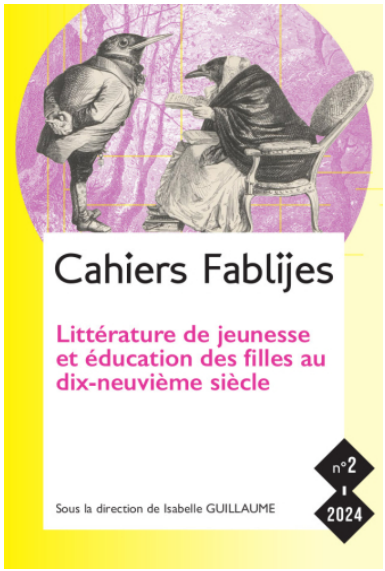

Cahiers Fablijes
ISSN : 2999-9154
Éditeur : Université Lumière Lyon 2

2 | 2024
Littérature de jeunesse et éducation des filles au dix-neuvième siècle

Directeur de publication Isabelle GUILLAUME

Florence PONCET et Louise HUGUIN (IHRIM)

https://publications-prairial.fr/fablijes/index.php?id=317

Référence électronique
« Littérature de jeunesse et éducation des filles au dix-neuvième siècle », *Cahiers Fablijes* [En ligne], mis en ligne le 08 novembre 2024, consulté le 05 mai 2025. URL : https://publications-prairial.fr/fablijes/index.php?id=317

Droits d'auteur
CC BY 4.0

DOI : 10.35562/fablijes.317

Prairial
Pôle éditorial
Lyon Saint-Étienne

INTRODUCTION

Ce volume étudie la manière dont les publications pour la jeunesse, en plein essor au XIX^e^ siècle, ont, tour à tour, mis en fiction les types d'éducation offerts aux filles de leur temps, contribué à la formation de leurs lectrices en dispensant des leçons de comportement social ou des connaissances, proposé des innovations en matière de pédagogie ou d'objectifs. Les représentations de ces objectifs (le foyer, une activité rémunératrice) ont constitué un lieu de tension tout au long du siècle.

NOTES DE LA RÉDACTION

SOMMAIRE

Isabelle Guillaume
Introduction

Barbara T. Cooper
Le *Journal des demoiselles* et le théâtre de société dans les années 1830 : des textes formatifs et performatifs ?

Béatrice Ferrier
Le jeu des filles dans le théâtre mixte de Berquin : des enjeux éducatifs singuliers ?

Christine Prévost
Livres de lecture courante au féminin : entre soumission et émancipation, un reflet romanesque des débats de société

Anne-Claire Husser
L'éducation des filles dans les cercles républicains (1870-1914)

Isabelle Guillaume
Voyager pour réformer l'éducation des jeunes Françaises dans les romans de Joséphine-Blanche Colomb et *Les Vies de collège* d'André Laurie

Claudia Nelson et Mary Nelson
Teaching and Touching : Schooling Girls in Louisa May Alcott's *Eight Cousins* and Christabel Coleridge's *The Girls of Flaxby*

Introduction

Isabelle Guillaume

Droits d'auteur
CC BY 4.0

TEXTE

1 Ce dossier est composé de contributions au séminaire « Littérature de jeunesse et éducation des filles au XIXe siècle » animé en 2021 et en 2022 par Amélie Caldérone et Marion Mas et d'articles qui complètent celles-ci dans une perspective plus internationale. Le XIXe siècle a été celui de l'essor des publications destinées aux jeunes lecteurs. Les contributions offrent différents aperçus sur la diversité des supports et des formes de ces publications. Certaines explorent des succès de la presse enfantine, comme *L'Ami des enfants* et le *Journal des demoiselles*. Le premier de ces deux titres est un mensuel de vingt-quatre numéros publiés de 1782 à 1783 par Arnaud Berquin qui a prolongé cette revue composée d'historiettes en faisant paraître les livraisons de *L'Ami des adolescents* entre 1784 et 1785. Cette publication inspirée par la lecture du périodique allemand *Der Kinderfreund* a été traduite en anglais et diffusée dans l'Europe entière et aux États-Unis [1]. *L'Ami des enfants* a été lu dans diverses versions tout au long du XIXe siècle. Repris en volume, il a aussi été remanié sous la forme d' « éditions anthologiques [qui] coupent, regroupent et récupèrent dialogues, historiettes et saynètes selon l'âge et le sexe du public visé suivant l'utilisation prévue (manuels de morale religieux ou laïcisés, de lecture pour les écoles ou de livres domestiques) [2] ». Par-delà les « berquinades » très présentes dans les livres de prix diffusés par les éditeurs catholiques, la revue d'Arnaud Berquin a également influencé de manière durable le roman pour la jeunesse qui « s'invente [3] » au XIXe siècle en l'invitant à explorer « la banalité du quotidien, au travers d'un goût pour la conversation [4] », comme le feront, par exemple, à partir de 1857, la comtesse de Ségur et d'autres romancières de la « Bibliothèque rose illustrée » de Hachette. Le *Journal des demoiselles*, quant à lui, est, avec le *Journal des enfants* et le *Journal des jeunes personnes*, l'un des plus célèbres et des plus pérennes parmi les nombreux périodiques

édités au début de la monarchie de Juillet. Découvrant « le parti qu'elle peut tirer d'un jeune et vaste public, fortuné et avide de connaissances [5] », une « génération montante d'écrivains, de journalistes et de pédagogues liés au mouvement romantique [6] » a participé, au début des années 1830, à la création de près d'une soixantaine de périodiques traitant « de morale, de religion, de littérature classique, mais aussi de théâtre contemporain, du mouvement romantique dans les lettres, les arts, la musique, de modes, de sciences, de géographie, et surtout d'Histoire, présentée de façon moderne, avec ses nouvelles sciences annexes, l'archéologie, la paléographie et la paléontologie [7] ».

2 Des articles de ce deuxième numéro des *Cahiers Fablijes* portent sur d'autres formes de publications qui, à l'image de cette presse didactique des années 1830, transmettent des savoirs à leurs jeunes lecteurs. Parmi ces publications figure le livre de lecture courante. Ce type de manuel scolaire raconte les aventures et les apprentissages d'un ou plusieurs personnages pour accompagner les élèves dans le perfectionnement de la lecture tout en dispensant des connaissances et en transmettant des valeurs. Le premier succès du genre date de 1818 [8]. Publié par Laurent de Jussieu sous le titre *Simon de Nantua ou le Marchand forain*, il retrace le voyage fictif du narrateur et du personnage éponyme sur les routes de la France depuis la petite ville de Nantua, dans l'Ain, jusqu'à Rennes. Les succès de librairie que représentent les livres de lecture courante se comprennent dans le contexte économique du marché des ouvrages scolaires qui est en expansion tout au long du siècle grâce à la progression de l'école élémentaire. Signé G. Bruno et publié peu avant les grandes lois scolaires dont Jules Ferry a été le promoteur, *Le Tour de la France par deux enfants* a été un best-seller de l'école républicaine vendu à six millions d'exemplaires entre 1877, l'année de sa première édition, et 1901 [9]. Pour Isabelle Nières-Chevrel, le fil directeur du déplacement qui structure les livres de lecture courante invitant les élèves « à faire le tour de la nation [10] » à l'instar de ceux de Laurent de Jussieu en 1818 et de G. Bruno en 1877, est hérité des *Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse*. Ce récit écrit en 1699 par Fénelon pour l'éducation du dauphin constitue l'un des « grands modèles littéraires sur lesquels va se construire le roman pour la jeunesse au dix-neuvième siècle [11] ». Pour Francis Marcoin et Michel Manson, 1818 a marqué une date dans

cette construction avec la parution de la « première robinsonnade française et romanesque à succès [12] » : *Le Robinson de douze ans* de Jeanne-Sylvie Mallès de Beaulieu qui sera réédité sans interruption tout au long du siècle [13]. Une partie des contributions du dossier porte sur ce genre qui, sous les formes du roman du quotidien et du roman d'aventures, connaît un âge d'or en Angleterre, en France et aux États-Unis dans la seconde partie du XIXe siècle.

3 Le lien noué entre la littérature de jeunesse, secteur en plein essor au XIXe siècle, et l'éducation des filles recouvre trois formes. D'une part, les publications pour la jeunesse offrent des témoignages sur les types d'éducation offerts aux filles de leur temps. L'enseignement au XIXe siècle est organisé selon une double séparation, entre classes sociales et entre sexes. L'instruction primaire est destinée aux classes populaires. Les grandes étapes de sa progression au cours du siècle sont, pour les garçons, la loi dite Guizot de 1833, pour les filles, l'ordonnance Pelet de 1836 puis la loi Falloux de 1850, et, pour tous, les lois dites Ferry de 1881 et 1882. L'enseignement secondaire dont le public est composé des enfants des classes aisées diffère selon les sexes. Les garçons peuvent préparer le baccalauréat, qui leur ouvre l'accès aux grandes écoles et à l'Université, dans des collèges et des lycées, publics ou privés, qui leur sont réservés. L'enseignement secondaire des jeunes filles, quant à lui, est d'autant plus divers qu'il est peu encadré par l'État avant la circulaire Duruy de 1867, puis la loi de 1880 dite Camille Sée, du nom de son promoteur. À l'intention des jeunes filles de quatorze à dix-huit ans, la circulaire de Victor Duruy définit un cycle d'étude de trois ou quatre années, composé de cours assurés par des enseignants masculins. Le programme de ces cours s'inspire de l'enseignement secondaire spécial des garçons. Mais, par contraste avec celui-ci, les cours n'offrent pas de diplôme et, à la différence des collèges et des lycées publics, ni leurs locaux ni leurs professeurs ne sont financés par l'État. « Entre 1867 et 1870, environ soixante cours ouvrent à travers la France, un grand nombre d'entre eux connaissant cependant un échec au bout de moins d'un an, tandis qu'en 1870, la guerre franco-prussienne met fin à cette expérience réformatrice libérale. En 1878, ne survivent que dix cours [14] », indique Rebecca Rogers. Deux ans plus tard, en 1880, le vote de la loi Camille Sée engage l'État à financer des établissements secondaires réservés aux filles. Ces établissements ne préparent pas au baccalauréat mais

ils offrent à leurs élèves un cycle d'études de trois ou de cinq ans dont le programme comprend notamment un enseignement moral, l'étude de la langue française, d'une langue vivante, des littératures anciennes et modernes tout en excluant les humanités (grec, latin et philosophie).

4 Vu le caractère tardif de la loi Sée, si certaines des sœurs des collégiens et des lycéens du XIXe siècle ont fréquenté les « salles de classe » sans rester cantonnées au « salon [15] » et à l'enseignement de leurs mères ou de leurs gouvernantes, c'est en tant qu'élèves d'établissements privés, de pensionnats religieux ou laïcs. Entre 1800 et 1830, ces institutions offrent :

> un tronc commun comprenant l'écriture, la lecture, l'arithmétique, la littérature française, l'histoire et la géographie. Y figure également la mythologie, ainsi qu'une instruction élémentaire en sciences. Toutes accordent une place importante aux arts d'agrément – dessin, musique et danse – en plus de la couture, illustrant la tension constante entre une éducation qui vise à former de bonnes maîtresses de maison et un programme dont la véritable ambition serait de produire des femmes cultivées à l'aise en société [16].

Le nombre de ces établissements, que ceux-ci soient dirigés par des maîtresses laïques ou par des congrégations religieuses, se multiplie sous la monarchie de Juillet puis sous le Second Empire. Alors qu'un décret de décembre 1853 les rattache aux contrôles des écoles primaires, leurs programmes les distinguent de celles-ci. Rebecca Rogers les décrit ainsi :

> Dès le Second Empire, les pensionnats s'adressant à la bourgeoisie offrent une gamme relativement établie de cours qui ressemblent par bien des aspects au programme d'enseignement moderne en vigueur dans l'enseignement secondaire masculin, mettant l'accent sur l'histoire, la géographie, la littérature et les langues vivantes. Les programmes d'études des différents établissements témoignent d'un large consensus autour de l'idée qu'une demoiselle bien éduquée devrait être familière avec les lettres, avoir des notions de sciences naturelles, être capable de converser dans d'autres langues, savoir manier le fil et l'aiguille, et posséder un certain nombre de talents [17].

5 Certains des textes pour la jeunesse étudiés dans ce dossier offrent des aperçus sur les établissements qui dispensent des enseignements aux filles de leur temps. Dans *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles*, un succès de l'édition scolaire édité et réédité par Larousse de 1891 à 1922, Clarisse Juranville et Pauline Berger font référence aux maisons d'éducation de la Légion d'honneur, qui datent du Premier Empire et qui offrent le premier exemple d'internats pour les jeunes filles financés par l'État, en rendant hommage à Jeanne Campan, directrice « de la maison d'Écouen, où étaient élevées les orphelines des officiers de la Légion d'honneur [18] ». Elles saluent aussi le succès des cours professionnels créés par la saint-simonienne Élisa Lemonnier, ce « legs majeur de 1848 en matière d'éducation [19] » qui « ouvre la voie à une prise en considération des femmes comme agents économiques individuels [20] ». D'après le bilan dressé au début des années 1890 par ce « couple d'auteurs à la Erckmann-Chatrian [21] », les élèves des « six écoles professionnelles Élisa Lemonnier, qui comptent six cents élèves et rendent d'incalculables services [22] », peuvent en « sortir aptes au commerce, ou bien couturières, brodeuses, fleuristes [23] ».

6 En délivrant à ses lectrices les informations promises dans son long sous-titre, en assurant la transmission d'un « panthéon d'un tour de la France féminin [24] », le livre de lecture courante de Clarisse Juranville et Pauline Berger illustre le deuxième lien tissé entre la littérature de jeunesse et l'éducation des filles. Textes et images contribuent à la formation de leurs lectrices, qu'ils délivrent des leçons de morale et de comportement social, comme c'est le cas dans les pièces qu'Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac, Henri Burat de Gurgy et Narcisse Fournier publient dans les années 1830 dans le *Journal des demoiselles*, ou qu'ils enseignent des connaissances à la manière des récits de science qui comblent les lacunes des programmes jusqu'en 1882 puis qui accompagnent les évolutions de la « leçon de choses ». Conçue à partir des années 1860 comme « une méthode pédagogique générale, coextensive à l'ensemble des contenus d'enseignement [25] », celle-ci devient leçon de sciences avec l'introduction d'un enseignement obligatoire des sciences physiques et naturelles à l'école primaire par la loi du 28 mars 1882. Le récit de science constitue un type de livre didactique qui met en œuvre les dispositifs de la vulgarisation en

faisant de certains de ses personnages des pédagogues délivrant leurs savoirs par le biais de citations d'ouvrages et de manuels, d'exposés, de conversations et de dialogues. Daniel Raichvarg a distingué cinq groupes parmi leurs auteurs : les publicistes ; les littérateurs comme Zulma Carraud qui publie en 1864 *Les Métamorphoses d'une goutte d'eau* dans la « Bibliothèque rose illustrée » ou Émile Desbeaux, l'auteur d'une série éditée par Paul Ducrocq entre 1879 et 1886 [26] ; les pédagogues comme Charles Delon ou Marie Pape-Carpentier qui signe *Histoire du blé* chez Hachette en 1873 ; ceux qu'il nomme les « incertains [27] », à l'image de Paul Gouzy, polytechnicien qui fait paraître chez Hetzel en 1888 *Promenade d'une fillette autour d'un laboratoire* et, enfin, les scientifiques comme Louis Figuier [28]. En plus de transmettre des connaissances, les récits de science peuvent contenir, implicitement ou explicitement, une critique des programmes de leur temps et des propositions de réforme, à l'image du livre *Les Jeudis de M. Dulaurier* ou de la série d'Émile Desbeaux. Le journaliste agricole Victor Borie a publié le premier titre en 1865 pour remédier à « l'absence d'un enseignement scientifique en milieu rural [29] ». C'est ainsi qu'il met en scène un instituteur qui « emmène ses élèves en promenade scientifique à travers champs, mais les jours sans école (les jeudis à l'époque) puisqu'il n'est pas autorisé à enseigner les sciences les jours de classe [30] ».

7 Plusieurs volumes de la série d'Émile Desbeaux commencent par dresser un état des lieux de l'instruction de leurs personnages. La fillette éponyme de *La Maison de M^lle^ Nicolle* connaît de nombreuses dates et figures historiques mais elle ignore « avec quoi est fait ce simple et si utile petit morceau de sucre [31] » qu'elle mange tous les jours. Ce déséquilibre entre les disciplines n'est pas réservé aux personnages féminins de la série de Desbeaux. Dans *Le Jardin de M^lle^ Jeanne*, Georges, le futur beau-frère de la jeune héroïne, a beau avoir reçu l'éducation « d'un homme du monde [32] », il ne sait pas ce qu'est un lombric et croit, à tort, que les crapauds sont nuisibles. Interrogé sur le nom scientifique des vers luisants, il se trompe d'espèce en citant des vers d'Alexandre Dumas : « Parmi les cheveux noirs, le diamant reluit / Comme la luciole illuminant la nuit [33] ». Le jeune ignorant jette lui-même une suspicion sur le système scolaire

qui lui a décerné des lauriers : « je vois bien que toute mon éducation est à refaire [34] ».

8 Tel est le troisième lien de l'éducation des filles et de la littérature pour la jeunesse. Celle-ci peut adopter un angle critique à l'égard des programmes et de la pédagogie de son temps et offrir des propositions dans ces domaines. Ces propositions ne sont pas univoques. L'un des points traités de manière ambiguë dans les livres pour la jeunesse est celui de l'objectif de l'éducation des filles de la bourgeoisie et de l'intérêt pour celles-ci d'acquérir des compétences leur permettant d'exercer un métier ou une activité rémunérée. Placer l'éducation des filles dans la perspective exclusive d'un horizon d'épouse et de mère [35] est un fil rouge qui traverse le siècle et se retrouve à l'œuvre, à la fin de celui-ci, dans la loi Sée et dans sa création d'un cursus qui ne délivre pas de diplôme. Le consensus n'est pourtant pas total à l'intérieur de la société du XIX^e^ siècle consciente du risque du déclassement et de la menace pour une jeune bourgeoise comme pour une aristocrate de devenir une femme pauvre obligée de subvenir à ses besoins, voire à ceux de sa famille. Françoise Thérèse Antoinette Le Groing de la Maisonneuve en témoigne dès 1799 en concluant son *Essai sur le genre d'instruction qui paraît le plus analogue à la destination des femmes* par une réflexion sur la manière de préparer les jeunes filles à un « grand désastre de fortune [36] ». Cette réflexion peut être largement partagée par les contemporains de l'essayiste vu l'instabilité sociale et financière suscitée par la Révolution française et les exemples de « désastres » fournis par celle-ci. La suite du siècle offre des témoignages qui prolongent, à leur manière, celui du livre d'Antoinette Le Groing de la Maisonneuve. Par exemple, entre 1850 et 1880, les élèves des pensionnats laïques ou religieux sont nombreuses à se présenter aux examens qui délivrent les brevets permettant d'exercer le métier d'enseignante dans le primaire et le secondaire [37]. Les livres pour la jeunesse ont donné un large écho à cette inquiétude du déclassement et à l'intérêt d'adapter l'éducation des filles à cette menace. Rebecca Rogers commente ainsi les historiettes et les pièces de théâtre des années 1800 à 1830 :

> le traumatisme causé par la période révolutionnaire transparaît à travers le grand nombre de contes où une jeune fille travailleuse et

> douée se voit dans l'obligation d'utiliser ses capacités pour gagner sa vie [38].

Ce discours continue à se faire entendre et à nourrir les fictions tout au long du siècle y compris sous la plume d'auteures relativement conservatrices. Dans *Eugénie ou le monde en miniature*, un roman signé en 1854 par l'auteure de traductions, de livres de vulgarisation, de romans et de manuels pour la jeunesse, Sophie Ulliac-Trémadeure, une mère rappelle à sa fille :

> tu as déjà assez vu et assez lu, ma chère enfant, pour savoir que les talents et l'instruction sont des choses de grande valeur qu'on ne peut pas perdre comme on perd son château, sa fortune [39].

9 Dans *Cousine Marie*, Julie Gouraud, directrice du *Journal des jeunes personnes* et romancière qui a notamment publié vingt-deux titres dans la « Bibliothèque rose illustrée » entre 1864 et 1888 [40], fait de sa jeune héroïne l'élève d'« une femme que des revers de fortune avaient amené à prendre la direction d'un pensionnat [41] ». Elle la dote d'une éducation faite d'« études sérieuses [auxquelles] s'ajoutait celle des langues, de la musique et du dessin [42] » qui lui permettent de gagner de l'argent quand son père, un officier blessé pendant la conquête de l'Algérie, est placé en retraite. Dans une mise en abyme, Julie Gouraud fait de l'héroïne de ce roman paru en 1878 chez Hachette et réédité l'année suivante, une romancière enrichie par la publication d'« un petit livre rose [43] ». À l'instar de celles de la lecture féminine étudiée dans le premier numéro des *Cahiers Fablijes*, les représentations de l'éducation des filles et de ses objectifs (le foyer, une activité rémunératrice) constituent ainsi « un lieu de friction [44] », de « tension [45] » du XIXe siècle.

10 C'est dans cette perspective que ce dossier composé de six articles interroge l'éducation des filles selon et par la littérature pour la jeunesse : quelles conceptions et quels imaginaires de l'éducation féminine celle-ci dessine-t-elle ? Quels savoirs et quels destins assigne-t-elle aux filles ? Dans quelle mesure rencontre-t-elle des discours, notamment politiques, contemporains ? Quels dispositifs énonciatifs, théâtraux et narratifs construit-elle ?

11 Béatrice Ferrier et Barbara Cooper ouvrent la réflexion en étudiant des pièces de théâtre parues dans la presse, dont les jeunes personnages évoluent dans des situations du quotidien : une vingtaine de petits drames publiés dans *L'Ami des enfants* et *L'Ami de l'adolescence* entre 1782 et 1785 puis réédités tout au long du XIXe siècle, pour la première ; une charade en action et des proverbes d'Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac, Henri Burat de Gurgy et Narcisse Fournier édités dans le *Journal des demoiselles* dans les années 1830, pour la seconde. Toutes deux analysent la dimension métalittéraire et métathéâtrale de ces pièces destinées à être lues et jouées en famille ou en société. En s'adressant à leurs lectrices ou, mieux, en faisant de celles-ci des actrices amenées à répéter et à interpréter un personnage, les différents auteurs se font pédagogues pour montrer et pour faire jouer aux filles le rôle qu'elles devront incarner sur le théâtre que constitue la société de leur temps. Ce rôle peut cependant ménager des surprises. Le théâtre de Berquin compense l'infériorité numérique de ses personnages féminins en réservant à ceux-ci des rôles valorisants et structurants qui débordent les stéréotypes de la figure maternelle et de la fille soumise à son père. Les pièces parues dans le *Journal des demoiselles* ne se contentent pas d'inculquer aux filles que leur rôle familial et social est genré. Après Catherine Woillez et son roman *Emma ou le Robinson des demoiselles* qui date de 1835, Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac fait affronter à un personnage féminin la solitude d'une île déserte, situation inspirée par celle du héros masculin de Daniel Defoe et censée, selon Jean-Jacques Rousseau, fournir « l'amusement et l'instruction d'Émile [46] », son élève fictif.

12 En s'appuyant sur une série de livres de lecture courante dont la parution s'échelonne des années 1850 à la fin du siècle, Christine Prévost montre que les modèles féminins proposés aux élèves de l'école primaire s'inscrivent entre une soumission à l'ordre social et une certaine émancipation apportée par une activité professionnelle synonyme d'indépendance économique. Elle fait ainsi écho à Mona Ozouf pour qui les manuels d'éducation civique destinés aux jeunes filles à la fin du XIXe siècle envisagent « souvent avec réalisme la nécessité du travail pour celles qui étaient pauvres, qui devenaient soutiens de familles ou qu'attendait le célibat [47] » et enseignent que

« le travail à l'extérieur pouvait n'être pas conflictuel avec l'ordre domestique [48] ».

13 Anne-Claire Husser et Isabelle Guillaume explorent les représentations qui circulent à l'époque de l'adoption de la loi Camille Sée, la première en étudiant la place que les républicains Jules Ferry, Ferdinand Buisson et Henri Marion réservent aux questions de la mixité et de l'accès des femmes à des études prolongées, la seconde en analysant les romans que Joséphine-Blanche Colomb a fait paraître chez Hachette et la série des *Vies de collège* publiée par André Laurie chez Hetzel entre 1881 et 1904. Pour réfléchir à de possibles changements dans l'éducation des filles, les trois réformateurs républicains et les deux romanciers proposent un détour par les États-Unis présentés, à des degrés divers, comme le territoire de la modernité dans ce domaine et comme un exemple dont la France pourrait peut-être s'inspirer. Ce détour américain révèle l'ambivalence des discours républicains sur l'éducation féminine, leurs hésitations entre positivisme social et rationalisme hérité de Condorcet, entre dynamique universaliste et logique différencialiste, et la prudence d'André Laurie au moment de faire traverser l'Atlantique au type de la femme qui acquiert des diplômes pour travailler. De plus, dans les romans, il se déroule dans un territoire vide des controverses suscitées aux États-Unis par la mixité et le rôle social des femmes [49].

14 Claudia Nelson et Mary Nelson éclairent la pluralité des conceptions américaines en matière d'éducation des filles en lisant *Eight Cousins* publié à Boston en 1875 par Louisa May Alcott et *The Girls of Flaxby* signé en 1882 par l'Anglaise Christabel Rose Coleridge. Entre Jo March, l'héroïne de *Little Women* (1868-1869) à laquelle s'identifiera Simone de Beauvoir [50], et Nancy Harding, le personnage de *Little Men* (1873) et de *Jo's Boys* (1886) qui devient médecin [51], Alcott a créé en 1875 avec Rose Campbell un personnage qui peut sembler peu « américain » à un lecteur français : l'éducation et l'horizon de l'adolescente sont cantonnés à un espace domestique ; Rose n'apprend pas le latin à la différence d'héroïnes de Joséphine-Blanche Colomb et d'André Laurie mises à l'école américaine. Claudia et Mary Nelson montrent précisément que, si les auteures d'*Eight Cousins* et *The Girls of Flaxby* font bien de leurs fictions des démonstrations pour inviter à réformer l'éducation de leurs jeunes compatriotes,

leurs propositions ne calquent pas cette éducation sur celle des garçons. En prônant l'apprentissage par la pratique, en valorisant le développement d'une structure mentale capable d'intégrer des éléments d'information plus que l'accumulation de savoirs, en mettant l'accent sur l'importance de créer des communautés d'apprentissage bienveillantes, les deux romancières, de part et d'autre de l'Atlantique, accompagnent ou anticipent des théories sur l'éducation et sur le classement de l'information, comme la « Social Learning Theory » du psychologue Albert Bandura ou comme le système de classification décimale avec lequel Melvil Dewey a révolutionné durablement la bibliothéconomie américaine en assignant une localisation relative aux documents. Par un apparent paradoxe, ces propositions novatrices s'inscrivent dans la logique d'une vision traditionnelle qui fait de la formation morale le domaine des femmes. *Eight Cousins* et *The Girls of Flaxby* montrent ainsi que la réussite de l'éducation de leurs héroïnes ne se mesure pas à l'aune de leurs connaissances. Elle s'évalue en fonction de leur capacité à trouver leur place au sein d'une communauté et à progresser en faisant progresser les autres.

15 Ce qui, dans l'éducation de Rose Campbell, devait cependant sembler peu traditionnel à un lecteur français, c'est la pratique de la natation. À la différence de *The Girls of Flaxby*, qui n'a jamais été traduit en France, *Eight Cousins* a été adapté dès 1885 par l'éditeur Hetzel et Jeanne Lespermont sous le titre *La Petite Rose, ses six tantes et ses sept cousins* [52]. Dans le texte original comme dans son adaptation française, Rose apprend à nager [53] comme l'héroïne de *Mon oncle d'Amérique* (1890) de Joséphine-Blanche Colomb et comme les petites Américaines de *Gypsy* (1887) et de *Miss Linotte* (1893) de Jeanne Lespermont qui, en plus, pratiquent l'équitation, le patinage, le canotage, les jeux de barres, le vélo et le tennis. Pour Jeanne Lespermont, signer du pseudonyme Jacques Lermont, qu'elle a elle-même choisi, des adaptations et des romans mettant en scène l'éducation de jeunes Américaines sportives, consacre la réussite de sa propre formation. Dans une lettre envoyée à Pierre-Jules Hetzel en 1876, l'apprentie romancière définissait ainsi une ambition féminine partagée, de chaque côté de l'Atlantique, par Louisa May Alcott, Joséphine-Blanche Colomb et bien d'autres : se former au métier

d'écrivaine pour gagner des droits d'auteur, se « suffire à » elle-même grâce aux « progrès » de sa plume [54].

NOTES

1 Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, « Berquin, Arnaud », dans Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, Éditions du cercle de la librairie, 2013, p. 88. Sauf mention contraire, le lieu d'édition est Paris.

2 *Ibid.*

3 Isabelle Nières-Chevrel (dir.), *L'Invention du roman pour la jeunesse au XIXe siècle. Revue de littérature comparée*, nº 304, 2002/4.

4 Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*, Champion, 2006, p. 57. Francis Marcoin rappelle que, selon le *Trésor de la langue française*, « berquinade » désigne une « œuvre fade et sentimentale à la manière de Berquin » (*ibid.*).

5 Anne Besson-Morel, « Presse enfantine française. Le dix-neuvième siècle », dans Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, *op. cit.*, p. 766.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*, p. 767.

8 Les chiffres de ce succès varient selon les sources. D'après l'avant-propos de la réédition de 1880, « aucun livre de lecture adopté dans les écoles n'a eu autant de succès que *Simon de Nantua*. Le nombre de ses éditions est incalculable ; le tirage montait chaque année à soixante mille exemplaires » (Laurent de Jussieu, « Avant-propos », dans *Simon de Nantua ou le Marchand forain*, Louis Colas, 1880, n. p.). Dans *Le Triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIXe siècle*, Martyn Lyons indique, quant à lui, le chiffre de douze mille exemplaires vendus pour deux éditions publiées entre 1841 et 1845 (Promodis, 1987, p. 91).

9 Ce chiffre est emprunté par Jacques et Mona Ozouf à l'article d'Aimé Dupuy, « Les livres de lecture de G. Bruno », *Revue d'histoire économique et sociale*, nº 2, 1953, p. 128-151. Pour l'interprétation du livre de lecture courante de G. Bruno, voir Jacques et Mona Ozouf, « *Le Tour de la France par deux enfants*. Le petit livre rouge de la République », dans Pierre

Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*. t. I : *La République*, Gallimard, 1984, p. 291-320 ; Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIXe-XXe siècles)*, Belin, « Histoire de l'éducation », 2007.

10 Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants*, *op. cit.*

11 Isabelle Nières-Chevrel, « Avant-propos », *L'Invention du roman pour la jeunesse au XIXe siècle*, *op. cit.*, p. 413.

12 Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*, *op. cit.*, p. 73. Michel Manson, quant à lui, présente *Le Robinson de douze ans. Histoire intéressante d'un jeune mousse français abandonné dans une île déserte* comme « la première robinsonnade française » (Michel Manson, « Mallès de Beaulieu, Jeanne-Sylvie », dans Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, *op. cit.*, p. 637. Pour l'intégralité de la notice, voir les pages 637-638 du dictionnaire).

13 Le roman de Jeanne-Sylvie Mallès de Beaulieu est édité par Blanchard entre 1818 et les années 1830, par Lehuby de 1833 aux années 1860, par Paul Ducrocq de 1862 jusqu'au début des années 1880, par Ardant en 1891 et en 1895 et, en parallèle, par Picard et Kaan en 1899.

14 Rebecca Rogers, « Chap. VII. Batailles politiques autour de l'esprit des femmes », dans *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIXe siècle*, trad. Céline Grasser, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 265, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.pur.6078, § 10]. Sur les enseignements proposés aux jeunes filles, voir aussi Françoise Mayeur, *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle*, Hachette, 1979 ; Bernard Bodinier, Martine Gest, Marie-François Lemonnier-Delpy et Paul Pasteur (dir.), *Genre et éducation. Former, se former, être formée au féminin*, Le Havre, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2009, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.purh.1704].

15 *Les Bourgeoises au pensionnat* de Rebecca Rogers est la traduction de l'ouvrage paru en 2005 sous le titre *From the Salon to the Schoolroom. Educating Bourgeois Girls in Nineteenth-Century France*.

16 Rebecca Rogers, « Chap. II. Institutions, scolarisation et identités féminines », dans *Les Bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 75, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.pur.6069, § 17].

17 *Ibid.*, « Chap. VI. Les pensionnats : espace, culture et identités féminines », p. 232 [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.pur.6074, § 38].

18 Clarisse Juranville et Pauline Berger, *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles. Sites et paysages. Productions du sol. Monographies diverses. Industries spéciales aux ménagères. Commerce. Morale. Civilité. Souvenirs historiques. Grands hommes et femmes célèbres*, Larousse, 1891, p. 317.

19 Rebecca Rogers, « Chap. iii. La place des femmes dans un nouvel ordre bourgeois (1830-1848) », dans *Les Bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 139, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.pur.6071, § 57].

20 *Ibid.*

21 Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants*, *op. cit.*, p. 368. L'historien présente et analyse le livre de lecture courante de Clarisse Juranville et Pauline Berger dans les pages 366 à 372 de son ouvrage.

22 Clarisse Juranville et Pauline Berger, *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles*, *op. cit.*, p. 314.

23 *Ibid.*

24 Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants*, *op. cit.*, p. 371.

25 Pierre Kahn, « Les sciences : trois modèles pour un enseignement nouveau », dans Daniel Denis, Pierre Kahn (dir.), *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du* Dictionnaire de pédagogie *de Ferdinand Buisson*, CNRS éditions, 2003, « CNRS Histoire », p. 149, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.editionscnrs.3068].

26 *Le Jardin de M^lle^ Jeanne*, 1879 ; *Les Pourquoi de M^lle^ Suzanne*, 1881 ; *Les Parce que de M^lle^ Suzanne*, 1882 ; *Les Idées de M^lle^ Marianne*, 1884 ; *La Maison de M^lle^ Nicolle*, 1886.

27 Daniel Raichvarg, « Récits de science », dans Jacqueline Feldman (dir.), *L'Idée de science au xix^e^ siècle. Huit soirées de lecture à la bibliothèque des Amis de l'instruction du III^e^ arrondissement*, L'Harmattan, 2006, p. 127. Pour l'intégralité de l'article, voir les pages 119-141 du recueil. Sur les récits de science pour la jeunesse en France et en Angleterre, voir aussi Laurence Talairach-Vielmas (dir.), *Science in the Nursery. The Popularisation of Science in Britain and France, 1761-1901*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2011 ; Claire Barel-Moisan, « Des vulgarisatrices en bas-bleus. La science dans le roman pour la jeunesse », dans Andrea Del Lungo et Brigitte Louichon (dir.), *La Littérature en bas-bleus*. T. II. *Romancières en France de 1848 à 1870*, Classiques Garnier, 2013, p. 213-231 ; Bénédicte Monicat, « Pédagogues et vulgarisatrices : transmission et construction des savoirs dans les écrits de femmes au xix^e^ siècle », dans Adeline Gargam (dir.),

Femmes de sciences de l'Antiquité au XIX^e^ *siècle. Réalités et représentations*, Dijon, EUD, 2014, « Histoire et philosophie des sciences », p. 211-220 ; Catherine Borot Alcantara, « La vulgarisation des sciences à destination des fillettes au XIX^e^ siècle : une fiction spécifique », *Cahiers Robinson*, n° 51 : *Ces petites filles qui lisent*, Justine Breton (dir.), 2022, p. 153-166.

28 Daniel Raichvarg a ajouté ce cinquième groupe absent de l'article de 2006 dans une notice de 2013 tout en précisant que les auteurs qui le composent sont « relativement en marge de la communauté scientifique de leur temps » (D. Raichvarg, « Documentaire scientifique et technique », dans Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, *op. cit.*, p. 296. Pour l'intégralité de la notice, voir les pages 294-298 du dictionnaire).

29 *Ibid.*, p. 296.

30 *Ibid.*

31 Émile Desbeaux, *La Maison de M^lle^ Nicolle*, P. Ducrocq, 1886, p. 43.

32 Émile Desbeaux, *Le Jardin de M^lle^ Jeanne. Botanique du vieux jardinier*, P. Ducrocq, 1880, p. 19.

33 *Ibid.*, p. 105.

34 *Ibid.*, p. 44.

35 Marion Mas rappelle : « La figure de la mère éducatrice se diffuse largement au début du XIX^e^ siècle et s'amplifie sous le Second Empire, où "l'éducation maternelle" devient objet de traités entiers. » (Marion Mas, « Introduction », *Cahiers Fablijes* n° 1, 2023, n. 22, [en ligne], DOI 10.35562/fablijes.124.

36 Rebecca Rogers, « Chap. I. La féminité en question : voix et débats », dans *Les Bourgeoises au pensionnat*, *op. cit.*, p. 39, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.pur.6068, § 11].

37 Rebecca Rogers précise : « entre 1855 et 1880 les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes à passer et obtenir des examens de l'enseignement : sur un total de 33 616 brevets de capacité, 24 171 (72 %) sont décernés à des femmes ; au cours de la seule année 1881, 3 807 femmes obtiennent ce brevet. Ces diplômes ouvrent la porte de l'enseignement primaire mais également du secondaire, étant donné la disparition des diplômes du niveau secondaire en 1853 » (*ibid.*, chap. VI cité, p. 238, [DOI 10.4000/books.pur.6074, § 48]).

38 *Ibid.*, chap. I cité, p. 59 [DOI 10.4000/books.pur.6068, § 11].

39 Sophie Ulliac-Trémadeure, *Eugénie ou le Monde en miniature*, Didier, 1854, p. 55.

40 Michel Manson, « Gouraud, Julie », dans Isabelle Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, *op. cit.*, p. 422-424.

41 Julie Gouraud, *Cousine Marie*, Hachette, 1879, p. 5.

42 *Ibid.*, p. 20.

43 *Ibid.*, p. 72.

44 Marion Mas, « Introduction », art. cité, § 1.

45 *Ibid.*, § 4. Le dossier fait ainsi écho, à sa manière, aux lectures qui ont montré la dimension paradoxale de romans pour la jeunesse racontant des destinées féminines. Sur les paradoxes de la librairie catholique, voir Bénédicte Monicat, « Chap. 3. Zénaïde Fleuriot, ou une œuvre exemplaire », dans *Devoirs d'écriture. Modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au* XIX*e siècle*, Lyon, PUL, 2006, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.pul.6920] ; Gilles Béhotéguy, « Zénaïde Fleuriot : les paradoxes du devoir », dans Andrea Del Lungo et Brigitte Louichon (dir.), *La littérature en bas-bleus*, t. II, *op. cit.*, p. 167-184 ; Isabelle Guillaume, « Regards croisés d'André Laurie, Zénaïde Fleuriot et George Alfred Henty sur la Commune de Paris », *Le Rocambole : bulletin de l'association des Amis du roman populaire*, nos 95/96 : *La Commune en romans*, Daniel Compère (dir.), 2021, p. 153-172 ; Charles Plet, « Roman pour la jeune fille, roman de la jeune fille : le roman catholique face à ses paradoxes », *Romantisme*, no 201, 2023/3, p. 24-37 [en ligne sur Cairn : DOI 10.3917/rom.201.0024].

46 Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], éd. Charles Wirz et Pierre Burgelin, Gallimard, 1969, « Folio essais », p. 291.

47 Mona Ozouf, *Les Mots des femmes* [1995], dans *Récits d'une patrie littéraire. La France, les femmes, la démocratie*, Fayard, 2006, « Les indispensables de l'histoire », p. 305.

48 *Ibid.*

49 Sur ces controverses enregistrées par certains observateurs français, voir Malie Montagutelli, *L'Éducation des filles aux États-Unis de la période coloniale à nos jours*, Ophrys-Ploton, 2003.

50 « Je m'identifiai passionnément à Joe, l'intellectuelle. Brusque, anguleuse, Joe se perchait, pour lire au faîte des arbres, elle était bien plus garçonnière

et plus hardie que moi ; mais je partageai son horreur de la couture et du ménage, son amour des livres. Elle écrivait : pour l'imiter je renouai avec mon passé et composai deux ou trois nouvelles […], Joe l'emportait sur ses sœurs, plus vertueuses ou plus jolies, par son ardeur à connaître, par la vigueur de ses pensées ; sa supériorité, aussi éclatante que celle de certains adultes, lui garantissait un destin insolite : elle était marquée. Je me crus autorisée, moi aussi, à considérer mon goût pour les livres, mes succès scolaires, comme le gage d'une valeur que confirmerait mon avenir » (Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, 1958, « Folio », p. 123). Les jeunes Françaises du début du xx^e^ siècle pouvaient lire l'adaptation éditée en 1880 par Hetzel. Celui-ci l'a intitulée *Les Quatre Filles du docteur Marsch*, signée de son pseudonyme P.-J. Stahl et écrite à partir d'une « traduction littérale » de la première partie du roman fournie par Jeanne Lespermont au printemps 1876 (Pierre-Jules Hetzel, lettre à Jeanne Lespermont du 10 septembre 1880, Archives Hetzel, NAF 16971, dossier « Jane Lespermont », f. 263-264). Sur la genèse de l'adaptation, on peut consulter le dossier « Jane Lespermont » dans les archives Hetzel (f. 40-42, 251-252, 263-264) et, sur l'adaptation éditée par Hetzel : Claire Le Brun, « De *Little Women* de Louisa May Alcott aux *Quatre filles du docteur March*. Les traductions françaises d'un roman de formation au féminin », *Meta. Journal des traducteurs*, vol. 48, n^os^ 1-2, mai 2003, p. 47–67, [en ligne sur Érudit : DOI 10.7202/006957ar] ; Isabelle Guillaume, *Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale*, Honoré Champion, 2009, p. 116-118, 131, 214-220, 228-231 ; Isabelle Nières-Chevrel, « Alcott, Louisa May », dans I. Nières-Chevrel et Jean Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, *op. cit.*, p. 22-23.

51 Pour Ruth K. MacDonald, Nancy « is a product of the educational system in *Little Women* » (Ruth K. MacDonald, *Louisa May Alcott*, Boston, Twayne Publishers, 1983, p. 38).

52 L'adaptation d'*Eight Cousins* signée Stahl et Lermont a été éditée par Hetzel en 1885 et rééditée en 1887. Le nom de Lermont disparaît de l'adaptation, illustrée par Pierre Probst, éditée par Hachette sous le titre *Rose et ses sept cousins* en 1950 dans la « Bibliothèque verte » puis, en 1952, dans sa collection « Idéal-Bibliothèque ». D'autres adaptations sont éditées d'abord en 1955 par Mame sous le même titre puis, en 1965, par G. P. sous le titre inédit *Rose et le clan des Campbell*.

53 Louisa May Alcott, *Eight Cousins*; *or*, *The Aunt Hill*, Boston, Little, Brown and Company, 1914, p. 94 ; Louisa May Alcott, adaptation par Stahl et Lermont, *La Petite Rose*, *ses six tantes et ses sept cousins*, Hetzel, 1885, p. 101.

54 « Je suis heureuse de voir que vous avez trouvé un certain progrès, cela me fait espérer que je pourrai peut-être arriver à quelque chose et quoique je ne sois pas absolument forcée de travailler maintenant il peut se faire qu'un jour je n'aie pas d'autre ressource, je voudrais donc être capable de me suffire à moi-même » (J. Lespermont, lettre à P.-J. Hetzel du 18 juillet 1876, Archives Hetzel, NAF 16971, dossier « Jane Lespermont », f. 40-42).

AUTEUR

Isabelle Guillaume
Université de Pau et des Pays de l'Adour – ALTER (UR 7504)
IDREF : https://www.idref.fr/051636468
ISNI : http://www.isni.org/0000000061570200
BNF : https://data.bnf.fr/fr/13550418

Le *Journal des demoiselles* et le théâtre de société dans les années 1830 : des textes formatifs et performatifs ?

Barbara T. Cooper

DOI : 10.35562/fablijes.321

Droits d'auteur
CC BY 4.0

PLAN

Préparer son intégration dans la vie sociale par le jeu
On ne badine pas avec la vanité des jeunes filles
Vogue la galère : en route vers le mariage par l'apprentissage des « malheurs »
Le jeu de l'amour sans hasard : le triomphe de la sagesse familiale
Conclusion

TEXTE

1 Dirigé par Jeanne-Justine Fouqueau de Pussy, le *Journal des demoiselles*, fondé en 1833, est un journal mensuel destiné aux jeunes filles de quatorze à dix-huit ans qui appartiennent aux classes aisées[1]. On y trouve des articles sur l'économie domestique, l'apprentissage des langues étrangères, le dessin et la musique, sur la mode et les « travaux de femme », sur l'hygiène, la botanique, l'histoire, la littérature et les arts. Les articles, qui dépassent rarement six à dix pages à double colonne, sont voués à transmettre des connaissances utiles, un jugement sain et une moralité sage à celles qui sont destinées à devenir épouses et mères. Dans les pages du *Journal*, on rend compte aussi de certains livres, de spectacles et du Salon. On insère régulièrement un patron de couture, de broderie ou de tapisserie et une gravure de mode. À l'occasion, on publie la partition d'une romance ou le texte d'une petite pièce de théâtre. Ces pièces figurent-elles dans le journal, à l'instar des partitions, pour que les jeunes abonnées puissent perfectionner leurs talents d'agrément et de sociabilité en les lisant

ou en les jouant chez elles ? L'étude que nous entendons mener ici partira de l'idée d'une analogie possible entre les textes à caractère pratique, les partitions musicales et les textes dramatiques comme source d'actions à la fois formatives et performatives. Aussi examinera-t-on dans ce sens un petit échantillon de pièces publiées dans le *Journal des demoiselles* dans les années 1830 afin d'en dégager les caractéristiques esthétiques et pédagogiques.

2 Les pièces qu'on étudiera ici sont le fait de trois auteurs : Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac (1790-1847), qui signe ses écrits tantôt du nom d'Alida de Savignac, tantôt de celui d'Esther Dabillon [2] ; Henri Burat de Gurgy (1817-1849) ; et Narcisse Fournier (1803-1880). Un des textes de notre petit corpus est appelé « Une charade en action » mais les trois autres sont des « proverbes ». Ces désignations correspondent au genre de récréations dramatiques typiques des pensionnats et des familles aristocratiques ou nanties des années 1830. Les quatre textes que nous avons retenus mettent en scène un monde qui ressemble à celui où vivent les lectrices du journal et racontent des histoires qui pourraient leur arriver. Cette reproduction de lieux, de situations, de personnages et de langage d'un monde familier n'est pas le fait du hasard. Elle est destinée à favoriser l'identification des lectrices avec les personnages de la pièce et à insuffler un effet de réel à l'ouvrage qui renforce son efficacité pédagogique. La représentation du monde que l'on trouve dans ces textes dramatiques, ainsi que leur dimension métathéâtrale – il y a souvent une pièce à l'intérieur de la pièce qui met en évidence des modèles de comportement auxquels on est censé se conformer et souligne le regard que la société porte sur ses membres –, aident à faire passer la leçon que ces textes cherchent à transmettre. Les contraintes sociales, physiques et morales y sont d'autant plus importantes qu'il s'agit de jeunes filles et de jeunes femmes sur qui la loi et les traditions genrées du siècle pèsent avec une force particulière.

Préparer son intégration dans la vie sociale par le jeu

3 Comme nous l'avons déjà indiqué, Esther Dabillon est un nom de plume adopté par Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac,

autrice prolifique qui signe aussi certains de ses écrits Alida de Savignac. Pierre-Auguste-Marie Miger retrace l'histoire de la vie et l'œuvre de cette pédagogue, journaliste et femme de lettres dans la *Biographie des femmes auteurs contemporaines françaises* tout comme Pierre H. Audiffret le fait dans la *Biographie universelle* de Michaud [3]. En octobre 1833, Dabillon publie dans le *Journal des demoiselles* « Une charade en action » qui occupe six pages à double colonne [4]. Le titre de l'œuvre annonce non seulement le sujet de la pièce, mais aussi son genre. C'est la rédactrice en chef du journal, Jeanne-Justine Fouqueau de Pussy, qui fournira des années plus tard une définition de ce genre qui occupe une place importante parmi les divertissements dans des salons privés au XIX^e^ siècle [5]. « *Une charade en action* est une sorte de petite pièce jouée à l'improviste, et qui, au lieu de définir un mot par des phrases, le représente par des actions », écrira-t-elle [6].

4 En l'absence d'une liste de personnages séparée, la pièce commence par une longue didascalie introductive qui décrit l'heure et les lieux de l'action (huit heures du soir ; à la campagne de M^me^ de Montrevel, le salon, avec sa cheminée, sa table de bouillotte, une causeuse et des chaises, puis la salle de billard qui lui est contiguë et une salle de charades) ainsi que la mention des gens qui s'y trouvent. Les premières répliques de la pièce annoncent que des enfants composent une charade pour amuser les adultes qui vaquent à leurs propres plaisirs (jeu de cartes pour les personnes « d'un âge mûr », conversation et travaux d'aiguille pour les femmes [p. 279]). Le bruit des enfants et leurs fréquentes incursions dans l'espace voué aux activités des adultes dévoilent leurs préparatifs en vue du divertissement à venir : on enlève la perruque de la tête du grand-père, les queues du billard, le châle de la mère, les casseroles de la cuisine, etc. Enfin le spectacle est prêt à être joué – on frappe trois coups du pied dans la chambre des charades, puis on ouvre les deux battants de la porte – et les enfants présentent deux courts « tableaux ». Dans le premier, un violoniste virtuose, accompagné d'un petit groupe de chanteurs, cherche à donner un concert qui finit dans le plus grand tumulte. Dans le second tableau, des chevaliers se battent dans un tournoi devant un couple royal et son entourage. On somme alors les adultes à deviner le mot de la charade. Un des adultes, excédé par tout le bruit fait par les enfants, crie :

« Silence ! ». Comme par hasard, c'est le mot qu'il fallait trouver (silence et six lances).

5 Mais le but de la pièce ne se limite pas à la représentation de ces charades improvisées par des enfants. On y trouve également des commentaires sur Isaure Dumas, petite fille égoïste qui s'imagine « supérieure à » et plus méritante que les autres. Aussi y trouve-t-on des jugements désapprobateurs faits à son sujet par des adultes qui regardent le spectacle auquel elle est censée participer et dans des didascalies. « Pauvre madame Dumas ! elle a écrit un traité sur l'éducation, et sa fille ne sera qu'une sotte si elle continue » (p. 280), déclare une femme témoin des événements.

> Rien ne présage plus sûrement une femme vaine, coquette, sans esprit, qu'on ne pourra distraire de la contemplation d'elle-même, que cet amour-propre de petite fille qui résiste à tout, même à l'entraînement du jeu (p. 281),

observe une autre.

> Isaure est prétentieusement vêtue, on voit qu'elle s'est approprié tout ce qui avait quelque fraîcheur dans la garde-robe de la troupe, mais son ajustement n'a rien d'original ni de gracieux (p. 282)

est-il précisé dans une didascalie. Enfin, comme l'hôtesse de la soirée l'explique à sa petite-fille à la fin de la pièce,

> il faut vous habituer de bonne heure à ne trouver votre plaisir que dans le plaisir d'autrui ; car c'est comme cela seulement que l'on est aimable (p. 284).

Ces observations faites par des femmes du monde résument la leçon de moralité et de comportement social indispensable que l'ouvrage cherche à transmettre aux lectrices du journal.

6 Il ne faut toutefois pas perdre de vue le fait que cette petite œuvre métathéâtrale (la charade montée par les enfants est imbriquée dans la représentation d'une soirée à la maison de campagne de M^{me} de Montrevel) offre aussi le reflet d'occupations récréatives où l'utile se joint à l'agréable. Si les mots *bonté* et *justesse* prononcés dans les dernières répliques de la piécette soulignent les qualités requises

dans le monde où les lectrices évoluent, le texte offre aussi le modèle d'activités ludiques à faire chez soi. Les répliques de tous les personnages sont généralement courtes et rapides et de nombreuses didascalies à l'intérieur de l'œuvre guident le jeu des acteurs (déplacements, gestes, ton de voix, attitudes, etc.) ou décrivent les moyens adoptés pour organiser la mise en scène de la charade (costumes, bruitage, etc.). L'action représentée ne dure pas longtemps et la mise en scène de la charade ne devrait pas non plus prendre beaucoup d'heures à préparer ou à jouer. Il serait donc légitime, croyons-nous, de voir dans ce texte un « patron » formatif et performatif que les lectrices du *Journal des demoiselles* peuvent non seulement lire mais aussi jouer chez elles. C'est en mettant l'accent sur la question de « performance » – représentation d'une pièce, mais aussi illustration du comportement à tenir dans la société – que nous comprenons ces mots présents dans notre sous-titre.

On ne badine pas avec la vanité des jeunes filles

7 Si la charade d'Esther Dabillon est, de toute évidence, destinée aux plus jeunes lectrices du *Journal des demoiselles*, *L'Enfant gâté*, un proverbe en vingt scènes d'Henri Burat de Gurgy, est vraisemblablement écrit à l'intention de celles qui sont ou seront bientôt en âge de se marier. On en sait peu sur la vie de l'auteur, journaliste qui contribue régulièrement au *Journal des demoiselles* et à d'autres périodiques dont la *Gazette des enfants et des jeunes personnes*[7]. Tout comme une charade en action, le proverbe est destiné à être joué par des acteurs amateurs dans le cadre privé d'un salon[8]. Le proverbe qui nourrit l'intrigue est révélé au dénouement pour souligner la leçon de la pièce. Aussi, à propos de la prégnance des proverbes, un auteur contemporain, Victor Cholet, dira-t-il, qu'ils

> peuvent être lus ou joués sans prétention, en famille, et sans apprêts ; leur représentation servira à développer l'intelligence des enfants en formant leur cœur : c'est une manière neuve d'exercer leur esprit, de faciliter leur élocution, et propre surtout à leur donner la tenue et le langage de la conversation[9].

8 *L'Enfant gâté* se présente comme un texte dramatique typique puisqu'il commence par une liste de personnages suivie d'une didascalie liminaire qui plante le décor en quelques mots. Les personnages ainsi annoncés appartiennent au beau monde provincial, ce qui va de pair avec le lieu de l'action : un château, à Vaux, près de Melun. Sont mentionnés aussi parmi les *dramatis personæ* un notaire, des invités à la noce et des paysans et paysannes. On est donc fixé d'avance sur le dénouement de la pièce : il doit y avoir un mariage, sujet de grande préoccupation chez les lectrices du *Journal*. Si l'on s'attarde encore un peu sur les éléments paratextuels de cette œuvre, on constate qu'il y a de nombreuses didascalies et que ces indications scéniques signalent les déplacements et gestes des personnages, leurs émotions ou ton de voix, leurs pensées intimes, les accessoires qu'ils manipulent, le bruitage, leurs costumes, etc. Selon toute apparence donc, c'est un texte susceptible d'être joué et pas seulement lu. La division de l'ouvrage en scènes marquant les entrées et sorties des personnages renforce cette impression.

9 Eugénie de Blainville est l'enfant gâté du titre. Fille unique et orpheline de mère, elle a reçu, dans un pensionnat, une « éducation distinguée » destinée à lui permettre de tenir sa place dans le monde [10]. C'est ce que révèle la conversation entre son père et son oncle qui attend l'arrivée de la future mariée et sa grand-mère, parties à Paris acheter certaines choses qui « manquent » à son trousseau (sc. I, p. 230-231) [11]. Son mariage avec son cousin Alfred, décidé depuis longtemps par leurs parents, va se faire sans que les futurs époux se connaissent. Or, Alfred voudrait parler avec Eugénie avant la signature du contrat pour s'assurer que leurs caractères sont compatibles et qu'elle accepte de vivre de ses revenus de jeune avocat qui n'a prêté serment que depuis un mois. La suite de l'histoire est assez prévisible. Alfred, n'ayant pas les moyens de satisfaire à toutes les demandes de luxe exprimées par Eugénie [12], annonce son intention de rompre avec sa cousine alors que les invités sont sur le point d'arriver pour la noce. Eugénie, qui imaginait rendre ses camarades de pensionnat jalouses par un beau mariage, doit donc trouver un nouveau mari à l'instant. Alors qu'Alfred se retire dans la pièce à côté (d'où il peut tout entendre), la jeune fille se confie à un oncle qui lui promet tout ce qu'elle désire. Par dépit et par vanité, elle finit par déclarer son désir d'épouser cet oncle. Mise au fait de la

situation, la marraine d'Eugénie, une jeune veuve raisonnable, prépare une ruse. Elle fera semblant d'épouser Alfred pour piquer la jalousie de sa filleule tandis que l'oncle fera croire à Eugénie qu'ils se marient selon son souhait. Un retard du notaire favorise ce projet et, déguisé pour la circonstance, un faux notaire fera signer deux faux contrats [13]. Pourtant, la satisfaction qu'éprouve Eugénie en se voyant mariée à un homme riche et complaisant ne dure pas. Quand le véritable notaire arrive, on apprend à Eugénie qu'elle n'est pas la femme de son oncle. Elle accepte alors, avec soulagement et joie, d'épouser son cousin. La pièce se termine sur l'annonce d'un proverbe de Louis-Philippe de Ségur, auteur d'une *Galerie morale etpolitique*, que l'on gardait pour la fin : « Une once de vanité gâte un quintal de mérite [14] » (p. 244).

10 Malgré des éléments de l'intrigue qui font penser à *On ne badine pas avec l'amour* d'Alfred de Musset, *L'Enfant gâté* n'a pas cette poésie comico-tragique dans laquelle baigne le proverbe mussétien et le langage des personnages de Burat de Gurgy est bien moins subtil que celui que l'on trouve chez Musset. Il est alors facile d'imaginer que les jeunes lectrices du *Journal des demoiselles* seraient capables de jouer *L'Enfant gâté* chez elles. Mais en plus d'un divertissement agréable, elles y trouveront un message explicite sur les questions d'économie domestique et de vanité qui figurent régulièrement dans ce périodique. Si l'éducation d'Eugénie a développé ses talents artistiques – agréments certes utiles dans le monde –, on ne semble pas lui avoir appris à refréner son désir de rivaliser avec, voire d'éblouir, ses camarades de pensionnat. On ne lui a pas non plus fait comprendre que le rôle d'épouse et mère auquel elle est vouée demande qu'elle sache non seulement chanter, peindre, gouverner ses domestiques et éduquer ses enfants, mais aussi gouverner ses désirs et se montrer capable d'aider son mari à constituer un capital social et économique qui permettra à la famille de s'ancrer solidement dans le monde. Penser aux autres, sacrifier sa vanité et ses plaisirs à leur bien-être, laisse-t-on entendre ici, constitue le but d'une femme [15].

Vogue la galère : en route vers le mariage par l'apprentissage des « malheurs »

11 *Le Naufrage imaginaire*, un proverbe en deux actes d'Alida de Savignac, est publié dans le *Journal des demoiselles* en janvier 1838 [16]. Les personnages de la pièce sont au nombre de cinq : un riche capitaine de vaisseau revenu à terre, sa fille Anaïs, et son ancien matelot, Gabard, puis la sœur du capitaine et la fille de celle-ci. La scène se passe dans un port. Au premier acte, tous les personnages se rencontrent dans un salon chez le capitaine. Anaïs trouve impensable l'idée d'apprécier la solitude comme le font depuis des mois sa tante et sa cousine. Elle rechigne aussi à l'idée d'effectuer des travaux physiques (défricher des bruyères, soulever des fardeaux) ou de se contenter de repas simples. Elle préférerait mourir, dit-elle, plutôt que de souffrir un tel sort et ne veut penser qu'au bal que son père offre le soir même dans sa nouvelle propriété : une île qui s'appelle Bois-près-Eaux. Le capitaine déplore la frivolité et le manque de ressources morales de sa fille. Personne n'est à l'abri du malheur, lui explique-t-il, et il faut savoir y faire face. Il prononce alors un proverbe tiré de « la Sagesse des nations » : « *Ce qu'un homme a fait, un autre peut le faire* », et met Anaïs au défi (p. 23). Elle a deux ans pour se montrer plus courageuse et moins égoïste si elle veut pouvoir se marier. La jeune femme lui répond que

> si [elle] étai[t] forcée d'habiter une profonde solitude, d'y être pauvre et men[er] la triste vie de [sa tante et sa cousine], [elle] ne dirai[t] pas, comme le *bûcheron* de la fable [de La Fontaine] : « *Mieux vaut souffrir que mourir !* » (p. 24).

Elle voudrait plutôt mourir.

12 L'acte deux nous transporte sur une grève « déserte » au bord de la mer. C'est, en réalité, une partie de l'île du capitaine que sa fille ne connaît pas. Le capitaine a convenu avec son matelot d'une ruse qu'il espère capable de modifier les idées d'Anaïs. Après lui avoir administré un narcotique anodin, on a transporté la jeune fille sur cette plage où on a disposé une barque brisée, des caisses enfoncées,

etc. pour qu'elle s'imagine victime d'un naufrage. Gabard porte une épaisse barbe postiche et des vêtements en désordre pour faire croire qu'il y a longtemps qu'Anaïs et lui sont arrivés sur cette rive « voisine du Canada ». Le capitaine, caché derrière un buisson, observe le spectacle qu'il a ordonné. Si Anaïs ne veut pas mourir de faim, elle doit accepter de travailler pour se procurer les racines comestibles qui constituent la seule nourriture disponible dans l'île. Elle doit aussi aider Gabard à construire un abri. Quand Gabard lui fait croire que les « naturels » du pays arrivent pour les mettre tous deux à la broche, au lieu de s'abandonner à son sort, la jeune femme s'active pour se défendre. Mais ce sont plutôt les invités du bal et sa tante et sa cousine qui paraissent devant elle. Alors Anaïs remercie son père de lui avoir appris à faire face à toute éventualité avec énergie et courage plutôt que de se laisser mourir par vanité et faiblesse[17]. « [Q]uand on se croit incapable de supporter un malheur, ou de se tirer d'une position difficile, on devient vraiment le jouet du sort », lui dit le capitaine. Anaïs accepte alors cette vérité que « ce qu'un homme a fait, un autre peut le faire » (p. 26). C'est la preuve qu'elle a acquis une maturité et une vaillance qui la rendent apte au mariage aux yeux de son père.

13 Comme on le voit, cette petite pièce offre encore une fois un spectacle dans un spectacle, élément ludique et amusant qui favorise la transmission de sa leçon morale et sociale. On peut également voir l'emploi de cette mise en abyme dramatique comme une démonstration en miniature du rôle pédagogique que les auteurs des pièces dans le *Journal des demoiselles* attribuent à la pratique du théâtre. L'évocation du *Robinson Crusoé* de Defoe et son île déserte – texte traduit maintes fois en français et universellement connu – aide à renforcer le caractère didactique de cette petite pièce. De même que dans la charade d'Esther Dabillon et le proverbe de Burat de Gurgy examinés plus haut, le dialogue et la psychologie des personnages sont simples et leurs costumes à peine évoqués. Il serait donc facile de jouer ces rôles sur un théâtre de société, c'est-à-dire représenté chez des particuliers. Le décor du premier acte, un salon, est tout sauf précis. Aucune indication de ses dimensions, de son ameublement ou de sa décoration n'est donnée. L'époque de l'action n'est pas non plus signalée. On pourrait alors jouer cet acte chez soi sans difficulté. Le décor du deuxième acte demanderait un peu plus

d'effort à recréer, mais comme les enfants qui ont figuré dans la charade d'Esther Dabillon, il n'est pas impossible de se servir de son imagination et de ce qu'on a sous la main pour improviser une « île déserte » *a minima*.

Le jeu de l'amour sans hasard : le triomphe de la sagesse familiale

14 *Le Valet de trèfle*, pièce de Narcisse Fournier en quinze scènes, est publié sans désignation générique dans le *Journal des demoiselles* de novembre 1838 [18]. Romancier, journaliste et auteur dramatique français prolifique, Fournier est sans doute le mieux connu des auteurs compris dans notre échantillon. On trouvera sa biographie dans le *Dictionnaire de biographie contemporaine* d'Adolphe Bitard et la *Biographie nationale des contemporains* d'Ernest Glaeser [19]. L'ouvrage de Fournier que nous examinons ici renferme la phrase proverbiale « *Tel qui rit vendredi, dimanche pleurera* ». Elle est tirée de la comédie *Les Plaideurs* de Jean Racine (1668), modèle dont Fournier aurait vraisemblablement profité pour créer certains de ses personnages et quelques développements de son intrigue. La pièce commence, comme celles d'Henri Burat de Gurgy et d'Alida de Savignac déjà examinées, par la liste des personnages et une didascalie introductive. Les personnages n'ont pas de noms qui les marquent comme des aristocrates, mais il est clair que ce sont des gens appartenant aux classes aisées. La didascalie initiale précise le décor unique :

> La scène est à Paris, dans le jardin de M^me^ Franval. À gauche, sa maison, devant laquelle est un petit berceau en treillage ; à droite, un pavillon dont les fenêtres sont à hauteur d'appui ; au fond, un mur percé d'une petite porte ; sur le devant, à droite, une table de jardin et quelques chaises. (p. 331)

15 Comme d'autres pièces de l'époque [20], la pièce de Fournier fait comprendre à une jeune femme naïve les avantages d'un mariage de convenance résolu par sa famille, comparé à un mariage d'inclination. M^me^ Franval va se rendre brièvement chez son frère pour lui parler de leur nièce, Caroline, qui est en âge de se marier.

Cette nièce est d'un caractère exalté, romanesque et M^me^ Franval voudrait lui donner un mari « raisonnable », convenable sous tous les rapports. Or, Isidore, un « mauvais sujet » récemment installé au pavillon en face de chez M^me^ Franval, est alléché par les rentes de la tante et la dot de la jeune fille et voudrait épouser Caroline pour son argent. À cette fin, il suborne Simplice, le jardinier de M^me^ Franval qui mérite bien son nom, et se sert de la marraine de Simplice, une diseuse de bonne aventure qui vient en l'absence de M^me^ Franval prédire son avenir à Caroline. La mère Folliquet lui annonce un prochain mariage avec un jeune homme brun (représenté par le valet de trèfle du titre). Enchantée de cette prophétie, Caroline déclare vouloir suivre sa « destinée » et refuse le parti choisi par sa tante et son oncle. M^me^ Franval découvre alors une carte de jeu tombée par terre et Simplice est obligé de lui avouer la venue de sa marraine et ses présages. Isidore, descendu de sa fenêtre pour mettre en œuvre son projet de séduction conforme en tout point aux présages de la mère Folliquet, se cache alors sous le berceau en treillage [21]. Au même moment, Dubreuil, le futur agréé par les parents de Caroline et sincèrement épris d'elle, arrive et exécute de point en point le même scénario dont M^me^ Franval, renseignée par Simplice, lui a fait part. Puis Dubreuil découvre la présence d'Isidore qui assiste depuis le berceau à la scène dont il espérait être le héros. Le projet déloyal du jeune étudiant est découvert et Caroline remercie Dubreuil de lui avoir donné une bonne leçon [22]. Elle consent alors à épouser l'homme choisi par sa famille. Simplice répète le début du proverbe « Tel qui rit vendredi » (sc. xv, p. 340) à l'intention d'Isidore, mais le dernier mot de la pièce est réservé à M^me^ Franval qui dit à sa nièce : « nos préjugés seuls encouragent le charlatanisme, et c'est toujours notre faiblesse qui fait la force des intrigants. » (*ibid.*) Les superstitions comme les mystifications intéressées sont ainsi balayées au profit des sages conseils de la famille.

16 À l'encontre des autres pièces examinées jusqu'ici, *Le Valet de trèfle* a été composé par un dramaturge dont les œuvres sont jouées aussi sur des scènes parisiennes. Ce ne sont pourtant pas les mêmes pièces que l'on trouve dans les pages du *Journal* [23]. La différence entre les pièces publiées dans le *Journal* et celles jouées dans les théâtres institutionnels se résume principalement à leur brièveté et leur désignation générique. Formellement et esthétiquement, la brièveté

des proverbes entraîne certaines conséquences. Il y a moins de personnages dans les proverbes publiés dans le *Journal*, moins de subtilité stylistique et psychologique aussi. L'intrigue est moins bien développée dans ces petites pièces qui sont également caractérisées par moins d'extension dans l'espace et dans le temps par rapport aux œuvres faites pour la scène [24]. Les proverbes parus dans le *Journal* se limitent généralement à des situations se rapportant à la vie des jeunes filles de l'époque (existe dès lors un fort élément de réflexivité entre public et personnages) tandis que dans d'autres pièces de Fournier les sujets sont plus variés et les similarités entre les personnages et le public sont moins nettes ou inexistantes. Le but didactique des pièces qui figurent dans les pages du *Journal* les distingue aussi des œuvres que Fournier écrit pour des scènes publiques. Qui plus est, l'élément métathéâtral ne se rencontre pas souvent dans les pièces qu'il destine aux théâtres parisiens. Certes, toutes les pièces publiées dans le *Journal des demoiselles* ne renferment pas d'éléments métathéâtraux, mais la présence (sous diverses formes) d'un spectacle à l'intérieur du spectacle souligne la réflexivité qui nous semble une des caractéristiques importantes des pièces destinées aux lectrices de ce périodique [25].

17 Cette comparaison entre les pièces de Fournier faites pour la scène et celles qu'il a écrites pour le *Journal des demoiselles* permet de souligner les caractéristiques esthétiques et didactiques des pièces publiées dans le *Journal* pendant les années 1830 [26].

Conclusion

18 Les œuvres qui figurent dans les pages du *Journal* sont des compositions originales rédigées en vue du public auquel elles sont destinées. Conçues comme un miroir de la société à laquelle appartiennent les lectrices du *Journal des demoiselles*, les pièces que nous venons d'examiner ici se caractérisent par leur finalité pédago-sociale (montrer et corriger les défauts de celles qui sont destinées à devenir épouses et mères), par le « réalisme » de leurs décors [27], par des personnages [28], des intrigues et un langage qui reflètent le monde et les préoccupations des jeunes abonnées de ce périodique. Leur brièveté et le petit nombre de personnages qui figurent dans ces pièces, comme l'absence de tirades ou de langage poétique et la

simplicité (voire l'unicité) des décors permettent aussi de voir dans les œuvres dramatiques publiées dans le *Journal des demoiselles* des « patrons » – patrons de comportement, de langage et d'élocution – que l'on doit adopter en même temps qu'ils permettent de se récréer (se divertir) chez soi. Formatifs et performatifs, à l'instar des modèles de couture, de tapisserie ou de broderie et des partitions de musique qui se trouvent dans les pages du *Journal des demoiselles*, ces courts textes dramatiques sont non seulement destinés à la lecture, mais pourraient faire partie du répertoire d'un théâtre de société. Il ne nous manque que le témoignage de la correspondance ou des journaux intimes des abonnées de ce périodique pour le confirmer. Ce qui est clair, c'est que les pièces du *Journal* constituent un des lieux où la jeune fille des années 1830 est étudiée et formée par les collaboratrices et collaborateurs du *Journal des demoiselles*.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Arnould Auguste et Fournier Narcisse, *Huit ans de plus*, drame en trois actes représenté pour la première fois , à Paris, sur le théâtre de la Gaîté, le 13 février 1837, Paris, Marchant, « Le magasin théâtral », 1837. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3043789s]

Burat de Gurgy Henri, *Le Diable boiteux des enfants. Scènes morales pour l'éducation*, Paris, P.-C. Lehuby, 1848. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6511683b]

Burat de Gurgy Henri, *L'Écolier de Barcelone.* Suivi du *Fils du braconnier* et *Le Petit Noir*, Paris, A. Desesserts, 1842. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5557512p]

Burat de Gurgy Henri, « *L'Enfant gâté*. Proverbe », *Journal des demoiselles*, août 1838, n° 8, 6e année, p. 230-244. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dp ou MDZ : https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10359989?page=260,261]

Dabillon Esther [Adelaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac], « Une charade en action », *Journal des demoiselles*, octobre 1833, n° 9, 1re année, p. 279-284. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7du]

Dabillon Esther [Adelaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac], « *Les Pensionnaires*, proverbe », *Journal des demoiselles*, juillet 1833, nº 6, 1re année, p. 174-180. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7du]

Fouqueau de Pussy Jeanne-Justine, Journal des demoiselles, Paris, Bureau du Journal, 1833-1896. [En ligne sur HathiTrust (de 1833 à 1892) : https://catalog.hathitrust.org/Record/100489237]

Fouqueau de Pussy Jeanne-Justine, « Bibliographie », *Journal des demoiselles*, novembre 1850, nº 11, 18e année, p. 322-324. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hn4i92 ou MDZ : https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10360012?page=4,5]

Fournier Narcisse, « *Clarisse ou les Héros de roman*. Proverbe », *Journal des demoiselles*, février 1839, nº 2, 7e année, p. 42-51. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dn]

Fournier Narcisse, « *La Petite Somnambule*. (Proverbe) », *Journal des demoiselles*, décembre 1839, nº 12, 7e année, p. 364-373. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dn et MDZ : https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10359990?page=6%2C7]

Fournier Narcisse, « *Le Valet de trèfle* », *Journal des demoiselles*, novembre 1838, nº 11, 6e année, p. 331-340. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dp ou MDZ : https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10359989?page=373]

Fournier Narcisse et Prémarais J. [pseud. de Jules de Prémaray], *Simplice, ou le Collégien en vacances*, vaudeville en un acte, représenté à Paris, sur le théâtre du Gymnase-dramatique, le 22 novembre 1846, Paris, Tresse, 1846. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=JHg_AAAAcAAJ&pg=PP1]

Francis [pseud. de Francis Cornu], Nombret, *dit* Saint-Laurent, et d'Achille Dartois, *Le Boa, ou le Bossu à la mode*, comédie-vaudeville en un acte, représentée pour la première fois, sur le théâtre des Variétés, le 22 mars 1831, Paris, J.-N. Barba, 1831. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=TzJMAAAAcAAJ&hl=fr&pg=PA1]

Piet Évelina, « *Le Boa*, scènes d'intérieur », *Journal des demoiselles*, janvier 1834, nº 12, 1re année, p. 364-374. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7du]

Savignac Alida de [Adelaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac], « *Le Naufrage imaginaire*. Proverbe en deux actes », *Journal des demoiselles*, janvier 1838, nº 1, 6e année, p. 22-26. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dp ou MDZ : https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10359989?page=28,29]

Savignac Alida de [Adelaïde-Esther-Charlotte Dabillon de Savignac], « *Qui sera marraine ?* Proverbe », *Journal des demoiselles*, octobre 1838, nº 10, p. 304-311. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dp ou MDZ : https://www.digitale-sammlungen.de/view/bsb10359989?page=344,345]

Savignac Alida de, « *Une des folies du jour*, proverbe », *Journal des demoiselles*, janvier 1835, p. 368-374. [En ligne sur HathiTrust : https://hdl.handle.net/2027/hvd.hwr7dt]

Scribe Eugène, *Malvina, ou Un mariage d'inclination*, comédie-vaudeville en deux actes, représentée, pour la première fois, à Paris, sur le théâtre de Madame, [...] le 8 décembre 1828, Paris, Pollet, 1828. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=F3pLAAAAcAAJ&pg=PA3]

Sources secondaires

Anonyme, « Burat de Gurgy », dans *Almanach des lettres et des arts à l'usage des gens d'esprit… et autres*, Paris, chez tous les libraires, 1850, p. 203. [En ligne sur Internet Archives : https://archive.org/details/almanachdeslettr00pari/page/1]

A-T. [Pierre-Hyacinthe Audiffret] « Savignac, Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de », dans Louis Michaud (dir.), *Biographie universelle, ancienne et moderne. Supplément. Suite de l'histoire, par ordre alphabétique, de la vie publique et privée de tous les hommes qui se sont fait remarquer par leurs écrits, leurs actions, leurs talents, leurs vertus ou leurs crimes*, Paris, Au bureau de la biographie universelle, t. 81, 1847, p. 213-217. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=gntKy1hxh00C&pg=PP11]

Bitard Adolphe (dir.), « Narcisse Fournier », dans *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, Paris, Léon Vanier, 1880, p. 483-484. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=HFIJEh3mfQkC]

Bryan, Emily « Nineteenth Century Charade Dramas : Syllables of Gentility and Sociability », *Nineteenth Century Theatre and Film*, vol. 29, nº 1, 2002, p. 32-48. [En ligne sur Sage Journals, accès restreint, DOI 10.7227/NCTF.29.1.3]

Cholet Victor, « Un mot d'avertissement », dans *Petits proverbes dramatiques à l'usage des jeunes gens*, Paris, Villet, 1837, p. 1-2. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5651893j]

G*** Marie de [pseud. de Zoé de Gamond], « De la condition sociale des femmes au dix-neuvième siècle », *Revue encyclopédique*, t. 56, déc. 1832, p 598-622.

Glaeser Ernest, « Narcisse Fournier », dans *Biographie nationale des contemporains rédigée par une société de gens de lettres*, Paris, Glaeser et C^{ie}, 1878, p. 263. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5861239f/f3.item]

Mennéchet Ed[mond], « Les Théâtres de société », dans *Paris, ou le Livre des cent-et-un*, Paris, Ladvocat, 15 vol., t. VII, 1832, p. 195-214. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k23546s]

Hiner Susan, « Becoming (M)other : Reflexivity in *Le Journal des demoiselles* », *Romance Studies*, vol. 31, nº 2, 2013, p. 84-100. [En ligne sur Taylor & Francis online, accès restreint, DOI 10.1179/0263990413Z.00000000037]

Hoefer Ferdinand (dir.), *Nouvelle biographie [universelle] générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours avec les renseignements bibliographiques et l'indication des sources à consulter*, Paris, Firmin Didot, t. 33 (Maria Malibran), 1860, col. 59-60 et t. 35 (« Lizinska de Mirbel »), 1861, col. 660. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63125595 (t. 33) et https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63135819 (t. 35)]

Lartigue Gustave de, *Dictionnaire de pensées diverses, extraites des moralistes, législateurs, homes d'état, magistrats, écrivains et publicites de l'Antiquité, du Moyen Âge et siècles modernes*, 2e éd., Bruxelles, H. Tircher, 1833. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=iu0Q8ChuIx4C]

Miger Pierre-Auguste-Marie, « Mlle de Savignac », dans Alfred de Montferrant (dir.), *Biographie des femmes auteurs contemporaines françaises*, Paris, Armand-Aubrée, t. 1, 1836, p. 195-204.

Morgan Cheryl A., « Writing on Writing : Alida de Savignac, Eccentric Critic », *George Sand Studies*, vol. 31, 2012, p. 63-81.

Ponzetto Valentina, « Définitions et modes d'emploi du proverbe. Entre discours paratextuels et représentations métathéâtrales », dans Valentina Ponzetto et Sylvain Ledda (dir.), *Théâtres en liberté du xviiie au xxe siècle. Genres nouveaux, scènes marginales* ?, Rouen, Publications numériques du CérédI, « Actes de colloques et journées d'étude » no 19, 2017, [en ligne] http://publis-shs.univ-rouen.fr/ceredi/index.php?id=430, consulté le 13 août 2024.

Ségur Louis-Philippe de, *Galerie morale et politique*, Paris, A. Eymery, 3 vol., 1818-1823. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=WhVkAAAAcAAJ (t. I), https://books.google.fr/books?id=3GRJAAAAcAAJ (t. II) et https://books.google.fr/books?id=mrHRPmvOHUYC (t. III)]

NOTES

1 Sur Fouqueau de Pussy, voir Susan Hiner, « Becoming (M)other : Reflexivity in *Le Journal des demoiselles* », *Romance Studies*, vol. 31, no 2, 2013, p. 84-100. Hiner souligne l'importance de « *the cultivated performance of femininity [that] is tied to prescribed patterns of behavior and self-presentation* » (p. 86) (la mise au point d'une performance de la féminité [qui est] liée à des modèles prescrits de conduite et de présentation de soi). Nous traduisons.

2 Voir, par exemple, Esther Dabillon, « *Les Pensionnaires*, proverbe », *Journal des demoiselles*, juil. 1833, p. 174-180 et Alida De Savignac, « *Qui sera marraine* ? Proverbe », *Journal des demoiselles*, oct. 1838, p. 304-311.

3 Voir Pierre-Auguste-Marie Miger, « M^lle de Savignac », dans Alfred de Montferrant (dir.), *Biographie des femmes auteurs contemporaines françaises*, Armand-Aubrée, 1836, t. 1, p. 195-204 et A-T. [Pierre-Hyacinthe Audiffret], « Savignac, Adélaïde-Esther-Charlotte Dabillon de », dans Louis Michaud (dir.), *Biographie universelle, ancienne et moderne*, Au bureau de la biographie universelle, 1847, t. 81, p. 213-217. Sauf mention contraire, le lieu d'édition est Paris. Voir aussi Cheryl A. Morgan, « Writing on Writing : Alida de Savignac, Eccentric Critic », *George Sand Studies*, vol. 31, 2012, p. 63-81.

4 Esther Dabillon, « Une charade en action », *Journal des demoiselles*, oct. 1833, p. 279-284. On renverra dans notre texte aux pages citées. L'orthographe des citations a été modernisée.

5 Voir Emily Bryan, « Nineteenth Century Charade Dramas : Syllables of Gentility and Sociability », *Nineteenth Century Theatre and Film*, vol. 29, n^o 1, 2002, p. 32-48 qui dit que dans les charades, entre autres, « *The norms and codes of society are staged and revealed through private entertainments under the auspices of women* » (p. 38) (les normes et les codes de la société sont mis en scène et révélés grâce aux divertissements privés organisés par les femmes). Nous traduisons.

6 Jeanne-Justine Fouqueau de Pussy, « Bibliographie », *Journal des demoiselles*, nov. 1850, p. 324.

7 Voir l'*Almanach des lettres et des arts à l'usage des gens d'esprit… et autres*, chez tous les libraires, 1850, p. 203 où l'on annonce la mort en 1849 de « M. [Henri] Burat de Gurgy, homme de lettres, auteur de plusieurs vaudevilles et d'ouvrages d'éducation, frère de M. [Edmond] Burat de Gurgy, mort il y a quelques années [1840] ». Henri Burat de Gurgy, « *L'Enfant gâté*. Proverbe », *Journal des demoiselles*, août 1838, p. 230-244. H. Burat de Gurgy a publié un volume de contes intitulé *L'Écolier de Barcelone*, A. Desesserts, 1842 et aussi *Le Diable boiteux des enfants. Scènes morales pour l'éducation*, P.-C. Lehuby, 1848.

8 Sur la popularité du proverbe dans toutes les classes sociales au xix^e siècle et les conditions de sa mise en scène, voir Ed[mond] Mennéchet, « Les Théâtres de société », dans *Paris, ou le Livre des cent-et-un*, Ladvocat, t. VII, 1832, p. 195-214.

9 Victor Cholet, « Un mot d'avertissement », dans *Petits proverbes dramatiques*, Villet, 1837, p. 1.

10 On dit qu'elle chante comme Maria Malibran, cantatrice française célèbre, et peint comme Lizinska de Mirbel, miniaturiste française célèbre.

Sur la Malibran, voir Ferdinand Hoefer, *Nouvelle biographie [universelle] générale*, Firmin Didot, t. 33, 1860, col. 59-60. Sur Lizinska de Mirbel, voir *ibid.*, t. 35, 1861, col. 660.

11 H. Burat-de Gurgy, « *L'Enfant gâté* », art. cité. Ici et dans les pages traitant les pièces suivantes, on renverra dans le texte aux pages citées.

12 À la scène vii, p. 236, Alfred lui fait une démonstration très concrète de ce fait : « Les intérêts de votre dot réunis à ce qui me revient de la succession de mon père formeront un total de 25,000 fr. de rentes. Ce n'est rien à Paris, et le train de maison que vous ambitionnez exige des revenus au moins du double. » Voir aussi Évelina Piet, « *Le Boa*, scènes d'intérieur », *Journal des demoiselles*, jan. 1834, p. 364-374 où, à l'aide de calculs semblables et de leçons morales, une mère fait comprendre à sa fille le coût de la vie et de ses actions à la veille de son mariage.

13 On reconnaît encore ici la présence d'une « pièce dans la pièce ».

14 Louis-Philippe de Ségur, *Galerie morale et politique*, A. Eymery, 1818-1823. Ce proverbe est aussi cité dans Gustave de Lartigue, *Dictionnaire de pensées diverses, extraites des moralistes, législateurs […]*, Bruxelles, H. Tircher, 1833, p. 330.

15 Voir Marie de G*** (pseud. de Zoé de Gamond, 1806-1854, féministe belge dans la mouvance saint-simonienne et fouriériste), « De la condition sociale des femmes au dix-neuvième siècle », *Revue encyclopédique*, t. 56, déc. 1832, p. 603, qui écrit que la vraie « destination » des femmes, c'est d'« être épouses et mères, de veiller et de présider aux soins du ménage, de faire le charme et l'ornement de la société, d'être en état de guider l'éducation de leurs enfants et de comprendre leurs maris en toutes choses ». Écrite à la même époque que la pièce de Dabillon, cette observation souligne l'uniformité de l'idée que l'on se fait du rôle des femmes dans la société louis-philipparde.

16 Alida de Savignac, « *Le Naufrage imaginaire*. Proverbe en deux actes », *Journal des demoiselles*, jan. 1838, p. 22-26.

17 Le proverbe dit « Contre mauvaise fortune, bon cœur », mais dans le monde postrévolutionnaire (1789 et 1830), ce n'est pas la moralité abstraite qu'on doit apprendre, mais un savoir-faire pratique, une adaptation pragmatique pour se débrouiller quelle que soit l'éventualité.

18 Narcisse Fournier, *Le Valet de trèfle*, *Journal des demoiselles*, nov. 1838, p. 331-340.

19 Adolphe Bitard (dir.), *Dictionnaire de biographie contemporaine française et étrangère*, Léon Vanier, 1880, p. 483-484 ; Ernest Glaeser (dir.), *Biographie nationale des contemporains*, Paris, Glaeser, 1878, p. 263.

20 Voir par exemple Eugène Scribe, *Malvina, ou Un mariage d'inclination*, Pollet, 1828.

21 « Là !… si j'ai jamais mérité le nom d'*entreprenant*, c'est aujourd'hui. […] la belle héritière, dont l'imagination est exaltée, croira tout naturellement qu'il est dans sa destinée de m'aimer, de m'épouser et alors… » (N. Fournier, *op. cit.*, sc. xiii, p. 338 ; mot souligné dans le texte).

22 Il y a donc, encore une fois, une sorte de spectacle dans le spectacle.

23 Avec « *Le Valet de trèfle* », Fournier publie aussi dans le *Journal des demoiselles*, « *Clarisse ou les Héros de roman* », fév. 1839, p. 42-51 et « *La Petite Somnambule* », déc. 1839, p. 364-373.

24 On pourra comparer *Le Valet de trèfle* à *Huit ans de plus*, drame en trois actes d'Auguste Arnould et Narcisse Fournier, Marchant, 1837 ainsi qu'à *Simplice, ou le Collégien en vacances*, vaudeville en un acte écrit avec J. Prémarais [Jules de Prémaray], Tresse, 1846.

25 Voir Valentina Ponzetto, « Définitions et modes d'emploi du proverbe. Entre discours paratextuels et représentations métathéâtrales », dans V. Ponzetto et Sylvain Ledda (dir.), *Théâtres en liberté du XVIII^e^ au XX^e^ siècle. Genres nouveaux, scènes marginales ?*, Rouen, Publications numériques du CÉRÉdI, 2017, [en ligne] http://publis-shs.univ-rouen.fr/ceredi/index.php?id=430, consulté le 13 août 2024.

26 On pourra aussi comparer *Le Boa* d'Évelina Piet cité plus haut (n. 12) à l'œuvre de Francis (Francis Cornu, avec la collaboration de Nombret, dit Saint-Laurent et d'Achille Dartois), *Le Boa, ou le Bossu à la mode*, J.-N. Barba, 1831.

27 L'idée du mimétisme du monde représenté est particulièrement évidente dans une pièce comme celle d'Alida de Savignac, « *Une des folies du jour*, proverbe », *Journal des demoiselles*, jan. 1835, p. 368-374 où la didascalie liminaire annonce : « La scène est à Paris. Le théâtre représente un cabinet d'étude : un piano à droite ; au fond deux portes, entre lesquelles est un corps de bibliothèque et l'escalier pour prendre les livres. » (p. 368). Dans Esther Dabillon, *Les Pensionnaires*, *op. cit.*, on lit : « La scène se passe dans le Pensionnat de M^me^ Dorsan, à Paris » et « Le Théâtre représente une [salle de] classe » (p. 174).

28 Dans la première scène des *Pensionnaires* d'Esther Dabillon, *op. cit.*, quatre jeunes filles « dessinent d'après la bosse [*i.e.*, une figure moulée] la tête d'Alexandre mourant ». La mauvaise humeur de l'une d'entre elles se manifeste par le fait qu'elle « fai[t] des boulettes de mie de pain qu'elle jette en l'air » (p. 174). Dans *Une des folies du jour*, la didascalie en tête de la première scène précise : M^lle^ Muller [institutrice] ; Laure et Zoé travaillant à des robes de bal ; Alphonse, de l'autre côté de la scène, écrit sur une table chargée de livres et d'une sphère » (p. 368). Certains de ces éléments figurent sur l'image ornant la couverture du *Journal* et la couture est un sujet souvent traité dans les pages du *Journal*.

RÉSUMÉS

Français
Cet article examine un petit échantillon de pièces publiées dans les années 1830 dans le *Journal des demoiselles* afin d'en dégager les caractéristiques esthétiques et pédagogiques. Formatifs et performatifs, à l'instar des modèles de couture, de tapisserie ou de broderie et des partitions de musique qui se trouvent dans les pages du *Journal des demoiselles*, ces courts textes dramatiques sont non seulement destinés à la lecture, mais sont également écrits pour servir de divertissement aux jeunes lectrices qui peuvent les monter dans le cadre des réunions de société. Ce qui est clair, c'est que les pièces parues dans le *Journal* constituent un des lieux où la jeune fille des années 1830 est étudiée et formée par les collaboratrices et collaborateurs du *Journal des demoiselles*.

English
This study seeks to define and examine the aesthetic and pedagogical characteristics of a small number of plays published in the 1830s in the *Journal des demoiselles*. Formative and performative, like the sewing, tapestry and embroidery patterns and the musical scores published in the *Journal*, these short dramatic works are destined not only to be read by the periodical's young readers, but also to be performed by them in the context of their private social gatherings. What is clear is that these plays represent one of the places where the young women of the 1830s are studied and shaped by the male and female contributors to the *Journal des demoiselles*.

INDEX

Mots-clés
éducation des filles, Journal des demoiselles, performance sociale, texte métathéâtral, théâtre de société

Keywords
girls' education, Journal des demoiselles, social performance, metatheatrical text, private theatrical performance

AUTEUR

Barbara T. Cooper
University of New Hampshire
IDREF : https://www.idref.fr/032419104
ISNI : http://www.isni.org/0000000084130064
BNF : https://data.bnf.fr/fr/12345264

Le jeu des filles dans le théâtre mixte de Berquin : des enjeux éducatifs singuliers ?

Béatrice Ferrier

DOI : 10.35562/fablijes.377

Droits d'auteur
CC BY 4.0

PLAN

Un théâtre genré : état des lieux autour de la disparité entre filles et garçons
Des rôles féminins modélisants
Des éducatrices en herbe : des rôles structurants
Conclusion

TEXTE

1 Selon les recherches déjà établies, le théâtre scolaire poursuit des objectifs communs, tels que le maintien en société ou la diction, dans l'éducation des filles comme dans celle des garçons. Toutefois, il n'est pas considéré de la même manière : outil cathartique qui protégera les jeunes hommes contre les mauvaises passions dans les collèges, il fait courir aux demoiselles de Saint-Cyr les risques de la séduction et de l'orgueil. Qu'en est-il dans la seconde moitié du XVIII^e^ siècle lorsque se développe le théâtre d'éducation ? Les petits drames d'Arnaud Berquin – courtes pièces en prose dont les personnages enfantins évoluent dans des situations du quotidien pour dispenser des leçons morales – qui se répandent dans les familles *via* les deux périodiques que sont *L'Ami des enfants* (1782-1783) et *L'Ami de l'adolescence* (1784-1785) donnent matière à réflexion à plus d'un titre. Il s'agit en effet de pièces principalement mixtes que Berquin conçoit en partie pour l'éducation des fillettes de l'imprimeur Panckoucke, âgées d'environ huit à treize ans lorsque paraît *L'Ami des enfants*[1]. Le précepteur et journaliste intervient donc « dans le débat sur l'éducation à un moment où le problème de la formation des filles au rôle que la société leur destinait s'avérait pressant[2] », remarque John Dunkley. L'intérêt de la démarche est d'ailleurs souligné par le prix d'utilité

publique délivré par l'Académie française en 1784. Ce corpus enfin est significatif du fait de sa postérité au XIXe siècle, Francis Marcoin relevant des rééditions jusqu'en 1935 [3], et de sa diffusion importante en France comme à l'étranger, dont font état Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval [4] et Denise Escarpit [5].

2 La préface de *L'Ami des enfants* annonce que l'« ouvrage convient également aux deux sexes [6] », laissant supposer une équivalence numérique entre personnages féminins et masculins. Or parmi les vingt-sept pièces de théâtre recensées, trois sont entièrement masculines [7] et les vingt-quatre autres [8], que nous analyserons au fil de l'article, présentent globalement moins de personnages féminins que de personnages masculins. Ces pièces mixtes nous permettront donc d'examiner les rôles féminins à la lumière des rôles masculins. Il s'agira d'interroger une éventuelle spécificité de l'éducation des filles dans les valeurs transmises, dans les rôles attribués et dans la mise en jeu. Nous organiserons le propos selon trois axes en dressant tout d'abord un état des lieux de cette disparité entre filles et garçons ; ce qui nous permettra dans un second temps d'examiner une certaine modélisation des rôles féminins pour réfléchir enfin aux rôles structurants de ces éducatrices en herbe.

Un théâtre genré : état des lieux autour de la disparité entre filles et garçons

3 D'après un rapide constat numérique, les personnages masculins dominent largement les pièces de Berquin. Pas plus de neuf drames affichent un nombre presque équivalent entre filles et garçons. *La Sœur-Maman* est le seul parmi les vingt-quatre drames mixtes recensés où les personnages féminins sont les plus nombreux. Du point de vue quantitatif, presque deux tiers des pièces accordent donc plus de place aux garçons qu'aux filles [9].

4 Le fait est que ces pièces s'organisent en deux catégories : les unes corrigent un défaut ; les autres dispensent une morale à partir de situations souvent pathétiques. Or, les premières désignent les

personnages masculins comme principales cibles, aboutissant généralement à leur transformation. Ce sont les jeunes garçons qui se montrent orgueilleux [10], malhonnêtes [11], sujets à la passion du jeu [12] ou à la méchanceté [13]. Ils sont jugés « méchants » par la figure paternelle [14] ou par les autres enfants [15]. Ils adoptent ainsi des attitudes dédaigneuses envers les domestiques ou les individus de condition inférieure à la leur [16] et ne se privent pas de propos ou de gestes grossiers [17]. L'impolitesse évolue même vers la violence dans *Colin-Maillard* où Frédéric et Robert se battent sur scène [18].

5 Certains garçons, présents dans les deux catégories de pièces, sont quant à eux simplement « imparfaits » – pour reprendre le terme de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval [19] – en l'occurrence moins vertueux, plus turbulents que les enfants modèles : ils sont spontanés ou espiègles, parfois considérés comme « crédule[s] » et « bouillant[s] » [20]. Ces garnements sont incarnés par Frédéric qui s'assoit sur la table dans *Colin-Maillard* [21] ou encore par Constantin qui « traîn[e] de force Geneviève [22] » dans *Les Pères réconciliés par leurs enfants*. Ils affichent donc des aspérités visibles sur scène de sorte que les gestes masculins ne correspondent pas toujours au modèle du bon comportement attendu en société. En somme, comme l'indique la préface, ils « s'abandonnent à la franchise des mouvements de leurs petites passions [23] ». Berquin se sert de ce naturel plus agité des garçons dans une visée cathartique. Les filles, *a contrario*, semblent dotées d'un bon naturel inné ; ce que Denise Escarpit notait déjà dans le numéro de *Nous voulons lire* [24] de décembre 1991.

6 Certes, frères et sœurs se chamaillent régulièrement sur scène, mais les portraits de filles demeurent très monolithiques. Aucune fillette ne se risque à des gestes déplacés. Leurs seuls défauts, qui surgissent à titre exceptionnel dans trois pièces, concernent la jalousie et la futilité. Dans *Les Étrennes*, Victorine se moque de son frère qui doit partager ses présents avec son ami pour respecter une parole donnée [25]. Elle en avertit son père moins par obéissance que par jalousie. Mais il s'agit d'un personnage secondaire qui ne paraît que deux fois sur scène sans faire l'objet d'une condamnation ni recevoir de leçon. La futilité, quant à elle, est incarnée par le personnage d'Hortense, une amie qui intervient dans une seule scène de *La Sœur-Maman* comme contre-modèle [26], et par l'un des

personnages principaux de *L'Éducation à la mode*, celui de Léonor qui est victime d'une éducation décalée et superficielle, le seul personnage principal féminin négatif de ce corpus théâtral. La leçon qui en résulte concerne alors la bonne éducation des filles.

7 Ce dernier exemple – un hapax dans le théâtre de Berquin – mérite l'analyse car il suppose un jeu féminin outré qui sans doute prête à rire, dénonçant d'emblée un tel comportement. L'action se déroule lors de la visite qu'un vieux tuteur, M. Verteuil, rend à ses deux pupilles, un frère et sa sœur, deux orphelins qui reçoivent chacun une éducation différente, Léonor chez sa tante, Didier en pension.

8 L'adolescente fait ainsi une entrée sur scène remarquée, accoutrée d'un costume inapproprié, parée de plumes, pour accueillir son tuteur [27]. Ce déguisement correspond d'ailleurs à son comportement théâtral : elle utilise des formules toutes faites et doit se mettre en scène pour donner à voir ou à entendre ses talents lors d'un concert ou d'une leçon de danse. Les spectateurs adultes, le tuteur et la tante, adoptent deux attitudes différentes, la réserve de M. Verteuil contrastant avec les applaudissements enthousiastes de M^me^ Beaumont [28]. Afin de conforter le message, cette pièce de construction binaire oppose les manières affectées de la sœur aux élans de son frère qui, ayant échappé aux méfaits d'une mauvaise éducation, se présente dans un costume simple et se précipite joyeusement vers son bienfaiteur [29]. Cette attitude naturelle est valorisée par le vieil homme qui soutient « les grâces de la pudeur et de la modestie [30] » et condamne le fait de « s'attifer comme une poupée [31] » ou de se donner en spectacle dans des danses de théâtre [32].

9 Cette référence au théâtre nous interpelle car elle souligne la spécificité des petits drames de Berquin qui sont destinés à la famille et aux proches sans relever du spectacle. Ce sont des drames utiles aux enfants : « Nous jouons aussi de petits drames avec ma sœur et mes amis. Vous ne sauriez croire combien cela nous exerce à parler avec aisance, et à nous bien présenter [33] », explique Albert dans *Les Joueurs*, en écho avec les propos de Berquin lui-même dans son avertissement [34]. En d'autres termes, le théâtre de Berquin ne vise pas à entretenir la futilité ou le goût de l'apparat pour « briller dans la société [35] », ainsi que le soutient la tante de Léonor et de

Didier dans *L'Éducation à la mode*. C'est d'ailleurs par le biais d'une saynète que Leonor se convertit par contagion [36], émue de la vertu de son frère Didier qui veut lui offrir sa part d'héritage. Elle prend conscience des lacunes de son éducation au-dessus de sa condition [37]. Elle se rend compte qu'elle n'a que de « vaines perfections [38] » qui entretiennent sa vanité au détriment de la générosité et de savoirs essentiels [39] comme la géographie, l'histoire, le calcul, la lecture, l'écriture et les travaux domestiques. L'expérience théâtrale de la pièce de Berquin lui permet de retrouver son bon naturel grâce au miroir que lui tend son frère. Contrairement aux personnages masculins dits « méchants », Léonor n'est pas humiliée, elle se métamorphose face au modèle de vertu que représente Didier.

10 Par conséquent, *L'Éducation à la mode* offre une sorte de mode d'emploi de ces petites pièces qui sont destinées à une utilité immédiate pour les garçons comme pour les filles. Si la catharsis transforme parfois les garçons immatures, c'est davantage la force émotionnelle du tableau qui agit sur les filles, voire la force mimétique de certains rôles féminins.

Des rôles féminins modélisants

11 Dans le *Discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, Sonia Cherrad souligne que les éducatrices du XVIII^e^ siècle visent un « apprentissage par l'expérience [40] », une méthode qui est également adoptée par Berquin grâce aux jeux de rôles proposés dans la sphère familiale, la fiction entrant en interaction avec la réalité.

12 Filles et garçons partagent certes les mêmes jeux, dansent parfois sur scène ou jouent de la musique, deux activités mixtes qui sont d'ailleurs légitimées dans *L'Éducation à la mode* [41]. En revanche, certaines activités sont spécifiquement féminines comme les travaux d'aiguilles ou l'entretien de la maison. Dans les *Pères réconciliés par leurs enfants*, les fillettes évoquent avec nostalgie leurs travaux dans un bosquet [42]. Dans *L'Épée*, Henriette propose astucieusement à son petit frère « querelleur [43] » de coudre un « beau nœud bleu et argent [44] » pour orner cette épée qu'il arbore dangereusement, sans éveiller le moindre soupçon, tant la tâche paraît habituelle. Dans *L'École des marâtres*, les activités des filles consistent à « coudre,

broder, faire du filet [45] ». De même, « tricoter » fait partie des travaux spécifiquement féminins qu'un vieux soldat refuse avec mépris dans *La Suite de l'école militaire* [46], une pièce dont la scène d'exposition présente d'ailleurs les jeunes filles occupées à « lire » ou à « broder » tandis que leurs frères s'emploient à « dessine[r] [47] » ou à mimer une bataille. Dans *L'Éducation à la mode*, une bonne éducation est aussi transmise par la lecture quotidienne à haute voix des ouvrages de Louise d'Épinay ou de Stéphanie-Félicité de Genlis, lecture durant laquelle les autres fillettes « travaillent au linge du ménage et à leurs ajustements [48] ». L'oisiveté et les occupations superficielles sont donc soigneusement évitées, des principes éducatifs qui correspondent sans surprise au tableau historique que brosse l'étude de Martine Sonnet [49].

13 Par ailleurs, ces fillettes tiennent parfois le rôle de maîtresses de maison en l'absence des parents pour organiser les festivités [50]. Elles font preuve de sens pratique quand il s'agit de mettre en ordre une pièce [51] ou de ranger des fraises sans les abîmer [52]. Il leur arrive de se trouver confrontées à des situations difficiles quand elles sont responsables des autres enfants [53]. Ce sont elles également qui sont chargées des soins à apporter aux petits blessés dans *L'Incendie* [54] ou dans *Les Pères réconciliés par leurs enfants* [55]. Elles paraissent généralement plus empathiques que leurs frères, versent plus de larmes [56] et se montrent plus spontanément charitables [57] ; ce qui met en valeur les qualités maternelles.

14 Cette tendresse innée de la mère est particulièrement visible dans *L'École des marâtres* et son rôle est clairement défini dans un rapport de complémentarité au père : la mère « tendre veille sur les besoins de l'enfance [58] » tandis que le père s'occupe de leur offrir une position sociale. C'est donc à la mère qu'appartiennent la bonne éducation des enfants et l'harmonie du foyer. Ses défaillances entraînent la démission du père dans *La Sœur-Maman* [59] ; ce qui justifie le retour de la sœur aînée, Agathe, âgée de 20 ans, bien décidée à prendre en charge le foyer paternel après le départ de sa mère.

15 La figure maternelle peut ainsi s'incarner dans une belle-mère ou une sœur aînée, l'amour légitimant son autorité auprès des enfants. La bonne éducatrice n'hésite pas à se sacrifier pour ce rôle qui lui procure de la joie [60]. Même si les mères ou les éducatrices occupent

moins l'espace scénique que la figure paternelle [61], leur présence est diffuse, sans cesse rappelée par le bon comportement de leurs enfants [62] ou par des paroles rapportées [63]. Les mères pauvres enfin, qui paraissent sur scène, se sacrifient pour leurs enfants et sont reconnues comme des héroïnes dûment récompensées dans *La Petite Glaneuse* [64] ou dans *Le Page* [65] car elles transmettent des valeurs essentielles telles que l'honnêteté, le respect des autres, etc. En revanche les mères de la bourgeoisie ou de la noblesse sont mises en garde contre le risque de faiblesse, le manque de sévérité ou d'objectivité dans *La Vanité punie* ou encore dans *L'Éducation à la mode*.

16 En cela, la figure maternelle n'échappe pas au stéréotype de la douceur extrême. Ce sont d'ailleurs les mères qui fondent en larmes [66], s'évanouissent sur scène [67] ou s'abandonnent au désespoir de la femme « échevelée [68] » sous l'influence de l'esthétique du drame [69]. Au contraire, certains pères sont présentés comme colériques, ne reculant pas devant les vexations publiques lorsqu'il s'agit de punir l'enfant. Dans le corpus théâtral, une seule éducatrice est confrontée à la nécessité de sanctionner un enfant qui a commis un vol, dans *Le Sortilège naturel*, mais elle fait preuve de clémence pour éviter toute humiliation dans un pardon final [70].

17 Outre cette dimension moralisatrice, l'écriture invite à une lecture au second degré dont témoignent quelques apartés complices que Berquin adresse aux éducatrices en jouant de ce qu'on appellerait aujourd'hui des stéréotypes de genres. Ainsi, au sujet des tâches ménagères, les soldats sont considérés comme les « meilleurs maris » qui soient dans *Le Déserteur* [71]. De même, les jeunes filles apprennent très tôt à développer leur sens de l'observation pour choisir un bon mari : « il faut bien qu'on étudie ceux qu'on voudrait servir [72] », justifie la jeune Adélaïde dans *Les Joueurs*. Cette tonalité humoristique permet également de discréditer certains clichés qui sont affichés comme tels. « On reproche aux femmes de ne savoir pas se taire [73] », rappelle ironiquement Séraphine à son frère qui éprouve le plus de difficultés à ne pas divulguer le secret dans *La Levrette et la Bague*, une inversion des rôles qui remet en question un défaut supposé de la gent féminine.

18 Ces propos à double entente établissent une connivence entre l'auteur et le prescripteur adulte, particulièrement perceptible dans les procédés de mise en abyme. M^me^ de Fleury, qui lit les contes de Berquin dans *L'École des marâtres*, obéit aux principes d'une bonne éducation [74]. Cette mise en scène ludique de Berquin par lui-même, comme l'« ami » des enfants, apparaît aussi dans *Les Joueurs* dans les propos de M. de Floris, personnage senti comme porte-parole de l'auteur : « Un père qui n'est pas le meilleur ami de ses enfants, ne remplit que la moitié de ses devoirs [75] », explique-t-il à ses deux enfants avec lesquels il établit une relation de confiance. Au-delà du jeu d'auteur, ces interventions sont l'occasion de fournir quelques notices servant de mode d'emploi de ces journaux qui visent à éduquer par le plaisir et à instruire les enfants au sein de la famille dans l'harmonie et la bonne humeur ainsi que le développe Agathe dans une tirade de *La Sœur-Maman* [76]. Berquin s'adresse de la sorte régulièrement aux parents à qui « le livre […] enseigne à enseigner [77] », selon la formule de Francis Marcoin.

19 Pour compléter le tableau, Berquin se situe explicitement dans le mouvement des éducatrices auxquelles il rend hommage, valorisant leur « esprit, aussi juste que pénétrant » et « leurs voix persuasives [78] » dans le dialogue entre M. de Favières et ses enfants qui sert de suite au *Retour de croisière*, en accord avec la diffusion des Lumières. Il justifie un enjeu essentiel de ces drames qui confient aux filles un rôle premier dans la mission d'éducation.

Des éducatrices en herbe : des rôles structurants

20 Par conséquent, bien que les filles ne soient pas majoritaires, elles n'en occupent pas moins des rôles importants, ce qui prouve cet esprit « juste » et « pénétrant » qui est le leur.

21 En effet, excepté dans *L'Éducation à la mode* et dans *Les Étrennes*, elles font partie du groupe des enfants vertueux et indiquent d'emblée aux lecteurs et spectateurs la voie à suivre, que ce soit par leur empathie immédiate avec la victime ou bien par leur franc-parler. Henriette perçoit dès le premier regard l'honnêteté de la petite Émilie, accusée à tort [79], dans *La Petite Glaneuse*. Dans *Le Petit*

Joueur de violon ou *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, la sœur démasque les mauvais penchants de son frère. De même, la fille de M. de Valcourt dresse le vrai portrait de son frère opposé à celui de son cousin [80] dans *Un bon cœurfait pardonner bien des étourderies*. Dans *Colin-Maillard*, c'est la sœur qui, la première, s'oppose verbalement au méchant Robert pour protéger ses invités [81]. Dans *L'École des marâtres*, les jeunes sœurs révèlent à leur frère aîné, trompé par un domestique mécontent, toutes les qualités de leur belle-mère [82].

22 Le fait est que la parole féminine n'est pas soumise au doute au même titre que celle de l'enfant pauvre et orphelin, une figure récurrente incarnant dans les pièces de théâtre les valeurs essentielles telles que la bonté et l'honnêteté. La voix des fillettes est suffisamment légitime pour qu'elles proclament des maximes relatives aux principes éducatifs défendus : « Il y a tant de plaisir à soulager ceux qui souffrent ! » s'écrie Séraphine dans *La Levrette et la Bague* [83].

23 Cette sagacité permet aux personnages féminins de jouer parfois un rôle central dans des pièces majoritairement masculines dont ils deviennent un rouage. Les filles contribuent à dessiller le père et à dispenser la leçon. Dans *L'Épée*, Henriette soustrait habilement à son frère la dangereuse épée que vient de lui offrir son père [84]. Dans *Les Joueurs*, la sœur met tout en œuvre pour éviter à son frère trop naïf de perdre son argent dans un jeu de hasard en essayant de le raisonner [85] puis en devenant la complice de son père lors de la mise à l'épreuve.

24 La seule pièce qui présente plus de rôles féminins que masculins, *La Sœur-Maman*, a trait à l'éducation des enfants et à la bonne tenue d'un foyer. Elle dépasse le simple jeu de rôle et s'apparente à une véritable leçon délivrée au père défaillant qui, grâce aux multiples saynètes organisées [86] par sa fille aînée, se convertit aux joies du foyer où il accepte de reprendre ses responsabilités. Les rôles entre père et fille s'inversent. Or le père devient le « compagnon [87] » de jeux de ses enfants qui le considèrent comme un « frère [88] ». Il leur promet par ailleurs de leur dispenser des enseignements avec le « tendre intérêt de l'amitié [89] ». Il apparaît donc en quelque sorte comme l'ami de ses enfants, un double de l'auteur sur scène ; ce qui pourrait bien signifier que Berquin, figure de l'éducateur, passe le

relais, à travers le personnage de la jeune Agathe [90], aux éducatrices et futures éducatrices qui choisissent de lire son périodique.

25 C'est pourquoi il n'est guère surprenant que certains personnages féminins remettent en question l'autorité de la société patriarcale. Se dresse ainsi le portrait de filles courageuses qui contestent un pouvoir ou des décisions injustes, allant jusqu'à désobéir à leur père.

26 *Le Congé* fait paraître deux personnages de fillettes accompagnés de leur frère qui dénoncent l'injustice des lois militaires que subit leur père [91]. Toute l'action repose sur la conversation entre les enfants et le prince qui se fait passer pour un soldat. Eugénie, la plus âgée, remet en cause la guerre [92] et pleure en songeant au départ de son père, le soir même. Mais elle fait preuve de civilité et de bonnes manières. En revanche, Cécile, plus jeune, n'hésite pas à dire en toute franchise ce qu'elle pense : elle refuse que le prince s'invite au dîner d'adieu et elle rejette tout présent qui pourrait provenir du pillage [93]. Cette maturité en fait un personnage porte-parole qui invite chaque lecteur, en particulier adulte, à réfléchir en soulevant la question du devoir à rendre, de la loyauté à respecter envers son pays ou envers sa famille : « à quoi pense le roi […] ? Croit-il que nous n'avons pas besoin d'un père pour nous élever [94] ? » Finalement, le congé militaire est octroyé au père qui n'avait pas osé le demander et qui en retire une leçon sur la « mauvaise honte de soldat [95] ». Toute la réflexion porte donc sur l'équilibre entre le bien familial et l'honneur militaire, une question également soulevée dans *La Suite de l'école militaire*.

27 Dans *Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies*, M. de Valcourt, furieux, s'apprête à bannir son neveu, Frédéric. Il est aveuglé par les fausses accusations de son fils. Or sa fille et sa nièce intercèdent en faveur de Frédéric qu'elles savent innocent. Elles n'hésitent pas à désobéir et à cacher Frédéric dont elles se font les avocates jusqu'à ce que le père s'aperçoive de son erreur. De même, dans *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, c'est la fille de M. de Clermont, Adélaïde, qui répare une injustice commise par son père et lui en fait prendre conscience [96]. Elle s'oppose à son frère, Constantin, trop obéissant et hypocrite pour agir selon son cœur. Le père se transforme en assistant au spectacle de la bonté de la fillette [97], qui veut compenser les méfaits du caractère « vindicatif » [98] grâce à l'argent que sa mère lui a laissé en héritage. La leçon porte alors sur

le droit à la désobéissance, quand désobéir revient à faire le bien conformément à la volonté divine : « lorsque les ordres de leurs parents sont injustes, c'est à leur devoir, c'est à Dieu qu'ils doivent d'abord obéir [99] », explique M. de Clermont à son fils. En somme, la fille est ici garante du salut moral de son père. Comme dans *La Sœur-Maman*, ce personnage de la fille modèle, donne une leçon d'éducation à son propre père qui reconnaît sa sagesse et lui accorde une confiance absolue, y compris dans la gestion autonome des biens matériels [100]. Par conséquent, ce rôle que les jeunes filles jouent sur le théâtre reflète celui qu'elles devront jouer dans la société dont elles assureront les fondations.

Conclusion

28 Ces petits drames mixtes reposent donc sur une disparité entre rôles féminins et masculins, sur des stéréotypes de genre dont Berquin n'est pas dupe comme il le souligne dans des apartés complices avec ses lectrices, en particulier. Mais il tend surtout à valoriser le rôle fondamental que peuvent jouer les futures éducatrices, grâce à leurs qualités de jugement, dans une société en pleine mutation.

29 Les pièces enfantines de Berquin dépassent le simple jeu de rôles pour permettre, aux enfants comme aux parents, de prendre la distance nécessaire « à réfléchir sur [soi] [101] » tout en traversant des émotions fortes pour aider à se transformer dans la lignée des théories de Diderot [102]. La mixité offre aussi l'occasion aux filles de jouer avec les garçons qui seront leurs partenaires selon une complémentarité des rôles visant à transmettre les mêmes valeurs de la « morale universelle [103] » que sont la vertu, le sens du devoir, la justice, l'honnêteté, la solidarité mais aussi le plaisir de vivre ensemble. Il ne s'agit pas de construire une société fondée sur l'égalité mais sur le respect de chacun, dans une forme de communion naturelle, pour garantir les bonheurs simples de la vie familiale considérée comme microcosme de la société.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Berquin Arnaud, *L'Ami des enfans*, dans *Œuvres complètes de Berquin. Nouvelle édition revue et corrigée par M. F. Raymond, avec une notice sur Berquin par M. Bouilly*, t. I-IV, Paris, Masson et Yonet, 1829. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k200667z]

Berquin Arnaud, *L'Ami des adolescens*, dans *Œuvres complètes de Berquin. Nouvelle édition revue et corrigée par M. F. Raymond, avec une notice sur Berquin par M. Bouilly*, t. V-VI, Paris, Masson et Yonet, 1829. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2006711/f4.item]

Sources secondaires

Baudron Annette, *L'œuvre d'Arnaud Berquin : littérature de jeunesse et esprit des Lumières*, thèse soutenue sous la dir. de Jean-Jacques Tatin-Gourier, université François-Rabelais deTours, 10 décembre 2009. [En ligne sur université de Tours : http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2009/annette.baudron_2578.pdf]

Cherrad Sonia, *Le Discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, Oxford, Voltaire Foundation, 2015, « Oxford University Studies in the Enlightenment », xv-311 p.

Diderot Denis, *Œuvres*, Laurent Versini (éd.), t. IV : *Esthéthique-théâtre*, Paris, Robert Laffont, « Bouquins », 1996.

Dunkley John, « "La Femme est née libre". L'éducation des filles dans *L'Ami des enfants* de Berquin », dans Olga B. Cragg (dir.) avec la collaboration de Rosena Davison, *Sexualité, mariage et famille au xviii^e siècle* (actes du colloque tenu à Vancouver, 1^er-3 mai 1997), Sainte-Foy, Québec, Presses de l'université de Laval, 1998, p. 347-360. [Accès partiel en ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=2_kMhrr8190C&pg=PA347]

Dunkley John, « Berquin's *L'Ami des enfants* and *L'Ami des adolescents* : Innocence into Experience », dans Jonathan Mallinson, (dir.), *History of Ideas ; Travel Writing ; History of the Book ; Enlightenment and Antiquity*, Oxford, Voltaire Foundation, « Studies on Voltaire and the Eighteenth Century (SVEC) », 2005, p. 53-77.

Dupont-Escarpit Denise, « Arnaud Berquin, l'ami des enfants (1747-1791) ou l'aube de la presse pour la jeunesse en France », *Nous voulons lire !*, décembre 1991, n° 92, p. 87-101.

Ferrier Béatrice, « Les petits drames de *L'Ami des enfants* de Berquin : l'influence des théories de Diderot sur le théâtre d'éducation », *Lumen*, 2009, vol. 28, p. 83-96. [En ligne sur Érudit : DOI 10.7202/1012039ar]

Genton François, « Arnaud Berquin (1747-1791) », dans Anne-Marie Mercier-Faivre et Denis Reynaud (dir.), *Dictionnaire des journalistes* (1600-1789), [en ligne] http://dictio

naire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/067-arnaud-berquin.

Havelange Isabelle, « Un certain Monsieur Berquin, ami des enfants », dans *Les Essentiels*, BnF, [en ligne] http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/cabinet_lecture/reperes/03_2.htm. [D'après Isabelle Havelange et Ségolène Le Men, *Le Magasin des enfants : la littérature pour la jeunesse (1750-1830)*, Montreuil, Bibliothèque Robert-Desnos, 1988.]

Marcoin Francis, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*, Paris, Honoré Champion, « Histoire culturelle de l'Europe », 2006, 893 p.

Plagnol-Diéval Marie-Emmanuelle, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, « Studies on Voltaire and the Eighteenth Century (SVEC) », 1997, 440 p.

Sonnet Martine, *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, CNRS éd./ Éd. du Cerf, « Biblis », 2011 [1987], 356 p.

NOTES

1 Isabelle Havelange, « Un certain Monsieur Berquin, ami des enfants », dans *Les Essentiels*, BnF, [en ligne]. Voir également la notice de François Genton, « Arnaud Berquin (1747-1791) », dans *Dictionnaire des journalistes (1600-1789)*, [en ligne].

2 John Dunkley, « "La Femme est née libre". L'éducation des filles dans *L'Ami des enfants* de Berquin », dans Olga B. Cragg (dir.), *Sexualité, mariage et famille au XVIIIe siècle*, Sainte-Foy, Presses de l'université de Laval, 1998, p. 350.

3 Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*, Champion, 2006, p. 42. Sauf mention contraire, le lieu d'édition est Paris.

4 Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIIIe siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997, p. 331 et suiv.

5 Denise Dupont-Escarpit, « Arnaud Berquin, l'ami des enfants (1747-1791) ou l'aube de la presse pour la jeunesse en France », *Nous voulons lire !*, décembre 1991, nº 92, p. 90.

6 Arnaud Berquin, *L'Ami des enfants*, dans *Œuvres complètes de Berquin. Nouvelle édition revue et corrigée par M. F. Raymond, avec une notice sur Berquin par M. Bouilly*, Masson et Yonet, 1829, t. I, p. 6. Différentes éditions et rééditions des XVIIIe et XIXe siècles ont été recensées par Annette Baudron, *L'Œuvre d'Arnaud Berquin : littérature de jeunesse et esprit des Lumières*,

thèse soutenue sous la dir. de Jean-Jacques Tatin-Gourier, université de Tours, 2009. *L'Ami de l'adolescence* n'est pas intégralement disponible dans le site du *Gazetier universel* au moment de la rédaction de cet article et je n'ai pas eu accès à l'édition genevoise de 1796 (en deux volumes comportant six tomes) citée par Annette Baudron (annexe 5) où figurent deux pièces absentes de la collection numérisée : *Les Jeunes Officiers à la garnison* et *La Sœur-Maman*. Le recueil de 1829 en six tomes (*L'Ami des enfants* pour les quatre premiers, *L'Ami des adolescents* pour les deux derniers [l'édition de 1829 modifie le titre original du périodique de Berquin : *L'Ami de l'adolescence*]) contient tous les drames de Berquin parus dans les deux périodiques. [N.D.L.R. Les *Œuvres complètes de Berquin* parues en 1829 chez Masson et Yonnet comprennent dix tomes. Seuls les six premiers font référence aux deux journaux cités.]

7 *L'École militaire* dans *L'Ami des enfants* (t. II) ; *Pythias et Damon* et *Le Siège de Colchester* dans *L'Ami des adolescents* (t. V). Par la suite, nous abrégeons ces deux périodiques, respectivement par AE et AA, suivi de la tomaison.

8 Dans AE, I : ***Le Petit Joueur de violon*** ; *L'Épée* ; ***L'École des marâtres*** ; ***Colin-Maillard*** ; *Les Étrennes* ; ***La Petite Glaneuse*** ; *La Vanité punie* ; AE, II : *La Levrette et la Bague* ; *Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies* ; ***Le Sortilège naturel*** ; ***Les Pères réconciliés par leurs enfants*** ; ***L'Éducation à la mode*** ; *Le Bon Fils* ; ***Le Congé*** ; AE, III : *La Suite de l'école militaire* ; *Le Page* ; ***L'Incendie*** ; *Le Retour de croisière* ; AE, IV : *Le Déserteur ou l'Héroïsme filial* ; *Les Joueurs*. Dans AA, V : *Les Jeunes Officiers à la garnison* ; AA, VI : *La Sœur-Maman* ; *L'Honnête Fermier* ; *Charles second*. Les titres en gras correspondent aux pièces dont le nombre de filles et de garçons est à peu près équivalent, sachant que l'équilibre n'est pas strict, qu'il peut y avoir un personnage masculin de plus.

9 Cette supériorité numérique des rôles masculins s'accroît dans *L'Ami de l'adolescence*, conformément au constat établi par John Dunkley : parmi les trente-sept histoires de *L'Ami de l'adolescence*, quatre proposent une leçon adressée aux filles et vingt-quatre aux garçons (John Dunkley, « Berquin's *L'Ami des enfants* and *L'Ami des adolescents* : Innocence into Experience », *History of Ideas* ; *Travel Writing* ; *History of the Book* ; *Enlightenment and Antiquity*, Oxford, Voltaire Foundation, 2005, p. 66).

10 Dans *La Vanité punie* et dans *L'Épée*, un fils de bonne famille vaniteux se pense supérieur à un jeune paysan ou à ses amis bourgeois.

11 Le mensonge et le vol sont traités à travers un ami profiteur dans *Les Étrennes* ou par l'intermédiaire d'un voisin voleur et menteur dans *La Levrette et la Bague* et dans *Le Sortilège naturel.*

12 Le thème est développé dans *Les Joueurs* ou *Les Jeunes Officiers à la garnison.*

13 Le jeune Saint-Firmin casse le violon d'un petit musicien en proie à la misère dans *Le Petit Joueur de violon* ; Robert est un petit voisin cruel dans *Colin-Maillard.*

14 *Le Petit Joueur de violon*, AE, I, sc. 15, p. 83 ; *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, AE, II, sc. 7, p. 295.

15 *Colin-Maillard*, AE, I, sc. 6, p. 242 ; *Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies*, AE, II, sc. 15, p. 105. Le jeune voleur, démasqué, est jugé « dédaigneux, turbulent et inconsidéré » par l'éducatrice dans *Le Sortilège naturel*, AE, II, sc. 10, p. 129.

16 *L'Épée*, AE, I, sc. 10, p. 11-112 ; *Le Sortilège naturel*, AE, II, sc. 8, p. 123.

17 *Le Petit Joueur de violon*, AE, I, sc. 5, p. 53-57 ; *Colin-Maillard*, AE, I, sc. 6, p. 240-246 et sc. 15, p. 258.

18 *Colin-Maillard*, AE, I, sc. 6, p. 244.

19 Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au* XVIII*e siècle*, *op. cit.*, p. 339.

20 *Les Joueurs*, AE, IV, sc. 9, p. 337.

21 *Colin-Maillard*, AE, I, sc. 3, p. 232-233.

22 *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, AE, II, sc. 9, p. 301.

23 « Avertissement de l'auteur », AE, I, p. 5-6. L'orthographe des citations de AE et AA a été modernisée.

24 Elles ne sont « jamais vraiment méchantes », présentent des « qualités d'intuition » et des « facultés de raisonnement », agissent selon la « charité chrétienne » (Denise Dupont-Escarpit, « Arnaud Berquin, l'ami des enfants », art. cité, p. 97).

25 *Les Étrennes*, AE, I, sc. 7, p. 302-306.

26 *La Sœur-Maman*, AA, VI, acte I, sc. 8, p. 23-31.

27 *L'Éducation à la mode*, AE, II, sc. 4, p. 314.

28 *Ibid.*, sc. 4, p. 318-319.

29 *Ibid.*, sc. 1, p. 327.

30 *Ibid.*, sc. 4, p. 317.

31 *Ibid.*, sc. 2, p. 311.

32 *Ibid.*, sc. 9, p. 326.

33 *Les Joueurs*, AE, IV, sc. 2, p. 312.

34 « Il y aura dans chacun des volumes, un et quelquefois plusieurs petits drames, dont les principaux personnages seront des enfants afin de pouvoir leur faire acquérir de bonne heure une contenance assurée, des grâces dans leurs gestes et dans leur maintien, et une manière aisée de s'énoncer en public. » (« Avertissement de l'auteur », AE, I, p. 6-7.)

35 *L'Éducation à la mode*, AE, II, sc. 6, p. 323.

36 *Ibid.*, sc. 19, p. 350.

37 *Ibid.*, sc. 6, p. 323 et sc. 11, p. 329.

38 *Ibid.*, sc. 12, p. 337.

39 *Ibid.*, sc. 14, p. 339.

40 Sonia Cherrad, *Le Discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, Oxford, Voltaire Foundation, 2015, p. 130.

41 *L'Éducation à la mode*, AE, II, sc. 11, p. 329-330.

42 *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, AE, II, sc. 5, p. 285-286.

43 *L'Épée*, AE, I, sc. 6, p. 104.

44 *Ibid.*, sc. 4, p. 103.

45 *L'École des marâtres*, AE, I, sc. 9, p. 193. Sans doute les cadeaux que les personnages enfantins s'échangent dans cette pièce sont-ils l'occasion, lors de la représentation familiale, d'offrir des ouvrages que les enfants ont eux-mêmes réalisés.

46 *La Suite de l'école militaire*, AE, III, sc. 3, p. 82.

47 *Ibid.*, sc. 1, didascalie initiale, p. 75.

48 *L'Éducation à la mode*, AE, II, sc. 12, p. 335.

49 Martine Sonnet, *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, CNRS/ Cerf, 2011.

50 *Colin-Maillard*, AE, I, sc. 2, p. 228-232.

51 *Ibid.*, sc. 2, p. 228.

52 *Le Congé*, AE, II, sc. 1, p. 394.

53 C'est le cas de la sœur aînée, Léonor, dans *Colin-Maillard.* Elle espère gérer la situation de conflit qui oppose le méchant Robert aux autres enfants, conformément à la volonté de sa mère dont elle représente l'autorité (AE, I, p. sc. 10, p. 254). Ce n'est qu'après réflexion qu'elle autorise son jeune frère Frédéric, pas toujours fiable en raison de ses taquineries, à agir. Dans *Le Sortilège naturel*, la mère reproche à sa fille de n'avoir pas été assez vigilante pour empêcher un vol de jetons (AE, II, sc. 3, p. 112-114). Dans *Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies*, Dorothée fait preuve d'une sévérité toute maternelle à l'égard de son frère Frédéric, (AE, II, sc. 11, p. 85-89).

54 Suzette se montre soucieuse de l'état de santé du jeune rescapé qui n'est autre que son frère de lait (*L'Incendie*, AE, III, sc. 5, p. 199-201).

55 *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, AE, II, sc. 10, p. 306.

56 Ce sont les larmes d'Adélaïde face à l'interdiction que lui intime son père de rompre ses liens avec ses amis dans *Les Pères reconciliés par leurs enfants* (AE, II, sc. 1, p. 273), larmes ensuite partagées par les trois enfants (*ibid.*, sc. 5, p. 286). Les larmes manifestent aussi l'empathie lorsque Dorothée tente de fléchir son oncle et tuteur en faveur de son frère (*Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies*, AE, II, sc. 2, p. 75). Agathe pleure en voyant ses jeunes sœurs si peu empathiques à l'égard de leur père (*La Sœur-Maman*, AA, VI, acte II, sc. 1, p. 37).

57 Citons pour exemple la rencontre entre les trois enfants dans *La Petite Glaneuse* : Henriette vient immédiatement en aide à la pauvre Émilie accusée de vol tandis que Marcelin l'apostrophe en lui faisant des reproches (AE, I, sc. 4, p. 347).

58 *L'École des marâtres*, AE, I, sc. 11, p. 197.

59 *La Sœur-Maman*, AA, VI, acte I, sc. 1, p. 11.

60 Dans un monologue, Agathe valorise les devoirs domestiques, notamment les soins accordés aux enfants : « Ils n'ont plus rien qui m'épouvante. Plus ils seront pénibles, et plus je les embrasserai avec ardeur. » (*La Sœur-Maman*, AA, VI, acte I, sc. 7, p. 22.)

61 Sur ce point, les drames correspondent à la tendance de *L'Ami des enfants* selon l'étude quantitative qu'en a dressée Annette Baudron, *L'Œuvre d'Arnaud Berquin*, *op. cit.*, p. 180.

62 Parmi les nombreux exemples, citons les propos que M. Dufresne adresse à Alexis : « Prends cet argent et donne-le à ta mère, qui t'a inspiré une si noble façon de penser. » (*Les Étrennes*, AE, I, sc. 18, p. 320.)

63 *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, AE, II, sc. 5, p. 289-290.

64 *La Petite Glaneuse*, AE, I, sc. 8 et 9, p. 365-367.

65 Dans *Le Page*, la mère du jeune page sort victorieuse de l'épreuve qu'imagine le prince en choisissant de préserver l'innocence de son fils, fût-ce au prix de la plus grande misère (*Le Page*, AE, III, sc. 11, p. 151).

66 M^me^ De Favières, qui attend le retour de son mari parti combattre en Afrique, verse des larmes d'inquiétude (*Le Retour de croisière*, AE, III, sc. 15, p. 324).

67 M^me^ de Cressac, découvrant son fils inconscient, « se précipite à corps perdu » vers lui et « tombe presque évanouie » (*L'Incendie*, AE, III, sc. 14, p. 213).

68 Lady Sophie pense avoir perdu son fils et se livre sur scène à une pantomime traduisant un désespoir à la limite de la folie (*Charles second*, AA, VI, acte V, sc. 6, p. 288).

69 Voir Béatrice Ferrier, « Les petits drames de *L'Ami des enfants* de Berquin : l'influence des théories de Diderot sur le théâtre d'éducation », *Lumen*, 2009, vol. 28, p. 83-96.

70 *Le Sortilège naturel*, AE, II, sc.17 et 18, p. 140-147.

71 *Le Déserteur ou l'Héroïsme filial*, AE, IV, acte II, sc. 3, p. 261.

72 *Les Joueurs*, AE, IV, sc. 9, p. 337.

73 *La Levrette et la Bague*, AE, II, sc. 4, p. 30.

74 *L'École des marâtres*, AE, I, sc. 9, p. 195 : « Il faut voir quand nous lisons ensemble de petits contes qu'un de nos amis nous donne exactement le premier de chaque mois », s'exclame Agathe.

75 *Les Joueurs*, AE, IV, sc. 8, p. 327.

76 *La Sœur-Maman*, AA, VI, acte II, sc. 1, p. 38.

77 Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e^ siècle*, *op. cit.*, p. 54.

78 *La Guerre et la Paix*, AE, III, p. 356.

79 *La Petite Glaneuse*, AE, I, sc. 4, p. 347.

80 *Un bon cœur fait pardonner bien des étourderies*, AE, II, sc. 6, p. 80.

81 *Colin-Maillard*, AE, I, p. sc. 6, p. 242-243.

82 *L'École des marâtres*, AE, I, sc. 7, p. 187.

83 *La Levrette et la Bague*, AE, II, sc. 3, p. 28.

84 *L'Épée*, AE, I, sc. 4, p. 103.

85 *Les Joueurs*, AE, IV, sc. 7, p. 319-322. Les doutes d'Hélène sont confortés par Auguste, un ami fidèle.

86 *La Sœur-Maman*, AA, VI, acte I, sc. 3, p. 15 ; acte II, sc. 4, p. 42.

87 *Ibid.*, acte I, sc. 4, p. 20.

88 *Ibid.*

89 *Ibid.*, acte II, sc. 5, p. 50.

90 Rappelons que le père confie toute autorité à sa fille (*ibid.*, acte I, sc. 3, p. 17).

91 C'est une situation qui n'est pas spécifique aux filles et que l'on retrouve dans des pièces non mixtes ou des pièces dominées par l'univers masculin : *L'École militaire* et *La Suite de l'école militaire*. Dans ces trois pièces, c'est l'amour filial, le dévouement de l'enfant qui permet de rétablir la situation. Toutefois les garçons ne remettent pas en cause le système et adoptent la voie d'une carrière militaire : le fils dans *Le Congé* propose de partir à la place de son père.

92 *Le Congé*, AE, II, sc. 3, p. 397-398.

93 *Ibid.*, sc. 6, p. 412.

94 *Ibid.*, sc. 5, p. 405.

95 *Ibid.*, sc. 9, p. 424.

96 M. de Clermont, seigneur du village, veut forcer son ami médecin à lui vendre un bosquet sauvage pour le transformer en un jardin anglais. Le conflit réside dans le fait que le médecin doit de l'argent à M. de Clermont qui exige un remboursement immédiat alors que le médecin a promis de ne jamais vendre ce bosquet qu'il a reçu en héritage. Bien évidemment, c'est le bosquet où les enfants de M. de Clermont et du médecin avaient l'habitude de se retrouver.

97 *Les Pères réconciliés par leurs enfants*, AE, II, sc. 7, p. 295-296.

98 *Ibid.*, sc. 5, p. 287-288.

99 *Ibid.*, sc. 9, p. 305.

100 *Ibid.*, sc. 9, p. 304 ; *La Sœur-Maman*, AA, VI, acte II, sc. 5, p. 47 : c'est Agathe qui propose à son père de changer le mode de vie de la famille de manière à mieux gérer les dépenses.

101 *L'Éducation à la mode*, AE, II, sc. 12, p. 338.

102 Diderot met en évidence, dans ses nombreux écrits théoriques sur le drame, le pouvoir du langage théâtral capable d'agir sur les émotions des individus, ainsi invités à emprunter la voie de la vertu, tout en jouant constamment entre illusion et mise à distance, notamment par la force des tableaux dramatiques. Voir Denis Diderot, *Œuvres*, Laurent Versini (éd.), IV, Robert Laffont, 1996.

103 *La Guerre et la Paix*, AE, III, *p.* 356.

RÉSUMÉS

Français
Si la mixité dans les petits drames de *L'Ami des enfants* et de *L'Ami de l'adolescence* est affichée par Berquin dès la préface de sa revue, l'examen du corpus révèle une tension dans le traitement des personnages féminins, leur infériorité numérique étant compensée par des rôles valorisants et structurants, dans la construction même des pièces, dépassant le seul stéréotype de la figure maternelle. Pour cela, l'auteur joue de la complicité avec ses destinataires pluriels, par des mises en abyme et adresses plus ou moins voilées, adoptant parfois des positions inattendues quant au droit à la désobéissance tout en se situant dans le sillage des éducatrices de son temps. Ce théâtre ne se réduit donc pas à l'imitation de gestes stéréotypés mais invite à la réflexion du rôle que chacun, les femmes en particulier, doit tenir dans une société en pleine mutation.

English
The gender diversity of the little dramas in *L'Ami des enfants* and *L'Ami de l'adolescence* is advertised by Berquin from the preface. But the corpus reveals a tension in the treatment of female characters: their numerical inferiority is compensated by valorizing and structuring roles, going beyond the stereotype of the mother figure. For this, the author plays on complicity with his plural recipients. He adopts sometimes unexpected positions like the right to disobedience without opposing to the educators of his time. This theater is therefore not reduced to the imitation of stereotypical gestures but invites to reflect on the role that everyone, women in particular, must play in changing society.

INDEX

Mots-clés
Berquin (Arnaud), XVIIIe siècle, Éducation des filles, Lumières, mixité, théâtre

Keywords
Berquin (Arnaud), 18th century, girls'education, enlightment, mixity, theater

AUTEUR

Béatrice Ferrier
Université de Lille (INSPÉ) et université d'Artois – Textes et Cultures (UR 4028)
IDREF : https://www.idref.fr/119683385
ORCID : http://orcid.org/0000-0003-1081-4289
HAL : https://cv.archives-ouvertes.fr/beatrice-ferrier
ISNI : http://www.isni.org/0000000400303060
BNF : https://data.bnf.fr/fr/16650818

Livres de lecture courante au féminin : entre soumission et émancipation, un reflet romanesque des débats de société

Christine Prévost

DOI : 10.35562/fablijes.330

Droits d'auteur
CC BY 4.0

PLAN

Éduquer la paysanne aux champs
Émanciper la couturière des villes
Voyager, enseigner… une émancipation ?
Conclusion

TEXTE

1 En 2011, un numéro des *Cahiers Robinson*, dirigé par Guillemette Tison et Francis Marcoin, résumait en son titre le problème de typologie posé par les livres de lecture courante, ces manuels que l'on va nommer au XX^e^ siècle des « romans scolaires » : ils se situent entre la littérature et la pédagogie [1]. Au XIX^e^ siècle, les « livres de lecture courante », terme utilisé dans les arrêtés rédigés à l'occasion de l'organisation de concours d'écriture de manuels scolaires [2], correspondent au niveau de lecture que nous désignons aujourd'hui comme celui de la « lecture fluente », c'est-à-dire un stade atteint théoriquement, à l'époque, pendant le cours élémentaire, et consolidé à la fin du cours moyen, donc pour des enfants entre 9 et 13 ans [3].

2 Ces manuels ont la particularité de suivre le même personnage tout au long d'un récit chronologique. Ce personnage est masculin ou féminin en fonction du public scolaire auquel il s'adresse, supposant que l'identification du lecteur au personnage de fiction est simplifiée par la proximité d'âge et l'identité de genre, respectant par la même occasion la commande institutionnelle qui veut, comme on dirait aujourd'hui dans le langage commercial, « segmenter » le public

scolaire. En effet, dès la Première République, il était annoncé un concours ouvert à tous les citoyens afin de composer des livres de lecture réservés au premier degré d'instruction, et dans un projet de décret annexé à un rapport de Condorcet, il est recommandé que ces livres soient « différents pour les âges et les sexes », et qu'ils rappellent « à chacun ses droits et ses devoirs, ainsi que les connaissances nécessaires à la place qu'il occupe dans la société [4] ».

3 Même si le livre de lecture courante adopte une forme romanesque, l'enjeu reste pédagogique avec une définition de la pédagogie comme art d'éduquer moralement l'enfant. Mais au-delà de l'enfant, le projet éducatif du XIXe siècle entend toucher toute la société, les parents et les familles. À partir de 1860 et de la création dans chaque école d'une armoire bibliothèque destinée au prêt, il est clairement indiqué, dans le code des bibliothèques destiné aux instituteurs à qui est confiée la gestion de cette armoire, qu'elle a pour fonction de :

> […] sauvegarder les manuels scolaires et particulièrement ceux que l'école pourra prêter aux élèves nécessiteux, dispensés de payer la contribution scolaire. Elle doit également être utilisée pour le prêt de livres. On y range ainsi des livres destinés à être prêtés aux écoliers et à leurs parents [5].

La forme romanesque aide à atteindre le public des parents, et rapproche finalement le livre de lecture des romans « de formation », « d'apprentissage », dont le point commun est ce que Jean Cabriès, dans le *Dictionnaire des genres et notions littéraires* nomme « l'épaisseur du vécu » :

> Ainsi verra-t-on dans la quotidienneté d'un monde pacifique et travailleur, des individus non exceptionnels, mais de bon vouloir et sensibles, rechercher le bonheur et la justice avec un sens des réalités illustré par *Robinson Crusoé* et selon le programme de *L'Émile*. Il faut apprendre : c'est la loi des Lumières [6].

4 Cette définition du roman de formation s'applique particulièrement à nombre de livres de lecture courante, dont ceux que nous avons choisi d'évoquer dans le cadre de cet article : *La Petite Jeanne* de Zulma Caraud [7], *Suzette* puis *Le Ménage de Mme Sylvain* de Marie-Robert Halt [8], *Tu seras ouvrière* de L.-Ch. Desmaisons [9], et enfin *Le*

Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles, de Clarisse Juranville et Pauline Berger[10]. Cette sélection n'est bien sûr pas exhaustive, mais elle illustre ce choix d'une génération d'auteurs de puiser dans « la quotidienneté » d'un « monde travailleur » pour reprendre les termes de Jean Cabriès. Les héroïnes sont presque toutes issues de la petite paysannerie. Dans les premiers chapitres de l'histoire, elles ont l'âge des lectrices, entre 8 et 12 ans. Mais elles grandissent et on découvre pas à pas leur destin d'adulte. Elles ne sont pas dotées d'une intelligence exceptionnelle, mais d'un solide bon sens, et d'une sensibilité qui apparaît tellement liée à la nature féminine que cela n'est pas commenté par la voix omnisciente, alors que la différence entre sensibilité et sensiblerie est parfois clairement expliquée. « Individus non exceptionnels », ce ne sont pas pour autant des petites natures, et elles savent surmonter les épreuves. Ces épreuves ne sont pas extrêmes, ou cumulées comme dans les mélodrames, mais des événements ordinaires qui mettent en danger la sécurité matérielle que ces femmes recherchent, parce que cette sécurité est la première condition du bonheur. Dans *La Petite Jeanne* de Zulma Carraud, par exemple, c'est un veuvage qui complique le travail agricole, puis la naissance d'un enfant simple d'esprit dont il faut assurer l'avenir dans une société qui n'a rien prévu d'autre que les solidarités villageoises. Au-delà des leçons de courage, de vertu, le roman se fait témoignage, il attire l'attention sur ce qui va nourrir les débats de société et les débats pédagogiques. L'un de ces débats concerne le travail féminin comme le note Françoise Mayeur dans *L'Éducation des filles en France au* XIX*e siècle* :

> Il a suffi d'une quarantaine d'années pour que se posent avec une acuité nouvelle deux problèmes latents tout au long du siècle : le travail peut-il être autre chose pour les femmes qu'un signe d'infériorité économique ? Peut-il, doit-il être un moyen d'accès à l'indépendance personnelle ? Le débat pédagogique est bien en définitive un débat de société[11].

5 Ces quarante années évoquées par Françoise Mayeur sont celles qui séparent la publication du livre de lecture de Zulma Carraud, en 1852, des autres livres que nous avons retenus, publiés entre 1891 et 1895. Les débats pédagogiques formulés par Françoise Mayeur ont inspiré notre problématique : comment les livres de lecture de cette période

participent, par le biais de la fiction romanesque, aux débats sur la place économique et sociale du travail dans une vie de femme ?

6 Le manuel de lecture courante interroge les typologies du genre romanesque. Il est soumis, d'une part, à des commandes institutionnelles dans un cadre de plus en plus balisé au fil du siècle, qui impose des chapitres incontournables, des mises en fiction plus ou moins artificielles de ce que contiennent les programmes scolaires, des leçons d'économie domestique narrativisées qui n'ont rien de romanesque, et d'autre part, il lui arrive de retrouver ici ou là la liberté de la fiction. Entre soumission et échappées romanesques, ce sont les axes que cet article veut illustrer par des exemples de quelques figures féminines ancrées explicitement dans une typologie sociale qui domine les manuels, en commençant par la paysanne aux champs, qu'il faut éduquer, puis la couturière à la ville à qui il faut laisser entrevoir une réussite professionnelle individuelle possible, et en terminant par deux figures plus ambiguës, celle de la jeune bourgeoise qui voyage et celle de l'institutrice.

Éduquer la paysanne aux champs

7 Nulle ambition littéraire n'est exprimée par les auteurs de livres de lecture courante, majoritairement des femmes, qui se présentent d'abord comme des pédagogues avant d'être des femmes de plume. C'est le cas de Zulma Carraud. Dans une lettre reproduite dans un numéro du *Courrier balzacien*, elle précise les circonstances qui l'amènent à écrire le roman *La Petite Jeanne* : il s'agit avant tout de combler un manque pour enseigner la lecture à un niveau de compétences précis :

> Jetée en 48 par des revers de fortune dans un petit village du Cher perdu au milieu des terres, privé de routes, d'école et de curé, je trouvai un jour en me promenant une jolie petite fille à qui je demandai si elle voulait apprendre à lire ; sur sa réponse affirmative, je l'engageai à venir chaque jour chez moi à midi. Dès la troisième leçon, elles se trouvèrent deux, et je les fis lire sans la moindre observation. À la fin du mois, j'en avais douze, s'étant faufilées avec la persuasion naïve que je ne m'apercevais pas de leur intrusion. […] Quand mes fillettes surent lire, je cherchai, mais en vain, quelque ouvrage qui pût leur donner de bonnes idées pratiques et dont le

> vocabulaire leur fût compréhensible, et je n'en trouvai pas. […] C'est ainsi que je fus conduite à faire ces dix petits volumes qui, tous sauf deux, sont exclusivement pour les enfants des écoles primaires, désolée que des auteurs plus autorisés que moi dédaignassent de faire l'aumône de leur talent à cette classe déshéritée des plaisirs de l'intelligence […]. Je n'ai jamais eu la moindre prétention littéraire et […] je me range humblement parmi cette partie de la population pour laquelle j'ai écrit et au milieu de laquelle je vis [12].

8 La lacune que Zulma Carraud veut combler tient au fait que les manuels dont on annonce régulièrement la composition ne voient pas le jour, et le problème va ressurgir pendant tout le XIXe siècle. D'après une lettre de la sœur de Balzac, Laure Surville, la première version du récit de Zulma Carraud était un roman berrichon dans la lignée des romans paysans de George Sand. C'est l'éditeur, Hachette, qui demande des corrections dans un sens plus pédagogique et moralisateur [13]. En 1852, *La Petite Jeanne* devient *La Petite Jeanne ou le Devoir*, ouvrage couronné par l'Académie française et réédité jusqu'en 1913 [14]. Comme l'absence de livres de lecture courante se fait sentir aussi bien pour les garçons que pour les filles, Zulma Carraud publie en 1853 *Maurice ou le Travail. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires*, qui est considéré comme le pendant masculin de *La Petite Jeanne* [15]. En effet, les deux livres ont à peu près la même structure : ils commencent par exposer l'enfance des personnages principaux, marquée par la souffrance de perdre une mère, puis vient la rencontre avec une mère de substitution qui apporte affection, sens du travail, valeurs morales et foi en Dieu. L'éducation intellectuelle est due, dans le cas de Jeanne, à la charité d'une famille bourgeoise qui la prend sous son aile, et dans le cas de Maurice, à un instituteur. Ils ont appris à lire et écrire. Ils possèdent quelques notions d'économie et de gestion agricole, et des savoirs pratiques comme la couture pour Jeanne, ou l'entretien d'un matériel agricole pour Maurice. Armés de cette formation basique, Jeanne et Maurice fondent chacun une famille et vient alors la partie la plus explicitement pédagogique de chaque roman, la partie centrale, celle où devenu parent à son tour, le personnage doit transmettre ce qu'il a reçu, et même pousser ses enfants plus loin que lui-même qui a tout juste réussi à sortir de la misère pour s'installer dans une relative sécurité matérielle, laquelle peut être remise en cause du jour au

lendemain, par une mauvaise récolte par exemple. Veuve, Jeanne réussit à faire fructifier un bout de vigne, et se fait construire une maison. Elle apprend à lire, écrire et compter à ses quatre enfants. Le plus instruit, Sylvain, entre chez un notaire, sa sœur devient femme de chambre dans une maison bourgeoise. Les deux derniers fils, dont Louis, handicapé mental, reprennent la ferme de leur mère. Maurice est manœuvre dans le bâtiment. Il entreprend un tour de France, se marie, puis fonde sa propre entreprise de construction, ce qui lui permet d'envoyer Charles faire des études. Maurice devient adjoint au maire. Dans les deux romans, les enfants, élevés avec un sens aigu de la valeur du travail et un respect pour le savoir scolaire, réussissent à s'établir et donnent toute satisfaction à leurs parents, sans renier leur famille, sans devenir des « bourgeois » donc. C'est toute une vie qui est couverte par le livre de lecture. Jeanne a huit ans au début du livre, elle est une vieille dame aimée et entourée à la fin. Même chose pour Maurice.

9 Le peu de différences entre le destin de Jeanne et celui de Maurice, tient au fait qu'ils restent tous les deux, avant d'être homme ou femme, des paysans attachés à leur village. Si les références berrichonnes sont gommées, c'est pour pouvoir distribuer le livre partout en France, mais l'environnement naturel des personnages est rural ce qui a pour effet de réduire les différences de contenus pédagogiques à transmettre : certes Jeanne, en tant que femme, a davantage besoin d'apprendre à coudre, mais Maurice apprend aussi davantage de savoirs pratiques que de contenus savants. Jeanne a un horizon géographique plus limité que Maurice qui fait son tour de France comme apprenti maçon, mais il revient s'établir dans le bourg où il est né. Quand les personnages voyagent, c'est pour s'informer sur d'autres manières de travailler, de construire sa maison, d'élever son bétail, et d'importer dans le Berry ce qui marche ailleurs, comme le fait Maurice pour sa communauté.

10 Quarante ans après la publication des livres de lecture de Zulma Carraud, à partir de 1880, la France s'organise pour devenir une « République scolaire ». Les éditeurs privés doivent obtenir l'inscription des livres de lecture courante qu'ils proposent sur la liste départementale officielle, qui est établie sur la base des choix des enseignants. La préface d'un catalogue de 1891 indique à l'instituteur quelles doivent être ses priorités :

> Avant tout, il inspirera le goût de la lecture à l'école même, par des lectures à haute voix, bien choisies, habilement suspendues, dont il se chargera lui-même et dont il fera la récompense du travail. Il invitera ensuite les élèves à faire des emprunts à la bibliothèque ; il indiquera les lectures pour la maison ; il saura les graduer et les diversifier selon l'âge, la capacité, les besoins, les loisirs, les saisons, les travaux des champs, ou de l'atelier, les événements du dehors [16].

11 La segmentation genrée est implicite, mais la mention des besoins, des loisirs, des travaux des champs ou de l'atelier suppose de tenir compte d'une répartition des rôles traditionnels masculins et féminins qui n'est pas remise en cause [17]. Ce n'est donc pas la forme, la conception de ces ouvrages, ni même les matières enseignées, qui diffèrent entre les manuels pour garçons et les manuels pour filles. La forme qui s'impose est la même : une mise en page avec du texte et des illustrations insérées comme autant de planches pouvant servir à l'enseignement de la géographie, de l'histoire, ou des sciences, mêlées à d'autres illustrations qui ont une fonction plus récréative et font écho aux faits du quotidien, ou aux péripéties qui émaillent le destin des héros. Les manuels de lecture de Marie Robert Halt en sont un exemple. On retrouve l'importance de la durée chronologique comme dans les romans de Zulma Carraud et, en substance, le même message : des enfants bien éduqués font de meilleurs parents une fois adultes. Le premier livre, *Suzette*, raconte l'enfance de l'héroïne, puis Suzette se marie, devient M^{me} Sylvain, et le volume intitulé *Le Ménage de M^{me} Sylvain* raconte la suite de sa vie. L'incipit de *Suzette* présente une famille, chien et chat compris. Dès la troisième page, des exercices sont proposés : questions de compréhension du texte, mais aussi calcul, questions de sciences naturelles. Les illustrations se font de plus en plus informatives et la partie « devoirs proposés » plus présente. Mais les situations narratives reproduisant les rôles traditionnels masculin et féminin, les leçons sont contextualisées différemment et, surtout, la soumission à la répartition des rôles est plus souvent la conclusion explicite d'un nouvel apprentissage côté féminin. Dans *Le Ménage de M^{me} Sylvain*, par exemple, on trouve l'incontournable chapitre sur l'hygiène. La structure est un modèle du genre. Il s'agit d'abord de justifier une tâche ménagère, féminine par tradition, celle de la chasse à la poussière, par une gradation d'arguments : le premier, c'est le simple confort esthétique, une

maison propre est plus accueillante. Puis vient la justification scientifique pour expliquer la bonne façon d'épousseter, en évitant de répandre les poussières dans l'air car elles contiennent des microbes :

> Ce sont autant d'ennemis qui dorment sur les meubles et dessous, dans les coins, derrière les cadres, sur les parquets des chambres, dans les rideaux, sur les étagères, et que ces ennemis, il ne faut pas s'amuser à les disperser à coups de plumeau ou de balai [...] Les poussières sont si bien les véhicules de germes dangereux qu'à Paris il vient d'être interdit de cracher dans les omnibus et les bateaux, les crachats pouvant contenir des microbes qui, desséchés, mélangés aux poussières qui voltigent dans l'air, se propagent facilement [18].

12 Vient ensuite la confirmation par l'expérience avec la comparaison de ce qui se passe lorsqu'un champ de blé pourrit sur pied à cause de champignons parasites, parallèle exprimé par une voix masculine qui confirme l'utilité d'approfondir un savoir scientifique sur la question :

> Il y a quelque vingt ans, la rouille du blé envahit mes céréales, plusieurs années de suite, et faillit me ruiner. J'appris que cette maladie est causée, comme celle dont vous parliez tout à l'heure, par un minuscule champignon, visible seulement aux ravages qu'il fait [19].

Voilà donc une tâche ménagère triplement justifiée, par l'esthétique, par la science, par l'expérience. Mais qui réunit aussi les conditions d'un discours de culpabilisation : ne pas se soumettre à cette tâche, c'est refuser le progrès, et mettre la santé de sa famille en danger, d'où la conclusion du chapitre :

> Voilà pourquoi j'estime que les femmes attentives à la propreté de leur maison doivent être encouragées, et que nous, pères, maris ou fils, nous leur devons toute notre reconnaissance pour leur sollicitude à entretenir un milieu favorable à notre santé et à notre force [20].

Émanciper la couturière des villes

13 À côté de cette figure de la femme au foyer parfaite ménagère, dont l'image est incontestablement très présente dans les manuels de lecture, il est un autre modèle féminin, celui de l'ouvrière qui participe au travail productif, couturière, lingère, modiste, blanchisseuse, domestique, ou ouvrière de fabrique. Françoise Mayeur note qu'on s'y résigne sans trop de peine : « […] comme le labeur multiséculaire de la paysanne, c'était une nécessité jugée inéluctable pour les classes pauvres [21]. » Pour les élèves de dernière année d'école primaire, qui, à 13 ans, vont quitter l'école et choisir un apprentissage, l'éditeur Armand Colin publie une série de livres de lecture dont l'objectif est de promouvoir les valeurs du travail : *Tu seras agriculteur* [22], *Tu seras commerçant* [23], ou encore *Tu seras soldat* [24] car on n'oublie par les valeurs patriotiques. Cette série ne comporte qu'un seul manuel pour les filles, car le choix de profession est restreint : Jeanne, l'héroïne de *Tu seras ouvrière*, sera couturière.

14 Les garçons ont davantage de choix, mais surtout, ils ne font pas ce choix dans les mêmes conditions. Dans le chapitre d'ouverture de *Tu seras commerçant*, Pierre vient de passer son certificat d'études, et son orientation se décide dans une conversation entre l'instituteur et le père de Pierre, dans la cour de l'école. Dans l'incipit de *Tu seras ouvrière*, Jeanne vient aussi « d'obtenir son certificat d'études [25] », et elle décide de son avenir dans la maison familiale, en bavardant avec sa grand-mère qui l'élève [26]. Pour Pierre, le choix est fait au terme d'un passage en revue de toutes les possibilités qui s'offrent à lui : typographe, clerc chez un huissier ou un notaire, dessinateur technique chez un ingénieur, fonctionnaire dans un service public. Il faut trois chapitres pour trouver un métier à Pierre, quand il ne faut que trois pages pour en trouver un à Jeanne. L'institution scolaire est sollicitée dans le choix d'orientation des garçons, celui des filles est une décision familiale. Mais à partir de là, leurs destins sont strictement parallèles : Jeanne, comme Pierre, suit la voie de l'apprentissage et non celle de l'école de couture, par ailleurs première école professionnelle pour jeunes filles créée par

Élisa Lemonnier en 1862 [27]. Mais, payante, cette école reste inaccessible aux jeunes paysannes de province. C'est récurrent dans les livres de lecture courante : le héros est trop pauvre pour passer par la voie scolaire. C'était également le cas pour Maurice, le personnage imaginé par Zulma Carraud, qui ne va pas à l'École des Arts et Métiers comme le lui suggère son instituteur, mais apprend chez un forgeron du village. Jeanne est d'abord apprentie près de chez elle, puis dans différents ateliers de couture, modestes au départ, mais toujours dirigés par des patronnes honnêtes, courageuses et bienveillantes. Puis elle quitte la province pour Paris, comme Maurice, mais, contrairement à lui, elle ne revient pas au village. Elle gravit les échelons et dirige, à la fin du roman, sa propre maison de couture. Le fait d'armes de Jeanne est de rester fidèle à sa patronne, alors que celle-ci a une conception vieillissante de son atelier, concurrencé par des ateliers plus modernes. C'est là un autre thème incontournable des livres pour garçons et pour filles : le petit commerce contre les grands magasins. Jeanne va empêcher l'une des employées, Marie, de subtiliser le carnet d'adresses des clientes au profit de la concurrence.

15 Pierre se forme chez un modeste épicier, qui lui conseille de partir pour Paris quand il estime ne plus rien avoir à lui apprendre. Il découvre la hiérarchie des grands magasins, mais il la trouve pesante et préfère entrer chez un grossiste, dont il reprend l'affaire quelques années plus tard. Malgré son ascension sociale, Jeanne n'oublie jamais de revenir régulièrement en visite chez ses parents. De même, Pierre retourne voir ses parents après ses voyages. Dans le dernier chapitre, Jeanne se marie. Même chose pour Pierre. Ces deux ouvrages sont représentatifs de l'ambiguïté avec laquelle la fiction romanesque doit composer : d'un côté elle se nourrit de réalisme social et montre les injustices et les manques d'un système éducatif où les écoles spécialisées sont sélectives par l'argent, mais en même temps il n'est pas question, dans un manuel scolaire, d'inciter à des revendications collectives de justice sociale. La réussite, ou l'échec, doit donc relever clairement de la responsabilité individuelle, que l'on soit homme, ou femme.

16 Les deux structures narratives sont interchangeables, bien que ce soit deux auteurs différents, parce qu'elles sont une mise en fiction de la façon dont la Troisième République veut construire les destins.

Les programmes scolaires du premier degré *stricto sensu* (calcul, lecture, leçons de choses, histoire et géographie) sont communs. La couturière coud des vêtements en laine mérinos, le commerçant vend des pièces de tissus en mérinos, on peut donc faire exactement la même leçon de choses sur les moutons mérinos dans les deux manuels [28]. Toutefois, les chapitres abordent davantage de notions spécialisées dans le manuel pour les garçons, comme si diriger une maison de couture ne nécessitait pas de se former à la comptabilité, à la gestion ou au droit commercial, autant que pour diriger une épicerie.

17 Cependant, en perdant en contenu technique formateur, le manuel pour les filles gagne sur le plan de l'intrigue romanesque. Une rapide comparaison entre les titres des chapitres dans les deux manuels suffit à en rendre compte. Le personnage de Pierre est un fil conducteur prétexte à une mise en fiction du programme de gestion [29]. La fiction peine à se glisser entre les chapitres et n'en paraît que plus ténue. Ainsi le chapitre 38, intitulé « Une idylle au magasin », est coincé entre un chapitre juridique sur les contentieux avec les débiteurs, et la différence entre circuit court et circuit long. En comparaison, le manuel *Tu seras ouvrière* tient beaucoup plus du vrai roman. Jeanne, libérée d'avoir à apprendre des contenus arides et desséchants, a une vie sociale, ce qui permet une mise en route de petites intrigues avec des péripéties. Alors que Pierre ne rencontre que des clients, silhouettes rapidement esquissées, qui disparaissent dans les chapitres suivants, Jeanne rencontre des personnages qui ont une certaine épaisseur psychologique, et avec lesquels elle entretient des liens au long cours. L'objectif est bien sûr d'exalter un trait de caractère jugé féminin : le souci des autres. D'autres stéréotypes sont évidents, comme les comportements d'apprentissage : Jeanne anticipe ce qu'on attend d'elle, elle sait d'instinct se comporter avec le personnel, avec les clientes. C'est dans les relations humaines qu'elle développe des compétences comme gérer du personnel avec diplomatie, la main de fer dans un gant de velours en somme. Pierre est d'abord rebelle et prêt à envoyer promener les clients casse-pieds. Jeanne est attentive et obéissante, Pierre est plus égoïste et indiscipliné. Jeanne travaille pour l'amour du travail bien fait et trouve sa récompense dans les compliments et la satisfaction des clientes. Pierre a besoin d'entendre des arguments

plus pragmatiques, en monnaie sonnante et trébuchante. Son mariage avec la fille du patron est moins la conclusion d'une intrigue amoureuse que la récompense qui attend tout bon apprenti. Le mariage de Jeanne est davantage affaire de sentiments, elle n'épouse pas un héritier, mais un représentant en soieries qui, comme elle, vient d'un milieu modeste et a gravi les échelons.

18 Parce qu'il permet de représenter une partie de la société, ce qui était l'une des ambitions du roman réaliste, le stéréotype féminin du souci des autres est ce qui rattache le plus le manuel au genre du roman. Bien sûr les rencontres que fait Jeanne remplissent la fonction de contre-exemples de bonne conduite, de faire-valoir, comme la perfide Marie, mais elles permettent d'élargir l'espace de la fiction qui semble alors faire écho aux romans de l'époque. Ainsi, en arrivant à Paris, Jeanne rencontre le couple Dupont. Monsieur est plombier zingueur, madame est blanchisseuse. Monsieur a un penchant pour la boisson. Pour Jeanne, c'est facile à régler : si monsieur boit, c'est qu'il n'est pas bien chez lui. Elle explique donc à M^{me} Dupont qu'elle doit se montrer une meilleure épouse. Elle doit cuisiner de bons repas, rendre son foyer accueillant, et s'intéresser à M. Dupont, à sa journée de travail. Ce discours de culpabilisation porte ses fruits. M^{me} Dupont fait des efforts, le mari devient sobre. L'harmonie conjugale règne chez les Dupont. Après la réécriture, à hauteur d'écolière, du roman de Zola, *Au bonheur des dames* [30] paru six ans plus tôt, avec cette figure de petite employée qui s'épanouit dans l'univers du commerce et y trouve l'amour, voici donc une réécriture de *L'Assommoir* [31] qui finit bien, où le couple Gervaise et Coupeau se ressoude. Il suffit de rappeler aux femmes que l'harmonie conjugale dépend d'elles seules. Eh bien non car « Qui a bu, boira ». Quelques chapitres plus loin, M. Dupont reprend ses mauvaises habitudes. Cette péripétie vient annuler la responsabilité de l'épouse. Précisons qu'après sa chute, M. Dupont a le bon goût de mourir, il n'est plus à la charge de sa femme qui va s'en sortir puisqu'elle a un bon métier, que sa blanchisserie est viable et bien gérée. On a donc bien une fin satisfaisante mais pas dans les conditions attendues, et la leçon de vie se nuance.

19 L'éditeur est conscient que le travail féminin remet en cause l'image traditionnelle de la famille et de la maternité. Une préface est ajoutée, écrite par Jules Simon, et qui est une argumentation en faveur du

travail féminin. Il s'agit de convaincre les jeunes filles de milieu populaire qu'elles ont tout intérêt à avoir un salaire. Le propos illustre une volonté de maintenir les classes laborieuses dans le labeur. Laissons l'oisiveté aux riches ; d'ailleurs l'oisiveté est un péché, c'est la mère de tous les vices. Bien sûr l'argumentaire ne va pas jusqu'à expliquer aux jeunes filles qu'elles peuvent se passer d'un homme et du mariage, homme dont elles doivent gagner le respect par une attitude irréprochable, et sans viser au-delà de leur classe sociale. Enfin, si le travail féminin est présenté positivement, comme une façon normale pour une jeune fille d'envisager son avenir, il va de soi qu'il n'est pas question de partager les tâches ménagères avec le mari. Donc le modèle à éviter, c'est l'usine. Le modèle défendu, c'est celui de l'artisanat, avec la liberté des horaires. On lit cet argument aussi dans *Le Ménage de M^me^ Sylvain* : Lucie, une amie de Suzette, qui veut se mettre à travailler et s'est vu présenter deux offres, décide de choisir le travail qui lui rapporterait le moins uniquement parce qu'il s'agit d'un travail à domicile :

> Vraiment, 60 centimes par jour gagnés chez moi, soit 200 francs par an, me donneront un profit beaucoup plus clair et plus certain que 1 200 francs gagnés au dehors.
> Et je ne parle pas des douces joies du foyer, de la vie de famille, qui fait la moralité des unions, et permet d'élever sainement les enfants [32].

Dans *Tu seras ouvrière*, ni le mariage, ni la maternité, n'empêchent Jeanne de continuer à diriger l'entreprise. Jeanne est donc plus émancipée que Lucie.

Voyager, enseigner… une émancipation ?

20 Les héroïnes du manuel de Clarisse Juranville et Pauline Berger, *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles*, sont d'une origine plus favorisée socialement. Elles vivent à Dunkerque. Mais leur père, veuf, subit des revers de fortune qui vont l'obliger à envoyer l'une de ses filles chez une amie dans les Vosges, l'autre à Avignon chez une tante. Le départ est un premier prétexte pour évoquer la Flandre, son histoire, sa géographie, son économie. Comme le montre

Patrick Cabanel [33], le livre est un héritier du célèbre manuel, *Le Tour de la France par deux enfants*, paru en 1877. Sur la couverture, le chemin de fer apparaît en bonne place, ainsi qu'un bateau en médaillon. Le père se charge ici de l'instruction scolaire de ses filles, en parallèle d'une éducation aux bonnes manières. Patrick Cabanel trouve moderne l'hommage rendu par Clarisse Juranville et Pauline Berger aux femmes célèbres de l'Histoire, ce qui n'existe pas dans les manuels pour les garçons. Elles rendent hommage aux éducatrices : Françoise de Maintenon, Félicité de Genlis, Henriette Campan, Marie Pape-Carpantier, pionnière de l'école maternelle fondée en 1845, et Élisa Lemonnier [34]. Mais cette modernité est à relativiser. Ici le travail au féminin est un pis-aller pour jeune fille sans ressources. À propos des écoles professionnelles, M. Vieuville dit à ses filles :

> Pour mettre en état de gagner honorablement leur vie [,] les jeunes filles qui n'avaient pas d'autres ressources que le travail, elle [Élisa Lemonnier] fonda à Paris une école professionnelle où, tout en instruisant les élèves, on leur apprenait un métier. À leur choix, elles en pouvaient sortir aptes au commerce, ou bien couturières, brodeuses, fleuristes [35].

21 Le voyage des filles de M. Vieuville leur fait acquérir un savoir destiné à rester gratuit. En effet, le dernier chapitre montre M. Vieuville de retour à Dunkerque, accueilli par ses ouvriers qui attendent de lui qu'il reprenne l'entreprise de textile grâce à un prêt octroyé par sa sœur, reconnaissante d'avoir pu employer ses deux nièces comme négociantes. Rien n'est dit sur le rôle que joueront ses deux filles après leur retour, alors même qu'elles ont appris, pendant leur périple, à transmettre des ordres d'achat et à acheter au bon prix des tissus pour la maison de blanc de leur tante qu'elles représentent. Ces compétences semblent avoir été acquises pour les protéger en cas de revers commercial de l'entreprise paternelle. Bien que le père se dise fier des nouvelles compétences de ses filles, il n'est pas dit explicitement dans les dernières pages qu'elles seront associées désormais aux décisions.

22 On retrouve la même ambiguïté avec une autre figure féminine qui aurait pu apparaître comme un modèle d'émancipation : l'institutrice. Le roman qui donne un rôle central à ce personnage est *Suzette*, avec M^{me} Valon, qui apparaît assez vite au début du livre, dès le

chapitre 4. M^me^ Valon est encore jeune, et son mari est l'instituteur de l'école des garçons. Suzette est une fillette de 13 ans qui a perdu sa mère. Elle a besoin des conseils de son institutrice, sorte de mère de substitution, qui l'aide à tirer parti de ses erreurs, lesquelles sont nombreuses. Ainsi Suzette provoque une infection en soignant une plaie avec de la fiente de pigeon pour suivre les conseils d'une bohémienne par superstition. Heureusement, M^me^ Valon et sa science réparent les dégâts. Mais elle et son mari n'envisagent pas pour leurs élèves un autre destin que celui de paysan. Alors que Jacques, le frère aîné, hésite entre l'école agricole et le lycée, M. Valon lui conseille l'agriculture, et le devoir donné aux élèves en bas de page est : « Quels services rendent les professions manuelles [36] ? », conformément d'ailleurs aux programmes scolaires de 1882. Et ce n'est pas dans la salle de classe que M^me^ Valon délivre ses conseils, mais dans sa salle à manger, dans l'intimité du foyer :

> Elle la fit entrer dans la salle à manger. Qu'elle était propre, jolie et animée, cette salle à manger !
>
> Deux jolis bébés y jouaient sous les yeux souriants de leur grand-mère, M^me^ Liénard. […] Le buffet, les chaises brillaient, le carreau était rouge, éclatant de netteté. Une appétissante odeur de bonne cuisine sortait de droite. M. Valon, le mari, dont la classe venait aussi de finir, entra, sourit à la bonne grâce des choses et des gens réunis là. C'était certainement le sourire de l'homme des vieux temps à l'aspect de sa caverne fleurie [37] !

23 Peu de temps avant cette scène, M^me^ Valon avait en effet lu à ses petites élèves un texte sur la famille aux temps préhistoriques qui se terminait par ces mots à la gloire du génie féminin du ménage : « Car c'était la femme qui venait de créer la première délicatesse du nid familial, pour adoucir l'homme et le charmer, pendant qu'au dehors hurlaient les loups et les autres ennemis [38]. » Le typographe a placé l'illustration représentant la salle de classe, cette salle de classe qui pourrait être, pour les filles, porteuse d'émancipation par les études, sous le titre du chapitre, « La femme de la caverne [39] ». Ironie involontaire que ce rapprochement qui renvoie les filles à une représentation de la femme vouée à ne pas sortir des limites du foyer depuis la grotte préhistorique. Atténuer l'image d'émancipation qui pourrait être incarnée par M^me^ Valon passe par l'effacement de sa

fonction d'éducatrice au profit de son rôle d'épouse et de mère. La boucle est bouclée, l'école elle-même se met en scène et se rend désirable pour les parents, rassurés par un discours de l'école qui ne prétend pas éloigner d'eux leurs enfants, ni révolutionner les rôles dans un couple.

Conclusion

En conclusion de ce parcours, sans prétention exhaustive, mais représentatif du contenu des livres de lecture courante de forme romanesque, on constate qu'ils témoignent d'une priorité, celle de commencer par faire accepter le principe de l'école à des familles encore peu convaincues de son utilité, à plus forte raison quand il s'agit des filles. Les savoirs doivent être mis en scène dans des situations concrètes, pour en révéler le pragmatisme, et la forme romanesque est le moyen de cette mise en scène. Mais un moyen qui reste artificiel la plupart du temps, la chronologie des événements d'une vie tenant lieu de fil conducteur ténu pour passer d'un chapitre au suivant. Cependant, quand la dimension romanesque se fait plus présente, quand la fiction reprend ses droits, il arrive alors que le manuel laisse entendre aux jeunes filles un discours sur l'autonomie, la prise en charge de son destin sans l'aide d'un homme, et des possibilités de réussite au féminin quel que soit son milieu social d'origine. Des possibilités qu'il semble plus facile d'explorer lorsque l'héroïne doit survivre économiquement, alors que des jeunes filles de la bourgeoisie sont confrontées aux résistances de leur milieu. En quarante années, entre les manuels de Zulma Carraud et ceux des années 1890, la fiction romanesque continue de mettre au centre du destin des jeunes filles la notion de devoir. Qu'il s'agisse d'apprendre des compétences manuelles pratiques, ou des savoirs scolaires basiques, on apprend pour prendre une place active dans une société, qu'il s'agisse d'une communauté rurale, ou du tissu économique d'une grande ville. Cependant, l'idée que le travail, en apportant l'indépendance économique individuelle, donne des droits et peut être source de bonheur, autant, voire davantage, qu'une vie de couple harmonieuse, a progressé.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Carraud Zulma, *La Petite Jeanne ou le Devoir. Livre de lecture courante spécialement destiné aux écoles primaires de filles*, Paris, Hachette, 1852. [Édition Hachette de 1884 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64363w/f7.item]

Carraud Zulma, *Maurice ou le Travail. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires*, Paris, L. Hachette et C^{ie}, 1853. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4223244m] [N.D.L.R. 1853 est l'année indiquée dans la notice BnF alors qu'il est écrit 1857 sur la couverture présentée en vignette. Notice consultée le 13/11/2024.]

Chaillet-Bert Joseph, *« Tu seras commerçant ». Livre de lecture courante anecdotique avec des notions de droit usuel et commercial, des biographies, etc.* Paris, Armand Colin et C^{ie}, 1896. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5456908m]

Condorcet Jean Antoine Nicolas de Cartat marquis de, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale […] les 10 et 21 avril 1792*, Paris, Imprimerie nationale, 1792.

Desmaisons L.-Ch., *« Tu seras ouvrière ». Simple histoire. Livre de lecture courante à l'usage des écoles des filles.* Leçons de choses. Hygiène. Travail manuel. Économie domestique. Avec une préface de Jules Simon, Paris, Armand Colin et C^{ie}, 1892. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3149840]

Halt Marie Robert, *Suzette. Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles. Morale. Leçons de choses. Économie domestique. Ménage. Cuisine. Couture*, Paris, Paul Delaplane, [1883], rééd. de 1889. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5457308v]

Halt Marie Robert, *Le Ménage de M^{me} Sylvain, livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles. Éducation morale. Économie domestique. Entretien de la maison. Hygiène. Travaux à l'aiguille. Cuisine et soins du ménage. Renseignements, procédés et recettes utiles*, Paris, Paul Delaplane, 1895. [Édition Delaplane de 1918 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5568654z/f3.item]

Juranville Clarisse et Berger Pauline, *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles. Sites et paysages. Productions du sol. Monographies diverses. Industries spéciales aux ménagères. Commerce. Morale. Civilité. Souvenirs historiques. Grands hommes et femmes célèbres*, Paris, Larousse, 1891. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5371604x]

Lavisse Émille, « *Tu seras soldat* ». *Histoire d'un soldat français. Récits et leçons patriotiques d'instruction et d'éducation militaires*, Paris, Armand Colin et C^ie^, 1887. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1180635w]

Marchand Henri, *Tu seras agriculteur. Histoire d'une famille de cultivateurs. Vie agricole. Économie rurale*, Paris, Armand Colin et C^ie^, 1889. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k930182c]

Zola Émile, *Au bonheur des dames*, Paris, G. Charpentier, 1883. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2028627]

Zola Émile, *L'Assommoir*, Paris, G. Charpentier, 1877. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10750546]

Sources secondaires

Bodin Thierry, « Zulma Carraud, une amie de Balzac », *Courrier balzacien*, Nouvelle série, n° 9, janvier 1980. [En ligne sur le site Zulma Carraud : http://www.zulma.carraud.fr/EBOOK_JMP/ZCBodin/CourrierBalzacien.html - p=3]

Buisson Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^re^ partie, t. II, Paris, Hachette et C^ie^, 1888. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=vJ1SSBDlYnkC]

Cabanel Patrick, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux, XIX^e^-XX^e^ siècles*, Paris, Belin, 2007.

Cabriès Jean, « Typologie du roman », dans *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, préf. François Nourissier, introd. Pierre-Marc de Biasi, Paris, Encyclopædia universalis / Albin Michel, coll.« Encyclopædia universalis », 1997.

Chartier Anne-Marie et Hébrard Jean, *Discours sur la lecture* (1880-2000), Paris, BPI Centre Pompidou / Fayard, 2000.

Lemonnier Charles, *Élisa Lemonnier, fondatrice de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes*, Saint-Germain, L. Toinon, 1866. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6322965j]

Mayeur Françoise, *L'Éducation des filles en France au XIX^e^ siècle*, Paris, Hachette, 1979.

Raimond Anne-Claire, *Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques*, thèse de doctorat sous la dir. de Francine Cicurel, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, 30 janvier 2009. [En ligne sur HAL : https://theses.hal.science/tel-01342653]

Soriano Marc, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.

Tison Guillemette, Marcoin, Francis (dir.), *Le Roman scolaire entre littérature et pédagogie*, *Cahier Robinson*, n° 29, 2011, 2011.

NOTES

1 Guillemette Tison et Francis Marcoin (dir.), *Le Roman scolaire entre littérature et pédagogie*, *Cahiers Robinson* n° 29, 2011.

2 L'expression « lecture courante » est utilisée dans un arrêté du 24 septembre 1847 rédigé par M. de Salvandy, à l'occasion de l'organisation d'un concours d'écriture de manuels. L'histoire des commandes de manuels scolaires est retracée dans l'article « Livres scolaires » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson (dir.), 1re partie, t. II, Hachette, 1888, p. 1621. Sauf mention contraire, le lieu d'édition est Paris.

3 Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Fayard, 2000, p. 332-382. Des trois catégories de livres de lecture utilisés en classe distingués par Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, à savoir le modèle encyclopédique des lectures instructives qui mêlent la fiction et l'information documentaire, puis le modèle éducatif du récit moralisant, et enfin le modèle culturel des lectures littéraires réunissant des morceaux choisis, celle qui correspond aux livres de lecture courante est la deuxième, qui a en commun avec la première d'être intégralement à usage scolaire.

4 Projet de décret qui suit le rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792, titre II : Écoles primaires, article viii. Une édition est consultable via Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703.

5 Voir à ce propos l'arrêté du 1er juin 1862 et la lettre aux préfets du 24 juin 1862. Consultables sur le web : https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48801-les-bibliotheques-scolaires-prescrites-par-arrete-de-son-exc-le-ministre-de-l-instruction-publique-en-date-du-1er-juin-1862.pdf et https://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1862_num_13_150_12724. Grâce aux armoires-bibliothèques, on fournit aux adultes qui ont quitté tôt l'école de quoi compléter leur formation scolaire, et on lutte contre d'autres lectures jugées immorales comme les livres vendus par les colporteurs. En 1882, il y a vingt-quatre mille bibliothèques scolaires pour soixante-quatre mille écoles.

6 Jean Cabriés, « Typologie du roman », dans *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Encyclopædia Universalis/Albin Michel, 1997, p. 621.

7 Zulma Carraud, *La Petite Jeanne ou le Devoir. Livre de lecture courante spécialement destiné aux écoles primaires de filles*, Hachette, 1852.

8 Marie Robert Halt, *Suzette. Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles*, Delaplane, 1889 et *Le Ménage de M^me^ Sylvain. Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles*, Delaplane, 1895.

9 L.-Ch. Desmaisons, « *Tu seras ouvrière* ». *Simple histoire. Livre de lecture courante, à l'usage des écoles des filles*, Armand Colin, 1892.

10 Clarisse Juranville et Pauline Berger, *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles*, Larousse, 1891.

11 Françoise Mayeur, *L'Éducation des filles en France au XIX^e^ siècle*, Hachette, 1979, p. 11.

12 Thierry Bodin, « Zulma Carraud, une amie de Balzac », *Courrier balzacien*, nouvelle série, n° 9, janvier 1980, n. p. [Pages consultées le 29/05/2021 sur le site zulma.carraud.fr.]

13 Thierry Bodin cite une lettre inédite de Laure Surville, la sœur de Balzac, à ses enfants : « M^me^ Carraud va refaire son ouvrage d'après les vouloirs de M^r^ Hachette qui, si elle le fait bien dans ses vues, lui promet le prix de 2.000 f. et peut-être le prix Montyon mais cet ouvrage parsemé de mots berrichons de *retisance bête asine* pour âne et autres mots *George Sand* ne perdra-t-il pas toute sa grâce et toute sa simplicité à être fait pour toute la France (et même l'Europe) dit M. Hachette. Je le crains bien !... enfin que Dieu vienne en aide à cette bonne amie d'une si suprême intelligence et qui a maintenant besoin de tant d'aide !... Vous savez ce que je vous ai dit, cet ouvrage manque totalement d'invention il ne tire tout son prix que d'une simplicité et naïveté de style (mérite très rare vous le savez) », *ibid.* [Page consultée le 31.01.2024.]

14 Le catalogue de la BnF mentionne une édition Hachette, collection « Bibliothèque rose illustrée », de 1913.

15 Le catalogue de la BnF indique deux éditions, 1853 et 1891.

16 Cité par Anne-Claire Raimond, *Lectures de la littérature pour la jeunesse dans l'enseignement secondaire français et québécois : diversité des corpus, des finalités et des pratiques pédagogiques*, thèse de doctorat, Université Paris 3, 2009, p. 95.

17 Tous les livres de lecture courante, cependant, ne sont pas genrés.

18 Marie Robert Halt, *Le Ménage de M^me^ Sylvain*, *op. cit.*, p. 22-25.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*

21 Françoise Mayeur, *L'Éducation des filles en France*, *op. cit.*, p. 11.

22 Henry Marchand, *Tu seras agriculteur. Histoire d'une famille de cultivateurs*, Armand Colin, 1889.

23 Joseph Chaillet-Bert, « *Tu seras commerçant* ». *Livre de lecture courante anecdotique, avec des notions de droit usuel et commercial, des biographies, etc.* Paris, Armand Colin, 1896.

24 Émile Lavisse, « *Tu seras soldat* ». *Histoire d'un soldat français*, Armand Colin, 1887.

25 L.-Ch. Desmaisons, « *Tu seras ouvrière* », *op. cit.*, p. 9.

26 Le parent de l'autre sexe n'est pas exclu pour autant, mais chacun endosse un rôle stéréotypé : la mère de Pierre, protectrice, ne veut pas pour son fils d'un métier dangereux comme le métier de charpentier par exemple, et le père de Jeanne, en chef de famille, donne son consentement, mais délègue l'organisation du placement en apprentissage à la grand-mère.

27 Les principales informations concernant Élisa Lemonnier viennent du témoignage de son mari, Charles Lemonnier, *Élisa Lemonnier, fondatrice de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes*, Saint-Germain, L. Toinon, 1866.

28 L.-Ch. Desmaisons, « *Tu seras ouvrière* », *op. cit.*, p. 17, Joseph Chaillet-Bert, « *Tu seras commerçant* », *op. cit.*, p. 51.

29 Quelques matières étudiées significatives du manuel de Joseph Chaillet-Bert, « *Tu seras commerçant* », *op. cit.* : « réceptionner et vérifier les livraisons » (chap. 11, p. 51) ; « travailler la relation client » (chap. 12, p. 54) ; « les monopoles et la concurrence » (chap. 14, p. 66) ; « la tenue des livres de comptes » (chap. 18, p. 81) ; « les prix » (chap. 21, p. 109) ; « les impôts et les droits de douane » (chap. 22, p. 113).

30 Émile Zola, *Au bonheur des dames*, Charpentier, 1883.

31 Émile Zola, *L'Assommoir*, Charpentier, 1877.

32 Marie Robert Halt, *Le Ménage de M^me^ Sylvain*, *op. cit.*, p. 263.

33 Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux, XIX^e^-XX^e^ siècles*, Belin, 2007, p. 366-372. Patrick Cabanel

donne des renseignements sur les carrières de Clarisse Juranville (1826-1906), qui a été directrice d'école libre, et de Pauline Berger, institutrice.

34 Clarisse Juranville et Pauline Berger, *Le Troisième Livre de lecture à l'usage des jeunes filles*, *op. cit*, p. 313-314 pour Marie Pape-Carpantier et Élisa Lemonnier et p. 317-318 pour Hélène Campan. Les chapitres sont organisés selon les étapes du voyage. Chaque étape est l'occasion de présenter des personnages célèbres de la région, ainsi, Françoise de Maintenon est évoquée dans le chapitre « Dans le Poitou », p. 350-351, Félicité de Genlis dans « En Bourgogne », p. 292-293.

35 *Ibid.*, p. 313.

36 Marie-Robert Halt, *Suzette*, *op.cit.*, p. 70.

37 *Ibid.*, p. 15-16.

38 *Ibid.*, p. 13.

39 *Ibid.*, p. 11.

RÉSUMÉS

Français
Certains manuels de lecture courante de la fin du XIXe siècle ont adopté une forme romanesque, en suivant le destin d'un personnage de fiction, parfois jusqu'à l'âge adulte. Conforme aux savoirs scolaires définis par les programmes officiels, leur dimension romanesque leur permet aussi de témoigner de certaines réalités sociales, économiques et scolaires. Ainsi les livres destinés aux écoles de filles choisissent des héroïnes auxquelles les élèves peuvent s'identifier. L'article propose d'analyser la représentation de quelques-unes des figures féminines les plus fréquentes, afin de préciser le projet éducatif mis en œuvre : la paysanne, la couturière, la jeune bourgeoise en voyage, l'institutrice.

English
Some common reading books from the end of the 19th century adopted a novelistic form, following the destiny of a fictional character, sometimes until adulthood. In accordance with the school knowledge defined by the official curricula, their novelistic dimension also allows them to bear witness to certain social, economic and school realities. Thus, books intended for girls'schools choose heroines with whom the pupils can identify. The article proposes to analyse the representation of some of the most frequent female figures, in order to specify the educational project implemented: the peasant woman, the seamstress, the young bourgeois woman on a journey, the teacher.

INDEX

Mots-clés
Berger (Pauline), Carraud (Zulma), Desmaisons (L.-Ch.), éducation féminine, Halt (Marie-Robert), Juranville (Clarisse), manuel de lecture courante

Keywords
Berger (Pauline), Carraud (Zulma), Desmaisons (L.-Ch.), female education, Halt (Marie-Robert), Juranville (Clarisse), common reading book

AUTEUR

Christine Prévost
Université d'Artois – Textes et Cultures (UR 4028)
IDREF : https://www.idref.fr/162069847
ISNI : http://www.isni.org/0000000073444076
BNF : https://data.bnf.fr/fr/16166680

L’éducation des filles dans les cercles républicains (1870-1914)

Anne-Claire Husser

DOI : 10.35562/fablijes.344

Droits d'auteur
CC BY 4.0

PLAN

L’éducation féminine dans la politique scolaire républicaine des années 1880
L’argumentaire ferryste, entre universalisme juridique et différencialisme instrumental
La question de l’éducation des femmes au travers des discussions relatives à la coéducation. Le rapport de Ferdinand Buisson à l’Exposition universelle de Philadelphie (1876)
La question de l’enseignement secondaire féminin
Conclusion

TEXTE

1 La question de l’éducation féminine constitue un point d’observation intéressant des tensions et dynamiques qui travaillent le discours républicain de la fin du XIX^e^ siècle et le conduisent à envisager sa propre réforme, perspective qui n’avait guère été envisagée par les républicains de 1789 ou de 1848 parce que la République n’avait jusque-là pu s’installer de manière durable dans les institutions françaises.

2 Si l’on peut assurément distinguer différentes phases du républicanisme français sur la base de l’histoire des institutions politiques, l’expression de « discours républicain » au singulier constitue en elle-même un raccourci qu’il convient d’expliciter pour préciser la manière dont nous l’entendons. Il n’y a en effet, pas plus sur la question des femmes que sur les autres questions sociales, de position républicaine absolument homogène, ce qui suppose d’envisager ce discours républicain avant tout comme un tissu de textes qui se répondent, non sans tensions, mais en donnant

néanmoins à voir certains motifs récurrents se déclinant selon toute une palette de variations.

3 À défaut de pouvoir prétendre à l'exhaustivité, nous nous concentrerons sur l'argumentaire développé par trois figures emblématiques de la réforme scolaire sous la Troisième République afin de faire ressortir à travers elles les lignes de force des discussions de l'époque : Jules Ferry, qui présida aux grandes lois scolaires des années 1880 en tant que ministre de l'Instruction publique puis président du conseil ; Ferdinand Buisson, appelé par celui-ci en 1879 pour piloter la laïcisation de l'école publique et qui survécut politiquement une dizaine d'années à son ministre en qualité de directeur de l'Instruction primaire, et, enfin, Henri Marion, premier occupant de la chaire de science de l'éducation à la Sorbonne et idéologue majeur de la pédagogie républicaine [1].

4 En dépit du fait que les femmes demeurent exclues de l'exercice de la souveraineté, tous trois se rejoignent pour faire de l'éducation féminine un enjeu politique majeur dans un contexte de lutte contre le cléricalisme mais aussi du fait de la volonté de pérenniser les bénéfices de l'instruction dans la famille. Les modalités de cette éducation, tout comme sa justification, apparaissent cependant marquées par une profonde ambivalence, les argumentaires de Ferry, Buisson et Marion peinant souvent à articuler une dynamique universaliste, tendant à mettre en avant une certaine égalité de droit entre hommes et femmes, et une logique différencialiste visant au contraire à conforter les femmes dans un rôle social subalterne.

L'éducation féminine dans la politique scolaire républicaine des années 1880

5 Les républicains de la génération Ferry font preuve d'un net volontarisme en faveur du développement de l'instruction féminine primaire comme secondaire même s'il faut bien distinguer les enjeux de l'un et l'autre dans la mesure où ils obéissent à des logiques distinctes du fait de la sociologie contrastée de leurs publics [2].

6 S'agissant de l'instruction primaire, les républicains établissent une symétrie quasi complète entre les filles et les garçons : l'obligation d'instruction s'applique aux deux sexes de six à treize ans et les programmes sont identiques à l'exception des travaux manuels, les travaux d'aiguilles étant maintenus pour les filles, les garçons faisant, pour leur part, du jardinage et de la menuiserie [3]. Les écoles normales d'institutrices [4] connaissent un développement considérable sur la période afin de remplacer à terme les religieuses qui constituaient dans les années 1880 le gros du personnel enseignant dans les écoles de filles. Pour chapeauter la formation dispensée dans ces écoles normales, est créée en 1880 l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses pour former les directrices et professeures d'écoles normales.

7 L'action des républicains s'étend également à l'enseignement secondaire. La loi Camille Sée, dont la proposition a été déposée le 28 octobre 1878, instaure un enseignement secondaire féminin, réforme qui s'inscrit dans le prolongement des « cours secondaires » créés par Victor Duruy sous le Second Empire. Par rapport aux cours secondaires de Duruy qui constituaient un dispositif décentralisé dont le développement demeurait fragile en dehors de Paris, la loi Camille Sée donne une plus grande pérennité à cet enseignement secondaire féminin en conférant aux collèges et lycées de jeunes filles le statut d'établissements municipaux subventionnés par l'État avec leurs locaux spécifiques et des programmes nationaux. Même si bon nombre de ces établissements continuent de faire appel au personnel des lycées de garçons, les républicains créent, en 1881, l'École normale de jeunes filles de Sèvres qui a vocation à former les professeures des lycées féminins en préparant au certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles et aux agrégations de cet enseignement créés en 1882 et 1883. « Grande politique menée avec de petits moyens [5] » ainsi que la qualifie l'historien Antoine Prost, la mise en place de cet enseignement secondaire féminin repose largement sur la contribution des villes et des familles et connaît de ce fait un développement très inégal, tributaire des contextes locaux (pas nécessairement corrélé à la strate démographique des villes) et marqué par la grande variété des types d'établissement.

8 Si l'on s'intéresse à présent aux discours justifiant ces politiques menées en faveur de l'instruction féminine, force est de constater qu'ils mêlent des considérations de nature assez différente.

L'argumentaire ferryste, entre universalisme juridique et différencialisme instrumental

9 Sous la plume des républicains, il n'est pas rare de voir se côtoyer un argumentaire de type universaliste, axé sur l'égalité du droit à l'instruction (que nous qualifierions probablement aujourd'hui de « républicain ») et des considérations plus pragmatiques relevant de la stratégie politique, ainsi que des analyses relatives à l'étude des mœurs, des dynamiques sociales et économiques à l'œuvre dans la France de l'époque. Ces différents argumentaires ne sont pas sans entrer en tension, ce que Mona Ozouf fait bien remarquer s'agissant de Jules Ferry :

> On le voit marier sans cesse les deux thèmes : celui du service particulier que les femmes rendent à la société, celui de l'égalité des lumières chez les êtres humains, qui doivent ouvrir à tous les mêmes droits [6].

10 D'un côté, Ferry se pose en héritier de Condorcet et voit dans l'éducation un bien essentiel dont il serait pour le moins problématique de priver la moitié de l'humanité, de l'autre, son positivisme le porte à s'intéresser à la différence spécifique des femmes, dans une logique instrumentale cette fois, en montrant comment leur instruction peut contribuer au progrès de la société du fait de leur statut de femme. Cette tension est patente dans le célèbre *Discours sur l'égalité d'éducation* qu'il prononce à la salle Molière en 1870 et qui se clôt précisément sur l'affirmation de l'égalité des femmes et des hommes devant l'instruction. Fait notable, Ferry y affirme l'égalité d'intelligence entre les hommes et les femmes avec plus d'énergie que bon nombre de républicains de son temps. Il recommande ainsi à ses auditrices la lecture du livre de Stuart Mill *De l'assujettissement des femmes* : « il vous apprendra que vous avez les mêmes facultés que les hommes. Les hommes disent le contraire,

mais en vérité comment le savent-ils, c'est une chose qui me surpasse [7]. »

11 Allant contre le discours naturaliste dominant, Ferry récuse l'approche essentialiste de la féminité qu'il juge sans fondement scientifique et en déduit l'illégitimité d'une restriction des potentialités de développement des femmes :

> Apprenez qu'il est impossible de dire des femmes, êtres complexes, multiples, délicats, pleins de transformations et d'imprévu, de dire : elles sont ceci ou cela ; il est impossible de dire, dans l'état actuel de leur éducation, qu'elles ne seront pas autre chose, quand on les élèvera différemment. Par conséquent, dans l'ignorance où nous sommes des véritables aptitudes de la femme, nous n'avons pas le droit de la mutiler [8].

12 À l'assignation essentialiste d'une identité féminine, Ferry préfère, en bon positiviste, une compréhension historico-sociale de leur condition. Il invoque ainsi à l'appui de sa démonstration l'exemple des femmes américaines qui se sont montrées « très propres à certaines fonctions » réservées aux hommes en Europe telles que l'exercice de la médecine ou du professorat, ceci prouvant bien, estime-t-il, que « du moment où les femmes auront droit à une éducation complète, semblable à celle des hommes, leurs facultés se développeront, et l'on s'apercevra qu'elles les ont égales à celles des hommes [9] ».

13 Ferry ne renonce pas tout à fait cependant à l'idée d'une nature féminine : sans en faire un argument pour amoindrir leur rationalité, il reconnaît en effet aux femmes une supériorité du sentiment et ne conteste pas non plus l'idée selon laquelle le rôle des femmes serait prioritairement de se consacrer à la vie domestique et à l'éducation des enfants. Au-delà de ce qui peut relever du poids des stéréotypes de genre, cette inscription des femmes dans la domesticité se comprend à la lumière du pragmatisme de Ferry qui le porte à composer avec les logiques sociales en présence pour mieux parvenir à ses fins : favoriser le progrès de la raison dans la société. La logique est ici analogue à celle qui le conduit à se montrer conciliant avec les spiritualistes dans la rédaction des premiers programmes laïcs de morale en autorisant qu'y figurent les devoirs envers Dieu alors que lui-même est un athée convaincu : il estime que c'est une concession

nécessaire à l'opérationnalité de la réforme scolaire qu'il s'efforce de promouvoir [10].

14 Cette logique instrumentale transparaît bien d'ailleurs dans la boutade finale du discours :

> Je sais que plus d'une femme me répond, à part elle : Mais à quoi bon toutes ces connaissances, tout ce savoir, toutes ces études ? à quoi bon ? Je pourrais répondre : à élever vos enfants, et ce serait une bonne réponse, mais comme elle est banale, j'aime mieux dire : à élever vos maris [11].

15 Derrière cette plaisante mise à l'honneur des femmes, Ferry reprend en fait un argument formulé très sérieusement par les républicains depuis Condorcet, à savoir l'idée selon laquelle en milieu populaire, la femme instruite est la gardienne des laborieux acquis de l'instruction élémentaire dont elle permet l'entretien au sein du ménage. Ferry reprend également l'argument condorcetien du lien entre égalité d'instruction et bonheur dans le couple : le vrai mariage, c'est le « mariage des âmes » qui suppose un accord sur des manières de penser et de sentir relativement à des choses essentielles [12]. « Élever les maris » s'entend enfin en un sens plus politique, l'éducation féminine constituant un enjeu stratégique dans la lutte contre le cléricalisme. Il en va, estime Ferry, de la survie de la démocratie : « il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Église [13] ».

16 L'argumentaire ferryste illustre de manière frappante les tensions inhérentes au discours républicain lorsqu'il s'attache à promouvoir l'éducation féminine : celui-ci oscille entre un discours universaliste mettant en avant l'égalité des intelligences et l'égalité des droits d'une part, et un discours différentialiste plus ou moins naturalisant qui cherche au contraire à identifier une spécificité féminine justifiant des politiques plus ciblées. Cette tension se manifeste concrètement dans le traitement de deux questions institutionnelles qui cristallisent les discussions relatives à l'éducation féminine entre 1870 et 1914 : la première est celle de la coéducation, c'est-à-dire de la mixité sexuée dans les établissements scolaires ; la seconde celle de l'enseignement secondaire féminin.

La question de l'éducation des femmes au travers des discussions relatives à la coéducation. Le rapport de Ferdinand Buisson à l'Exposition universelle de Philadelphie (1876)

17 Rappelons pour mémoire que dans la France républicaine, la séparation reste la règle à tous les degrés, la co-instruction étant tolérée dans les écoles de campagne depuis la loi Guizot pour des raisons économiques. En tant qu'idéal pédagogique, la coéducation à l'école primaire a cependant ses partisans chez les républicains : sans en faire leur priorité, Ferry, Buisson et Marion y sont favorables.

18 L'exemple américain est là encore souvent invoqué à l'appui de la démonstration : délégué en 1876 à l'Exposition universelle de Philadelphie pour y récolter des données sur le système scolaire américain, Buisson ne manque pas dans son rapport [14] de mettre en évidence les bénéfices intellectuels et moraux de l'éducation conjointe des enfants des deux sexes : « Tous ceux qui se sont occupés d'éducation aux États-Unis attestent qu'ils ont toujours vu la réunion de filles et de garçons dans les classes primaires profiter aux uns et aux autres [15]. »

19 Une telle organisation présente d'abord un bénéfice intellectuel, Buisson mettant en avant la saine émulation résultant de la coexistence au sein de la classe de deux groupes d'élèves de sexes différents. Plus fondamentalement encore, il estime qu'il n'y a pas lieu de séparer des enfants qui doivent recevoir la même instruction parce qu'ils ont les mêmes besoins et les mêmes aptitudes. À l'exception des travaux d'aiguille, « travail féminin par excellence » dont Buisson regrette l'abolition par les Américains, la parité s'impose en matière d'instruction élémentaire :

> Lire, écrire, compter, dessiner, apprendre à se servir correctement de la langue maternelle, acquérir quelques notions d'histoire

> naturelle, de géographie, d'histoire, de sciences usuelles, c'est là un programme qui convient également aux deux sexes, et nous ne voyons pas le moindre inconvénient à ce qu'une fille de douze ans soit tenue aussi bien qu'un garçon du même âge de savoir les quatre règles et de mettre l'orthographe. C'est un fait d'ailleurs universellement attesté et qui, dans le cours de nos visites scolaires aux États-Unis et au Canada, nous a été cent fois confirmé de vive voix par des professeurs américains et étrangers, qu'il est impossible de découvrir une inégalité intellectuelle quelconque entre les enfants des deux sexes ; que, pour peu qu'on s'attache à les cultiver, les facultés de raisonnement, n'ont pas plus de peine à éclore chez les filles que les facultés d'imagination chez les garçons [...] [16].

20 Buisson ne récuse pas l'idée que la nature ait donné « un tour d'esprit propre » à chaque sexe, mais il estime que « ce ne sont pas là des diversités assez profondes pour qu'il soit nécessaire de s'en préoccuper dès l'enfance, tant qu'il s'agit des premiers rudiments de l'instruction [17] ». Il restreint ainsi par avance la portée de son éloge de la coéducation à la seule instruction élémentaire en suggérant d'emblée la nécessité d'une différenciation des programmes au-delà de cette dernière.

21 Se plaçant ensuite sur le terrain des mœurs, Buisson observe dans les écoles américaines une forme de contamination vertueuse d'un sexe par l'autre : « les garçons prennent des manières plus douces, moins grossières, moins turbulentes ; les filles y gagnent en sérieux, en retenue, en assiduité au travail ». La fréquentation scolaire des deux sexes durant l'enfance permet en outre, estime-t-il, d'atténuer la violence des troubles de l'adolescence résolvant ce faisant « un des plus graves problèmes de l'éducation morale » :

> Habitués à vivre côte à côte, ils ne sont pas plus en danger que frères et sœurs dans la famille. Moins on affecte de les séparer, de les cacher les uns aux autres, moins il y a de mystère et partant de curiosités inquiètes. Enfants, ils ne s'étonnent pas d'avoir en commun le travail et le jeu ; adolescents, ils continuent de se trouver ensemble sans surprise et sans trouble : ce commerce, aimable autant qu'innocent, ne leur étant pas nouveau, n'éveille pas chez eux d'émotions nouvelles [18].

22 Fait notable, ce dernier argument vaut également pour l'enseignement secondaire américain, Buisson soulignant le risque qu'il y aurait à séparer les jeunes gens habitués jusque-là à vivre côte à côte :

> Des rencontres fortuites, à la dérobée, à de longs intervalles, entre jeunes gens et jeunes filles jusque-là camarades de classe, rencontres inévitables dans le régime de vie américain, auraient de bien plus graves inconvénients que leur constante et régulière réunion aux mêmes heures dans les mêmes cours [19].

23 En toute logique, un tel argument conduit à penser que la mise en œuvre de la coéducation à l'école primaire implique, pour des raisons morales, sa poursuite dans l'enseignement secondaire mais il faut bien saisir ici la nature contextuelle de l'argument de Buisson en faveur de la coéducation dans le secondaire : si celle-ci est préférable à la séparation des sexes, c'est avant tout parce qu'elle fait système avec les mœurs américaines qui assurent aux femmes une large mesure de liberté effective : « L'Américaine qui n'est jamais sortie de son pays ne connaît, ne soupçonne pas le grand nombre de contraintes et de petites servitudes que les convenances imposent ailleurs aux femmes [20]. »

24 Cette liberté morale se décline sur le terrain professionnel, ouvrant à la femme un éventail de carrières bien plus vaste qu'en Europe et lui donnant par conséquent plus d'instruments d'indépendance. Buisson s'efforce ainsi de montrer que la coéducation reflète l'état de la société américaine où la condition féminine tend à plus d'égalité avec celle des hommes, mais est également liée à l'idéal du *self-government* qui imprègne jusqu'aux relations familiales : moindre autorité du père de famille sur les enfants, moindre valorisation des vertus d'obéissance, de timidité et de réserve au profit de celles de libre initiative. On se soucie moins dans cette perspective d'entourer les enfants en général et les jeunes filles en particulier d'un système de protection morale.

25 Buisson développe en somme une argumentation sociologisante qui tend à déconstruire une approche essentialiste de l'éducation féminine mais peut également dans le même temps constituer une manière habile de conforter le *statut quo* en laissant entendre que ce

qui est bon pour les Américains ne l'est pas forcément pour les Français :

> Il n'y a rien dans un pays qui puisse moins que l'école se comprendre et s'apprécier isolément. Détachée de l'ensemble des institutions et des mœurs qui l'ont faite ce qu'elle est, l'école est inintelligible, on n'en voit plus que le cadavre. C'est pour cela même qu'il est souverainement chimérique de rêver un type d'école uniforme et cosmopolite ou de prétendre juger d'après un code unique les procédés et les usages scolaires de tous les pays.
> Le système de la coéducation des sexes en Amérique n'est ni un bien ni un mal, c'est un fait, c'est une nécessité [21].

26 S'il ne condamne pas l'évolution de la société américaine et s'attache même à montrer qu'elle constitue un développement de la logique égalitaire inhérente à la démocratie, Buisson semble penser qu'il y a peu de chances qu'on en arrive là en France. S'agissant de la condition féminine, il semble en outre peu enclin à faire de l'école un instrument de transformation des mœurs alors qu'il se montre plus offensif sur la question de la décléricalisation des esprits.

27 Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, Buisson voit en outre certains inconvénients au système de coéducation qu'il prend soin d'exposer assez longuement. Il se fait d'abord l'écho d'une controverse lancée par un certain docteur Edward Clarke de Boston ayant mis en avant le caractère antihygiénique du principe d'un curriculum commun aux jeunes filles et aux jeunes garçons. Un système exigeant « de la jeune fille une suite ininterrompue d'efforts laborieux, une attention, une régularité de travail, une persistance d'application [22] », telle que celle qui est demandée dans les lycées de garçons ne peut, selon le docteur Clarke, « être obtenue qu'au détriment de sa santé », la nature n'ayant « pas accordé à la femme la même puissance et surtout la même continuité de travail que l'homme peut s'imposer » :

> Qu'un garçon de quinze ans passe six ou sept heures par jour courbé sur ses livres et sur ses cahiers, c'est un effort qui lui coûte, mais qu'il peut faire, car quelques heures de boxe, de gymnastique, de course ou d'exercice musculaire suffiront à rétablir l'équilibre ; mais il n'est jamais bon d'imposer plus de quatre heures d'études à une jeune fille,

> et il peut être parfois très fâcheux de lui imposer, à tel jour donné, fût-ce une seule heure de travail intellectuel.

28 Tout en reconnaissant l'excellence des étudiantes américaines Buisson ne manque pas ensuite de s'interroger sur l'utilité sociale des études poussées pour les jeunes filles :

> Nous avons tant de fois entendu de jeunes demoiselles, en concurrence avec des étudiants de leur âge, expliquer Virgile à livre ouvert, résoudre une équation au tableau noir, démontrer un théorème de géométrie ou écrire une formule de réaction chimique, que nous ne saurions concevoir le moindre doute ni sur l'intérêt qu'elles y prennent, ni sur les solides qualités d'esprit qu'elles y déploient ; mais nous n'avons pas bien compris, faut-il l'avouer, à quoi l'on veut arriver en les poussant dans cette voie. Bien des fois, après avoir fait au professeur, qui est ordinairement une dame, les compliments les plus sincères sur ce que nous, venions d'entendre, nous nous sommes permis de risquer cette question finale : « À quoi sert-il d'apprendre à ces demoiselles tous ces éléments de géométrie, de trigonométrie, de grec, etc. ? » On nous répondait avec quelque vivacité « mais les garçons l'apprennent bien ; pourquoi les filles ne l'apprendraient-elles pas ? » Raison péremptoire, paraît-il, car nous n'en avons guère obtenu d'autres [23].

29 S'il salue le respect que les institutions américaines témoignent au « droit des minorités », Buisson ne se montre guère satisfait d'une réponse formulée en termes d'égalité des droits. D'une manière qui contraste avec l'engagement qui fut toujours le sien en faveur des libertés individuelles, tout se passe comme si, dans le contexte du rapport de 1878, Buisson privilégiait, sur la question des femmes, une approche utilitariste de la politique scolaire. On ne peut qu'être frappé à la lecture de ce texte par la juxtaposition de logiques argumentatives qui se trouvent en tension entre elles (discours de l'égalité des droits *versus* discours de l'utilité sociale, insistance sur la fragilité congénitale des femmes *versus* reconnaissance de leur capacité égale à celle des hommes) ; tensions que Buisson ne cherche ni à évacuer ni à dépasser dans une synthèse dialectique. La posture qu'il adopte est celle d'un observateur faisant preuve de sympathie à l'égard de la société américaine, sans pousser cette sympathie au point d'alimenter un discours subversif sur la société française.

30 Il y a, de ce point de vue, une nette évolution du discours buissonien entre les années 1870 et les années 1900-1910, où Buisson prendra fait et cause pour les suffragettes. Dans les années 1870-1880, la priorité en matière de transformation des mœurs pour les républicains est clairement la décléricalisation, programme qui s'accommode tout à fait du maintien de programmes d'enseignement distincts pour les jeunes gens des deux sexes au-delà de l'instruction primaire. Ajoutons qu'en 1878, les républicains n'ont pas encore véritablement de majorité leur permettant de gouverner (ils ne l'auront qu'en 1879) et qu'ils doivent rester prudents dans leur communication et veiller à ne pas donner d'arguments au camp adverse. Cette prudence sur la question de l'éducation des jeunes filles perdure cependant au-delà de 1879, conduisant l'historienne Mona Ozouf à souligner le contraste entre la politique scolaire républicaine relative à l'instruction primaire et celle portant sur l'enseignement secondaire : « hardie pour l'enseignement du peuple, la réforme composait prudemment avec les exigences et les habitudes de la bourgeoisie [24] », sa clientèle de référence, s'agissant du second.

La question de l'enseignement secondaire féminin

31 Le contenu de l'enseignement secondaire de jeunes filles instauré par la loi Camille Sée et les discussions qu'il occasionne révèlent eux aussi les tensions qui traversent le camp républicain sur la question du droit des femmes à l'éducation. Françoise Mayeur a bien montré que par comparaison avec le lycée classique qui constitue l'horizon de référence pour l'éducation masculine bourgeoise, l'enseignement secondaire féminin créé par la loi Camille Sée fait figure de parent pauvre : la durée de la formation y est plus brève (cinq ans contre huit pour le lycée classique) ; il ne comporte ni latin ni philosophie (le premier apparaissant comme le fondement de l'enseignement secondaire classique et la seconde comme son couronnement) mais intègre des enseignements domestiques (couture et économie domestique) ; enfin il ne donne pas accès au baccalauréat mais à un diplôme de fin d'études. Les jeunes filles se trouvent, autrement dit, écartées des études spéculatives et de l'accès à l'université [25].

32 Dans un article de 2007, Antoine Prost met toutefois en avant d'autres caractéristiques de la réforme Camille Sée permettant de discuter une vision par trop négative de cet enseignement secondaire féminin. Pour lui, celui-ci reflète en effet le pragmatisme des républicains ainsi que d'authentiques préoccupations pédagogiques issues d'une réflexion critique sur le lycée classique :

> le Conseil supérieur de l'Instruction publique (CSIP), qui définit concrètement le nouvel enseignement, est animé par des préoccupations plus complexes. À ses yeux, l'enseignement secondaire masculin présente de graves défauts, dont il veut préserver l'enseignement féminin. Il n'est donc pas parti de l'enseignement masculin pour en retrancher les éléments jugés inutiles ou inaccessibles aux femmes ; il a cherché à construire un enseignement spécifique, avec la volonté qu'il soit à la fois formateur, novateur, cohérent, et adapté à la clientèle prévisible [26].

33 Tout au long du XIX^e^ siècle, l'enseignement secondaire a souffert de son décalage par rapport aux attentes de sa clientèle soucieuse de distinction sociale sans pour autant être férue d'études spéculatives (de nombreux lycéens abandonnaient leurs études en cours de route). La conscience de ce décalage est précisément à l'origine de la création en 1865 de l'enseignement secondaire spécial masculin qui deviendra par la suite l'enseignement moderne. Filière plus courte que le lycée classique et sans langues anciennes, l'enseignement spécial combinait instruction littéraire générale, étude des langues vivantes et enseignement scientifique appliqué à l'industrie, au commerce et à l'agriculture. C'est cet enseignement secondaire spécial ou moderne, estime Antoine Prost, et non l'enseignement classique, qui constitue la référence implicite des créateurs de l'enseignement secondaire féminin, l'un et l'autre étant au reste structurés de la même façon en cinq ans avec deux périodes successives. La grande originalité des réformateurs de 1880, conclut Antoine Prost, est d'avoir cherché à concilier demande sociale et exigence éducative en imaginant un enseignement de culture qui soit court. Il estime à cet égard que les contenus de l'enseignement secondaire féminin traduisent une conception large et innovante de l'éducation bien plus que des considérations de genre (« une conception large de l'éducation, qu'on retrouvera *mutatis mutandis*

dans les classes nouvelles de Gustave Monod à la Libération [27] »). Une place, il est vrai assez modeste, y est faite aux sciences avec l'enseignement de l'arithmétique et des sciences naturelles (zoologie, botanique, géologie, physiologie rattachée à l'économie domestique et à l'hygiène) ainsi que celui de la physique et de la chimie. Il comporte un programme assez lourd d'histoire et de géographie ainsi qu'un programme d'histoire de l'art. À défaut d'enseignement de la philosophie, l'enseignement littéraire, par le choix des auteurs mis en avant, semble inviter à la réflexion davantage qu'à la culture de la sensibilité (pas de poésie mais les œuvres de Voltaire, Boileau, Fénelon…) ; quant au programme de morale, sa teneur s'avère en substance assez philosophique (Kant, Épicure et des éléments de psychologie appliquée à l'éducation). Sur le plan de l'organisation, un système de cours optionnel permet aux jeunes filles une forme d'autonomie dans la définition de leur parcours de formation. Finalement, les programmes de ce nouvel enseignement secondaire esquissent bien un modèle d'éducation moderne et libéral enraciné « dans le patrimoine littéraire et philosophique des humanités [28] », libéré du latin qui mobilisait une part considérable du temps d'enseignement disponible, et visant à préparer à la vie contemporaine sans visée professionnalisante.

34 Antoine Prost met ici en somme en avant l'effectivité de la visée universaliste du programme éducateur républicain en matière de formation des jeunes filles. Le discours des droits ne reste pas en cela tout à fait lettre morte ; il se manifeste dans une inspiration pédagogique qui transcende la destination sociale respective des hommes et des femmes et qui nourrit bel et bien les politiques publiques.

35 Cela n'empêche nullement, force est de le constater, la mobilisation d'argumentaires fortement genrés pour justifier les différences existantes entre l'enseignement secondaire masculin et son homologue féminin. On trouve à cet égard une illustration frappante de ce type d'argumentaire dans les deux cours de science de l'éducation qu'Henri Marion a consacrés aux questions de la psychologie féminine et de l'éducation féminine à la Sorbonne entre 1883-1896, cours publiés de manière posthume en 1900 et 1902 [29].

36 Rappelons que Marion était membre depuis 1878 du Conseil supérieur de l'instruction publique, où il avait participé à l'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. C'est donc également son œuvre qu'il défend lorsqu'il traite de l'éducation des jeunes filles. Lorsqu'il prononce ces cours à la Sorbonne, il se trouve pris entre deux feux, se devant de répondre, d'une part, au parti clérical qui conteste l'existence d'un enseignement secondaire consistant (« fort, complet, méthodique [30] » selon les termes de Marion) ; et ayant, d'autre part, à défendre cet enseignement secondaire contre les féministes qui lui reprochent de ne pas être identique à celui des garçons.

37 Cherchant à justifier la spécificité de l'enseignement secondaire féminin, Marion mobilise un argumentaire fortement différentialiste : il s'agit de « former les femmes dont notre société a besoin. De vraies femmes, très femmes, non pas extraordinairement instruites, mais vraiment élevées, ne faisant pas peur aux hommes, n'ayant aucune envie de leur porter ombrage et d'entrer en concurrence avec eux [31] » ; propos qui font écho à ceux de Camille Sée se défendant de vouloir former des femmes savantes [32]. La destination domestique des femmes rend utile un certain degré d'instruction mais cette instruction n'a nullement vocation à ouvrir à ces dernières les carrières masculines, ce qui aurait pour effet de mettre en péril leur mission naturelle de gouvernantes de la maisonnée. À la rigueur, elles peuvent, lorsque leur situation économique exige qu'elles aient un métier, être institutrices ou artistes. Très virulent à l'égard des « récriminations » des suffragettes qui vont à l'encontre de « toute la nature et tout l'ordre non seulement traditionnel, mais intelligible des choses » [33] et mettent ce faisant en péril la stabilité du foyer et leur propre bonheur, Marion défend en outre très fermement le principe de *subordination* des femmes, subordination qu'il caractérise comme une protection fondée sur la prise en considération de la vulnérabilité impliquée par la maternité, fut-elle virtuelle.

38 Ainsi que le souligne Nicole Mosconi [34], l'argumentaire de Marion révèle une sorte d'embarras pour concilier le maintien des femmes dans une position sociale et politique subordonnée avec le principe d'égalité qui constitue par ailleurs un levier de la critique républicaine de l'Ancien Régime. Cela conduit Marion à mobiliser le syntagme d'« égalité dans la différence » par lequel il entend reconnaître aux

femmes une dignité égale à celle des hommes sans pour autant lier celle-ci à la reconnaissance de droits politiques et sociaux.

39 Cette tension se résout tout autrement chez Buisson, ce dernier étant amené au tournant du siècle à soutenir le mouvement féministe en faveur du droit de vote des femmes, soutien contemporain de son engagement en faveur de l'unification des ordres d'enseignement. Ces deux combats participent l'un et l'autre du tournant social que prend alors son républicanisme, la reconnaissance du droit politique des femmes apparaissant manifestement à ses yeux comme une des facettes de l'aboutissement de la logique républicaine. Tout en ayant une vision de la femme assez déterminée socialement [35], il lui reconnaît plus volontiers que Marion un rôle politique : dès les années 1890, il soutient ainsi la création d'associations féministes et correspond avec Hubertine Auclert [36]. En 1900, il est membre de la commission d'organisation du congrès international de la condition et des droits des femmes (Paris) ; il participe au congrès national des droits et du suffrage des femmes à Paris en 1908, puis au congrès de Stockholm de l'alliance internationale pour le suffrage des femmes en 1911. La même année, il fonde avec Justin Godart la ligue d'électeurs pour le suffrage des femmes.

40 En tant que président de la commission du suffrage universel durant la législature 1906-1910, il rédige un rapport sur le suffrage féminin [37] où il propose une synthèse détaillée des arguments formulés en sa faveur depuis Olympe de Gouge jusqu'aux suffragettes anglaises en passant par Condorcet et Stuart Mill. Buisson entend ainsi mettre en lumière l'injustice fondamentale faite aux femmes, souligner l'enracinement du principe d'égalité des droits dans le projet de la Révolution française et montrer que l'accession des femmes à la souveraineté politique s'inscrit dans le sens de l'histoire universelle.

41 Il prend ainsi soin de réfuter les objections classiquement formulées à l'encontre du droit des femmes à commencer par l'invocation des spécificités physiologiques de la gent féminine (« la grossesse et ses indispositions passagères ») à laquelle il oppose la réponse de Condorcet : « A-t-on jamais imaginé de priver de leurs droits civiques les hommes "qui ont la goutte tous les hivers" ? » [38]. Avec Mill, il souligne la dimension socialement et historiquement construite du « type légendaire de la femme ultra impressionnable » sujette aux

« attaques de nerfs » et aux « évanouissements »[39], un type passé de mode à mesure que les femmes ont été élevées pour gagner leur vie. Il répond même au Buisson du rapport de 1878 qui se demandait à quoi bon donner aux jeunes filles une instruction très poussée :

> quel avantage en recueillerait la société ?
> L'avantage d'abord [...] de faire cesser une injustice : tant pis pour ceux qui ne comprennent pas que l'humanité y gagne toujours. Quand on aura modifié la mentalité générale du garçon, du jeune homme, du mari à l'égard de la femme, on aura simplement fait la même révolution qu'on aurait produite en amenant le seigneur à ne plus se considérer comme au-dessus de ses vassaux parce qu'il s'est donné la peine de naître, ou le monarque absolu à ne plus se croire irresponsable vis-à-vis de ses sujets parce qu'ils sont nés sujets et lui roi[40].

42 La considération de l'utilité sociale s'efface désormais devant, ou plutôt se confond, avec l'exigence éthique de mettre fin à l'inégalité des droits entre hommes et femmes, inégalité de même nature, estime Buisson, que celle qui privait le peuple de l'exercice de la souveraineté sous l'Ancien Régime. Attentif aux évolutions apparues dans le monde économique où les femmes ont conquis le droit d'être représentées dans les instances collectives (conseils du travail et du commerce), Buisson constate que l'évolution sociale a d'ores et déjà contribué à faire émerger une conception plus juste du rôle de la femme qu'il s'agit désormais d'assumer pleinement[41]. Buisson demeurant minoritaire au sein de son propre parti (radical-socialiste), ses efforts resteront vains pendant plus de trente ans.

Conclusion

43 Au-delà de l'agacement que l'on peut éprouver rétrospectivement à la lecture des clichés que ne manquent pas de charrier les discours de la Troisième République sur l'éducation des femmes, on ne peut qu'être frappé par leur commune ambivalence. Ces textes apparaissent en effet traversés par une hésitation constante entre une approche naturalisante du féminin et une approche historicisante, plus ouverte à l'idée d'une construction sociale de la condition féminine et des rôles qui lui sont assignés. Cette ouverture sur l'historicité n'appelle cependant pas automatiquement des

propositions de transformation sociale. Ils sont ensuite travaillés par une tension manifeste entre la dynamique universalisante du discours de l'égalité des droits mis au service de la lutte contre l'Ancien Régime et la volonté de cantonner les femmes dans la sphère domestique. Ces tensions sont éclairantes parce qu'elles montrent qu'on ne peut pas réduire l'histoire de l'éducation féminine et plus généralement l'histoire des droits des femmes à un affrontement net entre des progressistes et des conservateurs. D'une part, parce que les argumentaires égalitaristes et différencialistes coexistent à l'intérieur de chacune des positions en présence, d'autre part, parce que le développement de l'instruction féminine obéit aussi à des préoccupations instrumentales comme la lutte contre le cléricalisme ou la volonté d'entretenir le bénéfice de l'instruction élémentaire au-delà de la scolarité.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Condorcet Nicolas de Caritat, (marquis de), *Premier mémoire sur l'instruction publique*, dans *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, éd. Charles Coutel et Catherine Kintzler, Paris, Flammarion, « GF », 1994, 384 p.

Buisson Ferdinand, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le ministre de l'Instruction publique au nom de la commission envoyée par le ministère de Philadelphie*, Paris, Imprimerie nationale, 1878, xii-688 p. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5368615b/f7.item]

Buisson Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, viii-2087 p.

Buisson Ferdinand, *Rapport fait au nom de la commission du suffrage universel chargée d'examiner la proposition de loi tendant à accorder le droit de vote aux femmes dans les élections aux conseils municipaux, aux conseils d'arrondissement et aux conseils généraux* dans Chambre des députés, *Dixième législature, session de 1910 (annexe au procès-verbal de la session du 10 juin 1910), Impressions. Projets de loi, propositions, rapports, etc.*, t. II, n° 31, Paris, Martinet, 1914, 275 p. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k83113z]

Buisson Ferdinand, *La Foi laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, préface de Raymond Poincaré, Paris, Hachette et C^ie^, 1912, xiv-336 p. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6112464n]

Ferry Jules, *De l'égalité d'éducation. Conférence populaire faite à la salle Molière le 10 avril 1870*, Paris, au siège de la société [imprimerie Paul Dupont], 1870, 29 p. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5374450b/f5.item]

Marion Henri, *Études de psychologie féminine. Psychologie de la femme*, Paris, Armand Colin, 1900, xii-307 p. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55312127/f8.item]

Marion Henri, *Études de psychologie féminine. L'Éducation des jeunes filles*, Paris, Armand Colin, 1902, 380 p.

Sée Camille (préface par), *Lycées et collèges de jeunes filles. Documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires, etc. relatifs à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles…*, Paris, Léopold Cerf, 1884. [Édition de 1888 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1418151j]

Sources secondaires

Auclert Hubertine, *Hubertine Auclert, pionnière du féminisme. Textes choisis*, présentation de Steven C. Hause, préface de Geneviève Fraisse, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu autour, « La petite collection », 2007.

Briand Jean-Pierre et Chapoulie Jean-Michel, *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2011. [En ligne sur OpenEdition, DOI 10.4000/books.pur.118788]

Gautherin Jacqueline, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, préface de Viviane Isambert-Jamati, Berne, Peter Lang, « Exploration. Éducation : Histoire et pensée », 2002.

Mayeur Françoise, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

Mosconi Nicole, « Henri Marion et "l'égalité dans la différence" », *Le Télémaque*, n° 41, 2012/1, p. 133-150. [En ligne sur Cairn : https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-1-page-133]

Ognier Pierre, *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III^e^ République*, préface de Jean Baubérot, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, « Tempus », 2008. [En ligne sur OpenEdition, DOI 10.4000/books.pumi.10804]

Ozouf Mona, *Jules Ferry. La liberté et la tradition*, Paris, Gallimard, « L'esprit de la cité », 2014.

Prost Antoine, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, nos 115-116 : *L'éducation des filles* XVIIIe-XXIe *siècles*, Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Rebecca Rogers (dir.), 2007, p. 146-169. [En ligne sur OpenEdition, DOI 10.4000/histoire-education.1424]

Savoie Philippe, *La Construction de l'enseignement secondaire (1802-1914) : aux origines d'un service public*, Lyon, ENS éditions, 2013.

NOTES

1 Pour une reconstitution de la carrière d'Henri Marion et son rôle dans la réforme scolaire républicaine, on se reportera à l'ouvrage de Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.

2 Rappelons qu'à l'époque, primaire et secondaire constituent non des degrés d'enseignement successifs mais des ordres parallèles dont les programmes ne sont pas conçus pour s'articuler : alors que l'école primaire accueille les enfants du peuple et, mène certains d'entre eux au-delà de la scolarité élémentaire dans les écoles primaires supérieures, l'enseignement secondaire reçoit pour sa part les enfants de la bourgeoisie dès l'âge de sept ans au sein de ses petites classes. Voir à ce sujet Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Rennes, PUR, 2011, et Philippe Savoie, *La Construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS éditions, 2013.

3 Voir l'article « Travaux à l'aiguille », dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette 1911. En ligne sur le site de l'Institut français de l'éducation : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2005.

4 La loi du 9 août 1879 instaure l'obligation d'avoir une école normale d'institutrices par département.

5 Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, nos 115-116, 2007, p. 152, [en ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/histoire-education.1424, § 7].

6 Mona Ozouf, *Jules Ferry. La liberté et la tradition*, Gallimard, 2014, p. 55. Sauf mention contraire, le lieu d'édition est Paris.

7 Jules FERRY, *De l'égalité d'éducation. Conférence populaire faite à la salle Molière le 10 avril 1870*, au siège de la société, 1870, p. 25.

8 *Ibid.*, p. 26.

9 *Ibid.*, p. 27.

10 Sur l'élaboration des premiers programmes de morale et d'instruction civique, voir Pierre OGNIER, *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III^e République*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.

11 Jules FERRY, *De l'égalité d'éducation*, *op. cit.*, p. 27.

12 CONDORCET, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, dans *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Flammarion, 1994, p. 98-99.

13 Jules FERRY, *De l'égalité d'éducation*, *op. cit.*, p. 29.

14 Ferdinand BUISSON, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876*, Imprimerie nationale, 1878, chap. VI : « La coéducation des sexes », p. 127-146.

15 *Ibid*, p. 130.

16 *Ibid*, p. 131-132.

17 *Ibid.*, p. 132.

18 *Ibid.*, p. 130.

19 *Ibid.*, p. 133.

20 *Ibid.*, p. 128.

21 *Ibid.*, p. 140.

22 *Ibid.*, p. 134 ainsi que les trois citations suivantes.

23 *Ibid.*, p. 145.

24 Mona OZOUF, *Jules Ferry*, *op. cit.*, p. 56.

25 Françoise MAYEUR, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

26 Antoine PROST, « Inférieur ou novateur ? », art. cité, p. 155, [en ligne, § 11].

27 *Ibid.*, p. 162, [en ligne, § 20].

28 *Ibid.*, p. 166, [en ligne, § 29].

29 Henri Marion, *Études de psychologie féminine. Psychologie de la femme*, Armand Colin, 1900 et *L'Éducation des jeunes filles*, Armand Colin, 1902.

30 *Ibid.*, p. 40.

31 *Ibid.*, p. 379.

32 Camille Sée, « Avant-propos », dans *Lycées et collèges de jeunes filles. Documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires, etc.*, Cerf, 1884, p. xxii.

33 Henri Marion, *Études de psychologie féminine*, *op. cit.*, p. 68-69.

34 Nicole Mosconi, « Henri Marion et "l'égalité dans la différence" », *Le Télémaque*, n° 41, 2012/1, p. 133-150.

35 Voir sur ce point le discours intitulé « l'éducation de la jeune fille » publié dans Ferdinand Buisson, *La Foi laïque. Extraits de discours et d'écrits* (1878-1911), Hachette, 1912, p. 28-31.

36 Journaliste et militante pour le droit des femmes, Hubertine Auclert (1848-1914) constitue l'une des figures majeures du féminisme au xix^e^ siècle : son combat articule revendication des droits politiques et réforme du régime civil des femmes. Voir la présentation de Steven C. Hause dans le recueil *Hubertine Auclert, pionnière du féminisme. Textes choisis*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, Bleu autour, 2007.

37 Ferdinand Buisson, *Rapport fait au nom de la commission du suffrage universel chargée d'examiner la proposition de loi tendant à accorder le droit de vote aux femmes dans les élections aux conseils municipaux, aux conseils d'arrondissement et aux conseils généraux*, dans Chambre des députés, *Dixième législature, session de 1910, Impressions. Projets de loi, propositions, rapports, etc.*, t. II, n° 31, Martinet, 1914.

38 *Ibid.*, p. 11. Buisson cite l'article du 3 juillet 1790 « Sur l'admission des femmes au droit de cité » dans le *Journal de la société de 1789.*

39 *Ibid.*, p. 34.

40 *Ibid.*

41 *Ibid.*, p. 24.

RÉSUMÉS

Français
La question de l'éducation des filles constitue assurément un enjeu politique majeur pour les républicains français de la fin du XIXe siècle en dépit du fait que les femmes demeurent exclues de l'exercice de la souveraineté. Les années 1880 voient ainsi, d'une part, le développement des écoles normales de jeunes filles visant à former les institutrices laïques destinées à remplacer les congréganistes dans les écoles primaires et, d'autre part, la création d'un enseignement secondaire féminin pour les filles de la bourgeoisie. À travers trois figures majeures de la politique scolaire de la Troisième République, Jules Ferry, Ferdinand Buisson et Henri Marion, la présente contribution explore l'ambivalence constitutive du discours républicain sur l'éducation féminine, en particulier à partir des discussions relatives à la coéducation et à l'accès des femmes à des études prolongées.

English
The girls' education was certainly a major political issue for French republicans at the end of the nineteenth century, despite the fact that women remained excluded from the exercise of sovereignty. The 1880s saw, on the one hand, the development of normal schools for girls to train lay teachers to replace Congregation members in elementary school and, on the other, the creation of a female secondary education for bourgeois girls. Through three major figures in Third Republic school policy, Jules Ferry, Ferdinand Buisson and Henri Marion, this contribution explores the constitutive ambivalence of the republican discourse on women's education, in particular based on discussions on coeducation and women's access to extended study.

INDEX

Mots-clés
Buisson (Ferdinand), coéducation, écoles normales d'institutrices, éducation féminine, enseignement secondaire féminin, Ferry (Jules), Marion (Henri), Troisième République

Keywords
Buisson (Ferdinand), coeducation, female normal schools, female education, female secondary education, Ferry (Jules), Marion (Henri), Third Republic

AUTEUR

Anne-Claire Husser
Université Lyon 1 (INSPÉ) – ECP (UR 4571)
IDREF : https://www.idref.fr/135608104

HAL : https://cv.archives-ouvertes.fr/anne-claire-husser
ISNI : http://www.isni.org/0000000071449498
BNF : https://data.bnf.fr/fr/16104532

Voyager pour réformer l'éducation des jeunes Françaises dans les romans de Joséphine-Blanche Colomb et *Les Vies de collège* d'André Laurie

Isabelle Guillaume

DOI : 10.35562/fablijes.358

Droits d'auteur
CC BY 4.0

PLAN

Françaises et Américaines chez Joséphine-Blanche Colomb et André Laurie
Quels savoirs pour les filles ?
S'éduquer pour travailler ?
Conclusion

TEXTE

1 Joséphine-Blanche Colomb et André Laurie ont représenté l'éducation des filles de leur temps dans des œuvres écrites et publiées pour la jeunesse. La première a inscrit ces représentations dans les romans de formation qu'elle a fait paraître pendant vingt ans à la Librairie Hachette et qui, pour la plupart, racontent des destinées féminines. Plus discrètement, le second fait apparaître des jeunes filles aux côtés des lycéens qui peuplent ses *Vies de collège*, une série en quatorze volumes construits autour de la présentation du système éducatif d'une société. Dans un contexte marqué par l'adoption de la loi du 21 décembre 1880, dite « loi Camille Sée », qui ouvre aux jeunes filles l'accès à un enseignement secondaire public, les deux romanciers se sont servis de leurs fictions pour élargir l'horizon de leurs lecteurs par le biais d'une comparaison entre l'éducation des jeunes Françaises et celle des Américaines. À une époque où plusieurs observateurs français consacrent à la mixité américaine et à l'éducation des filles Outre-Atlantique des pages de leurs relations de voyage ou de leurs rapports de mission adressés au Ministère de

l'Instruction publique, Joséphine-Blanche Colomb et André Laurie effectuent, eux aussi, un détour par les États-Unis pour aborder, chacun à sa manière, deux questions : celle des savoirs à inculquer aux jeunes Françaises, celle de la finalité de l'enseignement de ces savoirs [1].

Françaises et Américaines chez Joséphine-Blanche Colomb et André Laurie

2 Joséphine-Blanche Colomb a écrit une œuvre abondante composée essentiellement de romans et de nouvelles. Née en 1833 dans une famille protestante, elle a été l'un des principaux auteurs pour la jeunesse de la Librairie Hachette pendant les vingt ans qui ont suivi la guerre de 1870-1871. Elle s'est fait connaître avec *Le Violoneux de la sapinière* publié en 1873 puis avec *La Fille de Carilès* qui a reçu un prix Montyon en 1875. Ces deux romans ont paru dans *Le Journal de la jeunesse*, la revue créée par Louis Hachette en 1872 « pour les enfants de 10 à 15 ans [2] ». La romancière donnera « vingt feuilletons [3] » à cet hebdomadaire, un nombre qui la place en tête des collaborateurs de celui-ci. Après *Le Violoneux de la sapinière* et *La Fille de Carilès*, dix-huit autres titres paraîtront successivement dans cette revue puis, en volumes, dans la « Nouvelle collection pour la jeunesse ». La romancière a également publié vingt-cinq récits dans la « Bibliothèque des écoles et des familles » et un volume intitulé *Souffre-douleur* dans la célèbre « Bibliothèque rose illustrée ». Son genre de prédilection est celui du roman d'apprentissage centré sur la formation d'un(e) enfant ou d'un(e) adolescent(e). Joséphine-Blanche Colomb a fait entrer dans son univers romanesque des jeunes filles éduquées à l'américaine avec *Mon oncle d'Amérique* publié en 1890 et réédité jusque dans les années 1930 et avec *Hélène Corianis*, paru en 1893, l'année de sa mort. Ce roman fait partie des titres que l'éditeur a fait reparaître entre 1935 et 1937 dans une collection à trois francs, avec des gravures inédites qui les rajeunissent. Le roman est ainsi réédité chez Hachette en 1937 avec des illustrations de Georges Grellet.

3 La première des deux jeunes filles éduquées à l'américaine se nomme Lucette Mauversé. Elle a été élevée à New-York par son grand-père, un Français qui a fait fortune aux États-Unis. Quand celui-ci meurt, après avoir fait faillite, Lucette traverse l'Atlantique pour retrouver les membres de sa famille restés en France. Elle va notamment trouver refuge auprès d'une tante nommée Julie Morineau. La romancière construit un face-à-face et un contraste entre la vieille demoiselle française, rentière et oisive par préjugé de classe, et la jeune fille élevée à l'américaine, qui sait le latin, nage « comme un garçon [4] » et aspire à travailler pour gagner sa vie. Ce roman de formation présente l'originalité de raconter l'apprentissage, non seulement de la jeune Américaine qui s'adapte progressivement à la société française, mais aussi de la vieille demoiselle provinciale qui va commencer à comprendre le point de vue de sa nièce. Quand Julie Morineau est ruinée par un escroc, Lucette travaille pour subvenir à leurs besoins avant d'épouser un médecin. Trois ans après *Mon oncle d'Amérique*, *Hélène Corianis* propose un nouveau détour par les États-Unis pour présenter une jeune fille forte et autonome et pour montrer la nécessité pour une femme de s'assurer un métier rémunérateur. Hélène est la fille aînée d'une famille qui a connu autant d'enrichissements que de faillites et qui est désormais ruinée. Quand le roman commence, elle est âgée de dix ans. Pour gagner de l'argent, elle aide des pêcheurs à remonter leurs filets, loue son âne à des touristes étrangers, vend des fleurs à l'occasion du carnaval et apprend l'anglais pour devenir interprète sur le marché de Menton. La rencontre des Granby lui permet de partir vivre à New York. La jeune Française passera huit ans aux États-Unis dans cette famille américaine qui la considère comme une fille adoptive. C'est là qu'elle commence à produire et à vendre son œuvre de sculptrice, une activité qu'elle développera, ensuite, en Angleterre et en France.

4 À la différence de l'auteur de *Mon oncle d'Amérique*, André Laurie, le nom de plume utilisé par Paschal Grousset pour signer son œuvre éditée par Hetzel, n'a jamais construit de roman autour de destins féminins. Mais il a, lui aussi, organisé un face-à-face romanesque entre Françaises et Américaines. Paschal Grousset a été un opposant au Second Empire, puis un membre du comité exécutif de la Commune de Paris. Condamné à la déportation en septembre 1871, embarqué à destination de la Nouvelle-Calédonie en juin 1872, il a fait

partie du petit groupe de prisonniers qui a réussi à s'enfuir du bagne. En passant par les États-Unis, il a gagné l'Angleterre où il a vécu de juin 1874 jusqu'au printemps 1881 où il est rentré à Paris. Il a proposé sa collaboration à Pierre-Jules Hetzel pendant son exil à Londres. En plus de deux volumes des *Voyages extraordinaires* signés par Jules Verne, *Les Cinq Cents Millions de la bégum* paru en 1879 et *L'Étoile du Sud* publié en 1884, cette collaboration a pris la forme de traductions, de romans d'aventures géographiques et d'anticipation scientifique ainsi que de la série romanesque d'abord intitulée *Scènes de la vie de collège*, puis *La Vie de collège dans tous les pays* et, enfin, *La Vie de collège dans tous les temps et tous les pays*. Dans cette série qui compte quatorze volumes parus entre 1881 et 1904 [5], le romancier présente le système éducatif d'une société par le biais d'une intrigue plus ou moins riche en rebondissements.

5 En 1898, dans *L'Oncle de Chicago*, sous-titré *Mœurs scolaires en Amérique*, André Laurie emmène son lecteur aux États-Unis qu'il a traversés, du port de San Francisco à celui de New York, entre mai et juin 1874 [6]. Ce parcours d'ouest en est n'a duré qu'une dizaine de jours mais, dans une lettre envoyée à Hetzel le 18 mars 1881, l'écrivain s'appuie sur cette expérience pour se présenter en spécialiste de l'éducation des jeunes Américaines et pour défendre ainsi la vraisemblance de l'héroïne de *L'Étoile du Sud* [7]. *L'Oncle de Chicago*, qui est le onzième volume des *Vies de collège*, commence rue de Trévise, à Paris, alors que la famille Bertoux s'apprête à dîner. Le repas est troublé par l'arrivée d'un télégramme. L'oncle du père de famille, devenu un riche industriel Outre-Atlantique, demande à son neveu de se rendre à Chicago pour assurer l'intérim à la direction de son entreprise. Voici les Bertoux et leurs deux enfants, Marguerite, l'aînée, et Jean-Charles, le cadet, prêts à traverser l'Atlantique pour découvrir la société américaine. À la différence des héroïnes de Joséphine-Blanche Colomb, à l'image de toutes les jeunes filles des *Vies de collège*, Marguerite est un personnage secondaire dans le roman. Mais l'un des enjeux de celui-ci consiste bien à confronter l'adolescente à des modèles féminins inconnus en France et présentés dès la gravure en frontispice signée Léon Benett comme les autres illustrations du volume : lycéennes qui apprennent le latin et qui assistent aux mêmes cours que les garçons, enseignantes qui

dispensent des cours de chimie, de droit international ou de sciences politiques.

6 André Laurie, en retraçant le séjour d'une jeune Parisienne à Chicago, Joséphine-Blanche Colomb, en dotant deux de ses héroïnes d'une éducation américaine, offrent un point de vue sur les savoirs à inculquer aux filles.

Quels savoirs pour les filles ?

7 Avec *La Vie de collège en Angleterre* et *Axel Ebersen, le gradué d'Upsala*, *L'Oncle de Chicago* fait partie des volumes des *Vies de collège* construits sous la forme d'une expérience pédagogique fictive. Dans ces volumes, des adolescents se transforment en expérimentant un système éducatif où se pratiquent les sports ou les travaux manuels. Dans *L'Oncle de Chicago*, Jean-Charles Bertoux devient ainsi l'élève d'un lycée de Chicago où les étables, les jardins et les ateliers jouxtent les salles de classe. L'intrigue, ainsi que celle d'*À travers les universités de l'Orient* qui raconte la suite des aventures de Jean-Charles, prouve l'utilité de développer de telles compétences, y compris pour les enfants de la bourgeoisie. De plus, le séjour de Jean-Charles à Luttrell School, établissement imaginaire peut-être inspiré par une école pilote fondée par John Dewey en 1896 à Chicago, montre que la pratique du travail manuel favorise les progrès de l'élève dans les disciplines traditionnelles : humanités, sciences et langues vivantes.

8 Tout en représentant de manière favorable l'enseignement dispensé aux jeunes filles à Luttrell School, le romancier n'inscrit pas Marguerite dans cet établissement mixte et représentatif, à cet égard, du contexte américain dans les années 1890 [8]. En montrant la mixité pratiquée dans la plupart des établissements secondaires américains, André Laurie aborde l'une des spécificités de l'enseignement primaire, secondaire et, même, supérieur, qui frappent le plus les observateurs français des États-Unis. Ceux-ci ont enregistré et évalué ce qu'ils nomment la « coéducation » dans différents rapports et témoignages parus dans le dernier tiers du siècle [9]. Globalement favorables à la coéducation au niveau primaire, ils sont plus réticents au niveau de l'enseignement secondaire. Pour Célestin Hippeau, qui s'exprime sur ce thème en 1870, la coéducation est synonyme de

« concorde[10] » sociale. Elle donne « le plus haut degré d'instruction au plus grand nombre d'élèves avec le moins de dépenses possible[11] ». Selon Ferdinand Buisson, elle représente en raccourci « le type vrai de la société américaine, avec cette égale liberté d'allures des deux sexes qui est, au jugement des Américains, une des gloires de leur civilisation[12] ». Pour Marie-Casimir Ladreyt, elle s'impose à l'école primaire dans la mesure où elle est « destinée à remplacer l'éducation de la famille[13] » et, dans l'enseignement secondaire, elle a le mérite de tremper le caractère des filles et des garçons. Paul Passy lui attribue la pureté des mœurs des jeunes gens des deux sexes tout en soulignant la dimension paradoxale de l'argument pour un point de vue français. Mais Passy fait aussi entendre cette réticence :

> Il est permis de se demander si ces études sont bien propres à préparer une jeune fille à l'accomplissement de ses devoirs de femme : la direction d'un ménage, l'éducation des enfants[14].

9 Cette réticence se retrouve sous la plume de Marie-Casimir Ladreyt qui défend le principe d'une éducation moins ambitieuse pour les filles que pour les garçons et qui préconise des établissements secondaires séparés pour un enseignement distinct. De même, pour Marie Loizillon que le thème de la mixité dans le secondaire amène aussi à évoquer la question de programmes communs aux filles et aux garçons, « les études masculines, que font avec tant de succès les femmes américaines, semblent les éloigner de leur vrai domaine[15] », c'est-à-dire de « l'art de conduire une maison, de la rendre agréable, d'en faire le centre d'une société choisie[16] ».

10 Dans le sillage de ces réserves, André Laurie cantonne dans une éducation à la maison sa jeune Française qui séjourne à Chicago. Il conforme ainsi son personnage aux codes sociaux en vigueur en France. Mais il peuple son roman de femmes américaines contredisant l'appréhension des parents de Marguerite qui incarnent, dans la fiction, les normes sociales françaises. Les Bertoux redoutent que leur fille se transforme en « une sorte de garçon déguisé en demoiselle[17] ». Plusieurs personnages de *L'Oncle de Chicago* prouvent au couple parisien et aux lecteurs qu'une femme aussi diplômée qu'un homme ne se transforme pas en « une sorte de garçon » : Miss Atkins, un médecin réputé qui a l'allure d'« une petite personne mince, blonde, bien tournée et bien mise » (OC, 87) ;

Mrs Morton, titulaire d'une chaire de droit international et « femme du monde accomplie » (OC, 31) ; Miss Phillips, diplômée de l'Université et « vrai type de beauté américaine, mignonne et délicate » (OC, 69). De plus, à rebours de Marie Loizillon ou Marie-Casimir Ladreyt qui défendent le principe d'une éducation différente pour les filles, André Laurie fait apprendre à Marguerite le latin, matière considérée comme « masculine » y compris dans les États-Unis de la fin du XIXe siècle [18]. En apprenant cette langue ancienne sous la conduite de Miss Phillips, Marguerite se rapproche de Clélia, une autre jeune Française des *Vies de collège*, qui a été éduquée par son père.

> Tout naturellement, et par le simple effet de ce contact de tous les jours, elle avait reçu une éducation de garçon, ou du moins une éducation comme il serait à désirer que les garçons en reçussent. Elle avait appris à fond le grec, le latin, l'histoire et les langues vivantes [19],

écrit André Laurie en 1885 dans *Tito le Florentin*.

11 *Hélène Corianis* offre très peu d'informations sur les enseignements dispensés aux six enfants des Granby. Tout au plus le roman signale-t-il que les quatre filles suivent, à la maison, les cours d'une institutrice qui leur apprend le français, l'anglais et l'italien. La jeune héroïne de *Mon oncle d'Amérique*, en revanche, a appris le latin aux États-Unis, comme Marguerite Bertoux. À la différence d'André Laurie, Joséphine-Blanche Colomb ne met pas en débat la question de savoir s'il convient, ou non, d'enseigner cette matière aux filles. *Mon oncle d'Amérique* contient, cependant, des considérations pédagogiques générales. Lucette découvre ainsi avec surprise et réprobation les cours parisiens où ses cousines se contentent de prendre des notes avant de les apprendre par cœur. Ce n'est pas la première fois que la romancière évoque, pour le critiquer, l'enseignement dispensé aux jeunes Françaises. Sous sa plume, cet enseignement se résume à la prise de notes et la mémorisation d'un savoir superficiel. Elle dénonçait déjà les cours secondaires où les filles n'apprennent qu'à « penser à la mode [20] » en 1875, dans *Deux mères*. En 1884, dans *Pour la muse*, elle raillait les pensions où les élèves deviennent des « perroquets [21] » en perdant « l'habitude de réfléchir [22] ». Entre la publication de *Deux mères* et celle de *Pour*

la muse et de *Mon oncle d'Amérique*, les « établissements publics d'enseignement secondaire [23] » se sont ajoutés aux cours secondaires payants et aux pensions. Si elle prend pour cible de ses attaques les cours et les pensions, Joséphine-Blanche Colomb n'assure pas explicitement la promotion des établissements publics créés en 1880. Ceux-ci dispensent aux filles un enseignement qui comprend l'étude de la langue française, d'une langue vivante, des littératures anciennes et modernes et qui exclut les humanités (grec, latin et philosophie) [24].

12 Pas plus qu'André Laurie, elle ne commente l'une des spécificités de ces établissements conçus par des législateurs républicains : un enseignement moral prend la place de l'enseignement religieux qui devient facultatif. La finalité que ces législateurs assignent à l'enseignement secondaire explique cette substitution qui vise à détruire la domination du clergé dans le domaine de l'éducation des filles. En 1870, Jules Ferry, défendant la nécessité de réformer l'enseignement féminin, situait cette finalité dans un cadre conjugal et familial.

> Mais à quoi bon toutes ces connaissances, tout ce savoir, toutes ces études ? […] Je pourrais répondre : à élever vos enfants, et ce serait une bonne réponse, mais comme elle est banale, j'aime mieux dire à élever vos maris [25],

déclarait alors le futur ministre de l'Instruction publique en soulignant l'enjeu civique et politique de la réforme et en plaçant celle-ci dans une logique républicaine. La loi du 21 décembre 1880 traduira cette conception : l'enseignement dispensé par les établissements publics pour les filles ne conduit pas au baccalauréat.

13 Ni André Laurie, ni Joséphine-Blanche Colomb ne font de leurs jeunes filles de papier l'exacte incarnation de cette conception républicaine. Les deux romanciers s'appuient sur le détour par les États-Unis pour présenter à leur lecteur un modèle féminin nouveau, voire impensé en France, celui d'une femme de la bourgeoisie qui acquiert des compétences pour travailler et pour s'assurer ainsi des revenus en dehors du cadre familial. À partir de cette représentation commune, les deux écrivains divergent. André Laurie cantonne ce modèle aux

États-Unis tandis que les héroïnes de Joséphine-Blanche Colomb mettent à profit leur éducation américaine pour travailler en France.

S'éduquer pour travailler ?

14 Leur séjour à Chicago, cette ville où l'on rencontre « à chaque pas, une femme médecin, une femme professeur, une femme conseiller municipal » (OC, 86), réserve bien des surprises aux Bertoux. Visitant Luttrell School dans la perspective d'inscrire Jean-Charles dans cet établissement, ceux-ci découvrent ainsi que l'épouse du directeur enseigne le droit international. Quant au cours de chimie, il est dispensé par une jeune professeur baptisée Miss Phillips qui assure aussi l'enseignement du latin. André Laurie apporte ce commentaire :

> Le docteur Morton n'avait rien fait d'extraordinaire en choisissant une jeune fille pour enseigner la chimie à ses élèves. Il eût chargé un homme du cours de couture et une femme du cours d'histoire militaire, si l'un ou l'autre lui avait paru le plus apte à sa fonction (OC, 43).

Quant au titre de « meilleur médecin du voisinage » (OC, 87), il est décerné à une autre jeune fille, Miss Atkins. Dans une certaine mesure, André Laurie met sa jeune voyageuse française à l'école américaine. Marguerite se révèle meilleure latiniste que son frère. Quand elle participe incognito à un concours littéraire réservé aux garçons, elle remporte le premier prix en présentant un roman d'aventures maritimes. « [I]ls ont pris [...] [mon histoire], et à l'unanimité encore, parce que c'est une œuvre vraiment virile, dit le rapport » (OC, 216), commente ironiquement la lauréate.

15 À l'image de Mrs Morton, de Miss Phillips et de Miss Atkins, Marguerite prouve, elle aussi, que ni les savoirs, ni les aptitudes n'ont de genre spécifique. Mais l'élève et l'admiratrice de Miss Phillips ne tirera aucun parti concret des connaissances en latin qu'elle a acquises aux États-Unis et qui, en France, pourrait lui ouvrir l'accès au baccalauréat. Au début d'*À travers les universités de l'Orient*, qui fait suite, en 1901, à *L'Oncle de Chicago*, les Bertoux sont rentrés à Paris. Quand le volume s'ouvre, pour fêter le baccalauréat de Jean-Charles, ils donnent une réception au cours de laquelle Marguerite montre aux invités la photographie que lui a dédicacée son

enseignante américaine. Cette photographie conservée par Marguerite suggère que le destin des Américaines représente, pour la jeune Parisienne, un souvenir de voyage, et non pas un avenir envisageable pour elle-même. Et d'ailleurs, André Laurie n'invente pas d'avenir à la jeune fille qui a séjourné à Chicago. Au début d'*À travers les universités de l'Orient*, celle-ci a désormais 20 ans et le romancier n'offre aucune précision sur les activités ou sur les projets de cette ancienne lauréate d'un concours littéraire.

16 Créer et confronter des personnages de Françaises et d'Américaines, dans *L'Oncle de Chicago*, permet à André Laurie de dégager une loi générale : de part et d'autre de l'Atlantique, hommes et femmes partagent des aptitudes équivalentes, qu'il s'agisse de latin, de couture, d'histoire militaire ou de médecine. En revanche, le romancier est plus prudent quand il s'agit de trouver une application sociale à ce principe. L'auteur des *Vies de collège* ne propose pas d'importer en France le modèle américain de la femme diplômée qui s'épanouit dans l'exercice d'une profession qualifiée. Son roman reste ouvert, à l'image du débat qui a opposé, dans les pages de celui-ci, M^{me} Bertoux et Miss Phillips. La jeune Américaine se présente comme la fille de modestes exploitants agricoles du Wyoming. Comme ses deux sœurs, elle a acquis, par son travail, des diplômes et des compétences respectées. Loin d'être admirative en écoutant ces preuves d'indépendance et d'énergie, la mère de Marguerite se met à pleurer de pitié avant de promettre à son interlocutrice qu'un mariage mettra fin à son labeur. En retour, Miss Phillips s'indigne à l'idée qu'une femme puisse se marier dans la seule perspective de ne plus travailler. Elle confie à la mère de famille française son vœu et son ambition : devenir professeur à Wellesley, l'université où elle a poursuivi ses études. En donnant la parole à Miss Phillips, André Laurie fait entrer dans le roman français un personnage récurrent sous la plume d'Elizabeth Williams Champney. Cette romancière américaine a construit les onze volumes de la série *Three Vassar Girls* parus à Boston chez Estes and Lauriat entre 1883 et 1892, puis les neuf volumes de la série *Witch Winnie* publiés à New York de 1891 à 1898, autour des voyages et des aventures de jeunes étudiantes. Elle présente ainsi à ses lectrices le type social étudié par Sara M. Evans de « la femme nouvelle, de formation universitaire, souvent célibataire et gagnant sa vie seule […] [dont la] première génération

se forma après la guerre de Sécession, dans le monde plein d'enthousiasme des *colleges* féminins [26] ».

17 Plus audacieuse qu'André Laurie, Joséphine-Blanche Colomb crée des héroïnes françaises qui « gagnent leur vie » à l'américaine, une référence qui apparaît dans *Mon oncle d'Amérique* et dans *Hélène Corianis*. Certes, aucune de ses jeunes filles ne pourrait rivaliser avec Clélia Raynal, le personnage des *Vies de collège* qui connaît « à fond le grec, le latin, l'histoire et les langues vivantes [27] ». Mais tandis qu'André Laurie ne donne aucune application pratique à de tels savoirs, auxquels s'ajoute un talent de peintre, et qu'il restreint le destin de Clélia à un cadre purement domestique, l'auteur d'*Hélène Corianis* oriente la réflexion sur l'éducation des filles vers la question de sa finalité pratique et professionnelle. La romancière envisage ainsi l'éducation des filles sous un angle individuel et pragmatique, dans la perspective d'acquérir de l'argent. En 1882, un personnage des *Étapes de Madeleine* invite ainsi les lectrices à comprendre que le travail est un moyen d'accéder à l'indépendance : « L'argent est à moi ; je l'ai gagné avec mon fuseau et ma quenouille, je puis bien le dépenser à ma volonté [28] », précise-t-elle. En invitant les jeunes bourgeoises à adopter ce point de vue d'une femme du peuple, la romancière conteste la norme qui fait de l'oisiveté féminine le marqueur positif de la distinction sociale.

18 L'auteur de *Mon oncle d'Amérique* inscrit ainsi plusieurs de ses romans dans le cadre du débat suscité par l'accès des femmes à l'enseignement secondaire et résumé ainsi par Françoise Mayeur :

> le travail peut-il être autre chose pour les femmes qu'un signe d'infériorité économique ? Peut-il, doit-il être un moyen d'accès à l'indépendance personnelle [29] ?

La romancière répond à cette question par l'affirmative et, dans ses récits, elle fait du travail un instrument d'indépendance et, même, d'épanouissement pour les hommes comme pour les femmes. « Nous travaillons tous, c'est le moyen d'être heureux [30] », professe ainsi Valentine, l'une des héroïnes de *Feu de paille*. Ce roman paru en 1881 démontre l'intérêt pour les femmes d'exercer un travail lucratif. Après avoir bénéficié d'un héritage inattendu qui a disparu comme un « feu de paille », Valentine fonde un cours pour jeunes filles et cette

entreprise familiale se révèle durablement prospère. Peu diplômée, l'héroïne de *Feu de paille* n'aspire pas à entrer au service de l'État ou dans une institution privée comme institutrice, sous-maîtresse ou professeur, ni à devenir l'une de ces pionnières qui, à la suite de Madeleine Brès, ont exercé la médecine dans le dernier tiers du XIXe siècle. Valentine se caractérise, non pas par l'étendue de son instruction, mais par son « aptitude pour les affaires [31] ». Celle-ci lui permet de réaliser le projet énoncé très précisément par sa cousine : « […] nous fonderons ici une institution et je serai ta sous-maîtresse. Nous aurons beaucoup de succès, beaucoup d'élèves, nous deviendrons très riches [32][…] ! »

19 En 1890, l'héroïne de *Mon oncle d'Amérique* se fixera le même programme d'enrichissement.

> Je pourrais monter un petit magasin où je vendrais mes ouvrages et où je donnerais des leçons de broderie aux dames. À New York, il y a beaucoup de magasins comme cela qui gagnent beaucoup d'argent (OA, 54),

explique ainsi Lucette à sa tante. Trois ans plus tard, Hélène nourrit, à son tour, la même ambition de « gagner beaucoup d'argent [33] » grâce à son talent de sculptrice. Dans *Mon oncle d'Amérique* et dans *Hélène Corianis*, qui font partie de ses ultimes publications, Joséphine-Blanche Colomb construit ses jeunes héroïnes sur le modèle des *self-made-men* américains dont Horatio Alger a peuplé ses romans à succès. En exprimant leur ambition de « gagner beaucoup d'argent », Lucette et Hélène prennent exemple sur les *self-made-men* qui les ont élevées. Le grand-père de la première s'est installé aux États-Unis où il a fait fortune ; le père adoptif de la seconde est un riche banquier qui doit sa réussite à son travail. Seule Hélène, cependant, parvient à exécuter complètement son programme. Lucette ne devient pas une femme d'affaires, comme son grand-père l'avait prévu. Elle ne fait pas fortune en ouvrant un magasin « de mode et de broderies » (OA, 261), comme elle-même l'avait imaginé. Hélène, en revanche, réalise son projet de gagner beaucoup d'argent en gérant habilement son œuvre de sculptrice et en rachetant, grâce aux revenus qu'elle en tire, un vaste domaine agricole qui appartenait autrefois à sa famille. Cette « fille pratique [34] » qui entend « les affaires [35] » transpose ainsi le

principe énoncé par son père adoptif. « Le véritable homme d'affaires est passionné comme un artiste [36] », affirmait ce banquier new-yorkais. La jeune Française élevée dans une famille américaine prouve, quant à elle, qu'une véritable artiste peut être aussi avisée qu'un homme d'affaires.

Conclusion

20 Protestante, comme les principaux réformateurs qui ont fondé l'école républicaine, Joséphine-Blanche Colomb a situé ses propositions sur l'éducation des filles, non pas sur le terrain de la formation intellectuelle, mais sur celui de la conquête d'une indépendance financière. La romancière a ainsi incité les jeunes filles de la bourgeoisie à acquérir des revenus par leur travail. Elle a transmis ce point de vue en créant des personnages qui suscitent l'identification et en transformant leurs visées professionnelles en aliment du rêve, à la manière des écrivains américains du *self-made-man*. Ses deux romans qui proposent un détour par les États-Unis pour promouvoir le modèle de la femme qui s'assure une autonomie financière grâce à un travail rémunérateur s'inscrivent ainsi dans la logique de son œuvre. Avec leurs études universitaires, leurs diplômes et leurs carrières professionnelles prestigieuses, les Américaines diplômées de *L'Oncle de Chicago* s'inscrivent, non pas en continuité, mais en rupture, par rapport aux personnages féminins qui peuplent les *Vies de collège* et les autres romans d'André Laurie. Cette rupture ne se situe pas au niveau des savoirs. Tout au contraire, l'auteur des *Vies de collège* fait de l'instruction de ses personnages féminins l'indice, non pas d'une modernité, mais d'une permanence. Réformer l'éducation des filles en introduisant l'enseignement du latin, voire du grec, serait conforme, selon le romancier, à une certaine tradition nationale. Tandis qu'un personnage de *L'Oncle de Chicago* rappelle que M^me^ de Sévigné, « le type achevé de la Française » (OC, 63) selon lui, « savait le latin » (OC, 60), cinq ans plus tard, *L'Escholier de Sorbonne*, un volume situé au XVI^e^ siècle, comprend des femmes qui ont étudié le latin. Pour remercier la famille parisienne qui l'a adopté, le héros baptisé Thibaut Le Franc enseigne le grec et le latin à leurs filles. Les Américaines diplômées de *L'Oncle de Chicago* surprennent cependant dans un univers romanesque où les études sont dépourvues d'application pratique

pour les jeunes filles. L'avenir des héroïnes d'André Laurie s'inscrit ainsi entre les « potages [37] » confectionnés par Clélia Raynal dans *Tito le Florentin* et les « confitures [38] » et les « pantoufles [39] » brodées qui sont les activités qui conviennent à une épouse française d'après *L'Héritier de Robinson*, un roman d'aventures coloniales paru en 1884. Ainsi le détour américain témoigne-t-il de la prudence d'André Laurie quand il s'agit de réformer l'éducation des filles : sous sa plume, le type de la femme qui acquiert des diplômes pour travailler demeure exotique et, à la différence de Joséphine-Blanche Colomb, l'auteur des *Vies de collège* n'en propose pas l'importation en France.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Romans (éditions originales)

Colomb Joséphine-Blanche, *Deux mères*, Paris, Hachette, 1875. [Édition de 1876 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6512088n]

Colomb Joséphine-Blanche, *Feu de paille*, Paris, Hachette, 1881. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6512713b]

Colomb Joséphine-Blanche, *Les Étapes de Madeleine*, Paris, Hachette, 1882. [Édition de 1900 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5698286m]

Colomb Joséphine-Blanche, *Pour la muse*, Paris, Hachette, 1884.

Colomb Joséphine-Blanche, *Mon oncle d'Amérique*, Paris, Hachette, 1890. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5657307x]

Colomb Joséphine-Blanche, *Hélène Corianis*, Paris, Hachette, 1893. [Édition de 1907 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5679811q]

Laurie André, *La Vie de collège en Angleterre*, Paris, Hetzel, 1881. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5340443z]

Laurie André, *Mémoires d'un collégien*, Paris, Hetzel, 1882. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6556635x]

Laurie André, *Une année de collège à Paris*, Paris, Hetzel, 1883. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65772785]

Laurie André, *Histoire d'un écolier hanovrien. (Collège et université)*, Paris, Hetzel, 1884. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5340444c]

Laurie André, *L'Héritier de Robinson*, Paris, Hetzel, 1884. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65669995]

Laurie André, *Tito le Florentin*, Paris, Hetzel, 1885. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6571620g]

Laurie André, *Autour d'un lycée japonais*, Paris, Hetzel, 1886. [Édition de 1888 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k68850w]

Laurie André, *Le Bachelier de Séville*, Paris, Hetzel, 1887. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6567133z]

Laurie André, *Mémoires d'un collégien russe*, Paris, Hetzel, 1889. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6577281n]

Laurie André, *Axel Ebersen, le gradué d'Upsala*, Paris, Hetzel, 1891. [Réédition en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5806028v/f272.item]

Laurie André, *L'Écolier d'Athènes*, Paris, Hetzel, 1896. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65672124]

Laurie André, *L'Oncle de Chicago. Mœurs scolaires en Amérique*, Paris, Hetzel, 1898. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97391452/f11.item]

Laurie André, *À travers les universités de l'Orient. Le Tour du globe d'un bachelier.* Paris, Hetzel, 1901 [Édition de 1904 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k662277]

Laurie André, *L'Escholier de Sorbonne*, Paris, Hetzel, 1902.

Laurie André, *Un semestre en Suisse*, Paris, Hetzel, 1904. [Édition de 1905 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65669216]

Archives

Joséphine-Blanche Colomb (contrats, dossiers de succession, correspondance), dossier « HAC.14.1 », archives Hachette, IMEC.

Correspondance Grousset/Hetzel, archives Hetzel, NAF 16957, f^os^ 1-658, BnF. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10084767s]

Autres sources

« Loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Journal officiel* du 22 décembre 1880. [En ligne sur le site du sénat : https://www.senat.fr/evenement/archives/D42/dec1880.pdf]

Buisson Ferdinand, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le ministre de l'Instruction publique au nom de la commission envoyée par le ministère de Philadelphie*, Paris, Imprimerie nationale, 1878. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5368615b/f7.item]

Ferry Jules, *Discours et opinions de Jules Ferry*, 7 vol., éd. Paul Robiquet, t. 1 : *Le Second Empire – La Guerre et la Commune*, Paris, Armand Colin, 1893-1898. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62162705/f11.item]

Hippeau Célestin, *L'Instruction publique aux États-Unis. Écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales. Rapport adressé au ministre de l'Instruction publique*, Paris, Didier, 1870. [Édition de 1872 en ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k220767r]

Ladreyt Marie-Casimir, *L'Instruction publique en France et les écoles américaines*, Paris, Hetzel, 1883.

Loizillon Marie, *L'Éducation des enfants aux États-Unis. Rapport présenté à M. le ministre de l'Instruction publique après une mission officielle*, Paris, Hachette, 1883. [En ligne sur Gallica : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5507455q]

Passy Paul, *L'Instruction primaire aux États-Unis. Rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Paris, C. Delagrave, 1885.

Sources secondaires

Del Lungo Andrea et Louichon Brigitte (dir.), *La Littérature en* bas-bleus, t. III : *Romancières en France de 1870 à 1914*, Paris, Classiques Garnier, « Masculin/féminin dans l'Europe moderne », 2017, 349 p.

Guillaume Isabelle, *Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914). De la construction identitaire à la représentation d'une communauté internationale*, Paris, Honoré Champion, « Bibliothèque de littérature générale et comparée », 2009, 456 p.

Evans Sara M., *Les Américaines. Histoire des femmes aux États-Unis*, trad. de *Born for Liberty. A History of Women in America* par Brigitte Delorme, Paris, Belin, 1991, 604 p.

Lebecq Pierre-Alban (dir.), *Paschal Grousset. Éducation et littérature pour la jeunesse*, Reims, Épure (Éditions et presses universitaires de Reims), « Sport, acteurs & représentations », 2020, 343 p.

Marcoin Francis, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au* XIX^e^ *siècle*, Paris, Honoré Champion, « Histoire culturelle de l'Europe », 2006, 896 p.

Matasci Damiano, *L'École républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914*, Lyon, ENS éditions, 2015, 276 p. [En ligne sur OpenEdition : DOI 10.4000/books.enseditions.3851]

Mayeur Françoise, *L'Éducation des filles en France au* XIX^e^ *siècle*, Paris, Hachette, « Le temps et les hommes », 1979, 205 p.

Montagutelli Malie, *L'Éducation des filles aux États-Unis de la période coloniale à nos jours*, Paris, Ophrys-Ploton, « Civilisation », 2003, 192 p.

Noël Xavier, *Paschal Grousset. De la Commune de Paris à la Chambre des députés, de Jules Verne à l'olympisme*, Bruxelles, les Impressions nouvelles, 2010, 416 p.

NOTES

1 Ce texte est celui d'une communication présentée à l'occasion de la séance de séminaire du groupe de travail FabLiJes intitulée « Discours éducatifs et éducation des filles par la littérature : former, réformer, conformer ? ». Il prolonge l'ouvrage *Regards croisés de la France, de l'Angleterre et des États-Unis dans les romans pour la jeunesse (1860-1914)*, Honoré Champion, 2009, et l'article « Joséphine-Blanche Colomb : les jeunes filles modèles acquièrent une profession », dans Andrea Del Lungo et Brigitte Louichon (dir.), *La Littérature en* bas-bleus, t. III : *Romancières en France de 1870 à 1914*, Classiques Garnier, 2017, p. 113-130.

2 La revue est sous-titrée « Nouveau recueil hebdomadaire pour les enfants de 10 à 15 ans ».

3 Francis Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX^e^ siècle*, Honoré Champion, 2006, p. 268. Sauf mention contraire, le lieu d'édition des ouvrages cités est Paris.

4 Joséphine-Blanche Colomb, *Mon oncle d'Amérique* [1890], Hachette, 1921, p. 89. Désormais abrégé OA, suivi du numéro de la page.

5 *La Vie de collège en Angleterre* (1881), *Mémoires d'un collégien* (1882), *Une année de collège à Paris* (1883), *Histoire d'un écolier hanovrien* (1884), *Tito le Florentin* (1885), *Autour d'un lycée japonais* (1886), *Le Bachelier de Séville* (1887), *Mémoires d'un collégien russe* (1889), *Axel Ebersen, le gradué d'Upsala* (1891), *L'Écolier d'Athènes* (1896), *L'Oncle de Chicago* (1898), *À travers les universités de l'Orient* (1901), *L'Escholier de Sorbonne* (1902), *Un semestre en Suisse* (1904). Dans un article récent paru dans un ouvrage qu'il a dirigé, Pierre-Alban Lebecq a étudié le volume des *Vies de collège* paru en 1898 et *De New York à Brest en sept heures*, deux récits dans lesquels André Laurie s'inscrit dans le débat sur l'éducation des filles en représentant des Américaines. Tout en reconnaissant l'ambivalence de cette représentation, il conclut que le romancier est le « défenseur d'une éducation des filles égale à celle des garçons et en faveur d'une plus grande participation sociale de celles-ci » (Pierre-Alban Lebecq, « Pour qui roule la "belle Américaine" ? », dans *id.* (dir.), *Paschal Grousset. Éducation et littérature pour la jeunesse*, Reims, Épure, 2020, p. 293).

6 Il arrive « à San Francisco le 21 mai. Grousset est à New York le 2 juin et, le 20 juin 1874, à Londres » (Xavier Noël, *Paschal Grousset. De la Commune de Paris à la Chambre des députés, de Jules Verne à l'olympisme*, Bruxelles, les Impressions nouvelles, 2010, p. 124).

7 « Aux États-Unis on peut dire que c'est la règle et que la culture nationale s'est réfugiée chez les femmes. Je me rappelle la famille d'un chiffonnier auvergnat établi à San Francisco et qui savait à peine signer son nom : ses filles étaient élevées comme des duchesses. Cette grossièreté du sexe fort est acceptée dans les pays neufs comme une fatalité inévitable. Le mari s'appelle le *bread winner*, le "gagneur de pain", la bête de somme. La femme se réfugie dans l'idéal et dans l'art. » (Ph. Daryl [pseud. de Paschal Grousset], lettre à Pierre-Jules Hetzel du 18 mars 1881, Archives Hetzel, NAF 16957, f^{os} 68-70, ici f^{o} 69.) Le manuscrit de *L'Étoile du Sud* que Paschal Grousset a signé de son pseudonyme Philippe Daryl est conservé par la bibliothèque municipale de Nantes. Sa consultation montre que Jules Verne a peu remanié ce roman d'aventures, se limitant à supprimer quatre chapitres et à en ajouter deux.

8 Malie Montagutelli indique en chiffres le succès de la mixité dans les établissements secondaires américains : « Pendant les vingt dernières années du dix-neuvième siècle, le principe de *coeducation* progresse rapidement. Un rapport d'enquête publié en 1883 par le Bureau fédéral à l'Éducation indique que, pour l'année précédente, sur les 196 villes sur lesquelles a porté l'enquête, dix-neuf avaient des *high schools* ségréguées par sexe ; à la fin du siècle, l'enquête a été élargie à 626 villes et seule douze villes n'ont encore aucun établissement secondaire mixte. La mixité se révèle être un excellent moyen de remplir les établissements car les filles sont beaucoup plus nombreuses à vouloir faire des études secondaires que ne le sont les garçons » (Malie Montagutelli, *L'Éducation des filles aux États-Unis de la période coloniale à nos jours*, Ophrys-Ploton, 2003, p. 59). Malie Montagutelli fait aussi état des polémiques qui, tout au long du siècle, ont accompagné, à la fois, l'allongement de la durée des études féminines et la progression de la mixité au niveau primaire, secondaire et supérieur.

9 Dans la partie « La mixité dans les écoles américaines telle que l'ont vue des observateurs français » de *L'Éducation des filles aux États-Unis de la période coloniale à nos jours* (*ibid.*, p. 111-119), Malie Montagutelli rassemble et présente des extraits de cinq témoignages : *L'Amérique actuelle* (1869) d'Émile Jonveaux, *L'Instruction publique aux États-Unis* (1870) de Célestin Hippeau, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de*

Philadelphie en 1876 (1878) de Ferdinand Buisson, *Trois mois d'éducation aux États-Unis. Notes et impressions d'un professeur français* (1912) de Gustave Lanson, *Les Universités et la vie scientifique aux États-Unis* (1917) de Maurice Caullery. Sur la question des comparaisons internationales, Damiano Matasci a signé l'ouvrage de référence *L'École républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914* (Lyon, ENS éditions, 2015) mais le tableau fourni sur la répartition des thèmes des missions pédagogiques françaises ne recense que deux titres portant sur l'« éducation des femmes » (*ibid.*, p. 32).

10 Célestin Hippeau, *L'Instruction publique aux États-Unis*, Didier, 1870, p. 130. Après avoir enseigné la littérature à l'université de Caen, Célestin Hippeau (1803-1883) est en retraite quand Victor Duruy l'envoie en mission aux États-Unis en 1867. Il en rapporte l'ouvrage paru en 1870 et réédité en 1872 et en 1878.

11 *Ibid.*, p. 127.

12 Ferdinand Buisson, *Rapport sur l'Instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie en 1876*, Imprimerie nationale, 1878, p. 129. Né dans une famille protestante, agrégé de philosophie, directeur de l'Instruction primaire de 1879 à 1896, Ferdinand Buisson (1841-1932) est l'un des réformateurs de l'école républicaine.

13 Marie-Casimir Ladreyt, *L'Instruction publique en France et les écoles américaines*, Hetzel, 1883, p. 75. Dans l'avant-propos de son ouvrage qui lui a valu de remporter le concours pour l'extinction du paupérisme institué par Isaac Pereire, Marie-Casimir Ladreyt se dit « de naissance américaine, de sang français » (*ibid.*, p. 12). Dans sa livraison du 5 juillet 1882, *La Citoyenne* rend hommage à la lauréate présentée comme « une Française, établie à Boston » (« M^me^ Casimir Ladreyt », *La Citoyenne*, n^o^ 61, 5 juin au 2 juillet 1882, p. 1).

14 Paul Passy, *L'Instruction primaire aux États-Unis. Rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Delagrave, 1885, p. 41. Co-fondateur de l'Association phonétique internationale en 1886, Paul Passy (1859-1940) a été directeur d'études à la section des sciences historiques et philologiques de l'École Pratique des Hautes Études de 1894 à 1926.

15 Marie Loizillon, *L'Éducation des enfants aux États-Unis. Rapport présenté à M. le ministre de l'Instruction publique après une mission officielle*, Hachette, 1883, p. 89. Née en 1820, Marie Célestine Loizillon a occupé le poste de déléguée, d'abord spéciale, puis générale, pour les salles d'asile de

plusieurs académies de 1855 à 1884. Dans ce cadre, elle a réalisé des missions d'inspection de salles d'asile et d'écoles de filles. Le sommaire du chapitre 7 de son rapport, « Coéducation des sexes », résume son point de vue sur la question : « Ses bons effets jusqu'à dix ou douze ans. Ses inconvénients plus tard ».

16 *Ibid.*, p. 90.

17 André Laurie, *L'Oncle de Chicago. Mœurs scolaires en Amérique*, Hetzel, 1898, p. 54. Désormais abrégé OC, suivi du numéro de la page.

18 Malie Montagutelli, *L'Éducation des filles aux États-Unis*, *op. cit.*, p. 63.

19 André Laurie, *Tito le Florentin*, Hetzel, 1885, p. 28.

20 Joséphine-Blanche Colomb, *Deux mères*, Hachette, 1875, p. 214.

21 Joséphine-Blanche Colomb, *Pour la muse* [1884], Hachette, 1935, p. 16.

22 *Ibid.*, p. 37.

23 « Loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Journal officiel* du 22 décembre 1880, p. 1, Art. 8.

24 « L'enseignement comprend : 1º l'enseignement moral ; 2º la langue française, la lecture à haute voix, et au moins une langue vivante ; 3º les littératures anciennes et modernes ; 4º la géographie et la cosmographie ; 5º l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale ; 6º l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle ; 7º l'hygiène ; 8º l'économie domestique ; 9º les travaux d'aiguille ; 10º des notions en droit usuel ; 11º le dessin ; 12º la musique ; 13º la gymnastique » (*ibid.*, Art. 4).

25 Jules Ferry, « Discours sur l'égalité d'éducation », dans *Discours et opinions de Jules Ferry*, éd. Paul Robiquet, t. 1, Armand Colin, 1893-1898, p. 304.

26 Sara M. Evans, *Les Américaines. Histoire des femmes aux États-Unis*, trad. Brigitte Delorme, Belin, 1991, p. 250.

27 André Laurie, *Tito le Florentin*, Hetzel, 1885, p. 28.

28 Joséphine-Blanche Colomb, *Les Étapes de Madeleine*, Hachette, 1882, p. 14.

29 Françoise Mayeur, *L'Éducation des filles en France au* XIX^e^ *siècle*, Hachette, 1979, p. 10.

30 Joséphine-Blanche Colomb, *Feu de paille*, Hachette, 1881, p. 226.

31 *Ibid.*, p. 233.

32 *Ibid.*, p. 58.

33 Joséphine-Blanche Colomb, *Hélène Corianis* [1893], Hachette, 1907, p. 303.

34 *Ibid.*, p. 123.

35 *Ibid.*

36 Ibid., p. 183.

37 André Laurie, *Tito le Florentin*, *op. cit.*, p. 28.

38 André Laurie, *L'Héritier de Robinson*, Hetzel, 1884, p. 34.

39 *Ibid.*

RÉSUMÉS

Français

Joséphine-Blanche Colomb et André Laurie ont représenté l'éducation des filles de leur temps dans des œuvres écrites et publiées pour la jeunesse. Dans un contexte marqué par l'adoption de la loi du 21 décembre 1880 qui ouvre aux jeunes filles l'accès à un enseignement secondaire public, ils se sont servis de leurs fictions pour élargir l'horizon de leurs lecteurs par le biais d'une comparaison entre l'éducation des jeunes Françaises et celle des Américaines et pour aborder deux questions : celle des savoirs à inculquer aux jeunes Françaises, celle de la finalité de ces savoirs. Le détour américain témoigne de la prudence d'André Laurie quand il s'agit de réformer l'éducation des filles : sous sa plume, le type de la femme qui acquiert des diplômes pour travailler demeure exotique et, à la différence de Joséphine-Blanche Colomb, l'auteur des *Vies de collège* n'en propose pas l'importation en France.

English

Joséphine-Blanche Colomb and André Laurie represented the education of girls of their time in works written and published for young readers. In a context marked by the adoption of the law of December 21, 1880, which gave girls access to public secondary education, they used their fiction to broaden their readers' horizons by comparing the education of French girls with that of American girls and to address two issues: the question of the knowledge to be imparted to young French girls, and the purpose of this knowledge. The detour via the United States testifies to André Laurie's caution when it comes to reforming girls' education: in *Les Vies de collège*, the type of woman who acquires diplomas to work remains exotic and, unlike Joséphine-Blanche Colomb, Laurie does not propose its importation to France.

INDEX

Mots-clés
Colomb (Joséphine-Blanche), éducation des filles, Laurie (André), Vies de collège

Keywords
Colomb (Joséphine-Blanche), female education, Laurie (André), Vies de collège

AUTEUR

Isabelle Guillaume
Université de Pau et des Pays de l'Adour – ALTER (UR 7504)
IDREF : https://www.idref.fr/051636468
ISNI : http://www.isni.org/0000000061570200
BNF : https://data.bnf.fr/fr/13550418

Teaching and Touching : Schooling Girls in Louisa May Alcott's *Eight Cousins* and Christabel Coleridge's *The Girls of Flaxby*

Claudia Nelson et Mary Nelson

DOI : 10.35562/fablijes.365

Droits d'auteur
CC BY 4.0

PLAN

Home and the educational environment : Character training in the « queen's garden »
« Mental growth » and reorganizing worldviews
Beyond book learning : Physical touch and educational progress
Conclusion

TEXTE

1 Because children's writers often seek to supplement formal curricula by offering moral and informational lessons, children's fiction about education can provide interesting critiques of widespread pedagogical practices and afford insight into the authors' and culture's theories about what good teaching encompasses and how one might best accomplish it. Along the way, stories on this topic point to how power discrepancies involving gender, age, and class may be negotiated to reach what the authors deem satisfactory results for all sides, as the hitherto disadvantaged gradually learn, mature, and gain status. This article considers an American novel about a girl's education at home, Louisa May Alcott's *Eight Cousins* (1875), alongside a contemporaneous British novel about girls in a teacher training course, Christabel Coleridge's *The Girls of Flaxby* (1882). Both authors were the daughters of teachers, Bronson Alcott being one of his era's best known educational innovators and Derwent Coleridge (son of the poet Samuel Taylor Coleridge) being the first principal of St. Mark's College, Chelsea, a teacher training school for boys founded in 1841 as part of an effort to « promot[e] the

education of the poor in the principles of the Established Church [1] », where his daughter Christabel was born in 1843. Both women, indeed, were briefly teachers themselves before becoming successful authors, as the teenaged Alcott worked, reluctantly, as a governess [2] and Coleridge ran a school with her brother Ernest. Accordingly, education was a subject to which they frequently returned in their fiction and upon which they wrote from a position of authority and experience, as women who had grown up in homes that literally were also schools and who had tried out their educational theories on their own pupils [3].

2 As Abigail Ann Hamblen, Cathlin M. Davis, and other scholars cited in this article suggest, these two novels about girls being shaped into exemplary women anticipate pedagogical theories frequently associated with the twentieth century [4]. In this regard, they help to remind readers that educational « innovations » and understandings of developmental psychology typically do not emerge from nowhere. Rather, they build on a substratum of ideas available in the culture at large, perhaps being promulgated in low-status texts such as children's fiction, before they become professionalized and are heralded as new insights. And as one would expect, Alcott's and Coleridge's recommendations about education also draw upon educational theories already circulating in these authors' eras ; in both cases the texts reflect the ideas of mentors such as Bronson Alcott and Coleridge's longtime guide and friend the novelist Charlotte M. Yonge, as well as those of internationally influential pedagogical theorists such as Friedrich Froebel and Johann Pestalozzi and classical philosophers such as Aristotle. Our principal object here, however, is not to trace the lineage of *Eight Cousins* and *The Girls of Flaxby*'s insights into female education but to explore the power structures, mechanisms, and environments through which the authors see successful learning being transmitted.

Home and the educational environment : Character training in the « queen's garden »

3 Both novels present these environments as feminized ; indeed, these authors' visions of boys' education also privilege the feminine and domestic. In *Domestic Occupations : Spatial Rhetorics and Women's Work*, Jessica Enoch analyzes the « spatial rhetorics that paved the way for women teachers in the early to mid-nineteenth century », identifying a « regendering process [that] made the school into another kind of home [5] ». The impulse to collapse pedagogical and domestic spaces typified an approach to girls' education in particular that harmonized with the nineteenth-century idealization of the home as what John Ruskin calls in *Sesame and Lilies* (1865) the « queen's garden », the place where feminine morality was to rule [6]. So dominant was the idea that morality rather than intellect was women's sphere, and that child rearing was part of that sphere, that writers such as Alcott and Coleridge (and innumerable others, not all of them female) produced novels about schooling that present educating both girls and boys as a matter of gently forming character through personal ties, with the communication of knowledge and skills secondary to the cultivation of virtue.

4 Alcott's novel presents a happy home as the best place to learn ; the protagonist, Rose, has attended a boarding school, which has taught her little and injured her health, before becoming the ward of her Uncle Alec, who largely forsakes his medical career to devote himself to his brother's orphaned child. As Kristina West observes, « Rose's education within the family [...] comes as a result of the perceived failure of a schoolroom education [7] », although it is noteworthy that the novel points out (via several of Rose's boy cousins) that parents, too, can fail as teachers. Conversely, Coleridge's novel presents the school as an alternative family whose communal life does a better job of shaping the girls' characters than can be accomplished in the smaller domestic space. Thanks to Flaxby, Coleridge's narrator reports of the students central to the narrative, Daisy Morris's « best earthly safeguard would lie in her loyal and loving affection for the

teachers and trainers of her early youth », while « The same influences checked in Florence Hervey tendencies that might have spoiled her life for ever »

> and Isabel Grey, gentle, dignified, and self-possessed, with all her faculties in working order, and no restless uncertainties as to her duties in life, was superior to what she had promised to be at fifteen, and fit for whatever life might bring to her [8].

Parents, in Coleridge's narrative, provide noticeably flawed raw material to be refined by wise but also loving « teachers and trainers » while Alcott suggests that a benevolent adoptive father can rectify the educational establishment's errors.

5 As stories about education, both works go into some detail about the informational content of the girls' schooling, but in doing so they suggest that this content is considerably less important than character training. For instance, Coleridge's narrative provides essays ostensibly written by the pupils, but it does so primarily in order to offer a spice of humor via the inadequacy of the girls' analysis of Longfellow's « Excelsior », which, Daisy writes, « is very poetical, and I think there is some more meaning in it which I cannot understand [9] ». Alcott's novel similarly includes an entertaining moment in which Rose vanquishes a critical aunt by firing off random facts about China that she has learned via an excursion to her Uncle Mac's warehouse :

> « Chops » are the boats they live in ; and they drink tea out of little saucers. Principal productions are porcelain, tea, cinnamon, shawls, tin, tamarinds, and opium. They have beautiful temples and queer gods ; and in Canton is the Dwelling of the Holy Pigs, fourteen of them, very big, and all blind [10].

While Aunt Jane, a bluestocking, mistakenly equates facts and education, both authors see academic training as only one element in instilling in the growing girl (or boy) an appropriate outlook on life [11]. Daisy will not need in her adulthood to devise a more sophisticated reading of « Excelsior », and Rose will have little use for statistics on China, but both girls will benefit greatly from the affectionate relationships formed with their instructors.

6 Arguing that « Alcott presents a child-centered solution for the problems in education », Davis sees her as prefiguring the theories of John Dewey in emphasizing learning by doing, personal connection to the subjects of study, and the importance of teachers' sympathy for their students [12]. Certainly *Eight Cousins* makes Uncle Alec's success as a teacher depend upon his ability to produce a pupil who is not merely mistress of memorized facts but also healthy, principled, no slave to fashion, adept in philanthropy and in the housewifely arts, and capable of relinquishing her own desires for the sake of people she loves. Similarly, the happy ending to Coleridge's tale is not a prize-giving scene celebrating academic achievement but a summation (quoted above) of how the various Flaxby girls have improved in manners and morals. Yet in both cases, one might reasonably align the authors not only with the progressive educational theories of the mid-twentieth century but also with what Jon Fennell and Timothy L. Simpson identify as « the cardinal objective of classical education », namely « to produce a certain sort of individual, i.e., to form character [13] ». Fennell and Simpson look back to Plato and Aristotle to propose that the classical philosophers were right to believe that in an ideal education, « the training of the mind grows out of the cultivation of the heart » [14]. One sees this premise illustrated in both *Eight Cousins*, in which educational progress is often indistinguishable from the growth of family love, and *The Girls of Flaxby*, which removes girls from their families only to substitute other ties of affection and respect.

7 Becoming a teacher is itself a learning process, and in both narratives the girls' growth is shown in part by how they come to view themselves not only as pupils but also as instructors, with Rose tutoring the unlettered maid-of-all-work Phebe and the Flaxby trainees realizing from observing an admired teacher what constitutes effective pedagogy, which they attempt to reproduce with their own students. Significantly, in neither case does anyone receive formal training in instructional methods ; it is rather suggested that good teaching, like other responsible uses of status, is rooted in good feeling. That Rose assumes the role of Phebe's teacher is her own idea, prompted by the discovery that Phebe is trying to teach herself but lacks the resources available to her wealthy young mistress. And that the household has afforded Phebe only

> A broken slate that had blown off the roof, an inch or two of pencil, an old almanac for a reader, several bits of brown or yellow paper ironed smoothly and sewed together for a copy-book, and the copies sundry receipts written in Aunt Plenty's neat hand,

explains why « she did not "get on" in spite of the patient persistence that dried the desponding tears and drove along the sputtering pen with a will »[15]. A dearth of supplies is one potential problem with home instruction ; another emerges in Rose's awareness of her own shortcomings in grammar, arithmetic, and general knowledge, which she attempts to remedy by consulting an encyclopedia. The chief advantage of the home as a site for teaching, however, is that it is the best venue for personal relationships. Once Phebe is no longer learning on her own but in partnership with her friend and patron Rose, « getting on » is both possible and pleasurable for both girls.

8 To sell Uncle Alec on the desirability of the tutoring project (Rose has been ill and is not supposed to be exerting herself), Rose focuses on what *she*, not Phebe, is gaining : « [Teaching her] is as good as a general review of what I've learned, in a pleasanter way than going over it alone [...]. I like it much better than having a good time all by myself[16] ». Rose, that is, positions herself as needy pupil rather than as knowledgeable authority, and readers can see that this self-identification is not simply a canny negotiating position when Phebe proves to be Rose's superior in arithmetic, a discovery that requires Rose to apply herself to a branch of learning in which she has had little interest and that West persuasively identifies as one of a number of moments in which « Alcott questions the status of a hierarchical education[17] ». Moreover, since she has already informally « adopted Phebe and promised to be a sister to her », Rose suggests, the tutoring sessions are not really school but an extension of family life[18]. As such, the techniques of professional teachers as displayed in the school that Rose attended – chiefly encouraging the rote memorization of ill-digested facts, with seemingly no attention to emotional or spiritual growth – would be as inappropriate as they are ineffectual. Rather, she is putting into practice what she already understands from her experience with Uncle Alec (and subsequently with her great-aunts Plenty and Peace) about creating new family

bonds, namely that within the family, teaching is a way of showing love [19].

« Mental growth » and reorganizing worldviews

9 Conversely, most of the girls at Flaxby initially do not understand the teacher training college as a substitute family ; they have enrolled from practical motives, seeking to rise socially and/or to help their parents financially. Isabel, the protagonist to the extent that Coleridge's novel contains one, « recognized the duty and the necessity [of becoming a national schoolmistress], but she did so with a sense of infinite condescension », considering the position beneath the one to which her impoverished but genteel birth should have entitled her [20]. Like Rose, though, she discovers to her surprise that she has much in common with the classmates in whom she expected to find inferiors, the chief distinction being that while she

> knew nothing of arithmetic and little of geography, and thus was at fault in the actual studies on which they were engaged [...] her mind had a background, and though she could not repeat nearly as many dates as Clara, was perfectly clear without them that Julius Cæsar was over and done with before William the Conqueror [21].

The emphasis here is on the desirability of a sense of context, much as Rose realizes that in order to satisfy Phebe's desire for general knowledge, she needs to know more about cotton than « that it was a plant that grew down South in a kind of a pod, and was made into cloth [22] ». Ultimately, Isabel's developing sense of how things fit together enables her to understand the importance of the classroom and the wider national-school environment as spaces shaping British womanhood, and thus to accept her own position as a source of self-worth rather than shame. She thus demonstrates that she has undergone the « mental growth » that Coleridge later describes in *The Daughters Who Have Not Revolted* (1894), an advice book aimed at young women:

> By mental growth is not [...] meant a sudden facility for translating German, or for working problems in Euclid [...] but a sort of

> readjustment of your point of view, a change in the sense of proportion, not always a change of opinion, though that *may* result, but a change in the way of holding opinions [23].

10 The word that West repeatedly uses in discussing the education on display in *Eight Cousins* and other Alcott works – and this term applies to *The Girls of Flaxby* as well – is « holistic [24] ». For both Alcott and Coleridge, the emphasis is not on possessing many individual pieces of information but on having a mental, moral, and physical structure into which that information fits. In this regard, we might see the two authors as products of a moment that emphasized the relationality of learning. *Eight Cousins* was published one year before, and *The Girls of Flaxby* six years after, Melvil Dewey created the Dewey Decimal Classification (DDC) system, which Richard E. Rubin and Rachel G. Rubin describe as revolutionary because

> it provides for a relative location [for the materials being classified] rather than a fixed one. Before DDC, books in libraries were numbered based on a specific, fixed physical location. In DDC […] the physical location of materials can change as long as the books remain in appropriate relation to each other [25] […].

Much as Dewey offered the librarians of this moment a way of organizing materials that permits the user to find not just a single book housed in a given place but also books on similar topics housed nearby, thus creating the potential for linking separate pieces of knowledge, Rose and Phebe, Isabel and her schoolmates, are enabled to form a new sense of their positions in the social systems that they occupy – the « change in the sense of proportion » that Coleridge refers to in *The Daughters Who Have Not Revolted*. Rose quickly identifies Phebe as like herself, a suitable adoptive sister, and this reclassification moves Phebe from the position of servant in volume one to in-law (despite the elders' initial reluctance to see this happen) in the sequel ; Rose herself blooms into an ideal young American woman focused on helping others rather than a fretful and timid quasi-invalid focused on her own woes. Coleridge's Isabel loses her snobbery and develops fellow feeling both for the classmates she initially despised and for the pupils in her care. Not the mastery of an academic subject but the reevaluation of other people, the new

understanding of relationality, proves to be the linchpin in the education of both sets of girls.

11 Georgina O'Brien Hill discusses Coleridge's early training in the Goslings, an informal society for girls who were guided toward authorship under Yonge's direction. Although the girls were in their own homes and received their instruction via letter, illustrations for their handwritten group-authored magazine, *The Barnacle*, depict them « rarely in isolation, most often working in collaboration with two or three others », or even, in one instance, in a group of nine with Yonge as the « Mother Goose », personally overseeing their studies of Hesiod, Aristotle, Plato, the physical geography of Fez, and the history of Greenland [26]. While Hill describes the space shown in this drawing as « a vast library », it looks more like a schoolroom due to its large globe, its maps hanging from hooks on the wall, and its age-based authority structure. The picture's emphasis, as Hill notes, is on the value of being part of a female educational community, of learning cooperatively in a group. A range of disparate academic subjects is referred to here, but they are being made to fit together via moral qualities such as self-discipline ; the illustration is the second in a pair of humorous drawings, the first of which shows the naughty Goslings facing Yonge's punishment for having been inattentive and lazy [27]. Together, the two illustrations hint at what will become the trajectory of *The Girls of Flaxby*, in which being part of the school community but also of a nonacademic improvement society, St. Agnes' Guild, both trains the pupils' minds and helps to rid them of faults such as vulgarity, conceit, and inattention.

12 If the figure of Yonge, Coleridge's most important teacher in her youth and an ongoing influence throughout her later life, stands behind the positive depiction of middle-aged and young female mentors in *The Girls of Flaxby*, Coleridge is adapting her personal experience of receiving mentorship into a more general principle of the importance of good role models for young women as a group. Claudia Nelson has written elsewhere about Coleridge's ongoing literary interest in « cooperative intergenerational relationships », focused on tutelage [28], and a similar point might be made of Alcott ; again and again, wise and benevolent elders appear in these novelists' work to point rather than to force younger characters in productive directions, reminding us that both Coleridge and Alcott present

personal ties as the foundation upon which education rests. Accordingly, instruction in both *The Girls of Flaxby* and *Eight Cousins* hints at mid-twentieth-century social learning theory, in which, in the words of its explicator Albert Bandura, people « learn through the influence of example », from « competent models who demonstrate how the required activities should be performed [29] » – a family-like mode of education both described in the novels and enacted by them for the benefit of the reader.

Beyond book learning : Physical touch and educational progress

13 Personal ties require personal contact. Within the novels, then, the motif of physical touch marks significant steps or moments in the characters' education and development, frequently acting as a signal that imprinting is or has been taking place. When Miss Gertrude, a Flaxby employee who, at twenty, is closer in age to the girls than to her fellow faculty members, introduces the concept of St. Agnes' Guild, Isabel asks, « Is it something then for ladies – for you too ? », as she wants to ensure (through ascertaining the appropriateness of the model she is being asked to follow, as Bandura might see it) that attending will be advantageous for her social standing. At the meeting, the leader, Mrs. Wayland, « shook hands with the girls as they entered » [30]. This physical contact, in its nineteenth-century context a gesture of equality, marks a transformative moment for Isabel, as she is introduced to a different mode of learning. This meeting is discussion-based, rather than emphasizing hierarchy by being lecture- or exercise-based, and she notices that the members offering the best insights are from the school. We are told that Isabel will never forget this experience for the rest of her life, so powerful are her feelings of kinship with the other attendees, even those she does not know well.

14 The power of the handshake is again invoked at a school treat and summer lawn party. Here the narrative contrasts Isabel and her fellow pupil-teacher Clara when they each come across people whom they are conflicted about being associated with. Isabel sees Annie, a former classmate, now serving as a nanny for some other party guests – a servant, then, rather than a member of the bourgeoisie.

But although Annie is no longer of her own social standing, « Isabel was thoroughly honest ; and by the time she reached Annie's side her mind was made up, and she held out her hand [31] ». She has successfully quelled her initial sense of superiority and greets Annie as a peer, the physical contact showing the newfound emotional maturity that is a crucial product of her education : Isabel now occupies the role of Mrs. Wayland, extending her hand to someone who is not her social equal but toward whom she nonetheless wants to show friendship. To complete the lesson for the reader, Clara comes across her cousins from the poorer side of the family. One of them attaches herself to Clara, who « couldn't speak in her horror ; but the child's mother pulled her off saying shrilly – "Come away, Ada, and don't interrupt your cousin when she's talking to the ladies" [32] ». In contrast to Isabel, Clara rejects Ada's touch, attempting to separate herself from her cousins and thereby revealing her own inability to profit from the positive models in her environment. Humiliated by the exposure of her low connections, Clara runs from the party, and « Isabel followed and tried to give her a soothing pat [33] ». Here Isabel is offering another moment of physical touch, again demonstrating her maturity and development, and Clara's reluctance to accept it is presented to the reader as a marker of the extent to which her education remains incomplete.

15 These instances of physical interaction between characters underscore that education in Coleridge's novel (as in Alcott's) encompasses more than book learning and reaches more than the mind. Quasi-egalitarian social learning practices such as peer teaching, cross-age student/teacher groups, and teachers providing hints as opposed to lectures enable Isabel to learn from Miss Gertrude and the Guild ladies, empowering her in turn to take on a tutelary role with Clara and with her protégée Daisy. Closeness or perceived closeness is perennially important for the characters' learning ability and development ; for instance, in orienting her, the Flaxby girls tell Isabel that they don't like staff members Mr. Alison or Miss Flint because these individuals are reserved and don't develop warm relationships with the pupil-teachers, who therefore are reluctant to learn from them. Physical contact with more mature characters signals emotional and intellectual proximity and both enables and measures the girls' progress. Membership in a learning

community at once depends upon and helps to create fellow feeling, and fellow feeling is not only an important end product but also a prerequisite for education, since true education, as Coleridge sees it, is a matter at least as much of attitude as of information. The ability to reach out to others literally and figuratively, and to accept others' outreach in turn, is thus paramount for the would-be teacher.

16 In *Eight Cousins*, the narrative favors experiential learning over a formal curriculum, but here too, important moments in Rose's education are marked via touch. Over the course of the novel, there are many instances of physical displays of affection between characters. Joe Sutliff Sanders examines how the comparatively formal handshake Uncle Jem initially offers when he first greets Rose rapidly becomes an embrace, arguing that this revised contact can occur « because Rose is a cipher for her father », just as « Rose and Alec, the individuals who occupy the two apparently distinctive positions in the teacher-student relationship, are both over-written by the impression of the dead father [34] ». While we agree with Sanders that Alcott's narrator uses different actions to signal different levels of intimacy and that there is considerable slippage between the roles of teacher and learner, we suggest that another way to read the various forms of touch in this novel is that they signal different stages of learning. For instance, hand holding typically signifies the beginning of a relationship, often a relationship that will involve Rose in learning, teaching, or both. Kisses represent progress in learning a lesson or something new, and embraces or other forms of physical touch represent a bigger moment.

17 When Rose is first introduced to her cousins, she is dismayed that « hands were offered, and […] she was expected to shake them *all* [35] », – but this contact turns out to be her inaugural lesson in being part of a family, a lesson essential to the more advanced curriculum of womanhood, which involves taking on the task of improving her cousins. Additionally, when Rose decides that she will « adopt », Phebe and be responsible for her education, Phebe « put[s] both arms round Rose », and then « presse[s] the little hand Rose offered warmly in both her hard ones » [36], signifying both the beginning of their teacher-student relationship and something bigger, their incipient transition from mistress and servant to family. Significantly, the phrasing here echoes language used in describing

Rose's first extended conversation with Uncle Alec, who is now responsible for raising and educating her : he takes « the little cold hand she gave him in both his big warm ones [37] ». His teaching methods differ drastically from those she's used to, and he is also a stranger to her. But when he proposes his plan, and « he held out his hand with that anxious, troubled look in his eyes, she was moved to put up her innocent lips and seal the contract with a confiding kiss [38] ». His offering his hand marks the beginning of her education, and her answering kiss shows progress as she agrees to the process – an agreement that, he fully understands, she could withhold if he were to misuse or mistake his position as her guardian. Uncle Alec and Rose exchange numerous kisses over the course of the novel, typically when she has successfully learned a lesson that he has been presenting or when he is pleased with her independent learning efforts. For example, he decides that in addition to learning academic subjects, she should master domestic skills through practical application and measures her success by her ability to produce a loaf of bread by herself. He states that when she has achieved this goal, he will give her his « heartiest kiss ». Rose also undertakes her own projects and applies the lessons she's learned about sacrifice to planning a surprise for Phebe ; in bidding her uncle goodnight before her plan is revealed, she departs « throwing him a kiss [39] ». Here she is the one initiating the kiss in a learning situation, demonstrating her progress. Their conversation causes Uncle Alec to reflect on the sacrifices he has made and learned from in his own life, furthering the connection between kisses and educational development and emphasizing that teachers, too, must grow.

18 Embraces happen at particularly emotional bonding moments, Uncle Alec's arrival in Rose's life and Rose's « adoption » of Phebe being two examples. True, the lack of an embrace can also signal a learning opportunity, as when Rose assumes a « school-marmish » tone toward four-year-old Pokey, who bursts into tears at being the object of an instructional story based on a shameful deed she has committed. Chiding Rose for her insensitivity, Uncle Alec takes Pokey « on his knee and administer[s] consolation in the shape of kisses and nuts [40] », a sight that itself serves as a reproof to Rose as she is accustomed to being the recipient of Uncle Alec's physical affection.

She internalizes from this misstep that doing is better than preaching, a lesson consonant with the way in which Uncle Alec has taught her. More commonly, however, Rose is the object of embraces. At the novel's end, Rose chooses Uncle Alec as her permanent parent (initially his guardianship occupied a trial period of a year), a moment that emphasizes that the pupil too has decision-making rights. She hugs him so strongly that his waistcoat button leaves an imprint on her face, and he responds with a « kiss that half effaced it [41] ». This embrace marks her « graduation » from this year of her schooling, a year that has covered subjects from handwriting and anatomy to dress reform, health, and domestic happiness. Accordingly, he rewards her with a kiss that eclipses all the others, signifying the success of his educational and parental program. Uncle Alec's teaching practices, then, are not only experiential learning featuring games and trips and interactions with cousins and uncles but are also literally hands-on.

Conclusion

19 Many critics have looked at education in Alcott's works ; very few have examined the writings of the much less well known Coleridge. We contend that comparing these two authors is fruitful, in part because the many points of overlap help to indicate engagement with a transatlantic pedagogical and ethical philosophy privileging family and questioning the status deriving from social standing and/or masculinity. For both Alcott and Coleridge, a desirable education shapes and reforms the « whole girl » : character, dress and manners, attitudes toward social class, and in Alcott's case also bodily health. Moreover, both authors' understandings of education are essentially sociocultural, emphasizing the transmission of knowledge, skills, and attitudes from one individual to another – nor are the transmitting individuals necessarily adults. *Eight Cousins* suggests that while facts are meaningless in the absence of a larger framework, learning about cotton is worthwhile if Rose is absorbing these facts in order to teach them to Phebe, not because Phebe needs to be well informed on such points but because their two-person learning community is emotionally valuable to both girls. *The Girls of Flaxby* shows the educational community extending beyond the bounds of Flaxby school, with learning apparently more likely to occur at a garden

party or Guild meeting than from formal assignments such as essay writing. The open-hearted sympathy that prompts Rose's love for Phebe increases the domestic and ultimately the wider social standing of both girls ; Isabel's eventual readiness to feel kinship with girls whom she was initially inclined to hold in some contempt enables her to occupy a role once restricted to women she initially saw as her superiors. In both cases, the central lessons to be learned have little to do with traditional academics. Ultimately, Alcott and Coleridge's shared vision of girls' education emphasizes youth's plasticity and the importance of education's physical, emotional, moral, and tactile dimensions. In doing so, it also proposes for both characters and readers a route to mature femininity that privileges female agency and the authority that may be derived from developing virtues associated with nineteenth-century womanhood.

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

Alcott Louisa May, *Eight Cousins ; or, The Aunt-Hill*, Boston, Roberts Brothers, 1887, 291 p. [En ligne sur Project Gutenberg : https://www.gutenberg.org/cache/epub/38567/pg38567-images.html ou sur Internet archive : https://archive.org/details/eightcousinsorau00alco/page/n7]

Alcott Louisa May, « How I Went Out to Service », *The Independent*, 4 June 1874, p. 1-3. [En ligne sur Internet Archive : https://archive.org/details/sim_independent_1874-06-04_26_1331]

Coleridge Christabel Rose, *The Daughters Who Have Not Revolted*, London, Gardner, Darton & Co, s. d. [1894], xii-82 p.

Coleridge Christabel Rose, *The Girls of Flaxby*, London, Walter Smith, 1882, 154 p. [En ligne sur Google Books : https://books.google.fr/books?id=8RcCAAAAQAAJ]

Sources secondaires

Alcott Bronson, « The Doctrine and Discipline of Human Culture », dans *Selected Writings of the American Transcendentalists*, éd. George Hochfield, New Haven and London, Yale University Press, 2e éd., 2004, p. 131-143.

Bandura Albert, *Social Learning Theory*, Morristown, General Learning Press, 1971.

Davis Cathlin M., « An Easy and Well-Ordered Way to Learn : Schooling at Home in Louisa May Alcott's *Eight Cousins* and *Jack and Jill* », *Children's Literature in Education*, vol. 42, 2011, p. 340-353. [Accès restreint sur Springer: DOI 10.1007/s10583-011-9136-1]

Enoch Jessica, *Domestic Occupations. Spatial Rhetorics and Women's Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press, « Studies in Rhetorics and Feminisms », 2019, 260 p.

Fennell Jon and Simpson Timothy L., « An Epistemological Rationale for Classical Education », *Principia*, vol. 2, nº 1, 2023, p. 81-98. [En ligne sur Philosophy Documentation Center : DOI 10.5840/principia2023215]

Hamblen Abigail Ann, « Louisa May Alcott and the "Revolution" in Education », *The Journal of General Education*, vol. 22, nº 2, July 1970, p. 81-92. [Accès restreint sur JSTOR : http://www.jstor.org/stable/27796204]

Maibor Carolyn R., « Upstairs, Downstairs, and In-Between : Louisa May Alcott on Domestic Service », *The New England Quarterly. A Historical Review of New England Life and Letters*, vol. 79, nº 1, March 2006, p. 65-91. [Accès restreint sur JSTOR : https://www.jstor.org/stable/20474412]

Mangan J. A. and Hickey Colm, « Athleticism in the Service of the Proletariat : Preparation for the English Elementary School and the Extension of Middle-Class Manliness », dans J A. Mangan (dir.), *Making European Masculinities. Sport, Europe, Gender*, London, Routledge, « Sport in the Global Society », 2000, p 112-139.

Nelson Claudia, « Alienated Girlhood in Works by Christabel Coleridge », dans Kristine Moruzi and Michelle J. Smith (dir.), *Literary Cultures and Nineteenth-Century Childhoods*, Palgrave Macmillan, 2023, p. 193-207. [Accès restreint sur Springer : DOI 0.1007/978-3-031-38351-9_12]

O'Brien Hill Georgina, « Charlotte Yonge's "Goosedom" », *Nineteenth-Century Gender Studies*, nº 8.1, Spring 2012, [en ligne], https://www.ncgsjournal.com/issue81/hill.html.

Rubin Richard E. and Rubin Rachel G., *Foundations of Library and Information Science*, American Library Association, 2020, 648 p.

Ruskin John, « Lecture II : Lilies. Of Queens' Gardens », dans Edward Tyas Cook and Alexander Wedderburn (dir.), *Sesame and Lilies*, *The Works of John Ruskin*, vol. 18, Cambridge University Press, 2010, p. 109-144. [Accès restreint sur Cambridge University Press, DOI 10.1017/CBO9780511696213.010]

Sanders Joe Sutliff, *Disciplining Girls. Understanding the Origins of the Classic Orphan Girl Story*, Johns Hopkins University Press, 2011, 240 p. [Accès restreint sur Project Muse : DOI 10.1353/book.10553]

West Kristina, chap. 7 : « "The Model Children" : Alcott's Theories of Education », dans *Louisa May Alcott and the Textual Child. A Critical Theory Approach*, Palgrave

Macmillan, 2020, p. 161-185. [Accès restreint sur Springer : DOI 10.1007/978-3-030-39025-9_7]

NOTES

1 Quoted in J. A. Mangan and Colm Hickey, « Athleticism in the Service of the Proletariat : Preparation for the English Elementary School and the Extension of Middle-Class Manliness », dans J. A. Mangan (dir.), *Making European Masculinities. Sport, Europe, Gender*, Routledge, 2000, p. 138, n. 32.

2 « I had tried teaching for two years, and hated it », Alcott notes in her account of her stint as a domestic servant at age eighteen, « How I Went Out to Service ». See Louisa May Alcott, « How I Went Out to Service », *The Independent*, 4 June 1874, p. 1.

3 Alcott's children's fiction with substantial discourse on schooling includes assorted short stories, *Little Women* and its sequels (1868-1886), *An Old-Fashioned Girl* (1870), *Under the Lilacs* (1878) and *Jack and Jill* (1880), while Coleridge's includes *Giftie the Changeling* (1868), *The Green Girls of Greythorpe* (1890) and *Three Little Wanderers* (1894). For reasons of space, we have opted to focus on a single work by each author, but many of the authors' insights into girls' education may be found in more than one text.

4 For instance, Hamblen identifies « astonishing similarities of thought » between the ideas of Bronson Alcott and his daughter and those of « advanced educators and critics of education » in the mid-twentieth century ; see Abigail Ann Hamblen, « Louisa May Alcott and the "Revolution" in Education », *The Journal of General Education*, vol. 22, nº 2, July 1970, p. 82.

5 Jessica Enoch, *Domestic Occupations. Spatial Rhetorics and Women's Work*, Southern Illinois University Press, 2019, p. 6.

6 John Ruskin, « Lecture II : Lilies », dans Edward Tyas Cook and Alexander Wedderburn (dir.), *Sesame and Lilies*, *The Works of John Ruskin*, Cambridge University Press, 2010, p. 109.

7 Kristina West, chap. 7 : « "The Model Children" : Alcott's Theories of Education », dans *Louisa May Alcott and the Textual Child*, Palgrave Macmillan, 2020, p. 169.

8 Christabel R. Coleridge, *The Girls of Flaxby*, London, Walter Smith, 1882, p. 150-151 and 153.

9 *Ibid.*, p. 46-47.

10 Louisa May Alcott, *Eight Cousins ; or, The Aunt-Hill*, Boston, Roberts Brothers, 1887, p. 92.

11 In this regard as in many others, Alcott's positions recall those of her father. For Bronson Alcott, intellectual training was less of a priority in education than moral training ; in an 1836 essay he explains that the job of the teacher is to « inform the understanding by chastening the appetites, allaying the passions, softening the affections, vivifying the imagination, illuminating the reason, [and] giving pliancy and force to the will » (Bronson Alcott, « The Doctrine and Discipline of Human Culture », *Selected Writings of the American Transcendentalists*, edited by George Hochfield, Yale University Press, 2004, p. 139). Meanwhile, a historical overview of St. Mark's College notes that « [Derwent] Coleridge was determined that children would develop best if taught in attractive surroundings and were exposed to the "daily sight and sound of good" » (« Celebrating the Early Days of the College of St Mark in Chelsea », *Marjon News*, 30 August 2016, [en ligne]) ; while academic training was important to the scholarly Coleridge, he too was clearly interested in the « whole child ».

12 Cathlin M. Davis, « An Easy and Well-Ordered Way to Learn : Schooling at Home in Louisa May Alcott's *Eight Cousins* and *Jack and Jill* », *Children's Literature in Education*, vol. 42, 2011, p. 341 and *passim*.

13 Jon Fennell and Timothy L. Simpson, « An Epistemological Rationale for Classical Education », *Principia*, vol. 2, n° 1, 2023, p. 93, [DOI 10.5840/principia2023215].

14 *Ibid.*, p. 94-95.

15 Louisa Alcott, *Eight Cousins*, *op. cit.*, p. 255.

16 *Ibid.*, p. 261.

17 Kristina West, « "The Model Children" », chap. cité, p. 177.

18 Louisa Alcott, *Eight Cousins*, *op. cit.*, p. 261. Carolyn Maibor points out in her discussion of *Eight Cousins* and its sequel that Rose's assertion that Phebe should be considered a family member is naive : even years later, « Despite the girls' mutual affection, from Phebe's perspective, they cannot be sisters because they are not equals » socially ; see Carolyn R. Maibor, « Upstairs, Downstairs, and In-Between : Louisa May Alcott on Domestic Service », *The New England Quarterly*, vol. 79, n° 1, March 2006, p. 86. For

the less worldly wise Rose, however, teaching Phebe is a genuine attempt at building family.

19 Presumably the social discomfort cited by Maibor is what causes the tutoring project, as West puts it, to « com[e] to a premature end when Uncle Alec finds out and decides to send Phebe to a formal school, despite this approach not being good enough for his niece ; the patriarchal and class order is therefore restored » (Kristina West, « “The Model Children” », chap. cité, p. 178). Yet this order is only temporary, as eventually Phebe's worth is fully acknowledged and the class barrier broken by her marriage to Rose's oldest and most respected cousin, Archie.

20 Christabel Coleridge, *The Girls of Flaxby*, *op. cit.*, p. 5.

21 *Ibid.*, p. 18-19.

22 Louisa Alcott, *Eight Cousins*, *op. cit.*, p. 261.

23 Christabel R. Coleridge, *The Daughters Who Have Not Revolted*, London, Gardner, Darton & Co, s. d. [1894], p. 65 (emphasis in original).

24 Kristina West, « “The Model Children” », chap. cité, p. 164, 166, 168, 170 and 172.

25 Richard E. Rubin and Rachel G. Rubin, *Foundations of Library and Information Science*, American Library Association, 2020, p. 339-340.

26 Georgina O'Brien Hill, « Charlotte Yonge's “Goosedom” », *Nineteenth-Century Gender Studies*, nº 8.1, Spring 2012, [en ligne], § 16 and fig. 5.

27 That this cartoon, which depicts Yonge as Artemis slaying the mortal girls who have elicited her divine wrath, is drawn by a Gosling rather than by Yonge suggests a complex treatment of authority : Yonge here has life and death power over her juniors, but this power is being granted as a jest by the young artist and does not represent Yonge's own vision. What is really on display, then, is an affectionate camaraderie that both acknowledges and collapses hierarchy.

28 Claudia Nelson, « Alienated Girlhood in Works by Christabel Coleridge », dans Kristine Moruzi and Michelle J. Smith (dir.), *Literary Cultures and Nineteenth-Century Childhoods*, Palgrave Macmillan, 2023, p. 204.

29 Albert Bandura, *Social Learning Theory*, Morristown, General Learning Press, 1971, p. 5.

30 Christabel Coleridge, *The Girls of Flaxby*, *op. cit.*, p. 29 and 33.

31 *Ibid.*, p. 98.

32 *Ibid.*, p. 115.

33 *Ibid.*, p. 116.

34 Joe Sutliff Sanders, chap. « *Eight Cousins* and What Girls Are Made For », dans *Disciplining Girls. Understanding the Origins of the Classic Orphan Girl Story*, Johns Hopkins University Press, 2011, p. 58 and 59.

35 Louisa Alcott, *Eight Cousins*, *op. cit.*, p. 12.

36 *Ibid.*, p. 57-58.

37 *Ibid.*, p. 24.

38 *Ibid.*, p. 29-30.

39 *Ibid.*, p. 183 and 107.

40 *Ibid.*, p. 175 and 176.

41 *Ibid.*, p. 291.

RÉSUMÉS

Français

En 1875, dans *Eight Cousins*, Louisa May Alcott dépeint l'éducation à la maison d'une jeune Américaine ; en 1882, dans *The Girls of Flaxby*, Christabel Coleridge se concentre sur un groupe de jeunes Britanniques qui suivent une formation pour devenir enseignantes. Nous explorons les structures de pouvoir, les mécanismes, les contextes féminins et domestiques qui, selon les deux romancières, assurent la réussite de ces deux types d'éducation. Les deux romans valorisent une formation qui façonne et réforme « la fille dans son ensemble » sans se limiter à l'intellect. Selon eux, le contact physique joue un rôle important dans la transmission de valeurs assurant une cohésion sociale. Alcott et Coleridge proposent à leurs personnages et à leurs lecteurs des modèles d'éducation qui privilégient l'action et l'autorité qui peut découler du développement des vertus associées à la féminité du dix-neuvième siècle.

English

Louisa May Alcott's *Eight Cousins* (1875) depicts an American girl's education at home ; Christabel Coleridge's *The Girls of Flaxby* (1882) focuses on British girls in a teacher training course. We explore the feminized and domesticated power structures, mechanisms, and environments through which these authors see successful learning being made possible. The novels share many similarities in addressing how a desirable education shapes and reforms the « whole girl », not merely the intellect. Particularly important are their depictions of the role of physical touch in signaling the

transmission of values. Both authors propose for both characters and readers a route to mature femininity that privileges female agency and the authority that may be derived from developing virtues associated with nineteenth-century womanhood.

INDEX

Mots-clés
Alcott (Louisa May), Coleridge (Christabel), éducation des enfants, féminité

Keywords
Alcott (Louisa May), Coleridge (Christabel), child rearing, femininity

AUTEURS

Claudia Nelson
Texas A&M University
IDREF : https://www.idref.fr/050467158
ISNI : http://www.isni.org/0000000029857156
BNF : https://data.bnf.fr/fr/13497598

Mary Nelson
Indiana University
IDREF : https://www.idref.fr/283488646