la représentation de l'enfant dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, Vallès et Renard n'ont pas voulu faire de lui un monstre. Au contraire, les deux auteurs insistent sur la sensibilité de l'enfant, qui s'affirme chez Jacques et Poil de Carotte en dépit du programme pédagogique des parents visant à les endurcir.

Dès le deuxième récit, «Les Perdrix», où -- chargé d'achever le gibier blessé que son père a rapporté de la chasse -- Poil de Carotte cherchera en vain à se soustraire à cette tâche ingrate, que sa mère lui destine pour en faire un homme:

MADAME LEPIC: Qu'est ce que tu attends pour les tuer?

POIL DE CAROTTE: Maman, j'aimerais autant les marquer sur l'ardoise, à mon tour.

MADAME LEPIC: L'ardoise est trop haute pour toi.

POIL DE CAROTTE: Alors, j'aimerais autant les plumer.

MADAME LEPIC: Ce n'est pas l'affaire des hommes. [...] Ne fais donc pas ta sensitive; en dedans tu savoures ta joie. (p. 663)

La pédagogie noire enseigne aux parents d'endurcir leurs enfants -- que ce soit contre le froid, contre les émotions, etc. -- afin d'assurer leur docilité, et ce pour le prétendu bien de l'enfant. Mme Lepic ne veut pas que son fils soit mou, et veut qu'il vainque ses petites résistances. Dans le chapitre «Aller et retour», Mme Lepic reproche encore à Poil de Carotte son manque de virilité: «Comment [...] tu appelles encore M. Lepic "papa", à ton âge? dis-lui: "mon père" et donne-lui une poignée de main; c'est plus viril.» (p. 702). Dans «Les Perdrix» non seulement elle l'incite à avoir le cœur dur, mais elle lui prête à tort des tendances sadiques. Mme Lepic préfère voir son fils comme un boucher qui prend plaisir à tuer, et choisira de rester aveugle à sa sensibilité. C'est montré de

⁹¹ «L'enfant, Victor Hugo et bien d'autres l'ont vu ange. C'est féroce et infernal qu'il faut le voir. D'ailleurs la littérature sur l'enfant ne peut être renouvelée que si l'on se place à ce point de vue.» (*Journal*, p. 54).

manière saisissante dans la scène où il se bat péniblement avec les perdrix:

Les perdrix se défendent, convulsives, et, les ailes battantes, éparpillent leurs plumes. Jamais elles ne voudront mourir. Il [Poil de Carotte] étranglerait plus aisément, d'une main, un camarade. Il les met entre ses deux genoux, pour les contenir, et, tantôt rouge, tantôt blanc, en sueur, la tête haute afin de ne rien voir, il serre plus fort.

Elles s'obstinent.

Pris de rage d'en finir, il les saisit par les pattes et leur cogne la tête sur le bout de son soulier.

«Oh! le bourreau! le bourreau! s'écrient grand frère Félix et soeur Ernestine.

-- Le fait est qu'il raffine, dit Mme Lepic. Les pauvres bêtes! je ne voudrais pas être à leur place, entre ses griffes.» (p. 663)

Malgré ce que pensent Mme Lepic, Félix et Ernestine, Poil de Carotte ne prend aucun plaisir à ce qu'il fait («Il étranglerait plus aisément un camarade»); il en est au contraire dégoûté par ce qu'il doit faire («la tête haute afin de ne rien voir»).

Certains critiques persistent pourtant à faire de Poil de Carotte un monstre insensible. Pour Henri Béhar, par exemple, Poil de Carotte «est cruel avec les animaux (voir "Les Perdrix", "La Taupe", "Le Chat"), comme avec la vieille Honorine qu'il contribue à faire chasser» (p. 18). Mais dans chacun des cas cités par Béhar, le texte donne clairement le démenti à cette interprétation de l'enfant. Dans «La Taupe», Poil de Carotte ne s'acharne après la bête que parce qu'il la croit souffrante et veut l'achever. Il ne se rend pas compte qu'elle est déjà morte. C'est la même rage d'en finir que dans «Les Perdrix». Poil de Carotte n'agit pas par cruauté, ni par sadisme. De son côté, Pierre Brunel a remarqué que le chapitre intitulé «Le Chat» a contribué à assombrir le portrait de Poil de Carotte, mais il s'empresse d'ajouter:

C'est méconnaître ce qu'il y a de tendresse avouée ou refoulée dans l'évocation. [...] Il est, comme l'indique une notation marginale, *pressé de faire mourir*. Non qu'il ait le goût de faire souffrir, comme le croit Mme Lepic, mais ici parce qu'il ne peut résister à un désir, la pêche aux écrevisses. (p. 275)

Enfin, comme le souligne Léon Guichard, Poil de Carotte est souvent contraint par la pédagogie maternelle, et s'il agit mal parfois c'est pour se rendre utile à sa mère⁹² (voir «La Marmite»).

Il y a eu effectivement une mécompréhension au sujet de *Poil de Carotte*. Car s'il est vrai que l'auteur voulait casser l'image de «l'enfant en sucre», ce n'était point pour présenter à sa place un enfant qui serait tout fiel⁹³. Il faut comprendre que lorsque Renard parle de casser l'enfant en sucre, ce n'est pas l'enfant lui-même qu'il veut attaquer mais bien le mythe de l'enfance douce et heureuse. Ainsi, pour expliquer Poil de Carotte, il attire notre attention sur l'impact de la pédagogie des parents sur sa personnalité. Renard est loin de vouloir blâmer l'enfant pour quoi que ce soit. Il critique plutôt le principe de la docilité qui déshumanise l'enfant en décourageant la sensibilité.

Dans *L'Enfant*, Mme Vingtras voudra aussi, comme Mme Lepic, endurcir son fils: «"M'man! j'ai mal. / --Ce sont les vers mon enfant! / --Je sens bien que j'ai mal. / - -Douillet, va!"» (p. 220). Et, comme le principe de la dureté envers l'enfant implique un autre, selon lequel les marques de tendresse sont à éviter, il ne sera pas question non plus de reconforter Jacques, par exemple, quand la chienne des Vingtras meurt:

Myrza mourut en faisant ses petits, et l'on m'a appelé imbécile, grand niais, quand, devant la petite bête morte, j'éclatai en sanglots, sans oser toucher son corps froid et descendre le panier en bas comme un cercueil! [...]

Il me fallut la prendre et l'emporter devant ma mère qui ricanait. Bousculé par mon père, je faillis rouler avec elle dans l'escalier. (pp. 274-75)

Puisque l'enfant doit s'endurcir corps et âme, Jacques prétendra que les coups qu'il

⁹² Léon Guichard, «Introduction», *Poil de Carotte* (Paris, Garnier-Flammarion, 1965), p. 15. «Poil de Carotte est intelligent, délicat, sensible, plein de sentiments généreux, mais ses bons mouvements presque toujours avortent ou se tournent contre lui» (p. 15).

⁹³ *Ibid.*, p. 15.

reçoit lui ont tanné la peau, et qu'à force de le battre ses parents l'ont endurci contre leurs coups. Il sera fier de ses capacités physiques: obligé de se battre à l'école, il s'en tire très bien, car il a du «moignon» (p. 209). Dans le chapitre intitulé «Projets d'évasion», il ira jusqu'à rechercher les coups de son père afin de s'aguerrir aux rigueurs de la vie de matelot:

Je me dis qu'il faut m'exercer, me tâter, m'endurcir, et je cherche tous les prétextes possibles pour qu'on me *rosse*.

J'en verrai de dures sur le navire. Il faut que je me *rompe* d'avance, ou plutôt qu'on me *rompe* au métier; et me voilà pendant des semaines disant que j'ai cassé des écuelles, perdu des bouteilles d'encre, mangé tout le papier! [...]

Mon père ne se doute de rien et se laisse prendre au piège, le malheureux!...

Je lui use trois règles et une paire de bottes en quinze jours, il me casse les règles sur les doigts, et m'enfoncé ses bottes dans les reins. (p. 247) [C'est l'auteur qui souligne.]

Des passages comme celui-ci cherchent de toute évidence à mettre en question le principe pédagogique selon lequel la dureté serait bonne pour l'enfant. Un enfant aguerri, un enfant qui saurait supporter les pires châtiments sans se plaindre, voilà l'idéal visé par la pédagogie noire. Car un tel enfant est supposé être malléable et docile. Mais Vallès mine ce discours pédagogique en inversant les rôles. Ici c'est l'enfant qui, ayant intériorisé les leçons et les principes de la pédagogie noire, cherche par tous les moyens à s'endurcir lui-même, au lieu que ce soit le maître qui le fasse. En fait, le maître est présenté comme la dupe de l'enfant («Mon père ne se doute de rien et se laisse prendre au piège, le malheureux!...»), par quoi l'auteur assure, avec humour, une complicité entre le lecteur et le personnage enfant.

On retrouve chez Renard la même technique, qui consiste à pousser à l'extrême l'application d'un principe moral ou pédagogique pour en souligner l'excès. Dans «La

Timbale», notamment, Poil de Carotte fait preuve d'une maîtrise de soi surhumaine, et cessera de boire complètement:

Et Poil de Carotte surpris, qui craignait de souffrir, reconnaît qu'avec un entêtement régulier, on fait ce qu'on veut. Il avait cru s'imposer une privation douloureuse, accomplir un tour de force, et il ne se sent même pas incommodé. Il se porte mieux qu'avant. Que ne peut-il vaincre sa faim comme sa soif! Il jeûnerait, il vivrait d'air. (p. 680)

Il est à noter que le comportement de Poil de Carotte paraît moins bizarre si l'on tient compte de la conduite passée de Mme Lepic. La nuit, elle l'enferme à clef dans sa chambre et oublie de lui laisser un pot sous son lit, de sorte qu'une fois il devra faire ses besoins dans la cheminée. Le lendemain matin, c'est le drame:

«J'étais malade et il n'y avait pas de pot, se dépêche de dire Poil de Carotte, qui juge que c'est là son meilleur moyen de défense.

-- Menteur! menteur!» dit Mme Lepic.

Elle se sauve, rentre avec un pot qu'elle cache et qu'elle glisse prestement sous le lit, flanque Poil de Carotte debout, ameute la famille [...].

«Misérable! tu perds donc le sens! Te voilà donc dénaturé! Tu vis donc comme les bêtes! [...]

Et, comme sa famille désolée, les voisins goguenards qui défilent, le facteur qui vient d'arriver, le tarabustent et le pressent de questions:

«Parole d'honneur! répond enfin Poil de Carotte, les yeux sur le pot, moi je ne sais plus. Arrangez-vous.» (pp. 669-70)

Ses fonctions physiologiques ayant été la cause de son humiliation devant la famille et les voisins, on comprend pourquoi Poil de Carotte voudra s'affranchir de ce qui le lie à la matière, pourquoi il voudra «vivre d'air» comme il dit, plutôt que d'être obligé de déféquer dans la cheminée. Sa crise d'ascétisme constitue un moyen pour lui de s'affirmer maître d'une petite partie de sa vie, et de contrer en particulier l'ingérence de sa mère. Dans le chapitre intitulé «La Luzerne», Poil de Carotte se refuse le beurre et la confiture et prend «une tartine de rien, parce qu'il a voulu faire l'homme trop tôt, et déclaré, devant témoins, qu'il n'est pas gourmand» (p. 676). Mais c'est plus tôt, dans

«Les Lapins», que nous apprenons que Mme Lepic impose ses propres goûts à son fils, et ne lui permet pas de manger à sa faim, de toute façon:

«Il ne reste plus de melon pour toi, dit Mme Lepic; d'ailleurs tu es comme moi, tu ne l'aimes pas.

-- Ça se trouve bien», se dit Poil de Carotte.

On lui impose ainsi ses goûts et ses dégoûts. En principe, il doit aimer seulement ce qu'aime sa mère. Quand arrive le fromage:

«Je suis bien sûre, dit Mme Lepic, que Poil de Carotte n'en mangera pas.»

«Puisqu'elle en est sûre, ce n'est pas la peine d'essayer.»

En outre, il sait que ce serait dangereux. (pp. 670-71)

Selon les principes de la pédagogie noire, l'enfant ne doit pas avoir de volonté; il ne doit pas choisir pour lui-même. Paradoxalement, cela s'appelle former la volonté de l'enfant, c'est-à-dire lui apprendre à maîtriser son corps et ses appétits, le but étant de créer un enfant docile.

La nourriture est très souvent au centre du programme de dressage de l'enfant dans les textes moraux et pédagogiques au XIX^e siècle. Comme on l'a vu, la gourmandise est combattue comme un vice d'intempérance qui en présage de pires; et la mère, en particulier, est appelée à ordonner les habitudes alimentaires de son fils pour former sa volonté. Dans le passage suivant, Mme Vingtras veut montrer à Jacques qu'on peut s'habituer à tout:

Je maudis l'oignon...

Tous les mardis et vendredis, on mange du hachis aux oignons, et pendant sept ans je n'ai pas pu manger de hachis aux oignons sans être malade.

J'ai le dégoût de ce légume. [...]

Elle [sa mère] fut courageuse heureusement [...], et au bout de cinq ans, quand j'entrai en troisième, je pouvais manger du hachis aux oignons. Elle m'avait montré par là qu'on vient à bout de tout, que *la volonté est la grande maîtresse*.⁹⁴ (pp. 217-18) [C'est moi qui souligne.]

⁹⁴ Inversement Mme Vingtras ne permet pas à son fils de manger de poireaux parce qu'il les aime: «"Pourquoi ne pourrais-je pas en manger? demandais-je en pleurant. -- Parce que tu les aimes", répondait cette femme pleine de bon sens, et qui ne voulait pas que son fils eût de passions. Tu mangeras de l'oignon, parce

Notons, toutefois, l'ambivalence du terme *volonté* dans le discours de de Mme Vingtras, car plus loin elle dira que les enfants *ne doivent pas* avoir de volonté:

Si une chose me chagrine bien, me répugne, peut me faire pleurer, ma mère me l'impose sur-le-champ.

«*Il ne faut pas que les enfants aient de volonté*; ils doivent s'habituer à tout. -- Ah! les enfants gâtés! Les parents sont bien coupables qui les laissent faire tous leurs caprices...» (p. 171) [C'est moi qui souligne.]

Quel sens donner alors au terme *volonté*? Comme c'était le cas avec Rousseau ainsi qu'avec la morale républicaine après 1870, on n'accorde à l'enfant qu'une volonté de renoncement.

Une autre technique utilisée dans les textes pédagogiques et moraux pour assurer la docilité de l'enfant consiste à déprécier son intelligence, à lui faire sentir l'insuffisance de ses lumières pour comprendre le monde des adultes. En contraste, dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, Renard et Vallès insistent sur l'intelligence de l'enfant et sa capacité de raisonner, même si les parents Vingtras et Lepic n'hésiteront pas à souligner les travers et les ridicules de Jacques et de Poil de Carotte et à décourager chez eux une pensée indépendante. Nous avons vu, par exemple, la réaction hostile de M. Lepic aux «idées personnelles» de son fils, qu'il qualifie de «balivernes». Mais, en privilégiant la perspective de l'enfant, ces deux auteurs créent l'impression que l'enfant est le personnage le plus intelligent de l'histoire, celui qui réfléchit le plus. Vallès montre qu'à un âge encore très jeune, Jacques est capable de comprendre quand son père lui parle de choses sérieuses:

«Mon enfant, m'a-t-il dit, il ne faut pas jeter le pain; c'est dur à gagner. Nous n'en avons pas trop pour nous, mais si nous en avons trop, il faudrait le

qu'il te fait mal, tu ne mangeras pas de poireaux, parce que tu les adores. "Aimes-tu les lentilles? -- Je ne sais pas..."» (p. 218).

donner aux pauvres. Tu en manqueras peut-être un jour, et tu verras ce qu'il vaut. Rappelle-toi ce que je te dis là, mon enfant!»

Je ne l'ai pas oublié.

Cette observation, qui, pour la première fois peut-être dans ma vie de jeunesse, me fut faite sans colère, mais avec dignité, me pénétra jusqu'au fond de l'âme; et j'ai eu le respect du pain depuis lors. (p. 162)

Vallès et Renard démontrent qu'il n'est pas nécessaire pour se faire obéir de décourager chez l'enfant l'usage de son intelligence. Au contraire, même s'ils ne peuvent pas encore tout comprendre, il ne faut pas mépriser les enfants; leur esprit vif et jeune ne demande qu'à comprendre, et mérite quelques encouragements. Le passage cité est particulièrement significatif, car il suggère l'effet positif que peut avoir sur l'enfant une approche opposée à la pédagogie noire. Cette fois le père respecte l'intelligence de son fils. Comme quoi M. Vingtras fera preuve, par moments, d'une approche moins brutale avec Jacques. Pour une fois, il lui parle sans colère et avec dignité, et jamais leçon n'aura été mieux retenue, l'enfant étant pénétré jusqu'au fond de l'âme. Vallès nous donne ainsi un aperçu d'une nouvelle pédagogie, une pédagogie qui, au lieu d'anéantir l'identité de l'enfant, fait appel à sa capacité de raisonner et respecte l'enfant comme être humain, tout en lui faisant comprendre son erreur.

Dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, Vallès et Renard critiquent les principes pédagogiques qui assurent la docilité des enfants. Leurs romans montrent que les méthodes pédagogiques qui encouragent les enfants à s'endurcir, qui cherchent à ravir leur volonté, ou encore à déprécier leur intelligence sont toutes à l'avantage des parents, lesquels veulent se convaincre de l'insensibilité de leurs enfants surtout pour justifier un comportement cruel à leur égard. Vallès et Renard jetteront un discrédit total sur la pédagogie noire en soulignant les conséquences et les limites logiques de cette manière

d'élever un enfant, mais aussi en montrant comment une telle approche peut cacher chez les parents des besoins plus obscurs qui n'ont rien à voir avec l'éducation des enfants.

En dotant leurs protagonistes de ce même esprit incisif, Vallès et Renard complètent leur attaque contre la pédagogie noire. Conscients à la fin de la cruauté de cette approche pédagogique, Jacques Vingtras et Poil de Carotte se révoltent, de sorte que c'est à l'enfant que reviendra le dernier mot. Or, c'est cette dimension de *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, la plus originale des textes de Vallès et de Renard, qui reste à étudier.

La délivrance

Le chapitre X de *L'Enfant*, «Braves gens», met en scène un épisode crucial dans la vie de Jacques Vingtras: pour la première fois, il sera incapable de justifier le comportement de sa mère, et doutera sérieusement de sa bonne volonté. Après une escapade avec les fils Fabre et Vincent, dans laquelle Jacques se casse le bras, sa mère veut le punir, mais elle n'aura pas recours à la correction habituelle:

«Je ne veux pas le battre, reprit ma mère, mais comme je sais qu'il se plaît avec vos fils, je l'empêcherai de les voir; ce sera une bonne correction.»

Les Fabre ne répondaient rien, -- les pauvres gens ne se croyaient pas le droit de discuter les résolutions de la femme d'un professeur de collège, et ils étaient au contraire tout confus de l'honneur qu'on faisait à leurs gamins, en ayant l'air de dire qu'ils étaient la compagnie que Jacques, qui apprenait le latin, préférerait.

Je compris leur silence, et je compris aussi que ma mère avait deviné où il fallait me frapper, ce qui faisait mal à mon âme. J'ai quelquefois pleuré étant petit; on a rencontré, on rencontrera des larmes sur plus d'une page, mais je ne sais pourquoi je me souviens avec une particulière amertume du chagrin que j'eus ce jour-là. *Il me sembla que ma mère commettait une cruauté, était méchante.* (p. 207) [C'est moi qui souligne.]

La voix du surmoi ne rappelle plus l'enfant à l'ordre; le jugement porté contre la mère demeure. La perspective de l'enfant a nettement changé par rapport à ce que nous avons

vu précédemment⁹⁵. La voix de Jacques devient plus confiante, car il doute de plus en plus du bien-fondé des principes de sa mère. Et, un jour, quand il la voit agir avec une autre comme elle le fait avec lui, l'impensable lui vient à l'esprit: «Elle n'établit pas de différence entre sa domestique et son fils. Ah! je commence à croire qu'elle ne m'a jamais aimé!» (p. 297). La remise en question de l'amour maternel constitue pour Jacques une étape fondamentale de sa délivrance de la pédagogie noire. Car avant de pouvoir critiquer les principes pédagogiques de sa mère, il doit commencer par prendre conscience du fait qu'elle n'est pas infaillible, comme l'enseigne les textes que nous avons vus. De sorte que la délivrance de Jacques se paye nécessairement du mythe maternel (et paternel).

L'attaque la plus virulente de Jacques contre ses parents viendra lors du meurtre de Louissette Bergougnard, la petite voisine⁹⁶. Les Vingtras, au fait de ce qui se passe, ne voudront pas cependant s'ingérer dans les affaires d'autrui. Il sera plus facile pour eux de nier ce qui est arrivé. Jacques, lui, est complètement bouleversé. Vallès insiste sur la différence des réactions:

[...] je songe à l'enfant morte, qu'ils [M. et Mme Vingtras] ont vu martyriser comme moi, et qu'ils ont laissé battre, au lieu d'empêcher M. Bergougnard de lui faire du mal; ils lui disaient à elle qu'elle ne devait pas être méchante, faire de la peine à son papa!

Louissette, méchante! cette miette d'enfant, avec cette voix tendre et ce regard mouillé!

Voilà que mes yeux s'emplissent d'eau, et j'embrasse je ne sais quoi, un bout de fichu, je crois, que j'ai pris au cou de la pauvre assassinée.

⁹⁵ Guillemette Tison qualifie de «délivrance» «cette émergence à laquelle nous assistons tout au long du roman, d'une parole vraie, authentique, qui exprime la personnalité profonde» (Guillemette Tison, «*L'Enfant: l'émergence de la parole de Jacques*», p. 22).

⁹⁶ Ce personnage rappelle Lalie Bijard dans *L'Assommoir* (1877) de Zola, petite fille elle aussi martyrisée et tuée par un père brutal.

«Veux-tu lâcher cette saleté!»

Ma mère se précipite sur moi. Je serre le fichu contre ma poitrine; elle se cramponne à mes poignets avec rage.

«Veux-tu le donner!

-- C'était à Louissette...

-- Tu ne veux pas? -- Antoine, vas-tu me laisser traiter ainsi par ton fils?»

Mon père m'ordonne de lâcher le fichu.

«Non, je ne le donnerai pas.

-- Jacques», crie mon père, furieux.

Je ne bouge pas.

«Jacques!» Et il me tord le bras.

Ils me volent ce bout de soie que j'avais de Louissette. (pp. 317-18)

Dans l'esprit de Jacques, Louissette sera donc tuée deux fois, la deuxième fois par M. et Mme Vingtras qui interdisent à leur fils de garder un souvenir d'elle. Comme lors de la mort de la chienne Myrza, aucune effusion n'est permise à l'enfant. On lui interdira de témoigner de l'attachement pour ces objets qui lui rappellent un être cher qu'il a perdu. Mme Vingtras, menacée par l'expression chez son fils d'une volonté rebelle, insiste pour que Jacques lui obéisse et lui rende le fichu. L'auteur jette ainsi le discrédit sur le principe pédagogique selon lequel l'enfant ne doit pas avoir de volonté en illustrant de manière saisissante les formes outrées que peut prendre l'application de ce principe.

Après le meurtre de Louissette, les écailles tombent enfin des yeux de Jacques, et il aura honte de ses parents. Cet événement est d'une importance capitale dans la délivrance de Jacques, car l'autorité morale de ses parents y sera remise en cause. Suit alors un violent réquisitoire contre eux, où Jacques affirme son indépendance:

J'allai m'enfermer dans un cabinet noir pour les maudire tout bas; je pensais à Bergougnard et à ma mère, à Louissette [...]

Assassins! assassins!

Cela sortait de ma poitrine comme un sanglot, et je le répétais longtemps dans un frisson nerveux... (p. 318)

Cette scène de révolte est d'autant plus significative que Jacques a choisi pour la faire un

endroit associé habituellement aux punitions: le *cabinet noir*. On se souvient que la technique, qui consiste à enfermer un enfant mutin dans une petite pièce ou un placard pour le punir, était prônée par Rousseau⁹⁷. Cette image avait déjà été évoquée au début de *L'Enfant*: «Je sanglote, j'étouffe: ma mère reparaît et me pousse dans le cabinet où je couche, où j'ai peur tous les soirs.» (p. 142). Mais le cabinet noir cesse d'être un cachot à partir du moment où Jacques se l'approprie pour le transformer en un refuge où, insoumis, il rage contre l'injustice et maudit ses parents.

Le choix du cabinet noir n'est pas un hasard; une pareille revendication aura lieu également dans le texte de Renard. C'est au fond d'un placard que Poil de Carotte prononce la phrase désormais célèbre: «Tout le monde ne peut pas être orphelin.» (p. 742). La déclaration est révélatrice, même si les critiques n'ont pas toujours saisi toute sa portée. Dans *The Defense of the Child by French Novelists*, C. S. Parker y voyait seulement une plainte: «[...] he laments as he sits in solitary confinement on the dark closet floor, "Not everybody can be an orphan!"»⁹⁸; Victor Toursch, pour sa part, y décèle «une tristesse mélancolique» (p. 58). Sans doute; mais la phrase constitue aussi un redoutable cri de guerre contre les parents. Car derrière le personnage enfant se profile l'auteur. Renard n'a pas les violences éclatantes de Vallès; mais derrière son célèbre «sourire pincé»⁹⁹, l'ironiste soutient tout aussi agressivement les droits de l'enfant.

La délivrance de Poil de Carotte passe aussi par plusieurs étapes, quoique la

⁹⁷ *Emile*, p. 333.

⁹⁸ Clifford Stetson Parker, *The Defense of the Child by French Novelists* (New York, Banta, 1925), p. 127.

⁹⁹ *Sourires pincés* (1890) est le titre du recueil dans lequel sont parus les premiers récits de *Poil de Carotte*.

révolte elle-même se concentre dans les derniers chapitres du livre («Coup de théâtre», «Les Idées personnelles», «La Révolte» et «Le Mot de la fin»)¹⁰⁰. Après avoir déclaré «tout le monde ne peut pas être orphelin» dans «Coup de théâtre», Poil de Carotte continue de remettre en question l'idée de la dette envers les parents dans «Les Idées personnelles», chapitre qui a été cité plus haut. Dans «La Révolte», Poil de Carotte se sentira assez confiant pour refuser pour la première fois d'obéir à sa mère: il n'ira pas chercher une livre de beurre au moulin (pp. 758-60). En soi la livre de beurre est insignifiante, mais le refus, lui, est d'une grande importance, ce dont Mme Lepic est parfaitement consciente:

«Voilà une révolution!» s'écrie Mme Lepic sur l'escalier, levant les bras.

C'est, en effet, la première fois que Poil de Carotte lui dit non. [...] Elle n'y comprend rien. Elle appelle du monde, comme au secours.

«Ernestine, Félix, il y a du neuf! Venez voir avec votre père et Agathe aussi. Personne ne sera de trop.»

Et même, les rares passants de la rue peuvent s'arrêter.

Poil de Carotte se tient au milieu de la cour, à distance, surpris de s'affermir en face du danger, et plus étonné que Mme Lepic oublie de le battre, L'instant est si grave qu'elle perd les moyens. Elle renonce à ses gestes habituels d'intimidation [...]. (p. 759)

Le caractère banal du service demandé sert à renforcer la valeur symbolique du refus de Poil de Carotte. Il refuse par principe. L'auteur signale ainsi un point tournant dans la vie du jeune protagoniste, car il n'aura plus peur de sa mère et ne se pliera plus à sa volonté. C'est une révolution, en effet, qui prépare la scène ultime dans «Le Mot de la fin», où Poil de Carotte annonce à son père qu'il n'aime plus sa mère: «Mon cher papa,

¹⁰⁰ Pour les besoins de cette étude, j'ai décidé de laisser de côté l'«album» de Poil de Carotte, qui vient après le chapitre «Le Mot de la fin», mais qui est beaucoup plus une annexe au livre qu'une conclusion proprement dite. L'ordre des «clichés» de l'album, petits textes de deux ou trois lignes, paraît d'ailleurs arbitraire. Elle ne peut donc rien ajouter à notre discussion. Comme le souligne Pierre Brunel, «[à] la différence de ce qui précède, on ne sent pas dans l'"album" de véritable progression. C'est ailleurs, et avant, qu'il faut chercher la révolte et la libération» (*Poil de Carotte*, Imprimerie Nationale, p. 306).

j'ai longtemps hésité, mais il faut en finir. Je l'avoue: je n'aime plus maman.» (p. 760)!

Après une telle prise de conscience, l'enfant juge qu'il ne lui reste plus qu'à quitter la maison de ses parents. Mais la réaction du père sera tout autre. Car, pour lui, la situation n'est pas si grave. M. Lepic lui recommande simplement de faire comme lui, c'est-à-dire de renoncer au bonheur, de ne faire aucune attention à son coeur:

MONSIEUR LEPIC: [...] Poil de Carotte, mon ami¹⁰¹, renonce au bonheur. Je te préviens, tu ne seras jamais plus heureux que maintenant, jamais, jamais.

POIL DE CAROTTE: Ça promet.

MONSIEUR LEPIC: Résigne-toi, blinde-toi, jusqu'à ce que majeur et ton maître, tu puisses t'affranchir, nous renier et changer de famille, sinon de caractère et d'humeur. D'ici là, essaie de prendre le dessus, étouffe ta sensibilité et observe les autres, ceux même qui vivent le plus près de toi; tu t'amuseras; je te garantis des surprises consolantes.

POIL DE CAROTTE: Sans doute, les autres ont leurs peines. Mais je les plaindrai demain. Je réclame aujourd'hui la justice pour mon compte. Quel sort ne serait préférable au mien? J'ai une mère. Cette mère ne m'aime pas et je ne l'aime pas.

«Et moi, crois-tu donc que je l'aime?» dit avec brusquerie M. Lepic impatienté.

[...] «Mauvaise femme! te voilà complète. Je te déteste.

-- Tais-toi, dit M. Lepic, c'est ta mère après tout.» (p. 763)

Cette conversation entre père et fils, tant attendue, est le point culminant du livre et la scène la plus importante pour cette étude. Poil de Carotte a accepté qu'il n'aime pas sa mère et qu'il n'en est pas aimé. Son père, porte-parole de la pédagogie noire, lui recommande de patienter, d'étouffer sa sensibilité, de se *blinder*. On voit bien le contraste entre la vivacité du fils et la lassitude du père, entre l'authenticité de l'enfant mise en scène par Renard et le comportement proposé par M. Lepic. Osant aborder les sujets tabou, Poil de Carotte rejette l'exemple proposé par son père et hurle contre le

¹⁰¹ Au lieu de «mon fils». Renard insiste sur le fait que M. Lepic ne se voit pas en père traditionnel avec tout ce que ce titre implique d'oppressif et d'autoritaire. Mais en même temps M. Lepic paraît vouloir se libérer de ses obligations morales envers son fils.

silence qui plane sur la famille Lepic. Il paraît étonnant alors que Martine D. Meyer ait pu faire de Poil de Carotte «une victime qui éprouvera beaucoup de difficulté à affronter la vie»¹⁰². Au contraire, le texte montre clairement qu'il est le seul qui lutte contre le désespoir qui a paralysé sa famille. Son «Ça promet» est même un peu gouailleur! C'est le père qui serait plutôt la victime ici.

Les événements importants dans le processus de la délivrance de Poil de Carotte surviennent abruptement à la fin du livre. En contraste, la délivrance de Jacques Vingtras est échelonnée sur des centaines de pages. Après l'épisode du cabinet noir, le prochain moment décisif a lieu lors de la visite de Mme Vingtras à Paris, où Jacques poursuit ses études. Lors d'une conversation où il évoque des souvenirs d'enfance, Jacques parlera durement à sa mère, lui reprochant son traitement d'autrefois:

[...] malgré moi je me souviens des jours, où, tout enfant, j'ai souffert de votre colère. Il me passe parfois des bouffées de rancune, et je ne serai content, voulez-vous le savoir, que le jour où je serai loin de vous!...
Ces pensées-là, à un moment, m'échappent tout haut!
Ma mère en est devenue pâle. (p. 360)

Ces paroles font pleurer Mme Vingtras, et quand elle relève son visage, son fils ne la reconnaît plus, tant elle lui semble changée:

«Pardon!»
Elle me prit la main. Je demandai pardon encore une fois.
«Je n'ai pas à te pardonner... J'ai à te demander seulement, vois-tu, de ne plus me dire de ces mots durs.»
Elle baissa la voix et murmura:
«Surtout si je les ai méritées, mon enfant... [...]» (p. 361)

Vallès a inversé les rôles: c'est Jacques le plus fort maintenant. Dans cette conversation

¹⁰² «Poil de Carotte emerges as a hopeless victim, a total emotional cripple who will have great difficulty facing life.» (Martine D. Meyer, «*Poil de Carotte and Vipère au Poing: Two Views of the Battered Child*» in *Selected Proceedings of the Pennsylvania Foreign Language Conference*, Gregorio C. Martin éd. [Pittsburgh, Duquesne University, 1988-90], p. 215).

extraordinaire, Mme Vingtras reconnaît avoir mal agi envers son fils, et elle le regrette amèrement. Après tout ce que nous avons vu d'elle jusqu'ici, il paraît étrange, en fait, de voir Mme Lepic parler avec tant de sensibilité: «"Je t'ai fait bien souffrir avec mes ridicules, n'est-ce pas?" / Elle ajoute avec émotion: "C'est toi qui me gronderas maintenant."» (p. 362). Ce *mea-culpa* de Mme Vingtras est une des critiques les plus accablantes de la pédagogie noire dans *L'Enfant*, puisque c'est Mme Vingtras justement qui a été jusque-là le porte-parole de cette pédagogie. Ce faisant, Vallès souligne que la délivrance de Jacques dépend en partie du concours de sa mère, laquelle ne défend plus la pédagogie noire et avoue ses torts. Une scène à peu près identique a lieu également entre Poil de Carotte et Mme Lepic -- quoique celle-ci ne soit pas racontée dans le livre, mais dans le *Journal*, où Renard se confond volontiers avec Poil de Carotte, et confond sa mère avec Mme Lepic¹⁰³:

-- Mon Dieu! s'écrie Mme Lepic. Qu'est-ce que j'ai donc fait pour être aussi malheureuse. Ah! mon pauvre Poil de Carotte, si jamais je t'ai fait des misères, je t'en demande pardon.

Elle pleurait comme le chéneau du toit.

[...] Ce qu'il y a de plus dur à regarder en face, c'est le visage d'une mère qu'on n'aime pas et qui fait pitié. (*Journal*, 9 octobre 1896, p. 346)

Dans *L'Enfant*, le point culminant vient dans le dernier chapitre intitulé justement «La Délivrance». Jacques, plus fort maintenant que son père, ne se laissera plus battre; M. Vingtras voudra alors le faire arrêter. Enfin, il faudra se séparer, et le fils sera renvoyé à Paris: «"Oui, oui... il vaut mieux que nous nous séparions. De loin, nous ne nous querellerons pas."» (p. 387). C'est alors que, couché contre la cloison qui sépare sa chambre de celle de ses parents, Jacques surprendra les aveux de son père, lequel

¹⁰³ Voir l'index du *Journal*, pp. 1334 et 1352.

s'avoue incapable de montrer de la tendresse, tant il a lui-même été déformé par

l'habitude de s'endurcir. C'est maintenant le tour de M. Vingtras de se confesser:

«Ce professorat a fait de moi une vieille bête qui a besoin d'avoir l'air méchant, et qui le devient, à force de faire le croque-mitaine et les yeux creux... Ça vous tanne le coeur... On est cruel... J'ai été cruel.

-- Comme moi, dit ma mère... Mais je le lui ai dit un jour à Paris, je lui ai presque demandé pardon, et si tu avais vu comme il a pleuré!

-- Toi, tu as su lui dire, moi je ne saurais pas. J'aurais peur de *blessar la discipline*. Je craindrais que les élèves, je veux dire que mon fils ne rie de moi. J'ai été pion, et il m'en reste dans le sang. Je lui parlerai toujours comme à un écolier, et je le confondrai avec les gamins qu'il faut que je punisse pour qu'ils me craignent et qu'ils n'attachent pas des rats au collet de mon habit... Il vaut mieux qu'il parte.

-- Tu l'embrasseras avant de partir.

-- Non. Tu l'embrasseras pour moi. Je suis sûr que j'aurais encore l'air *chien* sans le vouloir. C'est le professorat, je te dis!... Tu l'embrasseras... et tu lui diras, en cachette, que je l'aime bien... Moi, je n'ose pas.» (p. 387) [C'est l'auteur qui souligne.]

Vallès insiste de nouveau sur le lien entre la cruauté des parents envers leur fils et leur milieu social et professionnel. Car il ne s'agit pas simplement d'écrire contre les parents qui appliquent les principes de la pédagogie noire; Vallès veut exposer aussi les phénomènes sociaux qui favorisent le mauvais traitement des enfants. Selon lui, la misère et l'ignorance en seraient pour beaucoup. La mère de Jacques, une paysanne ignorante, cherche dans la sévérité le moyen de faire de son fils «un monsieur», et de lui permettre de monter dans la hiérarchie sociale. Par cette conversation, Vallès montre à quel point la dureté de M. Vingtras envers son fils est héritée du milieu scolaire.

Le lecteur, tout comme Jacques, n'a pas accès normalement aux pensées des parents. Il est révélateur que les scènes qui donnent des aperçus de ce genre traitent les remords des parents. Vallès nous montre de cette façon que les Vingtras ont aussi leurs doutes sur la pédagogie noire. Qui plus est, il nous donne l'impression que chaque fois

qu'un personnage réfléchit sur les principes de cette approche, il n'en voit que les vices. Vallès insiste sur le fait que la pédagogie noire ne saurait être défendue rationnellement. Tout cela, malheureusement, n'offre que peu de consolation à Jacques, mais au moins il sait maintenant qu'on l'aimait: «Quel bonheur que j'aie été blessé et que je sois couché dans ce lit. Je n'aurais jamais su qu'il m'aimait.» (p. 388). Et fort de ce qu'il vient d'apprendre (mais qu'il n'était pas censé entendre), Jacques se sentira capable de faire face à la vie:

[...] j'entre dans la vie d'homme, prêt à la lutte, plein de force, bien honnête. J'ai le sang pur et les yeux clairs, pour voir le fond des âmes; ils sont comme cela, ai-je lu quelque part, ceux qui ont un peu pleuré.

Il ne s'agit plus de pleurer! Il faut *vivre*. (p. 388) [C'est l'auteur qui souligne.]

*

Dans mon analyse de *L'Enfant* et *Poil de Carotte* j'ai insisté sur l'originalité des projets de Vallès et Renard, qui consiste à se servir de la voix de l'enfant -- c'est-à-dire, bien sûr, d'une reconstitution de celle-ci -- pour remettre en question la pédagogie noire. Il est important de souligner, toutefois, le fait que dans les deux romans le protagoniste qui parle n'est plus un enfant à la fin. Au cours des récits, on relève effectivement des changements de ton qui reflètent l'âge et la nouvelle conscience du personnage. *L'Enfant* «délivré» à la fin de ces textes serait alors plus exactement un adolescent, voire un jeune homme.

Dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, plusieurs principes et techniques de la pédagogie noire sont illustrés. Vallès et Renard ont mis en scène des parents qui ont cherché à réprimer les sentiments de leurs fils, qui les ont encouragés à s'endurcir, qui ne leur ont accordé aucune marque de tendresse, et qui enfin ont tenté de leur enlever

leur volonté. Ces principes, et d'autres comme la dette envers ses parents et la protection des parents, sont critiqués par les deux romanciers. Afin de faire ressortir le caractère brutal de la pédagogie noire, ils évoquent à l'occasion l'approche contraire, soit sous forme de contre-exemple, comme dans la scène du morceau de pain dans *L'Enfant*, soit en donnant la parole à l'enfant lui-même, comme dans le chapitre «Les Idées personnelles» de *Poil de Carotte*. Il reste à savoir seulement pourquoi la pédagogie noire n'a pas eu l'effet escompté, pourquoi Jacques Vingtras et Poil de Carotte ont pu s'en délivrer.

Revenons alors sur les moyens par lesquels les auteurs ont préparé la délivrance de l'enfant dans ces textes. Vallès et Renard ont tous les deux souligné l'importance du contact avec des personnes à l'extérieur du noyau familial dans la formation de l'identité du personnage enfant. Par son contact avec les voisins, en particulier les familles Fabre et Vincent, Jacques Vingtras a pu s'apercevoir, par exemple, que tous les parents n'obéissaient pas aux mêmes principes moraux et pédagogiques que sa mère (à l'exception de M. Bergougnard). Les deux protagonistes ont vécu aussi des périodes plus ou moins longues éloignées du toit paternel, chez un oncle (*L'Enfant*)¹⁰⁴, ou un parrain (*Poil de Carotte*)¹⁰⁵, avec qui ils ont un rapport spécial, et dont l'amitié renforce et valorise leur propre personnalité¹⁰⁶. Ces changements de décor favorisent un certain recul par rapport au monde que les enfants viennent de quitter. Dans «Voyage au pays», vivant auprès de son oncle et de ses petites cousines, et heureux comme il ne l'a jamais été,

¹⁰⁴ Voir «Voyage au pays».

¹⁰⁵ Voir les chapitres «Parrain», «La Fontaine», «Les Prunes».

¹⁰⁶ Dans les deux cas, le personnage aurait été inspiré par un oncle paternel de l'auteur.

Jacques n'hésite plus à se livrer à des comparaisons peu flatteuses pour ses parents: «Oh! s'il eût été mon père, cet oncle au bon coeur!» (p. 236); «La bonne vieille fille m'arrive ébouriffée et émue! et m'embrasse, m'embrasse -- comme jamais ne m'a embrassé ma mère.» (p. 228); «Il n'y a pas de devoirs, pas de pensums, ni père ni mère, personne, rien!» (p. 236)¹⁰⁷. Le chapitre suivant s'intitule «Projets d'évasion», les vacances de Jacques à la campagne ayant éveillé en lui le désir de s'affranchir du monde petit-bourgeois de ses parents -- en particulier du métier de professeur exercé par son père. Inversement, pour Poil de Carotte, qui est interne, la vie en famille est l'exception. Même pendant les vacances, M. Lepic est souvent en voyage (p. 761). Si Renard fait prendre à Poil de Carotte beaucoup de distance par rapport à ses parents, c'est qu'il n'a jamais été très proche d'eux. Ils lui sont pratiquement étrangers, ce qui facilite les jugements objectifs que Poil de Carotte porte sur eux à la fin. Enfin, il ne faut pas négliger le rôle décisif accordé par Vallès et Renard aux parents dans le processus de délivrance de Jacques Vingtras et Poil de Carotte. Car, par leurs confidences et aveux, ce sont les Vingtras et les Lepic eux-mêmes qui libèrent l'enfant du culte sacré des parents.

Etant donné le rôle joué par la mère dans l'éducation de son fils, il n'est pas surprenant de voir que les études portant sur le discours pédagogique dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte* tournent autour du personnage de la mère. Mais il est révélateur que les critiques parlent presque exclusivement de la pédagogie de la mère, comme s'il s'agissait

¹⁰⁷ Walter Redfern considère que c'est la capacité de Jacques de *penser* une vie meilleure qui le sauve: «The boy [...] survives partly because he always hangs on to an idea of how his childhood *should* have been treated.» (Walter D. Redfern, «Delinquent Parents: Jules Vallès and *L'Enfant*», *Mosaic: A Journal for the Comparative Study of Literature and Ideas*, Vol. 3, Spring 1972, p. 171). [C'est l'auteur qui souligne.]

là d'une invention du personnage et non de l'auteur. Dans le cas de *L'Enfant*, en particulier, plusieurs chercheront à expliquer l'approche pédagogique de Mme Vingtras en fonction de ses origines sociales ou de son expérience personnelle. Hédia Balafrej, par exemple, considère que «la pédagogie de Mme Vingtras» est une marque de ses aspirations bourgeoises: «Sa stratégie qui consiste à faire du fils un bourgeois, "un Monsieur", tel qu'elle l'entend, passe nécessairement par l'étouffement total de sa personnalité.»¹⁰⁸. En revanche, Victor Toursch suppose que les principes pédagogiques de Mme Vingtras auraient leurs origines dans son expérience personnelle, c'est-à-dire dans la tradition paysanne:

Elle a sur l'éducation des idées personnelles très nettes; son grand désir est d'être la femme d'un professeur et d'avoir pour fils un «monsieur». L'éducation paysanne qu'elle a reçue, son manque d'instruction, ne lui permettent pas d'envisager des moyens pédagogiques pour élever correctement son enfant. Elle emploiera avec lui les méthodes d'une inflexible rigueur, celles auxquelles elle a été accoutumée sans doute. (pp. 124-25)

Walter Redfern parle plus justement d'un méli-mélo d'idées reçues: «[...] she does not seem to have culled her system from books, but from a mish-mash of folk, *petit-bourgeois* wisdom, proverbs, bromidioms, a kind of collective unconscious -- though it is she who assembles and cooks the ingredients.»¹⁰⁹. C'est sans doute ce qui a été dit de plus juste sur le «système» de Mme Vingtras. Car la pédagogie noire est effectivement

¹⁰⁸ Hédia Balafrej, «La Structure dialogique de *L'Enfant*», *Revue d'études vallésiennes*, no 16, 1982, p. 303. Yvonne Knibiehler et Catherine Fouquet dans *L'Histoire des mères* expliquent aussi en termes d'arrivisme petit bourgeois le rude dressage des fils par leurs mères à cette époque: «[...] il semble que le désir d'ascension sociale ait conduit les petites bourgeoises à exercer sur leurs fils des contraintes insupportables. Pour leur inculquer les "bonnes manières", elles en reviennent au dressage le plus rude, sans souci des caractéristiques officielles de l'éducation maternelle, faite, assurait-on, de douceur et de tendresse.» (*L'Histoire des mères du Moyen-Age à nos jours* [Paris, Montalban, 1980], p. 198).

¹⁰⁹ Walter D. Redfern, *Feet First: Jules Vallès* (Glasgow, University of Glasgow French and German Publications, 1992), p. 105. Notons que Redfern qualifie aussi de «sollicitude spartiate» la méthode de Mme Vingtras (p. 94).

un ensemble de techniques et de principes puisés apparemment un peu partout, liés moins par leur appartenance à une doctrine philosophique particulière (le stoïcisme¹¹⁰, par exemple) ou une éthique de classe, comme la bourgeoisie du XIXe siècle français, que par une approche et une intention communes à l'égard de l'enfant.

L'erreur consiste à faire de Mme Vingtras une personne réelle, plutôt qu'une création de son auteur. Il est vrai que la dimension autobiographique de l'oeuvre a encouragé certains critiques à voir en Mme Vingtras la mère de Jules Vallès¹¹¹. Mais il va sans dire que l'auteur a effectué un choix parmi ses souvenirs pour les besoins de son livre. Ce n'est pas, bien sûr, Mme Vingtras qui «assemble et fait cuire les ingrédients», mais Vallès qui rédige son texte. La distinction est importante, car en étudiant le discours pédagogique dans le livre de Vallès toujours par rapport à la/sa mère, on enlève au texte sa dimension polémique, et on banalise l'oeuvre de Vallès. A sa parution, *L'Enfant* a effectivement été perçu par certains comme une trahison contre-nature d'un fils pervers. Edmond de Goncourt résume cette opinion:

Une vilaine et rancunière humanité entre aujourd'hui en scène dans le livre de Vallès, qui vient de paraître. La mère, jusqu'à présent, était sacrée; la mère, jusqu'à présent, avait été épargnée par l'enfant qu'elle avait porté dans ses flancs. Aujourd'hui, c'en est fini en littérature de la religion de la famille, et la révolution commence contre elle. VINGTRAS¹¹² est un livre symptomatique de ce temps.¹¹³

¹¹⁰ Roger Bellet parle du «stoïcisme "populaire"» de Mme Vingtras (p. 1492).

¹¹¹ Dans le cas de Jules Renard, la distinction entre la réalité et la fiction est encore moins claire. Comme nous l'avons vu plus haut, dans son *Journal* Renard se servait fréquemment du nom «Poil de Carotte» pour parler de lui-même et désignait sa mère par «Mme Lepic».

¹¹² A l'origine, le titre du livre était *Jacques Vingtras*.

¹¹³ Edmond et Jules de Goncourt, *Journal: mémoires de la vie littéraire* (Paris, Robert Laffont, «Bouquins», 1989), 10 juin 1879, Vol. 2, p. 828. Cependant, la remarque de Goncourt est surprenante car il fait lui-même partie de cette «révolution». Des romans comme *Madame Gervaisais* (1869) et *La Fille Elisa*

Cette manière de lire *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, qui veut que Vallès et Renard aient écrit leurs livres pour se venger de leurs mères, est encore assez répandue. A ce sujet, il est intéressant de constater que la critique tend à justifier la représentation de la figure maternelle dans ces textes seulement par contraste avec un portrait jugé pire encore. Ainsi, pour Martine Martiarena, «il serait hâtif [de] conclure que Mme Lepic déteste son cadet. [...] Elle est loin de ressembler à la Folcoche de *Vipère au poing* d'Hervé Bazin [...] mère complètement dénaturée» (p. 264). Les portraits de Mme Vingtras et de Mme Lepic sont aussi très souvent mis en contraste: Roger Bellet, par exemple, juge que «Mme Vingtras n'a pas les violences gratuites de Mme Lepic» (p. 1494)¹¹⁴. Enfin, selon Emilien Carassus:

La littérature ultérieure [à *L'Enfant*], affranchie du tabou, présente de plus odieuses mégères. Mme Lepic fait preuve d'un véritable sadisme. Paul Léautaud donne à son *Petit Ami* une mère plus négligeante encore que celle de *Jack* [...]. Hervé Bazin donne à sa Folcoche plus d'allure, mais son livre est un livre de haine. (p. 21)

Tout se passe alors comme si après *L'Enfant* la représentation de la mère dans la littérature devenait de plus en plus dure. En effet, les critiques contre les mères paraissent choquer moins au XXe siècle qu'elles ne le faisaient au XIXe siècle. Depuis la popularisation des théories de Freud, en particulier, le discours antimaternel est devenu un thème presque banal. La phrase de *Poil de Carotte*, «Tout le monde ne peut pas être

(1876), parus avant *L'Enfant*, avaient déjà mis en scène des mères à peu près dénuées de sentiment maternel. Dans *La Fille Elisa*, par exemple, la protagoniste, élevée dans une déplorable promiscuité, se fera prostituée pour échapper à l'exploitation par sa mère. Jeanne Gervaisais, pour sa part, sous l'empire d'un confesseur sévère, délaisse complètement son fils retardé. Goncourt, qui a perdu sa mère en bas âge, paraît surtout indigné par le fait que Vallès s'en prend à *sa propre mère*.

¹¹⁴ Cette remarque, toutefois, est démentie par les textes, puisque Mme Lepic ne frappe presque jamais *Poil de Carotte*, tandis que la mère de Jacques le fouette avec la régularité d'une horloge: «Ma mère dit qu'il ne faut pas gâter les enfants, et elle me fouette tous les matins; quand elle n'a pas le temps le matin, c'est pour midi, rarement plus tard que quatre heures.» (p. 141).

orphelin» (p. 742), est désormais célèbre; mais lorsque le petit Lucien dans *L'Enfance d'un chef* de Jean-Paul Sartre, découvre un demi-siècle plus tard qu'«il n'aime pas sa maman»¹¹⁵, cela passe à peu près inaperçu. Il est vrai, comme j'ai souligné plus haut, que l'attaque menée dans *L'Enfant* et dans *Poil de Carotte* contre la pédagogie noire impliquait une remise en cause importante de l'image idéalisée de la mère. Mais tant que Mme Vingtras et Mme Lepic seront traitées comme des personnes réelles, et tant que la représentation de la mère sera le point de mire de la critique, le discours anti-pédagogique des textes de Vallès et de Renard restera occulté.

¹¹⁵ Voir Jean-Paul Sartre, *L'Enfance d'un chef* [1939] in *Oeuvres romanesques* (Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1981), p. 320: «De ce jour Lucien comprit qu'il n'aimait pas sa maman. Il ne se sentait pas coupable, mais il redoubla de gentillesse parce qu'il pensait qu'on devait faire semblant toute sa vie d'aimer ses parents, sinon on était un méchant petit garçon.» Notons la référence encore une fois au principe pédagogique selon lequel l'enfant *doit* éprouver de l'amour pour ses parents.

CONCLUSION

Pourquoi avoir voulu établir la présence d'une tradition de pédagogie noire dans le discours pédagogique en France au XIXe siècle? N'est-ce pas précisément au XIXe siècle que la France a pris conscience de l'importance des soins à donner aux enfants -- après avoir «découvert» l'enfance, selon la thèse de Philippe Ariès? Les nombreuses lois promulguées au cours du siècle (en particulier sous la Troisième République) pour l'instruction et pour la protection des enfants attestent d'ailleurs de manière saisissante de l'intérêt que la société française portait aux enfants. Sans compter que l'approche des Français en matière d'éducation (dans le sens d'«élevage») avait la réputation d'être «douce» par rapport aux autres peuples européens -- notamment leurs voisins d'outre-Rhin¹.

Mon intention n'a pas été de proposer que la pédagogie noire ait été inventée en France. Loin de là! Même si bon nombre des principes de la pédagogie noire prônés dans des ouvrages pédagogiques au XIXe siècle se trouvent dans *Emile*, Rousseau lui-même a été beaucoup influencé par Platon, Sénèque et les Stoïciens de l'antiquité, philosophes chez qui la conception de l'enfant et des soins à lui donner était fort différente de la nôtre. De sorte que s'il fallait retracer les origines de la tradition que Alice Miller a identifiée par l'expression *pédagogie noire*, il faudrait commencer par remonter jusqu'aux anciens. Le XIXe siècle français, en revanche, a produit des critiques importantes de cette approche. C'est d'ailleurs en partie par ces critiques que

¹ Voir à ce sujet Priscilla Robertson, «Home as Nest: Middle Class Childhood in Nineteenth-Century Europe» in *The History of Childhood*, pp. 418-19; et Karl Hillebrand, *France and the French in the Second Half of the Nineteenth Century*, [traduit de la 3e édition allemande] (London, Trübner and Co., 1881), pp. 4, 49 et *passim*.

mon attention a été alertée à la présence du discours de la pédagogie noire dans les ouvrages pédagogiques de cette époque. J'ai choisi de me concentrer sur le XIXe siècle en France, précisément pour mettre en valeur la contribution de Jules Vallès et de Jules Renard à la polémique contre la pédagogie noire, contribution par laquelle ces auteurs se révèlent être les précurseurs d'Alice Miller et d'autres spécialistes de l'enfance comme Françoise Dolto qui, un siècle plus tard, lutteront contre l'irrespect de la condition infantile et l'impréparation des enfants à la vie adulte².

L'analyse des textes du corpus a confirmé mes hypothèses: à savoir qu'il existe en France au XIXe siècle une tradition de pédagogie noire; et que dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, Jules Vallès et Jules Renard attaquent cette tradition pédagogique. Au cours de mes recherches, j'ai été amené, cependant, à modifier quelques-unes de mes suppositions initiales. Bien que *L'Enfant* et *Poil de Carotte* représentent les meilleurs réquisitoires que j'ai pu trouver contre la pédagogie noire, d'autres auteurs aussi ont écrit, avant eux, contre les principes de cette approche. De sorte que si au début je voyais surtout en Vallès et en Renard les précurseurs d'une nouvelle sensibilité à l'enfance, j'ai pu constater au cours de mes recherches qu'ils étaient eux aussi tributaires d'un certain nombre de prédécesseurs. Une des découvertes les plus surprenantes que j'ai faites concerne ces autres défenseurs de l'enfant au XIXe siècle.

Ainsi, Mgr Dupanloup, bien qu'il conçoive l'éducation essentiellement comme une oeuvre d'autorité et de respect, exige que la nature et l'intelligence de l'enfant soient

² Voir aussi Jean Piaget, «Les Méthodes nouvelles: leurs bases psychologiques» [1935] in *Psychologie et pédagogie* (Paris, Denoël, «Folio essais», 1969), p. 243.

respectées aussi³. Le libéralisme de Dupanloup à l'égard des enfants surprend dans la mesure où l'image qu'on se fait habituellement du clergé en matière pédagogique est celle d'une inflexible et froide rigueur. Un autre défenseur de l'enfant que nous avons vu dans cette étude est le Dr Emile Allix, qui exhortait les mères à ne pas frapper leurs enfants et à ne pas les taquiner inutilement tout en leur rappelant la nécessité de les consoler lorsqu'ils pleurent. Cette approche «douce» avec les enfants prônée par le Dr Allix est loin de ressembler à l'image de contrôle autoritaire, de classification obsessionnelle et de régulation invasive que nous associons avec le discours médical -- en particulier depuis les travaux de Michel Foucault sur l'émergence en France de l'hygiène et de la pédiatrie⁴. Il est assez curieux de pouvoir compter également parmi les auteurs qui attaquent la pédagogie noire le pédagogue conservateur Théodore-Henri Barrau. Dans ses premiers textes, il prône bon nombre des principes de cette pédagogie, mais dans des ouvrages ultérieurs il insistera sur les erreurs commises souvent par les parents et sur le besoin de respecter les enfants. Enfin, j'ai été amené aussi au cours de cette étude à découvrir la pensée de Pauline Guizot, moraliste et romancière qui, avant Vallès et Renard, avait exprimé son mécontentement quant aux principes pédagogiques traditionnels. Cet écrivain, qui était bien connue au XIXe siècle⁵, et dont les idées en matière pédagogique étaient nettement en avance sur son temps, mérite d'être redécouverte.

³ *De l'éducation*, Vol. 1, pp. 29 et 236.

⁴ Voir entre autres études, Michel Foucault, «The Politics of Health in the Eighteenth Century» in *Power/Knowledge*, Colin Gordon éd. (New York, Pantheon Books, 1980), pp. 166-82.

⁵ Sainte-Beuve notamment en faisait grand cas. Voir «Portraits de femmes» in *Oeuvres*, Vol. 2, pp. 1176-1206.

Mon analyse du discours pédagogique en France m'a permis aussi de prendre connaissance de certaines différences par rapport au discours pédagogique en Allemagne, tel qu'il a été étudié notamment par Katharina Rutschky et Alice Miller. Les sources que j'ai consultées indiquent, par exemple, que les châtiments physiques étaient prônés bien moins souvent dans les ouvrages pédagogiques français que dans ceux publiés en Allemagne à la même époque. Je n'ai pas trouvé non plus, dans mon corpus, le même souci du corps et de la saleté qu'on trouve dans de nombreux textes allemands. Il est possible que cela s'explique par le fait que j'ai étudié relativement peu de textes médicaux. Le thème de la propreté revient à plusieurs reprises dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*, et nous savons par ailleurs l'obsession que représentait l'hygiène en France à cette époque. Cependant, je n'ai pas trouvé que la honte du corps caractérise le discours pédagogique en France au XIXe siècle. J'en déduis que la tradition de pédagogie noire en France a été différente de ce qui a été observé en Allemagne, et que chaque culture aura tendance à avoir sa propre version de la pédagogie noire, certaines idéologies et certaines pratiques étant plus caractéristiques d'un peuple que d'un autre.

Il est important d'insister sur le fait que mon étude porte sur le discours pédagogique seulement, et que je ne prétends pas avoir déterminé la réalité de la vie des enfants au XIXe siècle. Cela dit, mes recherches pourront donner lieu à de nouvelles hypothèses concernant l'expérience des enfants en France au XIXe siècle. Bien que l'évolution du discours pédagogique indique un changement d'attitude progressif envers les enfants et l'éducation en France, il est évident qu'il sera toujours difficile de déterminer avec certitude si ce changement d'attitude a réellement modifié les pratiques pédagogiques des parents. Nous disposons d'ailleurs d'assez peu de ressources pour ce

genre de recherches, les journaux intimes étant encore parmi les plus précieux témoignages qu'on puisse trouver⁶.

Les travaux d'historiens de l'enfance dont je me suis servi dans cette étude soulignent l'intérêt croissant de la société française pour l'enfance au XIXe siècle. Ils citent à témoin l'élaboration de nouveaux savoirs médicaux et psychologiques sur l'enfant, et la promulgation de lois, en particulier dans le dernier quart du XIXe siècle, pour protéger l'enfant maltraité ou moralement abandonné, ainsi que la profusion de textes littéraires, pédagogiques et autres dont l'enfant est le sujet. Cependant, les études historiques négligent en général les ouvrages pédagogiques et moraux, qui discutent des enfants et des manières pratiques de les élever. J'y ai découvert le discours de la pédagogie noire contre lequel Jules Vallès et Jules Renard s'insurgent dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*. Tantôt j'ai suivi l'évolution de la pensée d'un auteur d'un texte à l'autre (comme nous l'avons vu avec Barrau), tantôt j'ai comparé les changements apportés aux nouvelles éditions d'un texte (comme avec le livre de Millet-Robinet). Cette approche m'a permis non seulement d'enregistrer sur le vif des changements importants au moment où ils se produisaient dans le discours pédagogique, mais aussi de détecter une progression dans le discours. Ainsi, la sensibilisation à l'enfance dont témoignent les lois votées sous la Troisième République sur, entre autres choses, l'éducation et la protection des enfants, est déjà perceptible dans le discours pédagogique antérieur à cette époque.

Le XIXe siècle a vu une singulière prolifération de textes sur ou pour les enfants, et au fur et à mesure que nous avançons dans le siècle, des voix provenant de

⁶ Même si ce genre de document manquera toujours pour la partie de la population qui était illettrée.

nombreuses sphères différentes participent au débat, lui donnant une richesse toute particulière. Au terme de cette étude, il convient de revenir brièvement sur quelques-uns des facteurs, conjonctures historiques et révolutions intellectuelles qui paraissent avoir favorisé l'éclosion de ce débat.

Dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Philippe Ariès cite l'émergence de la bourgeoisie et le resserrement autour du noyau familial aux XVIIe et XVIIIe siècles comme facteurs décisifs ayant contribué à l'émergence du sentiment moderne de l'enfance. Ariès a soin de préciser, toutefois, que la «découverte» de l'enfance n'impliquait pas nécessairement une amélioration de la vie de l'enfant, de sorte qu'il ne faudrait pas confondre le sentiment de l'enfance avec l'affection pour les enfants (134). Il précise que:

La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes. L'école a enfermé une enfance autrefois libre dans un régime disciplinaire de plus en plus strict, qui aboutit aux XVIIIe et XIXe siècles à la claustration totale de l'internat. La sollicitude de la famille, de l'Eglise, des moralistes et des administrateurs a privé l'enfant de la liberté dont il jouissait parmi les adultes. Elle lui a infligé le fouet, la prison, les corrections réservées aux condamnés des plus basses conditions.⁷

Cette nouvelle sollicitude de la société à l'égard de l'enfant, dont parle Ariès, évoque les travaux de Michel Foucault sur l'émergence du savoir disciplinaire. Car élever un enfant, c'est aussi le maîtriser. De fait, les ouvrages moraux et pédagogiques aux XVIIIe et XIXe siècles participeront de l'élaboration de l'édifice disciplinaire étudié par Foucault. Rappelons que, comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à *Emile*, la philosophie des Lumières exigeait du savoir pédagogique qu'il reparte sur de nouvelles

⁷ *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 464-65. Voir aussi Philippe Ariès, *Histoire des populations* (Paris, Seuil, 1971), pp. 330-33.

bases, non plus religieuses mais rationnelles. A l'instar de Rousseau, il incombait aux pédagogues et aux moralistes de trouver de nouveaux moyens -- ou du moins de donner l'impression d'en avoir trouvé -- d'élever les enfants selon un dessein non plus divin mais humain. D'où une prolifération étonnante d'ouvrages pédagogiques qui continuera en France jusque sous la Troisième République.

Aux antipodes de la conception rationnelle de l'homme, chère aux philosophes, sera l'homme «naturel» exalté par les Romantiques. Cependant, même si la figure de l'enfant sert de symbole aux poètes du XIXe siècle pour exprimer l'idéal de l'homme primitif, d'avant la culture, cela ne voudra pas dire que l'enfant lui-même sera encouragé à rester «sauvage». Cette tension entre deux idéaux (naturel et rationnel) continuera d'informer le discours tenu sur l'enfant tout au long du XIXe siècle, de sorte que l'attention portée à l'enfant à cette époque sera profondément ambivalente, l'enfant étant à la fois exalté et réprimé. Tout se passe comme si à un premier mouvement d'enthousiasme à l'égard de l'enfance et de sa surprenante vivacité, devait correspondre un deuxième mouvement plus craintif devant cette énergie mal contenue. En effet, Ariès considère la nouvelle attention portée à l'enfant comme une épée à double tranchant⁸.

Quant à Vallès et à Renard, leur génie a été de voir cette ambivalence et d'exiger un discours plus honnête sur l'enfant. Il était donc nécessaire pour eux de créer des personnages enfants qui donnaient une impression d'authenticité, et nous avons vu quelques-unes des techniques qu'ils ont employées à cette fin. Mais c'est avant tout

⁸ Marina Bethlenfalvay a souligné l'image paradoxale de l'enfant dans la littérature française du XIXe siècle, un enfant à la fois persécuté et idéalisé: «A rencontrer si souvent des enfants de type idéalisé en butte aux plus cruels traitements, on finit par se demander s'il n'y aurait pas là un rapport caché, et si la persécution des enfants n'est peut-être pas l'autre face de leur glorification exagérée.» (p. 54).

l'image que Vallès et Renard ont donnée de l'enfant dans *L'Enfant* et dans *Poil de Carotte* qui était radicale. Pour commencer, l'enfant ne meurt pas à la fin de leurs livres, ce qui est pourtant le sort le plus souvent réservé au personnage enfant dans les oeuvres de fiction⁹. A la même époque, en France, c'est la mort qui «délivre» les personnages éponymes dans *Jack*¹⁰ (1876), d'Alphonse Daudet; dans *Charlot s'amuse* (1884), de Paul Bonnetain; et dans *Sébastien Roch* (1890), d'Octave Mirbeau. Dans *Les Rougon-Macquart* (1869-1893), d'Emile Zola, les enfants, témoins de «l'épuisement de la race», meurent presque tous en bas âge¹¹. Ainsi, l'enfant restera à jamais un enfant, comme si le monde de l'enfance ne devait jamais communiquer avec celui de l'adulte. Pour Vallès et Renard, cependant, l'enfant souffrant n'est pas une fin en soi, un monde fermé, un «monde autre», selon l'expression de Chombart de Lauwe: il n'est plus un personnage figé, ni un simple symbole. Au contraire, Jacques Vingtras et Poil de Carotte se distinguent d'autres personnages enfants par leur mutation progressive vers l'âge adulte. Sous les plumes de Vallès et de Renard, l'enfant devient un objet d'étude susceptible de nous renseigner sur l'adulte.

A l'instar de ces auteurs, la littérature du XXe siècle fera plus grand cas du rôle

⁹ «The mortality rate among fictional children is exceedingly high» (Voir Richard Kuhn, «The Death of the Child» in *Corruption in Paradise: The Child in Western Literature* [Hanover and London, University Press of New England, 1982], p. 173). Kuhn s'étonne par ailleurs que Jacques Vingtras ne succombe pas dans *L'Enfant*: «The narrator is so abused [...] both physically and psychologically that it is a miracle that he loses neither his life nor his sanity.» (p. 98).

¹⁰ «"Jack... c'est moi... Je suis là." / Pas un mouvement. / La mère eut un cri d'épouvante : / "Mort? / -- Non... dit le vieux Rivals d'une voix farouche... non... DÉLIVRÉ!"» (Alphonse Daudet, *Jack* in *Oeuvres* [Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1990], Vol. 2, p. 461).

¹¹ Qu'on pense par exemple à Charles Rougon dans *Le Docteur Pascal*, à Jeanne Grandjean dans *Une page d'amour*, à Jacques, le fils de Claude Lantier dans *L'Oeuvre*, ou encore à Louiset, le bébé de Nana. Nana elle-même n'a que dix-huit ans à sa mort, pratiquement une enfant. Voir l'arbre généalogique des Rougon-Macquart dans Emile Zola, *Les Rougon-Macquart*, Vol. 5.

joué par l'enfance dans la vie du personnage adulte -- qu'on songe, par exemple, à Marcel dans *A la recherche du temps perdu*. Plus particulièrement, Vallès et Renard plantent la graine d'une nouvelle littérature de révolte. Des textes comme *Le Voleur* (1897), de Georges Darien; *Vipère au poing* (1948), de Hervé Bazin; et *Les Mots* (1964), de Jean-Paul Sartre continueront la polémique de Vallès et Renard contre les principes de la pédagogie noire, et pousseront d'ailleurs plus loin l'analyse du rapport entre les expériences infantiles et la formation du caractère de l'adulte.

Aujourd'hui, notre compréhension des enfants a beaucoup évolué, et la place que l'enfant occupe dans la société est fort différente de ce qu'elle a été au XIXe siècle. Notons que ce n'est pas seulement l'enfant qui est valorisé davantage de nos jours, mais la personne en général. Comme je l'ai signalé dans mon introduction, Emile Durkheim avait déjà prédit une société, où «tous les procédés d'éducation qui peuvent avoir pour effet de faire violence à l'individu, de méconnaître sa spontanéité interne, apparaîtront comme intolérables et seront réprouvés»¹². Nous vivons de plus en plus, en cette fin de XXe siècle, dans un monde qui réprouve toute violence faite à l'individu, un monde dans lequel, selon Françoise Dolto, «[l]'être humain n'est pas un objet à conformer au désir d'autrui. Il est un sujet à informer de la valeur de son être au monde et de son rôle irremplaçable d'esprit pensant, selon ses expériences et ses jugements propres»¹³.

L'importance que nous attachons dans notre société occidentale aux droits de la personne

¹² «Que la société [...] s'oriente dans un sens individualiste, et tous les procédés d'éducation qui peuvent avoir pour effet de faire violence à l'individu, de méconnaître sa spontanéité interne, apparaîtront comme intolérables et seront réprouvés. Au contraire, que, sous la pression de circonstances durables ou passagères, elle ressente le besoin d'imposer à tous un conformisme plus vigoureux, tout ce qui peut provoquer outre mesure l'initiative de l'intelligence sera proscrit». (Emile Durkheim, *Education et Sociologie*, pp. 109-10).

¹³ Françoise Dolto, *L'Echec scolaire: essais sur l'éducation*, p. 25.

est reflétée également dans les nombreuses mesures qui ont été prises, par exemple, contre le maltraitement des enfants, la violence contre les femmes, le racisme et les multiples formes de discrimination. De sorte qu'en réclamant tout particulièrement le respect des enfants, le discours contre la pédagogie noire participe d'un phénomène social plus large qui vise à l'épanouissement de la personne en général.

Comme je l'ai déjà souligné, à l'époque de leur parution, la véritable portée de *L'Enfant* et de *Poil de Carotte* était ignorée. Les textes de Vallès et de Renard, par lesquels ces auteurs se dressaient contre les pratiques traditionnelles recommandées aux parents (surtout aux mères) dans les ouvrages des pédagogues et moralistes, ont été lus plutôt comme des attaques contre la famille, et plus particulièrement contre la mère. Aujourd'hui, cependant, à une époque où les spécialistes de l'enfance ont jeté le discrédit sur les principes de la pédagogie noire, les deux romanciers font figure de précurseurs. Il y a eu, bien entendu, parmi les pédagogues et moralistes, des voix plus modérées qui ont critiqué certains principes de la pédagogie noire, mais le discours officiel sur les enfants et sur l'éducation accusait toujours un retard important par rapport aux idées exprimées dans *L'Enfant* et *Poil de Carotte*.

Au XXe siècle, pédagogues et moralistes ne font plus figures d'autorité en matière d'éducation; ils ont été remplacés par les psychologues. Ce phénomène est d'autant plus révélateur pour cette étude que la psychologie a toujours porté une attention particulière aux oeuvres de l'imagination, et à ce qu'elles peuvent nous enseigner sur la condition humaine. Alice Miller, par exemple, comme nous l'avons vu, accorde aux

auteurs littéraires le mérite de devancer bien souvent le discours scientifique¹⁴. C'est reconnaître le rôle important joué par la littérature dans l'élaboration de certains savoirs. De sorte que le texte littéraire ne serait pas seulement un reflet, voire une vulgarisation confuse, d'un discours scientifique quelconque. Le discours sur l'enfant dans *L'Enfant* et dans *Poil de Carotte* anticipe effectivement sur le savoir pédagogique: les approches qui sont préconisées aujourd'hui par les psychologues, psychothérapeutes et autres spécialistes de l'enfance, s'accordent beaucoup plus avec le discours de Jules Vallès et de Jules Renard qu'avec la rhétorique des ouvrages moraux et pédagogiques de l'époque. Ces ouvrages ont d'ailleurs cessé depuis longtemps d'être réimprimés, contrairement à *L'Enfant* et *Poil de Carotte* dont les nombreuses éditions récentes attestent l'actualité. Controversés à l'époque de leur parution, les textes de Vallès et de Renard sont accueillis aujourd'hui avec beaucoup d'enthousiasme, tandis que le discours de la pédagogie noire, qui menaçait de faire autorité jadis, ne se rencontre plus guère que dans de vieux tomes poussiéreux, oubliés au fond des bibliothèques¹⁵, comme des vestiges d'une époque révolue.

¹⁴ *C'est pour ton bien*, p. 315.

¹⁵ *Emile* serait l'exception. Il faut préciser, toutefois, que si le livre de Rousseau retient toujours l'attention des réformateurs de l'enseignement, c'est bien malgré les principes de la pédagogie noire. Car, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, ce ne sont pas les idées de Rousseau en matière d'éducation (dans le sens d'«élevage») qui intéressent aujourd'hui les pédagogues libéraux, mais plutôt ses critiques de l'enseignement traditionnel, de l'éducation scolaire proprement dite. Voir à ce sujet Bertrand Lechevallier, «J.-J. Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle», pp. 351-84.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

Barrau, Théodore-Henri [pseud. de Louis d'Altemont], *De l'amour filial: leçons et récits adressés à la jeunesse*, Paris, Hachette, 1836.

-----, *Des devoirs des enfants envers leurs parents*, Paris, Louis Colas, 1837.

-----, *De l'éducation dans la famille et au collège*, Paris, Hachette, 1852.

Garsault, Théodore, *Petit livre de morale à l'usage des écoles primaires*, Paris, Librairie classique Fouraut et fils, 1881.

Guizot, Elisabeth-Charlotte-Pauline [née de Meulan], *L'Amie des enfants, petit cours de morale en action contenant tous les contes moraux à l'usage de l'enfance et de la jeunesse*, nouvelle édition augmentée de moralités en vers par Mlle Elise Moreau, Paris, Didier et cie, 1859.

Mabilleau, Léopold, *Cours de morale*, Paris, Hachette, 1883.

Millet-Robinet, Cora-Elisabeth, *Conseils aux jeunes femmes sur leur condition et leurs devoirs de mères*, Paris, Bouchard-Huzard, 1841.

Millet-Robinet, Cora-Elisabeth et Emile Allix, *Le Livre des jeunes mères, la nourrice et le nourrisson*, Paris, Librairie agricole, 1884.

Nadault de Buffon, Alexandre-Henri, *L'Education de la première enfance ou la femme appelée à la régénération sociale par le progrès*, Paris, Librairie classique de Périsse, 1862.

-----, *De la régénération sociale et morale de la France*, Paris, Douniol, 1878.

Renard, Jules, *Poil de Carotte* [1890-1902] in *Oeuvres*, L. Guichard éd., Vol. 1, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1970.

-----, *Poil de Carotte*, L. Guichard éd., Paris, Garnier-Flammarion, 1965.

-----, *Poil de Carotte*, M. et A. Joly éd., Toronto, Macmillan, 1968.

-----, *Poil de Carotte*, M. Autrand éd., Paris, Librairie Générale Française, «Le Livre de Poche Classique», 1984.

-----, *Poil de Carotte*, P. Brunel éd., Paris, Imprimerie Nationale, 1988.

-----, *Poil de Carotte*, H. Béhar éd., Paris, Presses Pocket, «Lire et voir les classiques», 1990.

-----, *Poil de Carotte*, adaptation C. Milou, Paris, Hachette, «Lectures faciles», 1993.

-----, *Poil de Carotte*, M. Martiarena éd., Paris, Gallimard, «Folio plus», 1997.

Rousseau, Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation* [1762] in *Œuvres complètes*, B. Gagnebin et M. Raymond éd., Vol. 4, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1969.

-----, *Emile ou de l'éducation*, M. Launay éd., Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

-----, *Emile ou de l'éducation*, T. L'Aminot éd., Paris, Bordas, «Classiques Garnier», 1992.

Vallès, Jules, *L'Enfant* [1878] in *Oeuvres*, R. Bellet éd., Vol. 2, Paris, Gallimard «Bibliothèque de la Pléiade», 1990.

-----, *L'Enfant*, E. Carassus éd., Paris, Garnier-Flammarion, 1968.

-----, *L'Enfant* in *Oeuvres complètes*, L. Scheler et M.-C. Bancquart éd., Vol. 1, Paris, Editeurs Français Réunis et Livre Club Diderot, 1969.

-----, *L'Enfant*, B. Didier éd., Paris, Gallimard, «Folio», 1973.

-----, *L'Enfant*, A. Viala éd., Paris, Presses Pocket, «Lire et voir les classiques», 1990.

Weill, Alexandre, *Mon fils ou le nouvel Emile*, Paris, Amyot, 1862.

Ouvrages portant sur l'éducation et l'élevage des enfants

Blanchard, Pierre, *Le Trésor des enfants*, Paris, Le Prieur, 1802.

Buisson, Ferdinand dir., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887.

Caillaud (Dr), Jean-Marie, *Avis aux mères de famille sur l'éducation physique, morale et les maladies des enfants depuis le moment de leur naissance jusqu'à l'âge de 6 ans*, Bordeaux, Moreau, 1797.

Cuir, A. F., *Les petits écoliers: lectures courantes sur les défauts et les qualités des enfants*, Paris, Hachette, 1872.

Dolto, Françoise, *L'Echec scolaire: essais sur l'éducation*, Paris, Presses Pocket, 1990.

- Erikson, Erik, *Childhood and Society*, Middlesex, Penguin Books, 1965 [1950].
- Golay (Dr), Etienne, *Hygiène et éducation de l'enfance: conseils aux jeunes mères*, Genève, H. Georg, 1889; Paris, G. Carré, 1889.
- Janet, Paul, *La Famille*, Paris, Ladrangé Cotillon, 1855.
- Legouvé, Ernest, *Les Pères et les enfants au XIXème siècle*, Paris, Hetzel, 1869.
- Dupanloup (Mgr), Félix-Antoine-Philibert, *De l'éducation*, Paris, Lecoffre et Devarenne, 1857, 3 Vol.
- Gay, Francisque et Louis Cousin, *Comment j'élève mon enfant*, Paris, Bloud et Gay, 1946 [1927].
- Lavisse, Emile, *Tu seras soldat: histoire d'un soldat français; récits et leçons patriotiques d'instruction et d'éducation militaires*, Paris, Colin, 189?.
- Maire (Dr), Isidore-Hyacinthe, *Nouveau Guide des mères de famille*, Paris, Chamerot, 1843.
- Martin, Aimé, *De l'éducation des mères de famille*, Paris, Gosselin, 1834.
- Michelet, Jules, *Nos Fils* in *Oeuvres complètes*, P. Viallaneix éd., Paris, Flammarion, 1987 [1869].
- Necker de Saussure, Albertine-Adrienne, *L'Education progressive ou étude du cours de la vie*, Paris, A. Sautet, 1828-32.
- Nicolay, Fernand, *Les Enfants mal élevés, étude psychologique, anecdotique et pratique*, Paris, Perrin et cie, 1890
- Pape-Carpantier, Marie, *Petites lectures variées, suivies de leur moralité pour les enfants des deux sexes*, Paris, Delagrave, 1876 [1863].
- Pestalozzi, Johann Heinrich, *Manuel des mères*, Paris, A. Cherbuliez, 1834 [1803].
- Piaget, Jean, *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, «Folio essais», 1969.
- Poncelet, Polycarpe, *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfans, particulièrement de la noblesse française*, Paris, P.-G. Le Mercier, 1763.
- Rondelet, Antonin, *Conseils aux parents sur l'éducation de leurs enfants*, Paris, Adrien Le Clerc et cie, 1861.

Schuwer, Charles, *L'Ecole civique; les droits et les devoirs de l'enfant, de l'homme et du citoyen: entretiens familiers de morale et de civisme à l'usage des écoles primaires et des bibliothèques scolaires*, Orange (Vaucluse), chez l'auteur, 1879.

Spock (Dr), Benjamin, *Baby and Child Care*, New York, Dutton, 1992 [1946].

Vinet (Cdt), Jean, *Sentences morales ou le Confucius français, ouvrage imité des Indiens et des Chinois pour l'éducation de la jeunesse*, Paris, Pinard, 1844.

Etudes sur l'éducation, la famille et les enfants

Anderson, Robert D., *Education in France, 1848-1870*, Oxford, Clarendon Press, 1975.

Ariès, Philippe, *Histoire des populations*, Paris, Seuil, 1971.

-----, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

Armengaud, André, «L'Attitude de la société à l'égard de l'enfant au XIXe siècle», *Annales de démographie historique*, 1973, pp. 303-12.

Badinter, Elisabeth, *L'Amour en plus; histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*, Paris, Flammarion, «Le livre de poche», 1980.

Baker, Donald N., et Patrick J. Harrigan éd., *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo, Ontario, Historical Reflections Press, 1980.

Baudrillart, Henri, *La Famille et l'éducation en France*, Paris, Didier et cie, 1874.

Bellingham, Bruce, «The History of Childhood Since the "Invention of Childhood" Some Issues in the Eighties», *Journal of Family History*, Vol. 13, no 2, pp. 347-58.

Boltansky, Luc, *Prime éducation et morale de classe*, Paris-La Haye, Mouton, 1969.

Bourdieu, Pierre, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

Braunschvig, Marcel, «L'enfant au XIXème siècle», *Pages Libres*, 22 août 1903. pp. 169-84.

Bruneau, William, «Towards a History of Moral Education: Some Fundamental Considerations and a Case Study», *Paedagogica Historica*, Vol. 15, no 2, 1975, pp. 356-78.

- , «Altruism and Opportunism: Two Poles of Moral Instruction in France, 1880-1920» in *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Western Society for French History*, J. F. Sweets éd., Vol. 10, 1984, pp. 332-44.
- , «The "New" Social History and the History of Moral Education», *Paedagogica Historica*, Vol. 26, no 1, 1990, pp. 7-33.
- Clark, Linda L, «The Primary Education of French Girls: Pedagogical Prescriptions and Social Realities, 1880-1940», *History of Education Quarterly*, Vol. 21, Winter 1981, pp. 411-28.
- , «The Socialization of Girls in the Primary Schools of the Third Republic», *Journal of Social History*, Vol. 15, Summer 1982, pp. 685-98.
- , «Moral Instruction in the Primary School of the Third Republic: From Textbook to Notebook to Examination, 1882-1914» in *Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Western Society for French History*, 1984, Vol. 10, pp. 312-20.
- , «France» in *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*, J. M. Hawes et N. R. Hiner éd., New York, Greenwood Press, 1991, pp. 277-304.
- Compayré, Gabriel, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, Paris, Hachette, 1911 [1879].
- Crubellier, Maurice, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Paris, Colin, 1979.
- Debesse, Maurice, «L'influence pédagogique de l'*Emile* depuis deux siècles: ses formes, son évolution» in *Jean-Jacques Rousseau et son oeuvre*, J. Fabre et al. éd., Paris, Klincksieck, 1964, pp. 205-17.
- Déloye, Yves, *Ecole et citoyenneté: l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.
- Delzons, Léon, *La famille française et son évolution*, Paris, Colin, 1913.
- DeMause, Lloyd éd., *The History of Childhood: The Untold Story of Child Abuse*, New York, The Psychohistory Press, 1974.
- , «The Evolution of Childhood» in *The History of Childhood*, pp. 1-73.
- , «The Psychogenic Theory of History» in *Foundations of Psychohistory*, New York, Creative Roots, 1982, pp. 132-46.

-----, «On Writing Childhood History», *The Journal of Psychohistory*, Vol. 16, no 2, Fall 1988, pp. 135-71.

Durkheim, Emile, *L'Education morale*, Paris, Alcan, 1925 [cours de 1902-03].

-----, *Education et Sociologie*, Paris, Quadrige/Presses universitaires de France, 1985 [1917].

-----, *L'Evolution pédagogique en France*, Paris, Alcan, 1938.

Fuchs, Rachel Ginnis, «Crimes Against Children in Nineteenth-Century France: Child Abuse», *Law and Human Behavior*, Vol. 6, no 4, 1982, pp. 237-59.

Gontard, Maurice, *Les Ecoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, Toulouse, Centre Régional de Documentation Pédagogique, 1964.

Grandière, Marcel, «Regard sur l'enfant au siècle des lumières» in *Education et pédagogies au siècle des lumières*, Angers, Presses de l'Université catholique de l'ouest, 1985, pp. 29-44.

Guizot, François et Jules Ferry, *Deux ministres pédagogues: M. Guizot et M. Ferry; lettres adressées aux instituteurs par le ministre de l'Instruction publique en 1833 et 1883*, avec une introduction par Félix Pécaut, Paris, Delagrave, 1887.

Heywood, Colin, *Childhood in Nineteenth-Century France*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Hillebrand, Karl, *France and the French in the Second Half of the Nineteenth Century*, [trad. de la 3e éd. allemande], London, Trübner and Co., 1881.

Hunt, David, *Parents and Children in History*, New York, Basic Books, 1970.

Johansson, Ryan S., «Centuries of Childhood/Centuries of Parenting: Philippe Ariès and the Modernization of Privileged Infancy», *Journal of Family History*, Vol. 12, no 4, pp. 343-65.

Laing, R. D., *The Politics of the Family*, Toronto, CBC Enterprises Radio-Canada, 1983 [1969].

Léaud, Alexis et Emile Glay, *L'Ecole primaire en France*, Paris, La Cité française, 1934.

Lefebvre, Charles, *La Famille en France dans le droit et dans les moeurs*, Paris, Giard, 1920.

- Locke, John, *Essai philosophique concernant l'entendement humain* [trad. Pierre Coste], Paris, Librairie philosophique Vrin, 1983 [1729, 1755].
- Maingueneau, Dominique, *Les Livres d'école de la République 1870-1914 (discours et idéologie)*, Paris, Le Sycomore, 1979.
- Marion, Henri, *L'Education dans l'université*, Paris, Colin, 1892.
- Mayeur, Françoise, *L'Education des filles en France au XIXe siècle*, Paris, Hachette, 1979.
- Michelet, Jules, *Le Peuple*, Paris, Flammarion, 1974 [1846].
- Miller, Alice, *C'est pour ton bien: racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* [trad. Jeanne Etoré], Paris, Aubier Montaigne, 1984 [traduction de *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt Am Main, Suhrkamp, 1980].
- , *La Connaissance interdite: affronter les blessures de l'enfance dans la thérapie*, Paris, Aubier, 1990.
- Moody, Joseph N., *French Education Since Napoleon*, Syracuse, Syracuse University Press, 1978.
- Nilan, Cat, «Hapless Innocence and Precocious Perversity in the Courtroom Melodrama: Representations of the Child Criminal in a Paris Legal Journal, 1830-1848», *Journal of Family History*, Vol. 22, no 3, pp. 251-85.
- Ozouf, Jacques et Mona, «Le thème du patriotisme dans les manuels primaires», *Mouvement social*, Vol. 49, octobre 1964, 5-31.
- Ozouf, Mona, *L'Ecole, l'Eglise et la République 1871-1914*, Paris, Cana/Jean Offredo, 1982 [1963].
- Parent, Annick, *Cent ans d'action et de réflexion en faveur de l'enfance*, Paris, Union française pour le sauvetage de l'enfance, 1988.
- Pope, Barbara Corrado, «Maternal Education in France, 1815-1848» in *Proceedings of the Third Annual Meeting of the Western Society for French History*, B. D. Gooch éd., Vol. 3, pp. 368-77.
- Prost, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin, 1968.
- Robertson, Priscilla, «Home as Nest: Middle Class Childhood in Nineteenth-Century Europe» in *The History of Childhood*, pp. 407-31.

- Rollet-Echalier, Catherine, *La Politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*, Paris, INED/PUF, 1990.
- Schafer, Sylvia, *Children in Moral Danger and the Problem of Government in Third Republic France*, Princeton, Princeton University Press, 1997.
- Schnapper, Bernard, «La correction paternelle et le mouvement des idées au dix-neuvième siècle (1789-1935)», *Revue Historique*, Vol. 263, 1980, pp. 319-49.
- Simon, Jules, *L'Ouvrier de 8 ans*, Paris, Librairie internationale, 1867.
- Snyders, Georges, *La Pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris, Presses universitaires de France, 1965.
- Sommerville, C. John, *The Rise and Fall of Childhood*, Beverly Hills, Sage Publications, 1982.
- Stock-Morton, Phyllis, *Moral Education for a Secular Society: The Development of "Morale Laïque" in Nineteenth-Century France*, Albany, State University of New York Press, 1988.
- Struminger, Laura S., *What Were Little Girls and Boys Made Of: Primary Education in Rural France 1830-1880*, Albany, State University of New York Press, 1983.
- Wallace, Jo-Ann, «Subjects of Discipline: The Child's Body in the Mid-Victorian School Novel» in *Literature and the Body*, Anthony Purdy éd., Amsterdam; Atlanta, GA, Rodopi, 1992, pp. 59-76.
- Walton, Whitney, «Sailing a Fragile Bark: Rewriting the Family and the Individual in Nineteenth-Century France», *Journal of Family History*, Vol. 22, no 2, pp. 150-75.
- Wilson, Adrian, «The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès», *History and Theory; Studies in the Philosophy of History*, Vol. 19, no 2, 1980, pp. 132-53.

Ouvrages critiques

- Balafrej, Hédia, «L'Enfant et la destruction du mythe de l'enfance heureuse», *Revue d'études vallésiennes*, no 1, décembre 1984, 34-41.
- , «La Structure dialogique de *L'Enfant*», *Revue d'études vallésiennes*, no 16, 1982, pp. 301-12.
- Bethlenfalvay, Marina, *Les Visages de l'enfant dans la littérature française du XIXe siècle: esquisse d'une typologie*, Genève, Droz, 1979.

- Beránková, Jarmila, «Jules Vallès et Jules Renard - essai d'une comparaison du point de vue de la construction artistique de l'oeuvre», *Romanistica Pragensia*, 6, 1969, pp. 75-86.
- Calvet, Jean, *L'Enfant dans la littérature française*, Paris, Lanore, 1930.
- Crocker, Lester G., «Docilité et duplicité chez Jean-Jacques Rousseau», *Revue d'histoire littéraire de la France*, nos 3-4, mai-août 1968, pp. 448-69.
- , «Rousseau's Dilemma: Man or Citizen?», *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, Vol. 241, Oxford, The Voltaire Foundation, 1986, pp. 271-84.
- Dentzer-Tatin, Chantal, *Jules Vallès: les mots de l'enfance révoltée*, Saint-Julien-Chapteuil, Roure, 1991.
- Dubois, Jacques, *Romanciers français de l'instantané au XIXème siècle*, Paris, Palais des Académies, 1963.
- Dupuy, Aimé, *Un personnage nouveau du roman français: l'enfant*, Paris, Hachette, 1931.
- Escarpit, Denise, «Berquin, l'ami des enfants (1747-1791)» in *L'Enfance et les ouvrages d'éducation: XIXe siècle*, Nantes, Université de Nantes, 1985, Vol. 2, pp. 10-19.
- éd., *La Représentation de l'enfant dans la littérature d'enfance et de jeunesse*, Actes du 6e Congrès de la Société Internationale de Recherche en Littérature d'Enfance et de Jeunesse, München, Saur, 1983.
- Europe*, numéros spéciaux Jules Vallès, no 144, décembre 1957; nos 470-471-472, juin-juillet-août 1968.
- Genette, Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.
- Golfouse, Françoise, «*Poil de Carotte*» de Renard, Paris, Pédagogie moderne, 1976.
- Guichard, Léon, *Renard*, Paris, Gallimard, «La Bibliothèque idéale», 1961.
- Guillemin, Henri, «Vallès dans le Journal des Goncourt», *Revue d'études vallésiennes*, no 13, 1991, pp. 61-64.
- Harari, Josué V., «Therapeutic Pedagogy: Rousseau's *Emile*», *MLN*, Vol. 97. nos 4-5, 1982, pp. 787-809.
- Jan, Isabelle, «Children's Literature and Bourgeois Society in France Since 1860», *Yale French Studies*, no 43, 1969, pp. 57-72.

- Jimack, Peter, *Rousseau: «Emile»*, London, Grant and Cutler, «Critical Guides to French Texts», 1983.
- Kanipe, Esther S., «Hetzl and the Bibliothèque d'Education et de Récréation», *Yale French Studies*, no 43, 1969, pp. 73-84.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, «L'ironie comme trope», *Poétique*, 41, février 1980, pp. 108-27.
- Kuhn, Richard, *Corruption in Paradise: The Child in Western Literature*, Hanover and London, University Press of New England, 1982.
- Lecerle, Jean-Louis, *Rousseau et l'art du roman*, Paris, Colin, 1969.
- , *Jean-Jacques Rousseau: modernité d'un classique*, Paris, Larousse, «Thèmes et textes», 1973.
- Leigh, R.A., «Liberté et autorité dans le *Contrat social*» in *Jean-Jacques Rousseau et son œuvre*, Paris, Klincksieck, 1964, pp. 249-64.
- Lejeune, Philippe, «Techniques de narration dans le récit d'enfance» in *Colloque Jules Vallès 1975*, J.-R. Derré éd., Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1976, pp. 51-74.
- , *Je est un autre: l'autobiographie de la littérature aux médias*, Paris, Seuil, 1980.
- Lemaitre, Jules, *Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Calmann-Lévy, s.d.
- Lloyd, Rosemary, *The Land of Lost Content: Children and Childhood in Nineteenth-Century French Literature*, New York, Clarendon Press, 1992.
- , «Embodying Childhood», *Australian Journal of French Studies*, Vol. 30, no 2, May-August 1993, pp. 172-79.
- Meyer, Martine D., «*Poil de Carotte* and *Vipère au Poing*: Two Views of the Battered Child» in *Selected Proceedings of the Pennsylvania Foreign Language Conference*, G. C. Martin éd., Pittsburgh, Duquesne University, 1988-90, pp. 215-19.
- Migozzi, Jacques, «L'ironie dans *L'Enfant*: la polyphonie comme stratégie d'écriture» in *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, P. Pillu éd., Paris, Klincksieck, 1991, pp. 63-76.
- Moore, Pamela M., *Vallès: «L'Enfant»*, London, Grant and Cutler, «Critical Guides to French Texts», 1987.

- Muecke, D. C., «Analyses de l'ironie», *Poétique*, 36, novembre 1978, pp. 478-94.
- Nardin, Pierre, *La Langue et le style de Jules Renard*, Paris, Droz, 1942.
- Parker, Clifford Stetson, *The Defense of the Child by French Novelists*, New York, Banta, 1925.
- Prince, Michel, «Description et regard d'enfant dans *L'Enfant*, de Jules Vallès» in *Lectures de «L'Enfant» de Jules Vallès*, Paris, Klincksieck, 1991, pp. 185-97.
- Raitt, A. W., *Life and Letters in France: The Nineteenth Century*, New York, Scribner's, 1965.
- Rang, Martin, «Le Dualisme anthropologique dans l'*Emile*» in *Jean-Jacques Rousseau et son œuvre*, Paris, Klincksieck, 1964, pp. 195-203.
- Redfern, Walter D., «Delinquent Parents: Jules Vallès and *L'Enfant*», *Mosaic; A Journal for the Comparative Study of Literature and Ideas*, Vol. 3, Spring 1972, pp. 167-77.
- , *Feet First: Jules Vallès*, Glasgow, University of Glasgow French and German Publications, 1992.
- Renan, Ernest, *La Réforme intellectuelle et morale de la France* in *Oeuvres complètes*, H. Psichari éd., Paris, Calmann-Lévy, 1947.
- Sainte-Beuve, Charles-Augustin. *Causeries du Lundi*, Vol. 15, Paris, Garnier, 1862.
- , *Oeuvres*, Vol. 2, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1951,
- Sartre, Jean-Paul, *Critiques littéraires (Situations, I)*, Paris, Gallimard, «Idées», 1947.
- Schlumberger, Jean, «La France sévère à l'enfance», *Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques*, 12e année, no 821, 8 sept. 1934, p. 8.
- Starobinski, Jean, *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, 1971.
- Sperber, Dan et Deirdre Wilson, «Les ironies comme mention», *Poétique*, 36, novembre 1978, pp. 399-412.
- , «On Verbal Irony», *Lingua*, 87, 1992, pp. 53-76.
- Tison, Guillemette, «*L'Enfant*: l'émergence de la parole de Jacques», *Revue d'études vallésiennes*, no 17, décembre 1993, pp. 13-23.

- , «Poil de Vallès: de *L'Enfant* à *Poil de Carotte*», *Revue d'études vallésiennes*, no 21, décembre 1995, pp. 63-79.
- , «L'Enfant et l'adolescent dans le roman français 1876-1890», *Revue d'études vallésiennes*, no 25, décembre 1997, pp. 109-12.
- Toursch, Victor, *L'Enfant français à la fin du XIXème siècle d'après ses principaux romanciers*, Paris, Presses modernes, 1939.
- Vanpée, Janie, «Rousseau's *Emile ou de l'éducation*: A Resistance to Reading», *YFS*, 77, 1990, pp. 156-76.
- Zuylen, Marina van, «"Il ne faut pas gâter les enfants": pédagogie et stratégies rhétoriques chez Vallès, Renard et la Comtesse de Ségur», *Francographies: bulletin de la société des professeurs français et francophones d'Amérique*, Vol. 1, no 1, 1995, pp. 183-203.

Autres ouvrages consultés

- Accardo, Alain et Philippe Corcuff, *La Sociologie de Bourdieu: textes choisis et commentés*, Bordeaux, Le Mascaret, 1986.
- Antonetti, Guy, *Louis-Philippe*, Paris, Fayard, 1994.
- Barny, Roger, *Rousseau dans la Révolution* in *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, Vol. 246, Oxford, The Voltaire Foundation, 1986.
- Barrau, Théodore-Henri, *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires*, Paris, Hachette, 1840.
- , *Livre de morale pratique*, Paris, Hachette, 1849.
- , *Du rôle de la famille dans l'éducation ou théorie de l'éducation publique et privée*, Paris, Hachette, 1857.
- Berthelot, André et Camille Dreyfus, *La Grande Encyclopédie*, Paris, Société Anonyme de la Grande Encyclopédie, 1886-1902.
- Bloch, Jean, «*Emile* et le débat révolutionnaire sur l'éducation publique» in *Jean-Jacques Rousseau, l'«Emile» et la Révolution française*, R. Thiéry éd., Actes du colloque international de Montmorency (1989), Paris, Universitas, 1992, pp. 339-53.
- , *Rousseauism and Education in Eighteenth-Century France*, Oxford, Voltaire Foundation, 1995.

- Blum, Carol, *Rousseau and the Republic of Virtue*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1986.
- Charbonnel, Nanine, *La Tâche aveugle*, Presses universitaires de Strasbourg, 1991-93.
- Charle, Christophe, *La Crise littéraire à l'époque du naturalisme, roman, théâtre et politique: essai d'histoire sociale des groupes et des genres littéraires*, Paris, Presses de l'Ecole Normale Supérieure, 1979.
- , *Histoire sociale de la France au XIXe siècle*, Paris, Seuil, 1991.
- Chombart de Lauwe, Marie-José, *Un monde autre: l'enfance: de ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, 1979 [1971].
- Collingham, H.A.C., *The July Monarchy*, London and New York, Longman, 1988.
- Conlon, Pierre-M., *Ouvrages français relatifs à J.-J. Rousseau (1751-1799): bibliographie chronologique*, Genève, Droz, 1981.
- Cooppan, Vilashini, «Forum», *PMLA*, Vol. 112, no 2, March 1997, pp. 278-79.
- Darien, Georges, *La Belle France in Voleurs!*, Paris, Omnibus, 1994.
- Dubois, Jean et al. éd., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- Elias, Norbert, *The Civilizing Process*, New York, Urizen Books, 1978, 2 Vol.
- Ferry, Jules, *Discours et opinions*, Paris, Colin, 1896.
- Forbes, Jill, et Michael Kelly, *French Cultural Studies: An Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 1995.
- Foucault, Michel, *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
- , *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.
- , *Surveiller et Punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- , *Histoire de la sexualité*, Paris, Gallimard, 1976-1984, 3 Vol.
- , *Power/Knowledge*, C. Gordon éd., New York, Pantheon Books, 1980.
- , *Dits et écrits: 1954-1988*, Paris, Gallimard, 1994, 4 Vol.

- Foulquié, Paul, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, Presses universitaires de France, 1962.
- Goncourt, Edmond et Jules de, *Journal: mémoires de la vie littéraire*, Paris, Robert Laffont, «Bouquins», 1989, 3 Vol.
- Grente (Cardinal), Georges, dir., *Dictionnaire des lettres françaises*, Paris, Arthème Fayard, 1972.
- Guizot, Elisabeth-Charlotte-Pauline, *Education domestique ou lettres de famille sur l'éducation*, Paris, Leroux et Constant-Chantpie, 1826.
- Harker, Richard, «Bourdieu: Education and Reproduction» in *Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*, R. Harker, C. Mahar et C. Wilkes éd., London, Macmillan Press, 1990, pp. 86-107.
- Knibiehler, Yvonne et Catherine Fouquet, *L'Histoire des mères du Moyen-Age à nos jours*, Paris, Montalba, 1980.
- , *La Femme et les médecins*, Paris, Hachette, 1983.
- Larousse, Pierre, *Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle*, Paris, Administration du Grand Dictionnaire universel, 1866-1876.
- Lawton, Henry, «History of Childhood» in *The Psychohistorian's Handbook*, New York, The Psychohistory Press, 1988, pp. 123-59.
- Lechevallier, Bertrand, «J.-J. Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle» in *J.-J. Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*, J.-L. Leuba et al. éd., Paris, Beauchesne, 1980, pp. 351-84.
- Leigh, R. A. éd., *Correspondance complète de Jean-Jacques Rousseau*, Oxford, The Voltaire Foundation, 1965-1995.
- Magraw, Roger, *France 1815-1914: The Bourgeois Century*, London, Fontana Press, 1992.
- Marx, Karl, *Le 18 brumaire de Louis-Napoléon*, Paris, Editions Sociales, 1969 [1852].
- McDonald, Joan, *Rousseau and the French Revolution 1762-1791*, London, The Athlone Press, 1968 [1965].
- McEachern, Jo-Ann, *Bibliography of the Writings of Jean-Jacques Rousseau to 1800: «Emile ou de l'éducation»*, Oxford, The Voltaire Foundation, Taylor Institution, 1989.

- Mollier, Jean-Yves et Jocelyne George, *La Plus Longue des Républiques 1870-1940*, Paris, Arthème Fayard, 1994.
- Montaigne, Michel de, *Oeuvres complètes*, Paris, Seuil, «L'Intégrale», 1967.
- Nadault de Buffon, Alexandre-Henri, *L'Education de la première enfance: moyen de régénération sociale*, Paris, Nouvelle maison Pêrisse frères, Librairie catholique et classique, 1872.
- Nelson, Cary, Paula A. Treichler et Lawrence Grossberg, «Cultural Studies: An Introduction» in *Cultural Studies*, Nelson, Treichler, Grossberg éd., New York/London, Routledge, 1992, pp. 1-16.
- Padberg, John W., *Colleges in Controversy: The Jesuit Schools in France from Revival to Suppression, 1815-1880*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1969.
- Platon, *Les Lois* in *Oeuvres complètes*, Vol. 2, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1950.
- Renard, Jules, *Journal*, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1960.
- , *Poil de Carotte* [pièce de théâtre en un acte] in *Oeuvres*, Vol. 2, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1971.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Du contrat social et Lettres écrites de la montagne* in *Oeuvres complètes*, Vol. 3, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1964.
- Sarup, Madan, *An Introductory Guide to Post-structuralism and Postmodernism*. Athens, GA, The University of Georgia Press, 1989.
- Ségur, La Comtesse de [née Sophie Rostopchine], *Oeuvres*, C. Beaussant éd., Paris, Robert Laffont, «Bouquins», 1990, 3 Vol.
- Talmon, J.-L., *The Origins of Totalitarian Democracy*, New York, Norton, 1970 [1952].
- Vincenti, Luc, «Philosophie et pédagogie dans *Emile*», *Cahiers philosophiques*, octobre 1990, pp. 45-74.
- Weill, Alexandre, *Si j'avais une fille à marier et Si j'avais un fils à élever*, Paris, Sauvaire, 1891.
- Wheatley, Edward, «Forum», *PMLA*, Vol. 112, no 2, March 1997, pp. 271-72.
- Williams, Raymond, *The Long Revolution*, London, Chatto and Windus, 1961.

Zeldin, Theodore, *Emile Ollivier and the Liberal Empire of Napoleon III*, Oxford, Clarendon Press, 1963.

-----, *France 1848-1945*, Oxford, Clarendon Press, 1973, 1977, 2 Vol.

Zola, Emile, *Les Rougon-Macquart; histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire*, A. Lanoux et H. Mitterand éd., Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1960-67, 5 Vol.