

## INTRODUCTION

Isabelle BROUARD-ARENDS, Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIEVAL

Les actes ici présentés, sont les résultats du colloque international qui s'est tenu à l'Université Rennes 2, les 22-23-24 juin 2006. Il a été organisé par Isabelle Brouard-Arends, professeure à l'université de Rennes 2 et Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, professeure à l'université Paris XII-Val-de-Marne.

Il convient, en un premier temps, d'exprimer nos remerciements aux institutions qui nous ont permis de mener à bien ce projet. Le CELAM (Centre d'Étude des Littératures Anciennes et Modernes), au sein de l'UFR ALC de Rennes 2 et l'équipe d'accueil 3953 « Philosophie et littérature : textes, traditions, idées » de Paris 12, dirigée par Pierre Chiron ainsi que l'IUFM de Créteil ont été les structures de recherche qui ont participé à la mise en œuvre de cette manifestation.

Outre nos partenaires habituels, la Région, Rennes Métropole et R2, nous saluons également le soutien de la délégation aux droits des femmes qui comprend l'enjeu d'études universitaires de cette nature, pour une meilleure connaissance historique, culturelle sur la place des femmes et le rôle des femmes dans la cité.

La fondation Florence Gould dont l'objet est de favoriser les échanges culturels franco-américains autour des questions féminines a également apporté son appui à cette manifestation.

*Femmes éducatrices des Lumières, discours et pratiques*, ce colloque et ses actes sont le prolongement du colloque international *Lectrices d'Ancien Régime, pratiques, représentations et enjeux* qui s'est tenu dans ces mêmes lieux quatre années auparavant, en 2002 et dont les Actes ont été publiés aux PUR en 2003. L'association est légitime par la contiguïté des intérêts autour d'une même figure centrale, celle de la femme à un moment historique où ses places et fonctions sont mouvantes, à une période qui s'achève sur une rupture éclatante, celle de la révolution française, dont on aurait pu penser qu'elle mette fin à une société d'ordres fondée sur l'inégalité juridique entre les personnes, qu'elle verrait reconnu un espace d'ex-

pression libre pour la femme. Nous savons qu'il n'en fut rien. Le *Plan d'éducation nationale* de Michel Lepeletier, lu à la Convention nationale, par Robespierre, le 13 juillet 1793, présente ce qu'il considère comme une nécessité nationale pour la régénération d'un peuple nouveau. En propos préliminaires, il indique ce qui est la priorité pour le gouvernement actuel :

Former des hommes, propager les connaissances humaines : telles sont les deux parties du problème que nous avons à résoudre. La première constitue l'éducation ; la seconde l'instruction<sup>1</sup>.

La distinction éducation/instruction établit les domaines de réflexion et d'intervention dans le champ de l'éducation. Est-ce à dire qu'en 1793, celui-ci n'a pas été en mesure d'associer en un ensemble unitaire et complémentaire ce qui relève du savoir, l'instruction, et ce qui relève du comportement, l'éducation ? Devons-nous considérer ce projet comme un point d'aboutissement (même s'il n'est pas définitif!) de discours et de pratiques élaborés pendant les dernières décennies de l'Ancien Régime ?

Une éducation pour qui, pour quoi ? Si la réflexion porte sur le projet, elle intègre aussi la, les personnes destinataires. Ce n'est pas un hasard si l'expression d'éducation nationale se diffuse, à partir de la deuxième moitié du siècle, sous une acception différente de celle d'aujourd'hui, certes. Se fait jour la nécessité de prendre en compte toutes les catégories sociales afin de répondre à la constitution de l'état et aux exigences du bien public. *L'Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse* de Louis René de Caradeuc de La Chalotais, paraît en 1763, dans le contexte très particulier, où les jésuites se voient interdire leur mission éducative, les collèges sont fermés. Il est nécessaire de prendre le relais, de trouver d'autres interlocuteurs.

Dans la réflexion de La Chalotais, préoccupations pédagogiques et considérations socio-politiques sont étroitement mêlées. Le plan hiérarchise les besoins au regard des positions sociales de chacun. Dans la même perspective, madame de Genlis, elle n'est pas la seule, après avoir écrit un *Essai sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes pour servir de supplément aux Lettres sur l'éducation*, en 1782, écrit en 1790, un *Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes*, en 1791, un *Discours sur l'éducation du peuple*. On le comprend bien, la question est cruciale et s'inscrit dans l'alternative posée par J.-J. Rousseau dans *l'Émile*, qui préfère former un homme plutôt qu'un citoyen. La participation des femmes au débat politique prend de l'ampleur même si elle

---

1. ROBESPIERRE, *Textes choisis*, T. 2, (août 1792-juillet 1793), présentés par J. POPPEREN, Éditions sociales, 1973, p. 157.

reste encore mesurée, les circonstances ne sont toujours pas favorables à une libre expression féminine, même sur ce terrain particulier.

Les femmes qu'évoquent ces actes, ont, en effet, compris les enjeux qui dépassent largement l'individu singulier, garçon et/ou fille, agissent dans l'enceinte familiale en interpellant mère et père (la mère dont ces actes révèlent l'importance réelle ou fictive tant elle apparaît de plus en plus comme un interlocuteur privilégié), enceinte familiale considérée comme un lieu expérimental pour préparer un projet de société.

En corollaire, l'une des interrogations fondamentales, non résolue de manière satisfaisante concerne les identités physiques et morales des éducateurs. Quel est le couple pédagogique idéal? de un(e) à plusieurs? institution religieuse? publique? cette dernière étant souvent comprise comme une remédiation préférable à une emprise maternelle jugée dangereuse pour l'enfant. De un(e) à un(e), dans l'enceinte privée, avec quel relais éducatif, les parents, un précepteur, une gouvernante? La constellation des acteurs est variable comme est variable la constellation des éduqués.

Si nous reprenons les termes de l'alternative rousseauiste, faut-il former une femme plutôt qu'une citoyenne! Qu'en est-il des personnes du sexe? Autrement dit, ces femmes éducatrices dont il est question dans ces actes, célèbre comme Catherine II ou plus modeste comme Marie Le Masson Le Golft, ont-elle toujours intégré la variable du sexe dans leurs pratiques et dans leurs discours? Ont-elles été dans une dynamique de propositions ou se sont-elles contentées d'être des relais d'une parole masculine? Ont-elles voulu, pu infléchir les grandes orientations pédagogiques de leur temps? La réponse n'est pas univoque. Le degré de prise de conscience est relatif aux femmes, aux lieux, aux institutions. Les traditions aristocratiques sont plus soumises à une vision hiérarchisée de la société à partir de laquelle se construisent le couple, la famille et la relation à l'enfant. L'éducation aux bonnes mœurs importe davantage que l'accès au savoir. La relation épistolaire, de mère à fille, a pour fonction de maintenir une relation affective de qualité, certes, mais aussi et surtout, de modéliser, grâce à la parole maternelle, des règles de vie à travers le propos familial et familial, le plus à même d'éprouver, sans heurt majeur, une sensibilité filiale.

À ces femmes qui n'ont pas été élevées dans une culture de l'écrit, il a fallu s'approprier discours et pratiques, les transmettre et souvent, de manière détournée en jouant avec les codes de l'oralité. Songeons, par exemple, aux *Conversations d'Émilie* de madame d'Épinay mais nous pourrions citer aussi les dialogues des *Magasins* de madame Leprince de Beaumont, les insertions dialoguées dans les

*Veillées du château* de madame de Genlis: autant de procédés qui ont pour effet de restituer une culture orale, apanage, dit-on, de la femme.

Est-ce souci didactique? volonté d'insérer l'éducation dans le quotidien? Cette attitude participe-t-elle du désir de lier très étroitement éducation, manière d'être et de penser, pour proposer de celles-ci une vision humaniste? qu'en est-il du savoir, de la connaissance? entre érudition et connaissance pratique? Comment ne pas s'auto-représenter comme femme savante au risque de recevoir les quolibets de ses congénères masculins? Comment affirmer la légitimité d'une connaissance pour les femmes qui ne soit pas purement pratique à usage domestique? Le cours de lecture d'*Adèle et Théodore* est, de ce point de vue, particulièrement révélateur d'un projet qui ne propose pas la partition traditionnelle homme/femme reléguant celle-ci dans l'ignorance. Il n'est pas le seul. En France et en Angleterre, entre autres géographies, s'agitent les consciences féminines, se déploient des prises de parole pour mettre en place une éducation pour tous et toutes.

L'ouvrage reprend dans son architecture la répartition des communications telle que nous l'avions construite pour le colloque, parce que ce sont de réelles problématiques comme l'ont montré les discussions qui ont suivi et les recouplements que l'on ne manquera pas de faire à la lecture. En effet, la réflexion sur « Les femmes éducatrices au siècle des Lumières: discours et pratiques » sous-tend une réflexion sur les partenaires éducatifs, la façon dont sont conçus leurs rapports dans la réalité, dans les textes prescriptifs et dans les textes les mettant en scène avec leurs modes de représentation, du plus idéalisé au plus déviant. On verra comment les mères et les gouvernantes sont alliées autant qu'ennemies (Nadine Bérenguier), quel rôle jouent les mères dans l'éducation des pensionnaires qu'ils soient filles (Dena Goodman) ou garçons (Philippe Marchand), comment le roman conçoit ces figures (Annie Rivara) et comment sa variante libertine réécrit ces figures de mentor (Morgane Guillemet). La question d'une éducation domestique ou publique posée dès M<sup>mes</sup> d'Épinay et de Miremont (Sonia Cherrad), illustrée par une femme comme la Présidente Du Bourg (Christine Dousset) devient un sujet politique à la Révolution comme le montrent les nombreux projets pédagogiques émanant des femmes entre 1789 et 1799 (Élisabeth Liris).

L'objet même, l'éducation des femmes, invite à travailler la question des contenus, des matières et des disciplines, à confronter l'enseignement dispensé aux filles et aux garçons et surtout à réfléchir aux méthodes employées ou préconisées, en effectuant un aller-retour constant entre les projets et les constats, les idées et les applications, notamment dans des disciplines comme les sciences qui s'ouvrent peu à peu aux femmes comme le montre la trajectoire de M<sup>lle</sup> Le Masson Le Golft (Aline Lemonnier-Mercier), l'anatomie (Adeline Gargam), la politique

avec des poétesses engagées comme Constance Pipelet, M<sup>me</sup> Beaufort d'Hautpoul et d'autres (Huguette Krief) ou des domaines qui leur sont plus traditionnellement réservés comme la morale de la sensibilité (Rotraud von Kulesa), la lecture qui reste toujours surveillée (Valeria De Gregorio), ou la musique (Béatrice Didier). La réflexion sur les méthodes à employer montre que la conversation est privilégiée (Laurence Vanoffen), l'image (Isabelle Michel-Evrard) et le théâtre comme la DDD Compagnie a pu nous en faire partager l'expérience avec la représentation de trois pièces de M<sup>me</sup> de Genlis. Ces questions trouvent une acuité particulière dans l'éducation noble et bourgeoise que souligne l'analyse de la correspondance de Françoise de Graffigny (Charlotte Simonin), reflétée dans les principes présidant au fonctionnement de Saint-Cyr (Christine Mongenot et Dominique Picco) et qui trouve un écho chez les altesses mères de princesses (Catriona Seth) ou grands-mères de princes (Alexandre Stroev).

Cette effervescence, dont a témoigné une exposition de livres, organisée par des étudiantes du département de Lettres en master et doctorat, consacrée à l'éducation, tirée du fonds ancien de la Bibliothèque Universitaire de Rennes et de celui de la Bibliothèque municipale, Les Champs libres, ne se limite pas à la France comme le montrent les transferts culturels qui parcourent l'Europe des Lumières, en Pologne (Agnieszka Jakuboszczak), en Angleterre avec Mary Wollstonecraft (Helje Porré), particulièrement au moment de la Révolution française qui voit arriver Outre-Manche des Françaises émigrées (Kate Astbury), alors que l'éducation dispensée par les Françaises est déjà critiquée (Gillian Dow), ce qui a pour résultat d'infléchir la réflexion des éducatrices anglaises (Marie-Odile Bernez).

Les communications et les discussions ont pu mettre en évidence un certain nombre d'apports. Les partenaires de l'éducation, femmes, hommes, auteurs ou non, entrent dans des géométries variables, mais qui, toutes, soulignent la présence grandissante de la femme dans le domaine éducatif, quelle que soit sa place dans la société, femmes de pouvoir ou au pouvoir, femmes exceptionnelles ou non, personnel mercenaire d'une éducation domestique, conventuelle, institutionnelle privée ou non, célibataires, épouses, mères ou grand-mères, mais toutes conscientes de leur rôle. Cette préoccupation est pour les femmes l'occasion de se forger un destin, d'abord par la réflexion sur leur statut lié à leur éducation, mais aussi et surtout parce que leur prise de position s'accompagne d'une entrée en écriture, en littérature, parfois en politique, tolérée dans un premier temps parce que le terrain éducatif paraît le prolongement naturel de la vocation maternelle, discutée, contestée, ridiculisée, interdite quand les revendications inquiètent trop le pouvoir en place. Lors de cette mutation, les ouvrages pédagogiques des femmes, très souvent, s'ingénient à restituer une parole simulée, alliée à une stratégie de

modestie et de réserve encore conformes à un certain idéal féminin, quitte parfois à oser présenter une norme ou un idéal résultant le plus souvent de la modélisation d'un exemple singulier. Avec leurs avancées et leurs reculs, ces formes intermédiaires de la conversation, du dialogue et du théâtre, ces jeux de rôles dans lesquelles se glissent les femmes éducatrices sont sans doute révélateurs de la place que leur octroie la société et qu'elles consacrent par ces postures métaphoriques.

La question des savoirs, leur nature, leur mode d'apprentissage qui peut aller de l'autodidaxie à une éducation spécifique conçue pour elle par un mentor (père ou mère) en passant par un enseignement reçu par contrebande (quand elles profitent de l'éducation de leurs frères) posent le problème d'un enseignement féminin lui-même, enté sur une conception de la femme « naturellement » portée vers les arts d'agrément, la civilité, l'épistolaire, à qui les sciences, mais aussi tout simplement la lecture doivent être autorisées avec parcimonie et surveillance. Explicitée ou non par les textes, la question d'une éventuelle spécificité féminine est au cœur des débats, elle en constitue le point d'ancrage, qu'il s'agisse des programmes, des méthodes ou des expérimentations proposées. La diffusion de ces débats, notamment à partir de la migration des sources lockiennes qui en constituent un des soubassements, se fait par une circulation des livres, traduits, adaptés ; des individus également, ceux-là mêmes qui en assurent la propagation mais aussi les éducatrices qui voyagent, s'installent dans un autre pays, y exercent ou y écrivent, qui émigrent bien sûr à la fin du siècle, jusqu'à constituer une Europe de l'éducation dont les contours doivent encore être approfondis. Au nombre des acquis, on doit saluer qu'un certain nombre d'idées fausses longtemps véhiculées soient combattues en montrant par exemple le rôle important des femmes auprès de leurs fils, l'évolution de Saint-Cyr au XVIII<sup>e</sup> siècle, la circulation des modes éducatifs entre les diverses institutions et la famille, les phénomènes persistant de part et d'autre de la Révolution qui ne doit pas être considérée comme une coupure.

Enfin, tout colloque, toute publication se doit de porter en germe d'autres recherches. La diversité des méthodes, le croisement des disciplines déjà pratiqué ici entre la littérature, l'histoire et l'histoire des arts pour ne citer que celles-ci, la multiplicité des matériaux (l'épistolaire dans toute sa complexité, l'autobiographie avec tous ses masques, l'iconographie et son rapport au texte, les différents genres littéraires convoqués comme supports, les archives...), les études de cas et les présentations de groupes devraient ouvrir encore de nouvelles perspectives. À cela, s'ajoute le fait que les études ont tendance à s'intéresser aux groupes les plus favorisés, aux éducations individuelles et aux petits groupes parce que les sources sont plus abondantes, même si l'émergence de la notion de « bon pauvre » qui s'épanouit au siècle suivant et les relatives ouvertures de la Révolution apportent quelques informations qu'il

convient de nuancer et de relativiser. La question du corps et des âges, si présents dans les traités, les livres d'éducation, les correspondances privées, la littérature, les gravures et les tableaux constitue une autre piste. Il est également souhaitable de réfléchir sur les destinataires, explicites ou implicites, visés et touchés (comment un livre traitant d'éducation est-il diffusé, lu, compris, mis en pratique, au terme de quel circuit?) La réception est-elle uniforme d'un point de vue géographique? Paris joue un rôle primordial certes, mais comment différencier une moitié Nord et une moitié Sud de la France, qui ne perçoivent, ni ne pratiquent les modes éducatives de la même façon? Quelle périodisation doit-on retenir comme toile de fond? À coup sûr, l'expulsion des Jésuites, les dates des différents plans d'éducation et des concours constituent des repères, qui doivent s'articuler avec des périodes plus longues dont les impacts demeurent plus indistincts, comme la période révolutionnaire et son corollaire l'émigration, notamment dans cette période du tournant du siècle qui regarde vers le xvii<sup>e</sup> siècle avec l'influence persistante de Fénelon et de M<sup>me</sup> de Maintenon entre autres, mais aussi du côté du xix<sup>e</sup> siècle avec la constitution d'une nouvelle librairie à l'usage de la jeunesse, avec ses nouveautés, ses rééditions et ses collections morales.