

L'usage des contes et des fables chez les auteurs-éducateurs de la seconde moitié du XVIII^e siècle

The use of tales and fables among author-educators in the second half of the 18th century in France

Aurélia Gaillard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aes/2562>

DOI : [10.4000/aes.2562](https://doi.org/10.4000/aes.2562)

ISSN : 2258-093X

Éditeur

Laboratoire LISAA

Référence électronique

Aurélia Gaillard, « L'usage des contes et des fables chez les auteurs-éducateurs de la seconde moitié du XVIII^e siècle », *Arts et Savoirs* [En ligne], 13 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 15 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/aes/2562> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aes.2562>

Ce document a été généré automatiquement le 15 juin 2020.

Centre de recherche LISAA (Littératures SAVoirs et Arts)

L'usage des contes et des fables chez les auteurs-éducateurs de la seconde moitié du XVIII^e siècle

The use of tales and fables among author-educators in the second half of the 18th century in France

Aurélia Gaillard

- 1 Longtemps considérés comme des supports pédagogiques privilégiés, *ad usum delphini* mais aussi pour l'éducation collective et individuelle, les fables et les contes (d'abord associés et interchangeable) participent pleinement au tournant des XVII^e et XVIII^e siècles, dans une lignée fénelonienne, lockienne et rollienne, de la rénovation du modèle éducatif, plaçant le plaisir, le jeu et le lien pédagogique au cœur de ce qui devient alors une véritable relation pédagogique¹. Selon le double axiome du plaisir et de la facilité de lectures adaptées au plus jeune âge, Fénelon, même avec circonspection, préconise qu'on commence l'éducation par la lecture de « quelques fables d'animaux qui soient ingénieuses et innocentes »² et on connaît par ailleurs sa production de fables animalières et de contes de fées à visée pédagogique³. Locke, dans la lignée de sa théorie empiriste mettant en avant l'importance de l'acquis et la force des impressions sur le jeune enfant, conseille également la lecture des fables et au premier rang celles d'Ésope, faciles à lire, agréables et proportionnées à son intelligence⁴. Rollin enchérit en recommandant, quant à lui, plutôt Phèdre (le fabuliste) et en 1726 désormais, La Fontaine⁵. Mais, on connaît également la radicale condamnation qu'en fait Rousseau en 1762 : « La lecture est le fléau de l'enfance »⁶, pas de livres avant 12 ans et surtout pas de fables, fléau des fléaux, pour Émile, qui risquerait de préférer « le fromage » du corbeau à la « leçon » du renard et désirer être le loup plutôt que le chien au cou pelé et enchaîné. Prolongeant en les renversant les arguments lockiens, la force des impressions sur l'enfant, son goût pour les fables charmantes, la facilité avec laquelle, grâce à leur tour poétique notamment, il peut les retenir, ne sont plus des atouts mais des défauts majeurs : « l'apologue en les amusant, les abuse »⁷. À partir de là, change, sinon les usages, du moins la donne : est explicité à

ce moment ce qui était sous-jacent dès le début du siècle, depuis la « Querelle de la Fable » autour de La Motte, le paradoxe d'une leçon mensongère. Comment concilier en effet le *topos* de la « persuasion douce et plaisante » des fictions enfantines (ou plutôt utilisées comme telles) et la nécessité de transparence (« la vérité nue »⁸) qui fonde, selon Rousseau, et même chez Jeanne Marie Le Prince de Beaumont dès l'*Avis aux parents et aux maîtres sur l'éducation des enfants* de 1750 (« Dans un cerveau encore tendre, il me paraît qu'on devrait n'imprimer que du vrai »⁹), le lien éducatif ? Quelles solutions – plutôt que compromis – sont proposées par ses contemporains et successeurs ?

- 2 Ni la question ni l'enquête ne sont, bien entendu, nouvelles : dès 1981, dans un article décisif, Robert Granderoute a dressé un inventaire précis et presque exhaustif de l'usage pédagogique des apologues et notamment de ceux de La Fontaine tel qu'il est envisagé ou au contraire condamné dans les traités d'éducation de Fénelon à Rousseau¹⁰. Pourquoi, dès lors, y revenir, si cela a été déjà fait et bien fait ? C'est que mon propos n'est pas le même, ni mon corpus, même si, bien sûr, les textes qui le composent peuvent recouper ici et là ceux de Robert Granderoute. Pour ce dernier, il s'agissait, en parcourant un maximum de traités de montrer que la fameuse rupture rousseauiste et sa condamnation sans appel de l'usage pédagogique de La Fontaine étaient en fait issues d'un courant qui, au moins depuis le premier tiers du XVIII^e siècle, le considérait avec une grande défiance. Sans retirer le moindre mérite à l'étude de mon prédécesseur, mon propos est néanmoins tout autre : il ne s'agit pas d'opposer tenants et opposants, mais bien d'analyser de près le lien paradoxal entre l'usage pédagogique persistant, malgré Rousseau, de récits fabuleux et l'exigence de « vérité nue », c'est-à-dire la réactivation d'un très vieux problème, posé dans un contexte chrétien au moins depuis les Pères de l'Église, en particulier Origène, résolu un temps jusqu'au dernier tiers du XVII^e siècle, par un parallélisme allégorique entre fables païenne et chrétienne, celui d'un mensonge qui dirait vrai¹¹. Il s'agit aussi de voir celui-ci à l'œuvre non seulement dans les idées développées mais également plus concrètement dans le détail de l'usage des « récits mensongers » insérés dans les traités d'éducation – d'où la nécessité également de ne pas séparer contes et apologues, enfin notre corpus, outre l'adjonction des contes, s'intéresse surtout à la seconde moitié du XVIII^e siècle, à peu près donc là où se terminait celui de Robert Granderoute.
- 3 Pour cela, je vais m'attacher dans un premier temps à examiner les solutions trouvées par les auteurs-éducateurs ou éducatrices pour re-légitimer les histoires fabuleuses, dans un second temps, je m'attarderai sur la solution principale et bien connue de la moralisation des contes et fables en essayant de réexaminer la place originale de Leprince de Beaumont dans ce contexte, au rebours de la plupart des analyses moralisantes faites à son égard.

La légitimation du récit et du petit « narré »

- 4 Il faut souligner d'abord l'importance générale et constante apportée par les auteurs des traités d'éducation aux récits et notamment aux récits courts, plus à même de convenir à un public de jeunes élèves, voire à un public de « filles », selon l'assimilation bien connue du féminin à l'enfantin.
- 5 Il convient également de remarquer, dans la pratique pédagogique préconisée, la double prise en compte du récit et de la narration et des activités complémentaires que

sont alors lire, écouter et raconter. Cet usage de la narration, soit par l'invention d'écrits, la réécriture, l'oralisation, la théâtralisation, voire les jeux de rôles, n'est pas nouveau on le trouve très développé chez Fénelon par exemple. À partir d'une histoire narrée et répétée, il s'agit en effet ensuite de broder sur les situations et les personnages et de les mettre en scène :

Si vous avez plusieurs enfants, accoutumez-les peu à peu à représenter les personnages des histoires qu'ils ont apprises ; l'un sera Abraham, et l'autre Isaac : ces représentations les charmeront plus que d'autres jeux, les accoutumeront à penser et à dire des choses sérieuses avec plaisir, et rendront ces histoires ineffaçables sans leur mémoire.¹²

- 6 La même pratique est recommandée mais sans support narratif précis chez Genlis. Il s'agit alors de partir de « petits sujets » fournis par la mère éducatrice, la baronne d'Almane, aux jeunes enfants Adèle et Théodore dans le roman éponyme et de « jouer à la Madame »¹³ plutôt qu'à Abraham. On la trouve également de façon systématique et très codifiée chez Leprince de Beaumont. J'y reviendrai dans ma seconde partie. Pour le moment je me contente de signaler qu'elle accorde en effet une place aussi importante au récit (sous ses trois formes, lecture, écoute, narration) qu'au dialogue, dans la mise en pratique que sont les *Magasins* mais aussi dès *l'Éducation complète*¹⁴. Visant, de fait, à améliorer Rollin dans son enseignement de l'Histoire, inadapté selon elle au plus jeune âge et particulièrement aux « personnes du sexe », elle recourt à deux méthodes et *media* privilégiés, le dialogue et le court récit, qui, par leur combinaison et l'interaction de tous les acteurs, élèves et éducateurs qui y interviennent¹⁵, constituent le véritable socle d'une scène pédagogique. Car, il s'agit, après l'exposé de la leçon, de laisser le temps des « demandes et des réponses » « claires et précises » puis de faire un petit « narré »¹⁶, enfin, quelques réflexions personnelles. Voici la méthode explicitée en détail :
- 7 Après qu'un enfant sait parfaitement les demandes et les réponses, il faut lui lire le narré, le lui expliquer, et lui raconter un trait d'histoire qui y ait rapport. Il faut dans ce récit être court et clair ; et surtout, quand on est obligé de le faire deux fois, s'en tenir, autant que l'on peut, aux mêmes termes dont on s'est servi la première : il faut ensuite engager l'écolière à répéter cette leçon, et dans les commencements, se bien garder de l'interrompre, quelque mal qu'elle répète ; il faut au contraire, la louer beaucoup, et la prier de l'écrire : c'est alors qu'on peut la corriger peu à peu. » Elle continue ainsi : « on leur fera mettre au net ces histoires corrigées, qu'elles conserveront [...] »¹⁷
- 8 Il ne s'agit donc pas seulement de résumer (reprendre plus brièvement) une argumentation ou des faits, des événements, exposés dans un dialogue conçu à la fois comme une maïeutique et une communication interactive mais de les résumer sous forme narrative, ou plutôt sous une multiplicité de formes narratives. En effet, la première narration est exemplifiée et amplifiée à l'aide d'une seconde (« lui raconter un trait d'histoire qui y ait rapport »), qui elle-même est susceptible d'être répétée à la fois par le narrateur (« le faire deux fois » dans des termes les plus semblables possibles) et « son » ou plutôt « sa », dans le contexte de l'éducation féminine, destinataire ; l'élève reprenant alors à son tour cette narration de nombreuses fois, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. C'est donc bien le récit, histoire et narration, qui constitue le fondement de la méthode pédagogique de Beaumont¹⁸.
- 9 Mais bien sûr, cette légitimation générale du récit, ne suffit pas à écarter les reproches constants à l'encontre de l'usage des récits mensongers dans la relation pédagogique, y compris chez ceux qui le pratiquent et qui m'intéressent plus particulièrement – la

« solution » rousseauiste de l'éviction totale étant rarement voire jamais vraiment suivie, même par une D'Épinay, son amie à La Chevrette, et pour laquelle l'influence de l'*Émile* a été durable. Les principaux mérites des fables et contes tiennent alors à la fois à leur brièveté et à leur simplicité, auxquelles est associée l'idée de facilité : Rollin dans le chapitre du *Traité des études* consacré à la « composition », recommande de commencer par les « matières les plus faciles [...] telles que sont les fables »¹⁹, viendront ensuite les « petites narrations », des exemples pris à l'Histoire romaine etc. Le récit fabuleux se re-légitime donc par les théories lockiennes et sensualistes de l'acquisition progressive des connaissances humaines. Bien entendu, le précepte classique du *placere et docere*, est repris mais il est adapté au contexte des philosophies sensualistes : le récit bref fabuleux ne permet pas seulement de faire passer des leçons sérieuses, des pensées graves, sous une enveloppe amusante et séduisante, selon la légitimation classique encore en vigueur au XVIII^e siècle, il est utilisé comme tremplin pour l'imagination, clef de voûte elle aussi d'une conception sensualiste de la connaissance. La légitimation par « l'instruction déguisée sous l'allégorie d'une action », définition de la fable (mythologie et apologue) donnée dans le *Traité du poème épique* de Le Bossu en 1675, reprise textuellement par La Mothe en 1719, subit chez ce dernier, militant des Modernes et au cœur de la Querelle de la Fable discréditant Homère, une inflexion décisive. Il maintient en effet de façon extrêmement ferme l'idée d'une fable-apologue comme instrument privilégié du *docere*, « La Fable est une philosophie déguisée, qui ne badine que pour instruire et qui instruit toujours d'autant mieux qu'elle amuse », allant jusqu'à déclarer : « ce serait une chose monstrueuse d'imaginer une Fable sans dessein d'instruire »²⁰. Mais il développe de nouveaux arguments justifiant l'usage des apologues de façon beaucoup plus subtile.

D'ailleurs l'esprit a une certaine activité qu'il faut satisfaire. Il aime à voir plusieurs choses à la fois, et à en distinguer les rapports ; il se complaît dans cette pénétration adroite, qui fait découvrir plus qu'on ne lui montre ; et en apercevant ce qui était couvert de quelque voile, il croit en quelque sorte créer ce qu'on lui cachait.²¹

- 10 Est ainsi programmée dans ce genre de la fable la participation active d'un lecteur curieux, vigilant, et la lecture se trouve assimilée à une quête ou à une enquête, qui traque les analogies, perce les surfaces, dévoile, découvre. La poétique de la fable est alors conçue à la fois comme une érotique et une heuristique. Car c'est bien ce désir, cette *libido sciendi* rénovée, qui est finalement le vrai moteur de la connaissance, et dans cette élaboration, le récit fabuleux trouve non seulement toute sa place mais même sa nécessité. C'est l'émerveillement trouvé dans le conte ridicule, extravagant, mensonger mais enchanteur, qui seul permet l'essor de la curiosité et du désir d'en savoir plus. C'était déjà la leçon de Fontenelle et sa justification du recours au merveilleux et à l'imagination dans la démarche scientifique²², malgré sa condamnation sévère des « fables » et de la fabulation/affabulation (*De l'origine des fables*). Fénelon l'appliquait à la pratique pédagogique, en justifiant, avec certaines précautions à finalité chrétienne bien entendu, le recours aux contes et aux fables, et l'auteur de *Télémaque* le programmait aussi dans la durée et dans une mécanique de l'imagination, partiellement malebranchienne²³ sans doute, et du désir :

Les enfants aiment avec passion les contes ridicules ; on les voit tous les jours transportés de joie, ou versant des larmes au récit des aventures qu'on leur raconte, ne manquez pas de profiter de ce penchant [...] Quand vous aurez raconté une fable, attendez que l'enfant vous demande d'en dire d'autres ; ainsi laissez-le toujours dans une espèce de faim d'en apprendre davantage ; ensuite la curiosité étant excitée, racontez certaines histoires choisies, mais en peu de mots, liez les

ensemble ; et remettez d'un jour à l'autre à dire la suite, pour tenir les enfants en suspens, et leur donner de l'impatience de voir la fin [...].²⁴

- 11 Restent précisément ces « précautions » à prendre dans l'utilisation des histoires fabuleuses, sans lesquelles aucune légitimation ne tient. On les connaît, je me contenterais donc de les évoquer très brièvement : la sélection, d'abord, à géométrie variable d'un auteur à l'autre, d'un corpus mensonger, certes, mais innocent, la règle et la finalité étant celles d'une éducation vertueuse et le plus souvent chrétienne, tout particulièrement chez les éducatrices. Sont ainsi finalement complètement proscrits les contes de revenants, ceux qui mettent en scène des mauvais lutins, des spectres ou des fantômes (« *Goblins, Spectres, and Apparitions* »), et sont stigmatisées les « bonnes » (*maids*) ou les personnes de leur entourage qui les racontent (Locke)²⁵ : chez Leprince, ce sont ces seuls contes qui sont absolument condamnés.

Lady Charlotte

Ma Bonne, j'ai toujours eu bien peur des morts, et j'en aurai encore bien davantage.

Ma nourrice me disait bien qu'ils revenaient ; elle m'a conté je ne sais combien d'histoires à ce sujet.

Mademoiselle Bonne

C'est que votre nourrice est une sottie, ma bonne amie.²⁶

- 12 La raison, outre le caractère clairement peu orthodoxe de ces croyances, peut être trouvée dans l'idée de croyance qui s'y attache²⁷ : ce qui sauve le merveilleux des contes de fées ou des fables animalières, c'est précisément qu'on n'y croit pas, ce sont des fictions mensongères mais qu'on prend pour ce qu'elles sont, alors que les contes qui empruntent au folklore populaire des histoires de fantômes ne se donnent pas pour ce qu'ils sont – des mensonges. Ne sont donc finalement acceptés, pourrait-on dire, que les mensonges qui ne mentent pas. C'est ainsi que la gouvernante Mademoiselle Bonne justifie le recours aux contes de fées : après un *distinguo* entre conte (chose fausse) et histoire (chose vraie), elle atténue voire annule la différence en recourant à ce qu'on nomme désormais le pacte fictionnel ; « comme ils avertissent que ce sont des contes, ils ne veulent tromper personne »²⁸. La proscription du merveilleux, à peine sensible chez Leprince de Beaumont, est néanmoins souvent beaucoup plus élargie chez les autres auteurs de traités d'éducation.
- 13 Louise d'Épinay²⁹ en insère un long dans la XIV^e *Conversation*³⁰, « L'Île heureuse ou les Vœux en l'air », mais avec une grande réticence, le présentant non comme une méthode à suivre, malgré quelques toutes petites leçons sur la vanité de la cour qu'on en pourrait tirer (le second titre), mais comme un pis-aller pour répondre à l'insistance d'Émilie et combler son oisiveté, selon le principal objectif qu'elle donne à son ouvrage, un « traité de remplissage » plutôt qu'un « nouveau plan d'éducation »³¹. Sa réticence se traduit ainsi par un dispositif narratif particulièrement contraint : le conte doit être lu d'une traite, pendant le temps court (deux heures maximum) d'un voyage et dans l'espace clos d'un carrosse, afin d'éviter qu'Émilie ne s'en imprègne trop. Genlis de même, toujours dans une lignée rousseauiste, écarte l'ensemble des contes merveilleux au profit du nouveau genre mis à la mode par Marmontel, le conte moral. Ainsi, les *Veillées du château ou Cours de morale à l'usage des enfants* (1784) sont entrecoupées de contes moraux censément non merveilleux : ce sont pour l'essentiel des récits de « bonnes actions », celle, par exemple, de la duchesse de Chartre dans « Les solitaires de Normandie ». Même chose dans *Adèle et Théodore*, où l'on assiste par exemple au récit d'Adèle secourant une jeune paysanne et son enfant dans la Lettre XIV³². Mais le recours à ce type de contes, moraux, que pratique aussi Leprince de Beaumont à la fin

de sa vie (*Contes moraux*, 1773 et *Nouveaux contes moraux*, 1776), ne remet pas fondamentalement en question le féérique, il existe comme l'a bien analysé Nicolas Veysman à propos de Marmontel, un féérique moral, si les fées ont disparu au profit d'une vertu miraculeuse, les structures narratives tout comme le traitement des objets merveilleux, portent la trace de la féerie et se souviennent des contes de fées³³. Il s'agit moins alors d'une sélection de types de récits que d'une moralisation du genre.

La moralisation des contes et fables

- 14 Parmi les fictions mensongères, le genre traditionnellement le plus « moralisé » est bien sûr celui de l'apologue dont Quintilien déjà conseillait la lecture pour la jeunesse au premier livre de son *Institution oratoire* mais son usage évolue avec le changement d'époque et la ruine des parallèles allégoriques qui fondaient le principe même des « moralisations ». Le cas le plus net est sans doute celui de Joseph Reyre qui insère systématiquement des fables dans ses ouvrages pédagogiques, *Le Mentor des enfants*, *L'École des jeunes demoiselles*, jusqu'à finalement proposer un recueil autonome de fables à usage pédagogique, *Le Fabuliste des enfants et des adolescents*. Dès l'ouverture de *L'École des jeunes demoiselles*, recueil qui met en place une relation épistolaire entre une mère et sa fille, la fable est au cœur du dispositif pédagogique et sert de médium : la fille (lettre 2) transmet une fable à sa mère, celle-ci répond (lettre 3) par un commentaire sur la fable et en donne une autre à lire. Le lien pédagogique est ainsi tissé par le récit fabuleux mais fortement moralisé : les deux premières fables se présentent comme un doublet avertissant des « dangers du monde », explicités par deux adultes, la tante dans les propos rapportés par la fille puis la mère. Les deux fables sont en outre composées en miroir l'une de l'autre : la première, animalière (« Les souriceaux et leur mère »), est suivie de sa réplique « morale », avec les allégories du Bonheur et de l'Imagination³⁴. Quant au *Fabuliste des enfants...*, à partir d'une critique des leçons trop subtiles des fabulistes et surtout de La Fontaine, il s'agit de créer une littérature de jeunesse en adaptant le genre de façon à ce que la morale soit toujours non seulement sauve mais directement compréhensible. Les fables sont ainsi et son père se promènent dans un jardin. Le père interroge composées pour délivrer un message moral, chrétien et vertueux absolument univoque. La critique rousseauiste de l'ambiguïté des leçons des apologues est reprise : l'exemple donné est celui de « La cigale et de la fourmi » qui risque d'être lue à contresens par l'enfant, qui n'y verrait qu'une condamnation de l'égoïsme de la fourmi³⁵. Reyre entend donc « suppléer à ce que n'a pas fait La Fontaine » et propose des apologues sur des sujets qu'il juge plus adaptés aux enfants, comme lorsqu'il s'agit de les convaincre d'avalier un médicament plutôt qu'un bonbon en cas de maladie (« L'Enfant qui fait le malade »). Il privilégie aussi, pour stimuler l'empathie des élèves, l'invention de fables qui mettent en scène des acteurs enfants, d'où toute une déclinaison de récits sur le modèle de « L'Enfant et le Serin », « L'Enfant et la Poule » et la Vessie etc. De surcroît, il accorde une large part à la « moralité » finale et au discursif. Le détournement du « Chêne et du Roseau » de La Fontaine est à ce titre stupéfiant. Intitulée « Le Chêne et l'Arbrisseau » (fable III), la fable met en abyme la relation pédagogique : au sortir d'une leçon de grammaire, un jeune enfant alors le fils dans une sorte de leçon d'observation sur les caractéristiques des deux arbres penchés, tous deux à redresser, l'arbrisseau à cause de la tempête, le chêne à

cause des ans. L'enfant ne peut redresser que le plus chétif, d'où la leçon assénée par le père :

Ces deux arbres sont notre image
 Nos penchants vicieux pendant le premier âge ;
 Sont faciles à corriger ;
 Mais on ne peut plus les changer,
 Lorsqu'ils sont raffermis par le tems et l'usage.³⁶

- 15 On le voit : la méfiance à l'égard du « mensonge » fabuleux est telle que le récit disparaît sous le discours d'une parole et d'une présence pédagogique, celles-ci étant alors conçues comme des contrôles.
- 16 Je finirai alors par un examen plus attentif des procédés de moralisation des contes merveilleux les plus connus, ceux du *Magasin des enfans*, pour en montrer par contraste notamment avec les fables de Reyre ou le cas de Genlis et d'Épinay évoqués plus tôt, l'originalité, raison sans doute du plaisir persistant que cause la lecture de ces textes.
- 17 On connaît le dispositif du *Magasin des enfans* où sont précisément insérés les fameux contes : une structuration à la fois en dialogues et en journées. L'insertion des contes merveilleux dans le dispositif a souvent été commentée : c'est une insertion apparemment moralisante que le dialogue cerne et permet à la fois de conditionner et d'explicitier³⁷. Le conte – prenons le cas du premier, celui du « Prince Chéri »³⁸ – prend place dans un dialogue cadre, procédé tout à fait traditionnel qu'on trouve par exemple chez Marie-Catherine d'Aulnoy mais aussi chez Boccace, Straparole, Basile, dans les *Mille et une nuits*, etc. La scène de contage se fait ici relation pédagogique : le conte est « bordé » par du commentaire, des avertissements, donné pour ce qu'il est, un conte inventé à plaisir et non une « chose vraie », de surcroît, les auditrices dans l'histoire auxquelles peuvent s'identifier les lecteurs et lectrices réagissent aussi voire interagissent en posant toutes sortes de questions. Le cercle de contage n'est pas qu'un rite de seuil pour basculer dans l'autre monde, avec un conteur-passeur, c'est une ronde dynamique où se noue un véritable échange qui en permet l'actualisation et la moralisation : une « moralité » en est en effet tirée, par les jeunes filles elles-mêmes, aidées de la gouvernante. Ici, il s'agit du don d'une bague magique fait par la fée Candide au Prince Chéri qui pique lorsqu'on fait une « mauvaise action ». La bague est donc la conscience, explicite l'éducatrice. Le dialogue reprend alors et se fait leçon de vertu dans deux longues tirades de Mademoiselle Bonne qui en profite pour introduire le Livre des Livres, « Il faut vous instruire de la sainte écriture ; c'est un livre divin qui a été dicté par le Saint-Esprit, ainsi il faut le lire, l'apprendre et le répéter avec un profond respect ».³⁹ Du point de vue du dispositif pédagogique, tout est donc mis en œuvre, de façon complémentaire et mobile, pour qu'un véritable apprentissage ait lieu, le lien affectif, amical, magistral, est présent, l'innutrition, l'assimilation par un bordage oral et écrit du conte (le conte oral introduit la lecture du texte sacré) et par une actualisation. On le voit, la moralisation du conte dépasse déjà de beaucoup le simple didactisme discursif. Elle est aussi expérimentation dans une filiation lockienne et sensualiste et même, selon l'analyse très poussée de l'entrelacement des figures et dispositifs de lectrices et pédagogues dans le texte tout entier qu'a faite Sophie Latapie, éducation à une lecture critique et non répétition d'une leçon préconçue⁴⁰. J'aimerais aller plus loin encore.
- 18 La première scène du *Magasin des enfans* s'ouvre, chez Lady Sensée, 12 ans, avec sa gouvernante Mademoiselle Bonne, et les différents personnages (7 jeunes filles aux âges

compris entre 5 et 13 ans) amorcent une discussion autour des mérites et défauts respectifs des poupées et des livres articulés à la question morale (autour du couple ignorance et méchanceté). S'opposent ainsi Lady Spirituelle, douze ans, coquette qui dévore les livres pour briller dans le monde et Lady Babiole, dix ans, conformément à son nom moins transparent désormais mais tout aussi éloquent à l'époque (un jouet d'enfant), qui défend les poupées contre les livres et l'enseignement des maîtres – de géographie tout particulièrement. Lady Spirituelle réplique alors à la jeune Babiole :

Vous n'aimez-vous pas à lire des histoires ?

Non en vérité ma chère, il faut cependant que je lise car Papa le veut [...] ⁴¹

- 19 Et c'est bien cette question des « histoires » (et non de la lecture car Babiole n'aime pas plus les entendre que les lire) qui va déclencher, après une rapide parenthèse au dialogue 2, le démarrage véritable de l'intrigue et du plan d'éducation du *Magasin*, dans le troisième dialogue. C'est Lady Mary, la plus jeune, 5 ans, qui réclame d'emblée alors des contes qu'elle « aime à la folie » ⁴² à la gouvernante. S'ensuit le distinguo déjà évoqué entre « histoire » et « conte » et l'estompage des limites entre les deux. Cet estompage n'est pas que théorique : la pratique des récits qui suivent mêle conte moral, histoire « vraie » de bonnes actions, conte de fées, fable mythologique et histoire sainte. Je dis bien *mêle*, entrelace, combine, déplace, métamorphose – ne juxtapose aucunement. Par exemple, dans le 4^e dialogue (seconde journée), la gouvernante demande à Lady Mary de réciter une leçon qu'elle a apprise : il s'agit de la Genèse. Mais ce qui suit n'a rien d'une « leçon » didactique, il s'agit d'un conte, celui, certes, de la Genèse, mais traité absolument comme un conte de fées, avec un Dieu qui d'un coup de baguette fait apparaître le monde mais pourrait tout aussi bien choisir un mode d'intervention plus trivial : « Le bon Dieu, Mesdames, peut faire tout ce qu'il veut. S'il disoit à ce moment : je veux qu'il y ait un jardin, dans cette chambre, il y aura un jardin. » ⁴³ Pour Leprince de Beaumont, il s'agit bien, me semble-t-il alors, de redonner un sens plein à l'activité de contage et de réaffirmer la puissance du récit (le pouvoir des fables, disait La Fontaine).
- 20 L'un des personnages clés sur lequel la critique, à ma connaissance, ne s'est pas attardée serait alors Babiole, dont le nom est un signe qui doit alerter les lecteurs ou lectrices de contes, d'autant que, comme on l'a vu, c'est elle qui ouvre l'ouvrage et initie paradoxalement la chaîne des histoires par son dégoût des contes, y compris de fées – elle est en effet la grande absente du récit du premier conte car cela « l'ennuie ». Il s'agit donc de susciter le désir d'histoires, plaisir et déplaisir, on le sait entretenant des relations dynamiques et équivoques. Et Babiole, ce n'est pas seulement le jouet d'enfant, la poupée de la jeune fille de dix ans qui refuse de grandir – ce que le texte d'ailleurs, dans un premier temps, ne condamne pas et qui est encore un signe de la nécessité d'un âge de l'enchantement ⁴⁴, Babiole, c'est aussi un nom caractéristique de la féerie : le nom d'une héroïne et d'un conte éponyme de Marie-Catherine d'Aulnoy ⁴⁵. Ce conte met en scène une princesse, Babiole, métamorphosée en « guenuche », un de ses contes sans doute les plus « ridicules » ⁴⁶, bizarres, avec la fée Fanferluche ⁴⁷, l'attelage de licornes royales, le voyage en Magotie et sa cour burlesque de rats, hérissons, belettes, chats, épagneuls etc. Mais on trouve bien d'autres Babiole encore dans la féerie du XVIII^e siècle : c'est par exemple un courtisan, une « plate commère » dans *Grigri* de Cahuzac ⁴⁸ (1745), une île d'où vient Moustache dans *l'Écumoire* de Crébillon (1734), île caractérisée une nouvelle fois par un jargon maniéré. D'ailleurs dans l'ouvrage parodique de Bougeant, *Le Voyage merveilleux du prince Fan-Férédin* (1735), les contes sont fabriqués dans un magasin à l'enseigne des « Mille et une nuits », par des « enfileurs » dont le

travail consiste à « enfile ensemble les mille petites babioles » des récits⁴⁹. Ainsi, Babiole incarne la féerie elle-même et une féerie particulièrement extravagante, « ridicule », bavarde, et c'est elle qui *d'abord* lance l'intrigue. Certes, le *Magasin* ne lui donne pas raison et, réfractaire à toute séance pédagogique, elle va être rapidement abandonnée à ses jouets, dès la 2^e journée et le IV^e dialogue ; mais sa présence fonctionne comme une frontière discriminante du programme éducatif : elle est un « mauvais exemple » à ne pas suivre, qui restera « sotté toute sa vie »⁵⁰. En effet, la ligne de partage posée par l'ouvrage n'est pas tant entre histoire vertueuse, grande histoire ou histoire sacrée et conte de fées, qu'entre histoire (de toutes sortes, grandes et petites, sérieuses ou frivoles) et jeu. Le personnage de Babiole signifie non pas seul mais en couple avec Lady Mary, l'une lit, l'autre pas, l'une est un personnage sorti tout droit de la féerie, l'autre écoute et lit des contes de fées : l'écart, ainsi, n'est pas entre bons et mauvais livres, gravité et légèreté ou encore vérité et fausseté, mais entre personnes de culture et incultes, éduquées ou livrées à elles-mêmes. On peut être « folle » de contes, comme lady Mary, peu importe, une histoire, quelle qu'elle soit, est toujours bonne à prendre. Le personnage de Babiole, même condamné par le récit, en tant qu'il est le moteur, certes paradoxal mais moteur tout de même, de celui-ci, remet ainsi en question une vision trop didactique et moralisatrice de l'usage du conte dans le *Magasin des enfans*.

- 21 Autre (dernier) point qu'on attribue souvent à un indice de moralisation du conte, le choix et le traitement des contes eux-mêmes ; la plupart, en effet, sont l'objet d'un recyclage et d'une réécriture « réductrice ». La « réduction » est d'abord quantitative : des contes très longs comme *Le prince Titi*, sont même réduits à l'extrême puisqu'au lieu des 3 volumes in 12 de l'édition de 1736 de Thémiseul de Saint-Hyacinthe⁵¹, celle de Leprince de Beaumont ne fait plus qu'une petite cinquantaine de pages. La réduction est également qualitative : est privilégiée une réécriture stylistiquement simplifiée. Pour rester dans l'exemple du conte-roman de *Titi*, l'onomastique riche est affadie : l'obscénité suggestive des noms de la mère et du frère de Titi (anglicisé chez Leprince de Beaumont en « Tity »), Tripalle et Triptillon, évoquant la « tripe », a disparu, la mère n'est pas nommée, le frère s'appelle Mirtil. De même le modèle du roi belliqueux, Forteserre, aux résonnances shakespeariennes (le Fortinbras de *Hamlet*) devient le transparent Violent ; le Prince de Félicie, au nom étroitement lié à son programme de lois matrimoniales radicalement réformistes (mariage contractuel, divorce) disparaît au profit d'un roi de Mogolan, sorte de collage oriental soulignant la distance féerique. Quant aux enjeux politiques et économiques⁵², qui se déploient notamment dans les épisodes (nombreux) de guerre et dans l'ensemble des livres 5 et 6 (les deux derniers), ils sont purement et simplement supprimés. Mais, si ce n'est clairement pas le même conte (cependant tout conte, même inventé, n'est-il pas une version en appelant d'autres ?), la saveur de la conteuse tient justement à la concision et simplicité de sa réécriture : point de digressions, de complications narratives, un récit tendu comme un scénario, efficace, mémorable. Ainsi, ce sont bien ces caractéristiques qui, qu'on le regrette ou non, font la force narrative du *Magasin*. Celui-ci n'est pas tant une « collection » de contes, ce serait, d'ailleurs, de ce point de vue, plus largement la première encyclopédie peut-être à l'usage de la jeunesse⁵³, qu'un manifeste pour la lecture, et particulièrement pour celle des fictions narratives, ce que suscite et traque le magasin, c'est le désir d'histoire, la naissance de ce désir. Babiole, de ce point de vue, reflète bien, *a contrario*, l'horizon d'attente du *Magasin* : refusant de grandir, elle refuse d'entrer dans la temporalité d'une histoire et reste dans la répétition circonscrite du

jeu (« elle s'est accoutumée à jouer toute la journée »⁵⁴); tandis que les autres jeunes élèves apprennent, chacune selon son âge et son tempérament, à susciter, entretenir mais aussi dompter ce désir d'histoire.

- 22 J'espère avoir montré quelles solutions de légitimation les auteurs-éducateurs des Lumières avaient imaginées pour recourir aux contes et aux fables au sein d'une entreprise pédagogique pourtant démystifiante. J'espère également avoir indiqué la façon plus originale et plus ambiguë aussi dont Leprince de Beaumont pratiquait l'écriture et la lecture de ces *fiction mensongères*. Pour conclure, j'ai donc envie de lire le *Magasin*, au risque revendiqué de forcer le trait, non de la façon édulcorée et moralisatrice qui a généralement cours, mais comme l'histoire du désir d'histoire, une incitation à désirer désirer. J'y verrais ainsi un manifeste sensualiste à la manière de Diderot plutôt que de Rousseau, mais en direction de la jeunesse, où ce qui compte, en définitive, c'est l'épreuve sensorielle, pulsionnelle, sans quoi aucun apprentissage, aucune acquisition n'est possible, ni même aucune éducation à la vertu.

NOTES

1. Le concept de « liaison pédagogique » verrait en effet le jour dans le creuset de la réflexion éducative du XVIII^e siècle, autour de Rollin, Condillac, Rousseau et Genlis notamment. Voir Josiane Guitard-Morel, *La Relation éducative au cours du XVIII^e siècle*, thèse dir. Sylviane Léoni, Université de Bourgogne, 25 oct. 2013.
2. François de Salignac de La Mothe Fénelon, *De l'Éducation des filles*, Œuvres, tome I, éd. de Jacques Le Brun, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1983 [1688, texte de 1696], p. 118.
3. Fénelon, *Fables et opuscules pédagogiques*, Œuvres, tome I, éd. citée, p. 175-275.
4. John Locke, *Some thoughts concerning education [Quelques pensées sur l'Éducation]*, Londres, A. et J. Churchill, 1693. (« Some easy pleasant Book suited to his Capacity », § 148, p. 183).
5. Charles Rollin, *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, Paris, V^e Estienne, 1741 [1726-1728], communément appelé *Traité des Études*, 4 vol., tome II, Livre III, « De la Rhétorique », chap. II, « De la composition », art. 1^{er}, p. 15.
6. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Classiques Garnier, 1961, Livre second, p. 115.
7. *Ibid.*, p. 110.
8. « [...] mais il faut dire la vérité nue aux enfants », *ibid.*, p. 110.
9. Jeanne Marie Le Prince de Beaumont, *L'Avis aux parents et aux maîtres sur l'éducation des enfants*, dans *Lettres diverses, et critiques*, Nancy, Henri Thomas, 1750, p. 114-5.
10. Robert Grandroute, « La fable et La Fontaine dans la réflexion pédagogique de Fénelon à La Fontaine », *DHS*, n°13, 1981, p. 335-48.
11. Ce que j'ai appelé « un pacte allégorique » dans mon ouvrage : *Fables, mythes, conte. L'esthétique de la fable et du fabuleux (1660-1724)*, Paris, Champion, « Lumière classique », 1996, 1^{re} partie.
12. Fénelon, *De l'éducation des filles*, éd. citée, p. 120.

13. Stéphanie-Félicité du Crest de Saint-Aubin comtesse de Genlis, *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes*, Paris, Lambert et F. J. Baudouin, 1782, tome I, p. 78.
14. Le Prince de Beaumont, *Éducation complète ou Abrégé de l'Histoire universelle, mêlé de...*, Londres, Jean Nourse, 1752-3, 3 t.
15. Voir l'excellente étude de Sophie Latapie pour le *Magasin des enfants* où elle montre notamment la relation spéculaire du dispositif pédagogique entre le dialogue et les contes insérés, la relation lecteur ou auditeur/gouvernante étant même intégrée dans les contes eux-mêmes, « Un dispositif intégré. Le conte dans Le magasin des enfants de Mme Leprince de Beaumont », *Féeries*, tome I, 2004, p. 125-144.
16. « Narré : s. m., discours par lequel on narre, on raconte quelque chose » (*Acad. fr.*, 1762). Ici résumé narratif.
17. Cité dans l'anthologie commentée de Barbara Kaltz, *Jeanne Marie Le Prince de Beaumont, Contes et autres écrits*, Paris, Oxford, Voltaire Foundation, « Vif », 2000, p. 102-3.
18. Voir Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, « Statut et représentation de la lectrice chez Madame Leprince de Beaumont », dans *Lectrices d'Ancien Régime*, I. Bravord-Arens (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 615-623.
19. Rollin, *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres...*, éd. citée, tome II, Livre III, chap. II, art.1^{er}, p. 15.
20. Antoine Houdar de La Mothe, *Discours sur la fable*, dans *Fables nouvelles*, Paris, G. Dupuis, 1719, p. XIII.
21. *Ibid.*
22. Voir la *Préface sur l'utilité des mathématiques et de la physique*, texte liminaire de l'*Histoire de l'Académie royale des sciences* année 1699, Paris, Imprimerie royale, 1702.
23. Sur la délicate question du malebranchisme de Fénelon voir Jean-Christophe Bardout, « Le malebranchisme de Fénelon », *Revue philosophique de la France et de l'Étranger*, 2003 vol. II (tome 128), p. 151-72.
24. Fénelon, *De l'éducation des filles*, éd. citée, p. 119.
25. Locke, *Some thoughts...*, éd. citée, § 179, p. 227.
26. Leprince de Beaumont, *Magasin des enfans*, Lyon, Vve Rusand, 1798 [1756], tome IV, XXVI^e dialogue, 24^e journée, p. 70-1.
27. Voir sur ce thème le numéro « Conte et croyance », *Féeries*, 10/2013.
28. Leprince de Beaumont, *Magasin des enfans*, éd. citée, tome I, III^e dialogue, 1^{re} journée, p. 45.
29. Sur cette question, voir Rosena Davison, "Madame d'Épinay's contribution to girls'education", *Femmes savantes et femmes d'esprit. Women intellectuals of the French Eighteenth Century*, Roland bonnet and Catherine Rubinger (ed.), New York etc., Peter Lang, 1997, p. 219-241.
30. Épinay, Louise d', *Les Conversations d'Émilie*, Paris, Humblot, 1781, tome II, p. 49.
31. *Ibid.*, tome I, p. XI.
32. Genlis, *Adèle et Théodore*, éd. citée, p. 99-102.
33. C'est la thèse que développe de façon très convaincante Nicolas Veysman, « Le féérique moral dans les contes moraux de Marmontel », *Féeries*, tome IV, 2007, p. 213-34.
34. Joseph Reyre, *L'École des jeunes demoiselles*, Limoges, Barbou, 1846 [1786], respectivement fables p. 20-1 et 26-7.
35. Reyre, *Le Fabuliste des enfans et des adolescents*, Paris, Onfroy, 1803 [178], p. VIII-IX.
36. *Ibid.*, p. 8.
37. Voir Alix Deguise , « Madame Leprince de Beaumont, conteuse ou moraliste ? », *Femmes savantes et femmes d'esprit*, éd. citée, p. 155-182 ; Barbara Kaltz, *Jeanne Marie Le Prince de Beaumont*, éd. citée.

38. Leprince de Beaumont, *Le Magasin des enfans*, éd. citée, tome I, III^e dialogue, 1^{re} journée, p. 36-54.
39. *Ibid.*, p. 57.
40. Sophie Latapie, « Un dispositif... », art. cité.
41. *Le Magasin des enfans*, éd. citée, p. 26-7.
42. *Ibid.*, p. 35.
43. *Ibid.*, p. 61.
44. « Lady SPIRITUELLE : [...] je crois que Lady Sensée se joue avec une poupée ; ah ! et fit donc, ma chère je vous croyois raisonnable ; vous avez douze ans, et vous jouez encore ! / Lady BABIOLE : Mais, madame, est-ce qu'il y a du mal à jouer quand on a douze ans ? » (*Ibid.*, p. 26)
45. D'Aulnoy, Marie-Catherine, « Babiole », *Les Contes des fées*, Paris, 1697, tome III.
46. C'est l'épithète qui revient le plus souvent dans la condamnation de l'usage pédagogique des contes : « Les enfans aiment avec passion les contes ridicules [...] » (Fénelon, éd. citée, p. 118)
47. « Fanfreluche » et « babiole » étant largement synonymiques dans les dictionnaires de l'époque, Richelet, Académie, et pouvant désigner tous deux des bagatelles, de petites choses sans importance.
48. Louis de Cahuzac, *Grigri*, dans *Voisenon et autres contes*, Paris, Champion, BGF n° 18, 2007, p. 188.
49. Guillaume Hyacinthe Bougeant, *Le Voyage merveilleux du prince Fan-Férédin*, Presses Universitaires de Saint-Étienne, 1992 [1735], p. 99.
50. Leprince de Beaumont, *Le Magasin des enfans*, éd. citée, tome I, IV^e dialogue, 2^e journée, p. 58.
51. Thémiseul de Saint-Hyacinthe, *Histoire du Prince Titi*, A. R., Paris, V^{ve} Pissot, 3 vol. in 12 (comprend sept livres) et Bruxelles, François Foppens, 1736.
52. Le conte-roman de Saint-Hyacinthe est tenu pour le premier récit mettant en scène la figure de despote éclairé, voir mon introduction au conte dans *Saint-Hyacinthe, Coypel, Godard de Beauchamps, Contes*, A. Gaillard (dir.), Paris, Champion, « Sources classiques », « Bibliothèque des Génies et des Fées », 11, 20018, tome II, p. 693 et suiv.
53. Sur la dimension encyclopédique du « magasin », je renvoie une nouvelle fois à Sophie Latapie, « Un dispositif... », art. cité, p. 126 et suiv.
54. Leprince de Beaumont, *Le Magasin des enfans*, éd. citée, t. I, IV^e dialogue, 2^e journée, p. 58.

RÉSUMÉS

Cet article vise à analyser, dans un corpus d'auteur.e.s et éducateurs ou éducatrices de la seconde moitié du XVIII^e siècle, le lien paradoxal qui existe entre l'usage pédagogique persistant, malgré Rousseau, de récits fabuleux et l'exigence de « vérité nue ». La démonstration s'appuie principalement sur les ouvrages de Stéphanie-Félicité de Genlis, Louise d'Épinay et Joseph Reyre et examine plusieurs procédés de légitimation des histoires fabuleuses, notamment la moralisation. Enfin, un dernier moment est consacré à la place originale de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont dans ce contexte, au rebours de la plupart des analyses moralisantes faites à son égard.

This article aims to analyze in a corpus of writers and educators of the second half of the eighteenth century, the paradoxical link that exists between the continuing educational use,

despite Rousseau, of fabulous stories and the demand for “naked truth”. That demonstration is mainly based on the works of Stéphanie-Félicité de Genlis, Louise d'Épinay and Joseph Reyre and argues that several processes legitimize fabulous stories, including moralization. Eventually, one last moment is devoted to the original place of Jeanne-Marie Leprince de Beaumont in this context, contrary to most of the moralizing analyzes made about her.

INDEX

Mots-clés : contes, fables, éducateurs, Leprince de Beaumont, Genlis

Keywords : tales, fables, educators, Leprince de Beaumont, Genlis

AUTEUR

AURÉLIA GAILLARD

Université Bordeaux Montaigne/ Institut Universitaire de France (IUF)