

# LES AMIS DE GEORGE SAND

## GEORGE SAND ET L'ÉDUCATION



Anne-Louis GIRODET DE ROUCY, dit GIRODET-TRIOSON :  
*Petite paysanne à la poupée* (hst., 40,3 x 32,3 cm. coll.part.).

# LES AMIS DE GEORGE SAND

Association placée sous le patronage de  
la Société des Gens de Lettres

**Siège social :** Musée de la Vie Romantique, 16, rue Chaptal - 75009 Paris.  
**Administration :** Mairie de Montgivray, rue du Pont, 36400 Montgivray.

## Bureau

Président d'honneur	Georges Lubin †
Présidente	Brigitte Diaz
Vice-Présidents	Aline Alquier Michel Baumgartner
Secrétaire générale	Danielle Bahiaoui
Trésorier	Jean-Paul Petit-Perrin
Responsable Revue	Olivier Bara
Responsable Internet	Thierry Derigny
Correspondante Courrier électronique	Colette Petit-Perrin

## Conseil d'administration

Aline Alquier, Danielle Bahiaoui, Marie-Thérèse Baumgartner, Michel Baumgartner, Thierry Bodin, Thierry Derigny, Brigitte Diaz, Bernard Hamon, Michèle Hecquet, Colette Petit-Perrin, Jean-Paul Petit-Perrin, Marie-Paule Rambeau, Marielle Vandekerckhove-Caors, Martine Watrelot.

## Revue *LES AMIS DE GEORGE SAND*

### Comité de rédaction

Rédacteur en chef	Olivier Bara
Rédactrice en chef adjointe	Michèle Hecquet
Responsable des <i>Varia</i>	Brigitte Diaz,
Responsable des recensions	François Kerlouégan
Responsable adjointe des recensions	Aline Alquier
Responsable mise en page et illustrations	Michel Baumgartner

### Comité de lecture

Aline Alquier, Pascale Auraix-Jonchière, Olivier Bara, Regina Bochenek-Franczakowa, Yves Chastagnaret, Brigitte Diaz, José-Luis Diaz, Françoise Genevray, Bernard Hamon, Nigel Harkness, Michèle Hecquet, Monia Kallel, François Kerlouégan, Catherine Masson, Valentina Ponzetto, David Powell, Marie-Paule Rambeau, Chiyo Sakamoto, Anna Szabó, Martine Watrelot, Damien Zanone.

**Les Amis de George Sand** publient, après deux avis recueillis auprès de son comité de lecture ou d'experts, les articles spontanément adressés à la revue. Les articles, qui ne doivent pas dépasser 30 000 signes, doivent être envoyés à  
Brigitte Diaz : [brigitte.diazw@gmail.com](mailto:brigitte.diazw@gmail.com)

**Site Internet :** <http://www.amisdegeorgesand.info>

**Adresse e-mail :** [amisdegeorgesand@wanadoo.fr](mailto:amisdegeorgesand@wanadoo.fr)

**Prix de la revue N° 35** pour les non-adhérents : **17, 00 €** (+ port hors France métropolitaine)

Les chèques ou virements bancaires (IBAN : FR42 - 3000 - 2057 - 3400 - 0011 - 7093 - L26  
BIC : CRLYFRPP) doivent être payables en France, libellés au nom de l'Association *Les Amis de George Sand*, à l'adresse « Administration » ci-dessus.

Cartes bancaires : via Paypal (selon indications sur le site Internet de l'Association)



## SOMMAIRE

Éditorial d'Olivier BARA.....	p. 5
-------------------------------	------

---

**Dossier : « GEORGE SAND ET L'ÉDUCATION »**

Introduction de Martine WATRELOT .....	p. 9
• Bruno VIARD : « Pierre Leroux et l'éducation ».....	p. 25
• Christine PLANTÉ : « La vie intellectuelle de l'enfant. Entre le réel et l'impossible ».	p. 43
• Amélie CALDERONE : « George Sand et le théâtre d'éducation, ou comment s'approprier "ces choses qu'on déprécie tout haut" ».....	p. 65
• Laurence TALAIRACH-VIELMAS : « Savoir s'il y a des fées ou s'il n'y en a pas » : leçons de choses et savoirs naturalistes dans les <i>Contes d'une grand-mère</i> .....	p. 87
• Claudine GROSSIR : « Apprendre à lire et à écrire ».....	p. 113
• Michèle HECQUET : « Sand institutrice : derniers temps ».....	p. 143
• Nathalie DENIZOT : « George Sand, un classique scolaire ».....	p. 159

---

• Bernard HAMON : « George Sand et l'Italie ».....	p. 171
--	--------

---

**Livres, revues, études, événements culturels :**

• ACTES DE COLLOQUE : <i>George Sand critique : une autorité paradoxale</i> , dir. Olivier BARA & Christine PLANTÉ (Michèle HECQUET).....	p. 195
• ÉTUDES : ♦ <i>George Sand et la vie littéraire dans les premières années du Second Empire</i> , de Mariette DELAMAIRE (Anna SZABÒ) ♦ <i>Disguise in George Sand's novels</i> , de Françoise GHILLEBAERT (Françoise GENEVRAY) ♦ <i>Mélancolie ouvrière</i> , de Michelle PERROT (Bernard HAMON) ♦ <i>Luigi CALAMATTA : Documenti inediti del Fondo George Sand [B. H. V. P.]</i> , a cura di Rosalba DINOIA (Aline ALQUIER) ♦ <i>Georges de Peyrebrune (1841-1917), Itinéraire d'une femme de lettres du Périgord à Paris</i> , de Jean-Paul SOCARD (Michèle HECQUET) ♦ <i>De la lettre aux belles-lettres</i> , Études dédiées à Regina Bochenek-Franczakowa (Marie-Paule RAMBEAU).	p. 198
• VIE DE L'ASSOCIATION : ♦ Rapport d'activité 2012 (Danielle BAHIAOUI) ♦ Tableau financier 2012 (Jean-Paul PETIT-PERRIN).....	p. 211
• Bulletin d'adhésion.....	p. 215

---

## Table des illustrations

En couverture : GIRODET : <i>Petite paysanne à la poupée</i> (coll. part.).	
• École d'enseignement mutuel (dans Jean SANDRIN, <i>Enfants trouvés, enfants ouvriers</i> , Paris, Aubier-Montaigne, 1982, p. 247).....	p. 5
• « La scolarisation de l'enfant ouvrier » (dans Jean SANDRIN, <i>Enfants trouvés enfants ouvriers</i> , Paris, Aubier-Montaigne, 1982, p. 223, détail).....	p. 9
• Portrait de Marie Pape-Carpantier (1815/1878), cl. Mukarovsky.....	p. 13
• Salle d'asile de petits enfants à Paris.....	p. 14
• Avant la loi Falloux : « La coutume de corriger, par la violence et les châtements corporels »....	p. 16
• <i>L'Éducation des filles en France au XIX<sup>e</sup> siècle</i> , par Françoise MAYEUR, Paris, Perrin, 2008. Illustration de la couverture (détail).....	p. 22
• <i>Pierre Leroux</i> , dessin de CHAM, dans <i>L'Assemblée nationale comique</i> , par Auguste LIREUX, Paris, Michel Levy frères, 1850.....	p. 25
• Carte postale représentant la chambre de George Sand au Château de Boussac.....	p. 26
• Publications de l'imprimerie de Pierre LEROUX à Boussac : la <i>Revue sociale</i> , fondée en 1845 ; Pierre LEROUX, <i>D'une religion nationale ou du culte</i> , 1846.....	p. 26
• « ...un si grand nombre perdent leur temps .», dans Jean SANDRIN, <i>Enfants trouvés, enfants ouvriers</i> , Paris, Aubier-Montaigne, 1982.....	p. 27
• <i>Éducation morale et patriotique</i> : Une école maternelle à Vichy (Allier). – L'école de Buigny-lès-Gamaches (Somme). Cartes postales, début du XX <sup>e</sup> siècle, Musée National de l'Éducation, Rouen.....	p. 28
• Au tableau noir : la première leçon de la journée.....	p. 30
• <i>L'enseignement de la liberté</i> , par Auguste ROUBILLE ( <i>Le Rire</i> , n°60, 1904).....	p. 34
• Albert et Consuelo, illustration de Maurice SAND (George SAND, <i>Œuvres complètes illustrées</i> , T. IX, <i>La Comtesse de Rudolstadt</i> , Paris, Hetzel, 1856, p. 160).....	p. 38
• <i>Pierre Leroux</i> , portrait-charge de DAUMIER pour la série « Les représentants représentés » publiée dans <i>Le Charivari</i> (1848-1849).....	p. 41
• Théodore CHASSÉRIAU : <i>L'enfant et la poupée</i> (1836). Coll. part.....	p. 42
• Poupée à l'école. ( <i>Palaiseau, Musée palaisien du Hurepoix</i> ).....	p. 48
• Page illustrée pour <i>Le beau jeu de la jolie poupée de la petite fille bien obéissante</i> [...]. Paris, éd. Delarue ; Lille, Castiaux, s.d. (avant 1848).....	p. 51
• D'après Paul et Victor MARGUERITTE, <i>Zette</i> , éd. Plon-Nourrit, 1903. Extrait de : <i>Le coucher de la poupée</i> , Adolphe MIRONNEAU, ill. collectif, dans <i>Choix de lectures</i> , Paris, Armand Colin, 1924.....	p. 53
• Dessin composé par Louis-Edmond DURANTY (1833-1880) pour « La Grand'main » (DURANTY, <i>Théâtre des Marionnettes</i> , Paris, Georges Charpentier éd., 1880)...6.....	p. 56
• La courtoisie entre enfants, d'après une illustration de Louis Maurice BOUTET de MONVEL pour <i>La Civilité puérile et honnête</i> , (Paris, Plon, Nourrit & Cie, 1887).....	p. 57
• <i>Poupée noire</i> (U.S.A., vers 1850).....	p. 60
• Le biberon de la poupée (carte postale d'anniversaire, détail).....	p. 62
• <i>Le bon père</i> : « Voilà, mes enfants, la récompense du plus sage !! [...] c'est un polichinel !!... ». Gravure de Paul LEGRAND d'après Octave TASSAERT (ca. 1830).....	p. 65
• Portrait de <i>madame de Genlis</i> (1746-1830) par Adélaïde LABILLE-GUIARD.....	p. 66

.../...

• <i>Théâtre d'éducation à l'usage de la jeunesse</i> , par M <sup>me</sup> de GENLIS, Paris, Didier éditeur, 1848.....	p. 67
• <i>Journal des Jeunes Personnes</i> , 62 <sup>ème</sup> année – 1 <sup>er</sup> janvier 1894.....	p. 70
• « Booz annonce qu'il choisit Ruth pour sa femme », gravure de Jean-Jacques OUTHWAITE d'après un dessin de Jules NOËL pour <i>Ruth et Noémi</i> , comédie en deux actes, <i>Théâtre d'éducation à l'usage de la jeunesse</i> , par M <sup>me</sup> de GENLIS, Paris, Didier éditeur, 1848.....	p. 72
• Une représentation au théâtre de marionnettes de Nohant.....	p. 80
• « Phanor reprend sa première forme », gravure de Jean-Jacques OUTHWAITE d'après un dessin de Jules NOËL pour <i>La Belle et la bête</i> , comédie en deux actes, <i>Théâtre d'éducation à l'usage de la jeunesse</i> , par M <sup>me</sup> de GENLIS, Paris, Didier éditeur, 1848.....	p. 84
• La Lecture des contes en famille, illustration de Gustave DORÉ (frontispice des <i>Contes de PERRAULT</i> , Paris, Hetzel, 1862).....	p. 86
• <i>Le Magasin des enfants ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction</i> , par Mme LEPRIŒUR DE BEAUMONT, illustrations de G. STAAL, Paris, Garnier Frères, 1865. Page de titre du 20 <sup>e</sup> dialogue.....	p. 88
• Trois pages de titres : ♦ <i>Contes d'une vieille fille à ses neveux</i> , de Delphine de GIRARDIN, Paris, Michel Lévy Frères, n <sup>elle</sup> éd., 1857 ♦ <i>Le Livre des mères et des enfants</i> , de Marceline DESBORDES-VALMORE, Lyon, L. Boitel éditeur, 1840 ♦ <i>Contes d'une grand-mère</i> , de George SAND, Paris, Calmann Lévy, 1876.....	p. 90
• <i>La Reine Coax</i> , de George SAND, Couverture et illustrations de René GIFFEY, Elbeuf, éd. Paul Duval, 1937.....	p. 93
• Portrait d'Étienne Geoffroy Saint-Hilaire (1772-1844).....	p. 94
• Page d'herbier de George Sand (Christiane SAND & Gilles CLÉMENT, <i>Le Jardin romantique de George Sand</i> , Paris, Albin Michel, 1995, p. 16., coll. Christiane Sand, cl. André Martin.).....	p. 96
• George SAND : <i>Les Ailes de courage</i> , Paris, Flammarion, 2006 (Couverture).....	p. 98
• <i>Jean Macé</i> , portrait-charge de GILL, <i>Les Hommes d'aujourd'hui</i> , N° 44 (1878).....	p. 102
• Deux titres de la Bibliothèque d'éducation et de récréation à Paris : <i>Le Magasin d'éducation et de récréation</i> , avec Jules VERNE, Jules HETZEL et Jean MACÉ, 1893 et <i>Histoire d'une bouchée de pain</i> , par Jean MACÉ, 1867.....	p. 102
• Le Château de Pictordu, couverture de la bande dessinée de Louis JOURDAN, d'après le conte de George SAND, Vendœuvres, éd. Lancosme, 2010.....	p. 103
• Illustration d'Aude-Marie de PERLAT pour <i>Le Gnome des huitres</i> , conte de George SAND, L'Isle-Adam, éd. de Saint Mont, 2006.....	p. 106
• Couverture d'Alonso de PARYS pour <i>Le Chêne parlant</i> , de George SAND, Paris, Nelson & Calmann-Lévy, 1933.....	p. 110
• Louis-Léopold BOILLY : <i>La Lecture</i> (1828).....	p. 113
• <i>George Sand enfant</i> , par DESCHARTRES (dans Georges LUBIN, <i>Album Sand</i> , Paris, Gallimard, NRF, 1973, p. 25).....	p. 114
• Michel BRÉAL (1832-1915) : <i>Quelques mots sur l'instruction publique en France</i> (Paris, librairie Hachette, 1872).....	p. 123
• Écrivain correcteur en 1604 (Musée National de l'Éducation, Rouen).....	p. 125
• Apprentissage de la lecture. Méthode phonomimique d'Augustin GROSSELIN (1800-1878) – Planche pédagogique.....	p. 126
• Page de <i>La Citolégie</i> , d' Hippolyte-Auguste DUPONT, Paris, librairie de E. Ducrocq, 1831.....	p. 129
• Pages de titres d' <i>Émile ou De l'éducation</i> , de Jean-Jacques ROUSSEAU, édition de 1762 à Amsterdam.....	p. 133
• Jeanne, illustration de Tony JOHANNOT (George SAND, <i>Œuvres complètes illustrées</i> , T.III, <i>Jeanne</i> , Paris, Hetzel, 1853, p. 80).....	p. 136

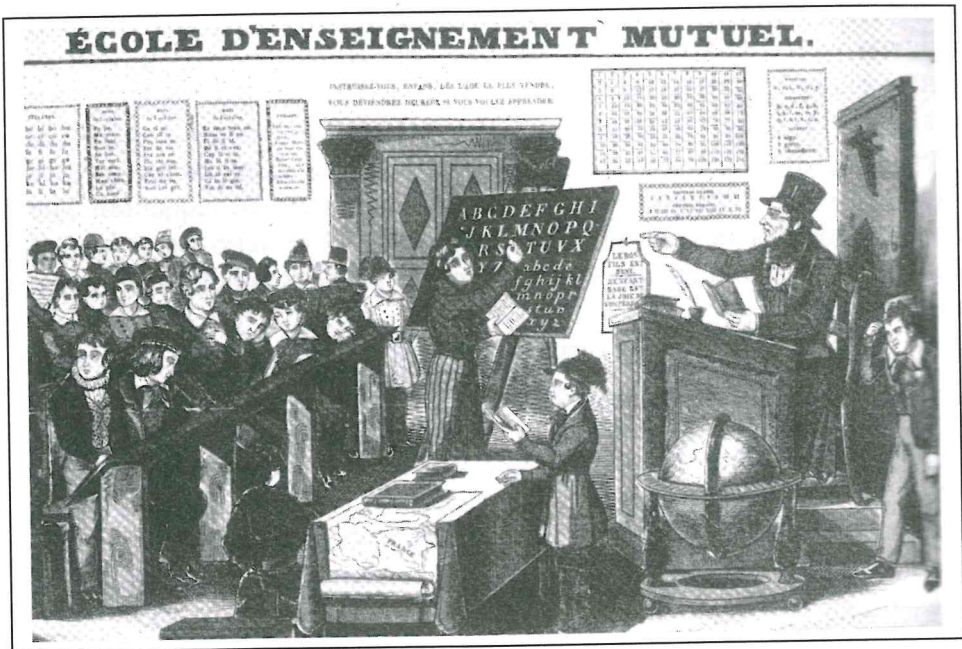
.../...



• Une école de filles sous la Restauration, gravure d'Eugène ANDRÉ, d'après Jean-Baptiste MALLET. (1759-1835).....	p. 142
• <i>Jules Boucoiran</i> , 1808-1875 (cl. Crespon).....	p. 145
• Nicolas-Toussaint CHARLET (1792-1845) : Une école d'enseignement mutuel.....	p. 147
• « le maître d'école ne doit manifester ni impatience ni colère » (p. 149), d'après une illustration de Louis Maurice BOUTET de MONVEL pour <i>La Civilité puérile et honnête expliquée par l'oncle Eugène</i> (Paris, Plon, Nourrit & Cie, 1887).....	p. 148
• Marie Catherine Le Jumel de Berneville, baronne d'Aulnoy (1651-1705).....	p. 151
• « <i>C'était Jeanne immobile, pâle comme une morte</i> », illustration de Tony JOHANNOT (George SAND, <i>Œuvres complètes illustrées</i> , T. III, <i>Jeanne</i> , Paris, Hetzel, 1853, p. 89).....	p. 152
• George Sand dans les classiques scolaires (6 couvertures de manuels, de 1939 à 2012).....	p. 158
• Venise à la nuit tombante, entrée du Grand-Canal.....	p. 171
• Deux dessins d'Alfred de MUSSET : George Sand et autoportrait-charge.....	p. 172
• <i>Pietro Pagello</i> , peint par Giovanni Carlo BEVILACQUA.....	p. 173
• Venise, coucher de soleil sur le bassin Saint-Marc.....	p. 174
• Joseph HEINTZ le Jeune : <i>Fête de la Giudecca, la procession du Rédempteur</i> .....	p. 176
• <i>Giuseppe Mazzini</i> (1805-1872), photographié par Domenico LAMA.....	p. 178
• L'entrée des troupes françaises à Rome en 1849, gravure de ROSSETTI.....	p. 179
• La villa Piccolomini à Frascati.....	p. 181
• Annibal CARRACHE : <i>Le triomphe de Bacchus et d'Ariane</i> – Rome, plafond de la galerie du palais Farnèse.....	p. 182
• Arrivée de Garibaldi à La Spezia le 30 août 1862 ( <i>Illustrated London News</i> ).....	p. 184
• <i>Daniele Manin</i> (1804-1857), photographie H. Voland (1852).....	p. 186
• <i>La bataille de Magenta</i> – Gravure d'après le tableau d'YVON (Musée du château de Versailles).....	p. 188
• <i>Giuseppe Garibaldi</i> (1807-1882).....	p. 189
• Sérénade à Venise, Dessin de Maurice SAND (George SAND, <i>Œuvres complètes illustrées</i> , T. VII, <i>L'Uscoque</i> , Paris, Hetzel, 1854, p. 48).....	p. 192
• <i>George Sand</i> , par Luigi CALAMATTA, gravure, 1840, Bibliothèque royale de Belgique, fonds Calamatta, <i>Luigi Calamatta, incisore e patriota in Europa</i> , Roma, Palombi Editori, 2012, p. 78.....	p. 194
• Gabriel(le), illustration de Maurice SAND, détail (George SAND, <i>Œuvres complètes illustrées</i> , T. VII, <i>Gabriel</i> , Paris, Hetzel, 1854, p. 318).....	p. 203
• Voiron, grève de la soierie en 1906. – Groupe attendant l'arrivée du délégué (cl. Parriot).....	p. 204
• Voiron, grève de la soierie en 1906. – Usine protégée par des chasseurs alpins.....	p. 206
• Luigi CALAMATTA, <i>Autoportrait en uniforme de garibaldien</i> (1866), Firenze, G.D.S.U. ( <i>Luigi Calamatta, incisore e patriota in Europa</i> , Roma, Palombi Editori, 2012, p. 34).....	p. 207
• <i>Georges de Peyrebrune</i> , Portrait photographique d'Eugène PIROU.....	p. 209
• Hommage à <i>Regina Bochenek-Franczakowa</i> , Cracovie, 21 septembre 2012.....	p. 210
• L'année 2012 à l'Association : ♦ 12 mai : Lecture du <i>Péché de M. Antoine</i> par Anne TRÉMOLIÈRES. ♦ 14 septembre : Les Amis de George Sand devant la Maison de Chateaubriand à la Vallée aux loups. ♦ 6 octobre : exposé de Béatrice DIDIER lors de notre réunion de rentrée à l'Hôtel de Massa. ♦ 24 novembre : exposition « Intérieurs romantiques » au Musée de la Vie romantique, <i>Le Salon George Sand</i> (aquarelle).....	p. 212-213







École d'enseignement mutuel

(dans Jean SANDRIN, *Enfants trouvés, enfants ouvriers*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982, p. 247).

## Éditorial

CE NUMÉRO 35 DE NOTRE REVUE vous parvient tardivement. Le retard s'explique par les changements survenus ce printemps 2013 au sein de l'équipe rédactionnelle des *Amis de George Sand*. Michèle Hecquet annonçait dans son dernier éditorial (n° 34, 2012) qu'elle quittait sa responsabilité. Celui qui écrit ces lignes a la lourde tâche de lui succéder. Tout en remerciant chaleureusement Brigitte Diaz, Michèle Hecquet et l'Association des Amis de George Sand pour la confiance qu'ils m'ont accordée, je me dis bien conscient de la responsabilité qui m'incombe. En parfaite continuité avec l'exigence intellectuelle et scientifique de mes prédécesseurs, je tâcherai d'ouvrir toujours plus notre revue à de nouveaux lectorats, d'atteindre les étudiants par la voie des bibliothèques universitaires, de contribuer encore à conférer à George Sand la place qui devrait être la sienne dans la culture littéraire d'aujourd'hui. Chaque

numéro annuel sera organisé autour d'une thématique et placé sous la direction d'un responsable scientifique. La rubrique des *Varia* demeurera ouverte à toutes les propositions d'articles en dehors du thème annuel : à vos plumes, chers adhérents et abonnés ! Mes remerciements vont enfin à Brigitte Diaz, Michèle Hecquet, François Kerlouegan, Aline Alquier, Michel Baumgartner qui ont accepté de participer au comité de rédaction. Merci aussi aux nouveaux membres de notre comité de lecture. La revue offre l'image d'une communauté sandienne rassemblée, complétée bien sûr par nos lecteurs.

Martine Watrelot a dirigé le dossier thématique de cette année, « George Sand et l'éducation ». Son introduction, à laquelle nous renvoyons, pose les enjeux intellectuels, moraux, sociaux et politiques du sujet, et dessine le contexte dans lequel s'inscrivent les sept études proposées. La première, signée par Bruno Viard, complète le travail de contextualisation mené dans l'introduction. Elle rappelle comment Pierre Leroux pensa l'éducation à partir de la triade « sentiment-sensation-connaissance », correspondant aux trois composantes indissociables de l'humain. En découle chez lui la conception d'une triple éducation « intellectuelle, physique et morale » dont la Troisième République a hérité. En résulte aussi le caractère fondamentalement moral de l'éducation républicaine : certains débats actuels s'en font l'écho. Trois articles se penchent ensuite sur l'univers de l'enfance tel que George Sand l'a représenté et nourri par son œuvre. Christine Planté saisit le « statut poétique et esthétique » de la poupée, fondement chez Sand d'une réflexion sur la vie intellectuelle de l'enfant, sur son rapport à la croyance comme sur sa conscience de la réalité. Plus largement, l'auteur d'*Histoire de ma vie* conçoit la petite enfance comme une voie d'accès à la connaissance de l'humain, dont le désir d'infini se heurte au caractère fini des objets et du monde. Amélie Calderone revient sur le théâtre d'éducation pour la jeunesse, hérité de Madame de Genlis. Elle insiste sur le rapport ambigu entretenu avec un genre censé inculquer des préceptes moraux. George Sand ne préfère-t-elle pas miser sur la créativité des jeunes gens ? Ne fait-elle pas du théâtre un lieu d'initiation en acte aux relations humaines ? Après le théâtre d'éducation, le conte de fées est à l'honneur dans l'article de Laurence Talairach-Vielmas. Si les *Contes d'une grand-mère* jouent avec les figures traditionnelles du genre, George Sand transforme le conte classique en support de vulgarisation scientifique. L'ornithologie, la botanique, la géologie, la paléontologie font rayonner les beautés de la nature dans ces petits récits où l'esprit de la science se révèle être d'abord une capacité d'émerveillement. Les



deux articles suivants abordent plus directement les pratiques pédagogiques de George Sand, auprès de son entourage, enfants, petits-enfants et gens du peuple. Claudine Grossir montre l'importance accordée par la romancière à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, clé de l'intégration sociale et de l'émancipation intellectuelle. Sont explorés les liens profonds noués par Sand entre ses choix en matière de pédagogie et son esthétique littéraire de conteuse, dominée par le modèle de l'oralité. Michèle Hecquet se concentre sur les derniers temps de « George Sand institutrice ». Jusqu'au bout s'est manifesté chez elle le vif intérêt pour la relation entre maître et élève, pour l'éducation morale articulée à la transmission des savoirs. Cet intérêt s'est accru après 1870, dans le nouveau contexte républicain. Peut-on toutefois acquérir des connaissances indispensables à l'émancipation intellectuelle sans *désenchanter* sa vision du monde et sans perdre sa capacité d'idéalisation ? La question demeure, lancinante. Enfin, pour clore ce dossier et l'ouvrir sur notre monde éducatif contemporain, Nathalie Denizot explore la place de George Sand dans les manuels scolaires, de la Troisième République à aujourd'hui. Comment et pourquoi la romancière a-t-elle été déclassée et a-t-elle perdu son statut de « classique » de la littérature ? N'a-t-elle pas été victime d'une excessive spécialisation dans le seul roman dit « champêtre » à cause du succès de *La Mare au diable* ? Les signes d'un renouvellement du corpus sandien offert aux élèves se découvrent heureusement dans les manuels, depuis le début des années 2000.

Vous lirez dans la partie non thématique de ce numéro un article de Bernard Hamon qui nous propose de revisiter l'Italie telle que Sand l'a représentée au fil de son œuvre.

Nous rendons compte cette année de plusieurs ouvrages importants, témoignant de la vitalité des études sandiennes : *George Sand et la vie littéraire dans les premières années du Second Empire* de Mariette Delamaire, *Disguise in George Sand's novels* de Françoise Ghillebaert, les actes du colloque lyonnais *George Sand critique : une autorité paradoxale*, initié par Christine Planté. L'ouvrage de Michelle Perrot, *Mélancolie ouvrière*, celui de Jean-Paul Socard consacré à Georges de Peyrebrune, *Itinéraire d'une femme de lettres du Périgord à Paris*, ainsi que les *Mémoires fragmentaires* de Calamatta complètent ces recensions. Nous nous faisons aussi l'écho de l'hommage rendu à notre collègue et amie Regina Bochenek-Franczakowa à travers les *Études* qui lui sont dédiées.

Comme tous les ans, ce numéro doit beaucoup au savoir-faire, à l'inventivité et à l'exigence de Michel Baumgartner, responsable de la mise en page et de l'illustration. Sa charge de travail a été particulièrement alourdie pour ce numéro de transition. Nous lui redisons ici toute notre gratitude.

Le prochain numéro, en juillet 2014, sera dirigé par Simone Bernard-Griffiths. Il sera joliment intitulé « George Sand au pays des merveilles ».

Olivier BARA







« La scolarisation de l'enfant ouvrier » (Jean SANDRIN, *Enfants trouvés enfants ouvriers*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982, p. 223, détail).

## George Sand et l'éducation

### Introduction

#### Contexte historique et politique

**C** E DOSSIER CONSACRÉ À GEORGE SAND ET L'ÉDUCATION vise à analyser sa position singulière dans un mouvement d'ensemble qui, tout au long des décennies 1820-1875, interroge les formes d'une éducation nouvelle et expérimente les modes les plus performants de transmission des savoirs. Le deuxième tiers du siècle voit la mise en œuvre de dispositions légales favorisant l'alphabétisation et la scolarisation des enfants pauvres et ruraux. La plus grande avancée du gouvernement de Louis-Philippe est apportée par les lois Guizot<sup>1</sup> sur l'école primaire qui répondent à une aspiration égalitaire face à l'instruction : l'école primaire obligatoire et gratuite, publique ou libre. Se mettent alors en place des structures institutionnelles nécessaires à une éducation populaire, qui ou-

---

1. Voir à ce sujet l'étude Pierre ROSANVALLON, *Le Moment Guizot*, Paris, Gallimard, 1985.

vrent la question nouvelle du droit encore balbutiant des enfants, celle de leur condition de vie et de travail. Les enquêtes Villermé<sup>2</sup> appuient par une étude scientifique et médicale ce que le droit de la monarchie constitutionnelle avait avalisé, car les lois sur l'école entraînent la loi de 1841<sup>3</sup> sur le travail des enfants.

Restait la question de l'éducation des filles, demeurée sous la responsabilité des établissements d'enseignement religieux. Dans le mouvement de laïcisation qui s'instaurait, il semblait bon d'être prudent quant à l'instruction des filles. Certaines disciplines alors considérées comme trop éloignées de leurs capacités réflexives et de leur aptitude supposée à la rationalisation, ne devaient guère leur être enseignées puisque ces filles se préparaient nécessairement à un rôle d'épouse, privée de citoyenneté civile, et de mère. Jules Michelet, Eugène Sue dénoncent l'ascendant moral exercé par les ecclésiastiques sur les femmes. George Sand, quant à elle, n'emprunte guère cet argument-là, et si ses romans acceptent volontiers de se peupler de moines et de mystiques, c'est par intérêt – suscité par Pierre Leroux – pour les hérésies et autres formes de sociétés spiritualistes. Autrement dit, Sand cherche une voie moyenne et extraordinaire, venue de traditions chrétiennes populaires, pour imaginer comment les femmes pourraient asseoir leur nouveau rôle social (voir *La Comtesse de Rudolstadt*).

Ne se pensait pas encore à l'époque ce qu'un pédagogue libertaire comme Paul Robin a appelé la *Co-éducation*, mot repris par d'autres pédagogues sous le nom d'enseignement mixte. Il faudra attendre pratiquement le troisième quart du XX<sup>e</sup> siècle pour que l'École mixte, de la maternelle à l'université, devienne une réalité, réalité critiquée voire contestée actuellement par certains, au nom de la sécurité et de la quiétude nécessaires aux apprentissages des jeunes filles, victimes des harcèlements de leurs entou-rages masculins. Si nous évoquons ce retournement historique, c'est qu'en

- 
2. Louis René VILLERME, *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*, 2 vol., Paris, J. Renouard, 1840.
  3. Cette loi faisait obligation pour les communes de plus de 500 habitants d'ouvrir des écoles gratuites pour les garçons. La loi sur le travail des enfants, en 1841, dite Loi Guizot, stipule à l'article 5 : « Nul enfant de moins de douze ans ne pourra être admis qu'autant que ses parents ou tuteurs justifieront qu'il fréquente actuellement une des écoles publiques ou privées existant dans la localité. Tout enfant admis devra, jusqu'à l'âge de douze ans, suivre une école [...] ». Même si cette loi ne fut guère appliquée, elle jetait les bases d'une éducation ou instruction populaire gratuite, obligatoire, qui pouvait être laïque ou pas.

ce début de XXI<sup>e</sup> siècle le fondement de ce qui a été le système éducatif français est en pleine révolution, faite au nom d'un système économique libéral et capitaliste qui met l'entreprise et le travail au cœur du système scolaire, et en raison d'un système politique nouveau qui fait de chacune des nations qui la constitue une des régions de l'Europe. Mettre le droit au travail et le droit à l'instruction au cœur de la Constitution, tel était le projet, avorté, de la Deuxième République, en 1848. Voici que ressurgissent, une à une, certaines des problématiques qui ont agité le XIX<sup>e</sup> siècle.

Michèle Hecquet a dirigé un volume d'études consacrées à *L'Éducation des filles au temps de George Sand*<sup>4</sup>. Tout en nous situant dans la continuité de ce travail, nous voudrions ici cerner très précisément les représentations de l'éducation de la jeunesse, et les contenus des apprentissages que la romancière préconise pour la petite enfance.

Avant cela, nous allons repérer les principales avancées de l'instruction populaire durant ce XIX<sup>e</sup> siècle où les questions pédagogiques font, en Europe, l'objet d'un tel intérêt qu'à partir des années 1860, les sections scolaires entrent aux expositions universelles. En France, s'instaure une science universitaire de l'éducation, dont on escompte d'importants bénéfices dans le domaine de la formation des maîtres. Si les lois Falloux de 1851 furent fustigées par les républicains, par Mazzini notamment, alors en relation avec Sand<sup>5</sup>, il n'en demeure pas moins qu'elles apportaient un progrès notable dans l'éducation des filles<sup>6</sup>. Désormais, les communes d'au moins 800 habitants se devaient d'ouvrir aussi des écoles primaires gratuites pour filles. Les matières de l'enseignement primaire se composaient obligatoirement de : l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures (loi du 15 mars 1850 – art. 23). De nos jours, ce sont ces enseignements qui sont au cœur de la « rénovation » de l'école primaire ; quant à la restauration d'une « instruction morale », différente de l'instruction civi-

---

4. Michèle HECQUET (sous la dir. de), *L'Éducation des filles au temps de George Sand*, Arras, Artois Presses Université, 1998.

5. George SAND, lettre à Giuseppe Mazzini du 10 octobre 1849 (au sujet des deux lettres de Mazzini adressées à M. de T[ocqueville] et M. de F[alloux] publiées dans *L'Italia del Popolo*), dans *Correspondance de George Sand*, éditée par Georges Lubin, Paris, Garnier, 1964-1971, t. IX, p. 282 (désormais notée *Corr.*, suivi de la tomaisson et de la page).

6. Antoine PROST, « Définition et redéfinition du national. Le roman scolaire de la nation », dans les actes du colloque *École et Nation*, INRP, Lyon, 2010 ([http://www.canalu.mobi/video/inrp/conference\\_inaugurale.5842](http://www.canalu.mobi/video/inrp/conference_inaugurale.5842)) – actes à paraître.



que, elle ne va pas sans créer bien des résistances chez les enseignants. C'est pourquoi nous avons demandé à Bruno Viard de nous présenter, dans le présent dossier, les conceptions de l'enseignement moral propres à Pierre Leroux, l'un des maîtres à penser de George Sand, afin d'éclairer cette notion de *morale*, fondée sur le lien social, chère à l'écrivaine.

Une fois ces apprentissages fondamentaux acquis, les enseignements de l'école primaire pouvaient en outre comprendre : l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, les éléments de l'histoire et de la géographie (loi du 10 avril 1867 – art. 16), des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène, l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire, le chant et la gymnastique. À l'école primaire peuvent s'enseigner aussi le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et des éléments de géométrie (loi du 21 juin 1865 – art. 9). L'enseignement de la gymnastique dans les établissements d'instruction publique a été réglé d'abord par un décret du 3 février 1869, avant de devenir obligatoire par la loi du 27 janvier 1880, dans tous les établissements d'instruction publique des garçons (art. 1<sup>er</sup>), en raison de l'héritage militaire de cette discipline considérée longtemps, jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, comme de nature extra-scolaire. L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières indiquées plus haut, les travaux à l'aiguille (loi du 15 mars 1850 – art. 48).

Née dans un milieu social aristocratique sensible aux idées de Rousseau, Sand aura appris, avant son entrée au collège, toutes ces disciplines désormais transmissibles aux enfants du peuple. L'école de la nation républicaine, pour peu de temps encore, est séparée en deux filières : le niveau primaire qui est l'école du peuple ; le secondaire : école réservée à toute l'aristocratie et à la bourgeoisie.

Il est surprenant que George Sand soit si peu attentive à ces dispositions en faveur d'une éducation populaire et gratuite pour les jeunes enfants. Est-ce par parti-pris anticlérical et politique ? Ou par refus de la mainmise de l'État sur un domaine qu'elle considérerait comme ne relevant pas d'une autorité sociale et politique nationale ? Bakounine, qui voyait en Sand une prophétesse, envisageait, non sans paradoxe, l'abolition de l'État tutélaire, transcendant, centraliste, doublure et *alter ego* de l'Église, et comme tel, cause permanente d'appauvrissement, d'abrutissement et d'asservissement pour les peuples. Comme conséquence naturelle, il prévoyait l'abolition de toutes les universités de l'État ; le soin de l'ins-



truction publique devait revenir, selon lui, exclusivement aux communes et aux associations libres<sup>7</sup>.

Outre la question de l'éducation des filles, les lois Guizot avaient également négligé de réformer les établissements préélémentaires dits « salles d'asile », confiés à des initiatives de dames charitables, d'obédience protestante souvent. La grande enquête de 1837 sur l'instruction primaire, utile pour suivre la mise en œuvre de la loi<sup>8</sup>, montre qu'il est nécessaire de



Marie Pape-Carpantier (1815-1879)  
cl. Mukarovskiy

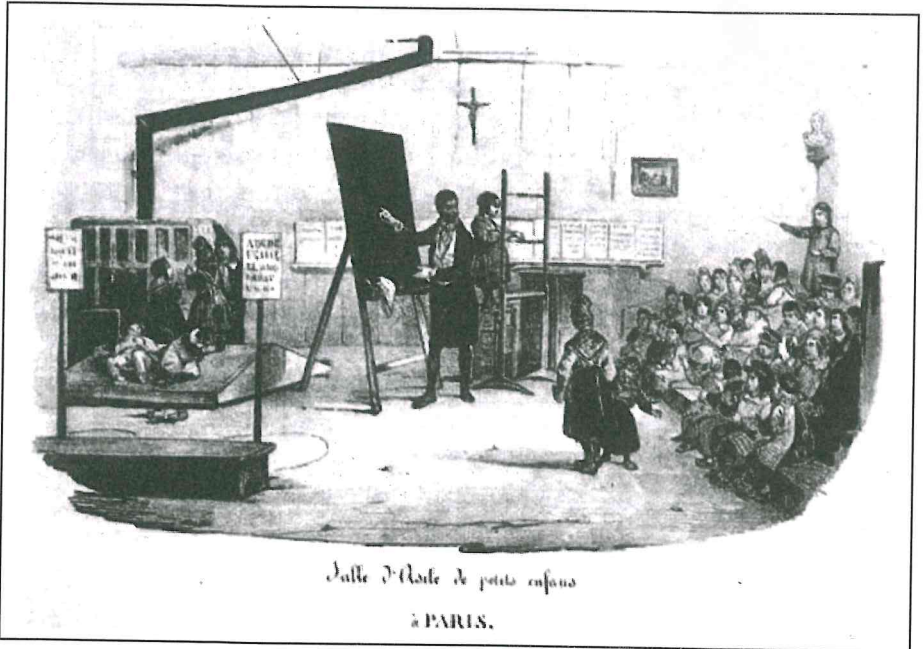
réglementer l'accueil des enfants de trois à six ans, et interroge le contenu des activités et la pédagogie possibles. Dès 1837, les salles d'asile sont sous le contrôle de l'État. Lorsque, en 1847, madame Jules Mallet et le ministre de l'Instruction publique, de Salvandy, créent une sorte d'école normale pour le recrutement et la préparation du personnel des salles d'asile, Marie Pape-Carpantier dirige cet établissement qui, en 1848, prend momentanément le nom d'*École normale maternelle* (sous le ministère

d'Hippolyte Carnot), puis le nom de *Cours pratique des salles d'asile* (sous le ministère de Fortoul). Marie Pape-Carpantier saura aussi recenser et préconiser des méthodes d'enseignement pour les tout petits, notamment la méthode de l'enseignement par l'image.

Les salles d'asile publiques ou libres sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes, de deux à six ans, reçoivent les

7. C'est en 1849 que Bakounine et George Sand entament leur correspondance (voir *Corr.*, t. IX p. 59-60 et notes). Alain PESSIN dans « Autoportrait d'un monstre : Bakounine à la plume » (dans *Littérature et anarchie*, textes réunis par Alain Pessin et Patrice Terrone, Presses universitaires du Mirail, 1998, p. 21-29), se livre à une cureuse analyse de la non influence de Sand sur Bakounine. Il dénie cette emprise en arguant que Bakounine a mis dans *Consuelo* un sens qui n'était pas celui voulu par George Sand, tout en concédant que le style de Bakounine, fait de digressions, emprunte à celui de Sand. Sur la question de l'éducation intégrale, voir la communication de Frédéric MOLE, « L'éducation intégrale, du socialisme révolutionnaire au radical-socialisme », dans les actes de la journée d'études *Modernité et innovation pédagogiques au XIX<sup>e</sup> siècle*, 12 avril 2013, ENS Lyon (à paraître).
8. Paul Lorain, ancien précepteur du fils cadet de François Guizot sera chargé de rédiger le compte rendu de cette enquête Guizot de 1837 pour le département d'Indre-et-Loire. Sur les salles d'asile, voir Jean-Noël LUC, *L'Invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

soins que réclame leur développement moral et physique (décret du 21 mars 1855 – art. 1). L'enseignement dans les salles d'asile, publiques et libres, comprend les premiers principes de l'instruction religieuse, de la lecture, du calcul pratique à l'aide du boulier-compteur, le chant à l'unisson de cantiques ou prières, quelques connaissances usuelles à la portée des enfants, quelques petits travaux manuels appropriés à leur âge et à leur sexe. L'arrêté rendu par le ministre de l'instruction publique le 5 août 1859, a fixé non-seulement la durée du temps qui doit être consacré à chaque exercice, mais encore l'heure à laquelle chacun de ces petits enseignements doit être donné.



Salle d'asile de petits enfants à Paris.

### **George Sand soutiendrait-elle les pédagogies libertaires ?**

Une fois posé le contexte historique et politique dans lequel se structure peu à peu l'institution d'une éducation nationale, nous allons nous pencher sur le contenu même de ce dossier. Les articles ici réunis s'intéressent aux scènes romanesques consacrées aux souvenirs d'enfance de la romancière, mais aussi aux sources philosophiques possibles, autres que les textes de Jean-Jacques Rousseau dont Sand se démarque assez radicalement. Sand regrette ouvertement, dans sa correspondance, d'avoir appliqué à



l'éducation de Maurice les principes rousseauistes<sup>9</sup> ; elle ne renouvellera pas cette erreur avec sa fille cadette Solange et conseillera, en 1872, à sa belle-fille Lina, de ne pas laisser ses petites filles sans une instruction et sans une activité intellectuelle précoces, soit dès l'âge de trois ans. Ses conceptions suivent les réflexions en cours. De l'enseignement individuel tel qu'il se pratiquait majoritairement au moment de l'enquête Guizot (chaque élève apprend seul, sans programme prédéfini, et le maître est un prescripteur de tâches et un correcteur), Sand en arrive à une conception réciproque de l'enseignement qui n'est pas à confondre avec l'enseignement mutuel très largement pratiqué dans les écoles des campagnes.

Se méfiant de l'incurie des maîtres dénoncée notamment dans l'enquête de Paul Lorain (voir note 2), Sand imagine un enseignement individualisé où maître et élève partagent la joie de l'apprentissage que deux êtres libres se prodiguent. Comme le souligne Michèle Hecquet dans l'article de synthèse qu'elle nous livre, cette forme de co-éducation peut se faire entre individus de sexe, de rang social, d'âge différents. Si Guizot avait pris les mesures nécessaires à une solide formation des maîtres, en créant une École normale d'instituteurs dans chaque département (le modèle a prévalu jusqu'en 1990), puis d'institutrices, Sand ne semble pas très informée ni attentive à l'évolution vers une professionnalisation effective des enseignants, sous le contrôle des inspecteurs et de l'État. C'est que Sand envisage une socialisation de l'enfant par étape et tranche d'âge. La première forme de socialisation concomitante à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture va être celle effectuée au contact de l'entourage de proximité, qu'il soit familial ou de voisinage, soit une association d'adultes familière à l'enfant. La découverte des pairs intervient au collège (troisième âge de l'enfance), mais il ne faut pas hésiter, si le pensionnaire y est malheureux, à le soustraire à un environnement qui ne lui convient pas :

*« Que peut un enfant rebuté et chagrin ? Lui demander à la fois le travail, qui est la souffrance de l'esprit, et la résignation, qui est la souffrance du cœur, c'est tout au plus ce que l'on demanderait à un homme fait, et il ne faudrait pas encore que ce fut un homme ordinaire. [...]*

---

9. Voir la lettre à Émile Paultre du 3 septembre 1832, *Corr.*, t. II, p. 155-156.



Avant la loi Falloux :  
« ...la coutume de corriger, par la violence et les châtimens corporels » (voir p. 17).



*Ayons donc pitié de l'enfance et rendons-la aussi supportable que possible*<sup>10</sup>. »

Avoir « pitié de l'enfance », c'est ce que prescrivent les instructions ministérielles, à une époque où Sand, jeune mère, se conforme à la coutume de corriger, par la violence et les châtiments corporels, le comportement de ses enfants, en les fessant ou en les fouettant même à l'occasion<sup>11</sup>.

La loi Falloux avait répertorié les catégories de punition. Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont les mauvais points, la réprimande, la privation partielle de la récréation, la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur, l'exclusion temporaire. Mais il est interdit d'infliger quelque châtiment corporel (art. 19)<sup>12</sup>.

Ce n'est qu'avec l'âge et la méditation sur l'éducation que Sand peu à peu renonce à exercer son pouvoir violent sur l'enfant. Elle cherche toujours cependant à mettre l'enfant en capacité de réfléchir à ses actions et de mesurer les conséquences de ses erreurs. Cela pourrait expliquer l'attachement de Sand à dépeindre des enfants maltraités dans ses fictions (*Les Ailes du courage*, *Le Chêne parlant*, *François le champi*, *Histoire du véritable Gribouille*). Cette maltraitance les rend fugueurs et asociaux, les contraignant à une autodidaxie dont ils se débrouillent fort bien, une fois qu'ils ont pris conscience du risque vital que fait courir l'absence de grégairisme. C'est pourquoi ils aspirent à revenir vers le monde des adultes pleins d'usage et raison (*Le Chêne parlant*, *Les Ailes de courage*), un monde dans lequel ils seront utiles à la société. L'ordre de la nature permet la survie à condition d'être déjà en partie connu et domestiqué par l'enfant, avant son évasion, c'est-à-dire soumis au pouvoir d'un enfant déjà instruit de certaines choses du réel, capable d'ingéniosité. Peut-être se discerne ici,

---

10. Lettre à Caroline Cazamajou, vers le 10 septembre 1839, *Corr.*, t. IV, p. 741-742.

11. Lettre à Émile Paultre du 3 septembre 1832, *Corr.*, t. II, p. 156 : « *J'ai quasiment appris L'Émile par cœur. Mais j'ai fini par abjurer tout système et par conformer entièrement le mien au caractère que j'avais à développer et à réduire, car il y a chez les enfants des germes de bien et de mal qui sont souvent d'une vigueur admirable et qu'il faut cultiver ou étouffer de tout son pouvoir dès qu'on les aperçoit* ». Voir encore la lettre envoyée de Venise à son fils Maurice, le 29 janvier 1834, *Corr.*, t. II, p. 185-186 : « *Tu seras donc toujours un grand veau ? Si j'étais là je te fesserais de belle manière.* »

12. Cette interdiction sera régulièrement renouvelée. Dans une circulaire du 15 juillet 1890, le ministre précisait aux enseignants que « la discipline purement répressive n'a pas droit de cité dans nos maisons d'éducation. La discipline libérale cherche, au contraire, à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre ».

davantage que le simple poncif de la littérature de jeunesse, ce qu'exprime Bakounine en 1869 :

« Comme enfin les fautes commises par le despotisme sont toujours plus funestes et moins réparables que celles qui sont commises par la liberté, nous maintenons, pleine et entière, contre tous les tuteurs officiels, officieux, paternels et pédants du monde, la liberté des enfants de choisir et de déterminer leur propre carrière.

« S'ils se trompent, l'erreur même qu'ils auront commise leur servira d'enseignement efficace pour l'avenir, et l'instruction générale qu'ils auront reçue servant de lumière, ils pourront facilement revenir dans la voie qui leur est indiquée par leur propre nature.

« Les enfants, comme les hommes mûrs, ne deviennent sages que par les expériences qu'ils font eux-mêmes, jamais par celles d'autrui<sup>13</sup>. »

Le propre de la pédagogie pacifiste née après la Première guerre mondiale est justement de se fonder sur l'expérience et l'expérimentation, et de pratiquer la non-violence. Cela consiste aussi à tirer les leçons de l'échec, cuisant selon Freinet, de l'école anarchiste instaurée en Russie par Léon Tolstoï. Aux Journées pédagogiques de Leipzig, organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, Célestin Freinet condamne d'emblée la discipline autoritaire et oppressive de l'école traditionnelle qui est « en opposition avec les besoins physiques, psychologiques et sociaux des élèves » et contrarie « leur véritable éducation ». Le maître ayant pour mission d'inculquer à ses élèves ce qui avait été reconnu nécessaire par les adultes, et codifié dans les programmes, il lui fallait constamment contraindre l'enfant.

Freinet parle de « liberté sociale » et « non de la liberté intégrale chère aux anarchistes ». Il soutient que le mot « discipline » est particulier à la pédagogie autoritaire et que « nous devons dépouiller ce mot de tout son contenu coercitif, pour ne lui conserver que son acception étymologique » :

« La discipline nouvelle, que nous nous garderons bien d'appeler discipline libérale ou même discipline par la liberté, est basée sur la connaissance des besoins et des désirs des enfants, ainsi que sur cette affirma-

---

13. Bakounine énonce le principe d'une « instruction intégrale » qui serait la même pour tous et toutes, accordant une place nécessaire à l'enseignement industriel ou pratique à côté de l'enseignement scientifique ou théorique. Michel BAKOUNINE, « L'Instruction intégrale », *L'Égalité*, n° 28 à 31 (31 juillet - 21 août 1869), chapitre 3 ; repris par Fernand RUDE, *Le Socialisme libertaire*, Paris, Denoël, 1973.



tion de la pédagogie moderne que l'éducation ne peut être exclusivement extérieure mais élévation intérieure des individus eux-mêmes<sup>14</sup>. »

Si dans les contes et récits berrichons prime le merveilleux, c'est qu'il est la voie d'accès, par degré, à la rationalité. L'enfant a en lui cette capacité de se confronter au réel et de faire son deuil de ses enchantements illusoires de jeunesse (voir sur ce point l'article de Christine Planté). Sand envisage donc une sorte de démarche dialectique, une libre maïeutique indépendante de la volonté de l'adulte, qui mène l'individu à l'émancipation, à devenir un être responsable et instruit.

La domestication et la connaissance de la nature conduisent aussi à une éducation physique et sportive, qui relève de l'innéité et de l'hygiène. Depuis les jeux « de garçons » qu'elle-même enfant avait pratiqué avec beaucoup de plaisir<sup>15</sup>, jusqu'à ses romans d'éducation sentimentale (la découverte de l'amour sensuel par Amaury et Joséphine dans *Le Compagnon du Tour de France*), rien n'échappe au souci de Sand de se situer dans la tradition éducative qui vise à former un homme complet. Ni l'éducation physique ni l'éducation artistique ne seront oubliées. Elle intègre bien la nécessaire participation du corps et du geste à tous ces apprentissages premiers et fondamentaux ; elle narre les excès du rigorisme vertueux qui confondent la perfection de la calligraphie avec la maîtrise de l'écriture et de ses règles (voir l'article de Claudine Grossir). Elle nous apporte, dans *Histoire de ma vie*, un témoignage rare sur les techniques employées au début du siècle pour remédier aux défauts de l'écriture, corriger les calligraphies des élèves par une sorte d'ossature en bois externe, contraignant chacun des gestes de l'enfant. On pense au sens premier ici du mot travail comme torture physique.

---

14. Célestin FREINET, « Vers l'école du prolétariat – La discipline nouvelle. Quelques réalisations », *Clarté*, n° 49, 15 décembre 1923. « Dans la pratique, [...] il ne faut pas trop compter sur les sanctions pour améliorer une situation quelle qu'elle soit. La critique collective, la reconnaissance des fautes, le sentiment communautaire, le désir de mieux faire, se montrent en général suffisamment efficaces. La seule sanction régulière est ordinairement de réparer le mal, de refaire ce qui a été défait, de nettoyer ce qui a été sali, d'aider à une tâche pour compenser le tort causé à la classe... Une petite amende est pourtant prévue pour certains délits : le produit s'en va à la caisse de la coopérative. »

15. Voir à ce sujet Christine PLANTÉ, « Quelques aspects du récit d'enfance au féminin », dans *Lire « Histoire de ma vie » de George Sand*, études réunies par Simone BERNARD-GRIFFITHS et José-Luis DIAZ, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise-Pascal, Cahiers Romantiques, n° 11, 2006, p. 253-265, et précisément ici p. 259.



Si elle conçoit un enseignement dans toutes sortes de contexte (plage, plein air, domicile, jardin)<sup>16</sup>, elle n'en est pas moins attentive au degré de réceptivité et de fatigabilité de l'enfant. Elle sait réduire les temps d'apprentissage au besoin et y revenir à un moment plus favorable. Peu à peu, par une approche pragmatique, elle conçoit les rapports de proportionnalité temporelle des apprentissages : quand, à quel âge, sur quelle durée et quel rythme, selon quelle progressivité les apprentissages doivent-ils se faire pour laisser place à l'autonomie et à la mémorisation ? Elle met ainsi en œuvre avec ses propres enfants puis avec les diverses personnes, adultes ou non, à qui elle a appris à lire et à écrire, des moyens de mémorisation basés sur la perception sensitive, le visuel, l'auditif (le jeu sur les sonorités des noms botaniques savants), le kinesthésique avec le geste du tracé ou du dessin de ce que l'on étudie : reproduire sur planche à dessiner, ou tracer sur le sable (*sand* en anglais) de la plage de Normandie où elle entraîne ses petites filles Aurore et Gabrielle, comme le fit un autre Maître célèbre, Jésus. Varier les supports d'écriture, expérience nouvelle, facilite la mémorisation par l'effet de surprise assimilable à un jeu qui modifie la perception spatiale.

Le corps de l'enfant a besoin de s'exprimer, de laisser éclater cette vie qui l'anime, et Sand préconise de se saisir de toute situation d'apprentissage ; elle se pose ainsi en devancière des pédagogies des mouvements de l'Éducation nouvelle, libertaire. La pédagogie du jeu, l'incarnation des règles de grammaire par un jeu dramatique permettent une approche somatique et concrète des règles de fonctionnement de la langue, qu'elle juge sinon de l'ordre du pédantesque. Le mot « jeu » doit être entendu dans ses deux sens usuels : l'action doit donc être ludique et organisée. Pour Sand, cet enseignement des règles grammaticales intervient après l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, dont Claudine Grossir nous rappelle, dans l'article central qu'elle nous donne sur l'apprentissage de la lecture-écriture, qu'à l'époque les enseignements sont successifs et distincts, au contraire de ce que préconise Sand.

Cette petite fille élevée à la mode de l'aristocratie du XVIII<sup>e</sup> siècle en conserve volontiers les usages langagiers et orthographiques. Ce qui

---

16. Célestin FREINET expose que « Les écoles seront de préférence dans des endroits paisibles, mais vivants (forêts et jardins). Lorsque, dans certaines villes cela sera impossible, il faudra du moins qu'aux séances de travail dans les locaux spacieux et de beaux jardins succèdent de fréquents retours à la vraie nature. » (art. cité).

l'intéresse avant tout de cette langue dont elle use et, de son propre avis, abuse dans ses créations littéraires, ce sont ses variations temporelles et régionales. Elle en a repéré également la gradation dans l'acquisition des genres de l'écrit : l'enfant commencera par la correspondance, un apprentissage par imitation de cette grand-mère Aurore qui développe une correspondance plus que quotidienne à l'observation du monde. Cette correspondance donne sens à l'activité de l'enfant qui commet un écrit social, en situation de communication authentique, et entretient ainsi le lien avec autrui. En instaurant la correspondance scolaire dans sa classe, Célestin Freinet introduisait une rupture complète avec les fondements habituels de l'école (qu'il qualifie de scolastiques) ancrés sur des faux-semblants. Il donnait à l'apprentissage de la norme langagière sa fonction première de respect d'une convention sociale par égard pour autrui et pour bien communiquer.

Aujourd'hui encore, la maîtrise de la langue est le but principal de l'instruction primaire. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la loi Falloux prescrit que le français sera seul en usage dans l'école (art. 14), mais prend aussi une disposition assez étrange à l'heure actuelle : toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques (art. 15). L'école de Jules Ferry va se structurer, à la fin du siècle, autour du rejet de l'enseignement artistique et des arts du spectacle comme appartenant au registre de l'affect faisant obstacle au règne de la rationalité. Il reviendra aux pédagogies rattachées aux mouvements de l'Éducation nouvelle d'introduire dans leur enseignement les pratiques artistiques<sup>17</sup>, dont l'expression dramatique. Ces pédagogies se fondent sur l'idée qu'une éducation moderne passe par l'expérimentation et l'encouragement à créer. C'est pourquoi nous avons sollicité Amélie Calderone, pour nous présenter le théâtre d'éducation selon Sand, à distinguer du théâtre d'enseignement évoqué ci-dessus.

Si l'œuvre de Sand se nourrit d'une réflexion sur l'éducation dispensée par ses propres mère et grand-mère, elle sait remettre en question ses propres pratiques éducatives ou pédagogiques. C'est là la première vertu d'un vrai pédagogue, avoir cette humilité et cette réflexivité dialectique sur ses pratiques et sur sa conduite des moments d'instruction, en se centrant sur les capacités réceptives de l'apprenant davantage que sur un dictat programmatique national ou idéologique. C'est ainsi qu'elle dessine une figure du petit enfant comme doué de raison et se situant à la fois de manière involontaire et aussi par goût du jeu aux limites du réel et du merveilleux.

---

17. Le plus pérenne d'entre eux, la pédagogie Freinet, parle même d'« enfants auteurs ».



Le bel article de Christine Planté analyse et met en évidence la richesse et la pertinence de l'appréhension qu'a Sand de la saisie du monde et du rapport à l'invisible chez l'enfant. Ce rapport, lié à l'incertitude des différences entre vivant et objet, a pour fonction première d'instaurer dans l'esprit de l'enfant l'une des aspirations humaines les plus élevées : celle de la foi, définie comme une croyance consciente à un monde autre que celui éprouvé ici et maintenant, déceptif et trop cruel parfois. La foi, première des vertus théologiques, s'enracinerait dans le jeu dramatique qu'imagine l'enfant face aux déchirements de la vie.

La foi n'est pas qu'une nécessaire compensation face au réel mais bien une investigation du possible meilleur avenir, et c'est cette espérance cultivée par Sand qui fera la force de son engagement. Se tissent ainsi très tôt tous les grands thèmes chers à l'idéalité sandienne. La foi catholique de sa



*L'Éducation des filles en France au XIX<sup>e</sup> siècle,*  
par Françoise MAYEUR, Paris, Perrin, 2008.  
Illustration de la couverture (détail)

jeunesse est poussée à son paroxysme dans la crise de l'adolescence, par l'exaltation du *Tolle lege*. L'expérience paranormale de l'adolescence ancre, de manière quasi traumatique, la présence transcendante de la part divine de son humanité de jeune fille élevée au couvent. Car il semble bien que ce soit cette dimension exemplaire de la pratique religieuse de ses enseignantes qui l'ait amenée à imiter leur comportement davantage qu'un



véritable appel à la vocation monastique. En éducatrices averties, les religieuses réagissent très prudemment face à l'adolescente, car elles n'ignorent sans doute pas que l'imitation est le premier mode « naturel » d'apprentissage dans le règne animal auquel l'homme appartient. Cette foi, comme le montre ici Laurence Talairach, a aussi pour effet de mettre à distance le danger du matérialisme provoqué par la toute puissance de l'objectivité désincarnée prônée par la science. Œuvre de vulgarisation scientifique, ses contes réaffirment la fonction constructive et positive de la foi.

La préoccupation première de Sand est l'art de transmettre ; cette transmission, pour être responsable, doit être réfléchie : transmettre comment, quand, à qui et sur quelle durée ? Si Sand ne se réconciliera jamais avec l'institution de l'école primaire, l'institution scolaire, après avoir largement accueilli ses œuvres comme modèle de pensée et d'écriture, finira peu à peu par l'oublier, exception faite, comme le montre Nathalie Denizot, de *La Mare au diable*.

Le maître ignorant, contrairement à ce que démontre Jacques Rancière dans son ouvrage éponyme<sup>18</sup>, est pour Sand dans l'incapacité de transmettre et donc de remplir la tâche qui lui est confiée. Pourtant, l'absence d'intérêt pour les avancées de la formation des maîtres démarque Sand du combat des républicains. Sa conception nuancée des apprentissages et son modernisme pédagogique faisaient qu'obligatoirement une institution trop autoritaire, comme l'école républicaine, ou trop individualiste, comme l'école anarchiste, ne pouvait retenir son intérêt. Restait alors la possibilité d'expérimenter ce qu'à la charnière des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles on appellera « L'Éducation nouvelle », libertaire.

Martine WATRELOT



---

18. Jacques RANCIÈRE, *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.





Pierre Leroux, dessin de CHAM,  
dans *L'Assemblée nationale comique*  
par Auguste LIREUX, Paris, Michel Levy frères,  
1850

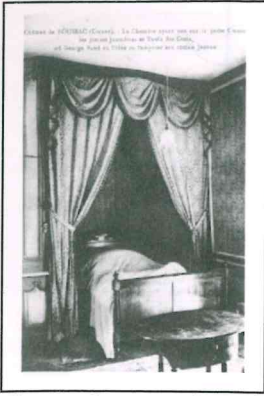
## Pierre Leroux et l'éducation

**P**IERRE LEROUX QUITTE PARIS EN 1845 et fonde à Boussac, dans la Creuse, une communauté d'une centaine de personnes qui s'adonnent à l'imprimerie et à l'agriculture. Il rentre à Paris au printemps 48 et est élu à la Constituante. Liée à Pierre Leroux depuis dix ans, George Sand encourage le projet de Boussac qu'elle contribue à financer de façon décisive. Une nouvelle revue voit le jour, la *Revue sociale*, ainsi qu'une école dont Pauline Roland est responsable.

Je ne dispose pas d'informations sur cette école, mais les deux textes auxquels je me rapporterai principalement ont été imprimés sur les presses de Boussac, *D'une religion nationale ou du culte*, réédition en 1846 de l'article « Culte » paru en 1838 dans l'*Encyclopédie nouvelle*, et la *Préface à une trilogie sur l'institution du dimanche* éditée en janvier 1848.

Ce sont ces trois années qui importent pour notre sujet car elles constituent, avant le temps de l'action, la conclusion de la collaboration intel-

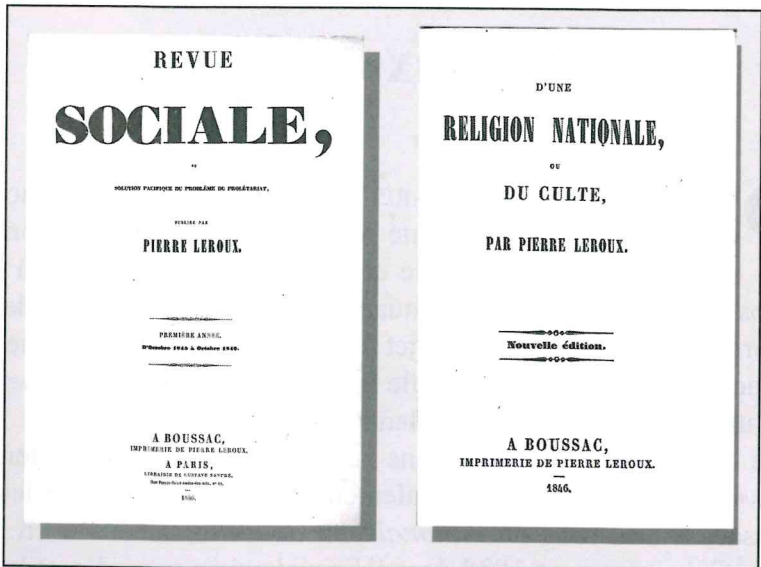




Carte postale portant en légende : « Château de BOUSSAC (Creuse). La chambre ayant vue sur la petite Creuse, les pierres Jaumâtres et Toul Ste Croix, où George Sand eu [sic] l'idée de composer son roman *Jeanne* ».

lectuelle de Sand avec Leroux, mais les idées que Leroux défend à cette époque, en tout cas celles qui vont nous intéresser ici, ne sont pas nouvelles. Après ses années libérales, sous la Restauration, et son passage d'une année au sein de l'Église saint-simonienne (novembre 1831-novembre 1832), Leroux a atteint sa pleine maturité intellectuelle en 1832 et Sand est pleinement familiarisée avec ses idées depuis 1835.

On peut commencer en rappelant l'ontologie le-roussienne qui voit en tout homme trois composantes indissolublement liées, le sentiment, la sensation et la connaissance. Cette triade répond au dualisme âme-corps qui a tellement prévalu dans le christianisme. Non, l'homme n'est pas double, il est triple et ses trois compétences sont indissolublement liées, ne donnant prétexte à aucune séparation entre cité terrestre et cité céleste. Il n'existe qu'un seul monde animé par ce que Leroux nomme *Vie universelle*, laquelle est douée aussi bien de sentiment et de sensation que de connaissance.



Publications de l'imprimerie de Pierre LEROUX à Boussac :  
à gauche : un numéro de la *Revue sociale*, fondée en 1845,  
à droite : Pierre LEROUX, *D'une religion nationale ou du culte*, 1846.

## Chaque élève est triple et un

Pour en venir à notre sujet, on dira que ce qui est vrai de la Vie universelle et de l'humanité est, bien sûr, vrai de chaque élève. Leroux n'a cessé de répéter qu'en chaque être humain, la proportion de l'affectivité, du sens pratique et de l'intelligence, les trois capacités, est variable, mais qu'aucun n'est dépourvu d'une seule d'entre elles. À chacun de s'épanouir selon sa capacité privilégiée, sachant que les trois capacités sont interdépendantes et qu'on ne peut en cultiver avec profit une seule en délaissant les deux autres. L'intérêt pédagogique de cette conception saute aux yeux car elle proclame l'égalité de dignité et l'égalité d'utilité sociale de ce qu'on appelle parfois dédaigneusement le *travail manuel*, des activités qui relèvent davantage de *l'affectif* comme celles qu'on étiquette depuis peu sous la dénomination de *care*, et de l'activité *intellectuelle* pure dont les « maths » sont le fleuron dans nos écoles. Respectez les trois compétences, dit Leroux, et ne croyez pas qu'une seule puisse se développer convenablement en faisant l'impasse sur les deux autres.

Ce qui est vrai des élèves l'est aussi des maîtres. Leroux explique par là pourquoi « dans tous les collèges et dans tous les cours publics, dans toutes les écoles, un petit nombre seulement d'auditeurs s'instruisent aux leçons des maîtres et qu'un si grand nombre perdent leur temps<sup>1</sup> » :



« ...un si grand nombre perdent leur temps .»

(Jean SANDRIN, *Enfants trouvés, enfants ouvriers*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982, p. 232).

1. Pierre LEROUX, « Préface à l'institution du dimanche », *Revue sociale*, janvier 1848, et Bruno VIARD, *Anthologie de Pierre Leroux inventeur du socialisme*, Lormont, Le Bord de l'Eau, 2005, p. 330. Désormais noté *Anthologie*.





VICHY (Allier) — A l'École Maternelle de la Rue H. Colombier  
Education morale et patriotique : Le Salut au Drapeau



ÉCOLE DE BUIGNY-LES-GAMACHES

*Éducation morale et patriotique :*  
Une école maternelle à Vichy (Allier). — L'école de Buigny-lès-Gamaches (Somme).  
Cartes postales, début du XX<sup>e</sup> siècle, Musée National de l'Éducation, Rouen.



« On a vu souvent les savants les plus célèbres échouer dans l'enseignement. Nommés à des chaires publiques, au Collège de France, dans les facultés, ils attiraient peu d'auditeurs ; et on en a conclu que la profondeur du savoir et le don de faire des découvertes non seulement n'accompagnaient pas toujours les qualités nécessaires à l'enseignement, mais paraissaient même les exclure. Nous pourrions citer à ce sujet les noms des savants les plus véritables de notre temps qui ont laissé cette réputation de savants profonds et de détestables professeurs<sup>2</sup>. »

Leroux en tire la conclusion « qu'il existe un maître plus capable d'enseigner que le plus capable des maîtres, c'est trois maîtres réunis en triade et ayant reçu du ciel des grâces différentes. » Nul doute que l'école de Boussac fut organisée selon ce principe et qu'on y veille à tenir compte aussi bien des maîtres que des activités relevant des trois capacités. On voit bien la richesse des applications qu'on peut tirer d'un tel principe qui refuse la valorisation du seul intellect.

### **Un grand Pouvoir Éducateur pour la France**

En 1836, en plein gouvernement de Louis-Philippe, Leroux se prend à faire un rêve :

« Je suppose que les idées si chères aux théoriciens de la Révolution française se réalisent, que l'Institut devienne ce que Condorcet voulait qu'il devînt, un grand collège philosophique, et qu'au sein de la France un véritable *pouvoir éducatif* prenne place à côté du pouvoir exécutif et du pouvoir judiciaire, ayant comme eux sa sanction et sa source dans le pouvoir législatif, expression directe de la démocratie, ou bien prenant directement racine dans la démocratie même par des élections populaires.

« Enfin, je suppose que l'éducation publique et commune pour tous les enfants du peuple, égale pour tous virtuellement, mais variée suivant leurs capacités constatées, vienne à s'établir. Certes ce n'est pas là un rêve, ou bien les principes tant proclamés de notre Révolution ne sont eux-mêmes que des rêves : cette éducation commune n'a-t-elle pas été

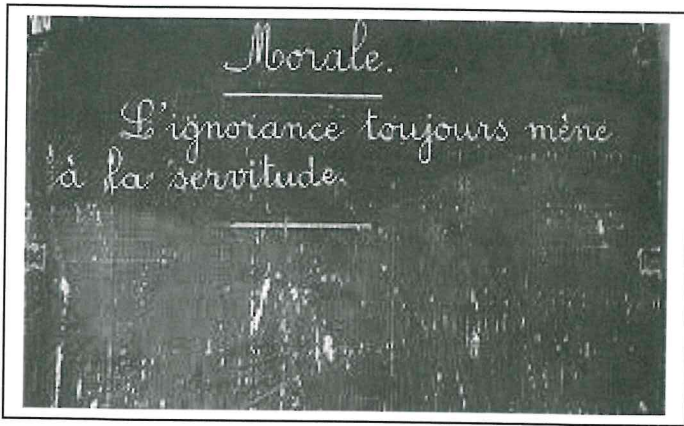
---

2. *Ibid.*

proposée, délibérée, décrétée, et quel esprit alors aurait songé à en nier la légitimité, l'efficacité, la nécessité<sup>3</sup> ? »

En 1882, les Pères fondateurs de la Troisième République sont les héritiers de Leroux quand ils préconisent qu'en regard de l'instruction religieuse, l'école laïque dispense une triple éducation « intellectuelle, physique et morale » (loi du 28 février 1882), pensant que la République n'était qu'un mot en l'absence d'esprit républicain. Jaurès insiste en 1892 :

« Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral<sup>4</sup>. »



Au tableau noir : la première leçon de la journée.

L'enseignement de la morale a été supprimé des programmes officiels en 1969. L'actuel ministre de l'Éducation nationale, lui-même auteur d'un ouvrage consacré à la pensée de Pierre Leroux<sup>5</sup>, vient d'entreprendre, après d'autres, de restaurer l'éducation morale à l'école. Il n'est pas sûr qu'il réussisse tant sont fortes les résistances, surtout celles du corps enseignant, à l'idée même de *morale* réputée bourgeoise et réactionnaire, bien à tort on

3. Pierre LEROUX, article « Culte » de l'*Encyclopédie nouvelle* (désormais noté *Culte* dans le corps du texte), p. 162, et *Anthologie*, p. 192.

4. Jean JAURÈS, « L'instruction morale à l'école », *La Dépêche*, 3 juin 1892.

5. Vincent PEILLON, *Pierre Leroux et le socialisme républicain : une tradition philosophique*, Lormont, Le Bord de l'Eau, 2003. Le futur ministre n'a pas craint d'intituler deux autres de ses ouvrages *Jean Jaurès et la religion du socialisme*, Paris, Grasset, 2000 ; et *Une religion pour la République : La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, éditions du Seuil, 2010.

va le voir. Que dire alors du mot *religion*, propre à faire hérissier les cheveux sur la tête ? Pierre Leroux l'emploie en poursuivant ainsi le rêve entrepris plus haut :

« Ce pouvoir éducateur s'appliquant aux générations nouvelles, et donnant à ces générations, comme la société en a le droit et la mission, une éducation unitaire, dogmatique, positive, religieuse, il en résulterait un peuple unitaire et religieux. » (*Culte*, p. 162)

Leroux tient donc à qualifier de *religieuse* l'éducation morale et républicaine qu'il veut pour tous les Français. Deux citations empruntées au même texte devraient suffire à ôter toute ambiguïté au terme *religion* employé par Leroux. Dans la première, sans pitié pour les péchés passés et présents de l'Église, Leroux s'écrie à propos des philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle :

« Il fallait jeter de l'eau sur cette rage de persécution qui avait ensanglanté l'Europe pendant deux cents ans. » (*Culte*, p. 148)

Dans la seconde, revendiquant pour le confucianisme le statut de religion que lui contestait Voltaire, Leroux écrit :

« Une religion peut exister et servir de base à une législation, indépendamment de l'erreur commune qui a fait considérer comme des émanations divines, comme des présents miraculeux du ciel la religion des Védas ou celle de la Bible, de l'Évangile ou du Coran. » (*Culte*, p. 150)

Leroux ne fait rien d'autre ici, comme dans toute son œuvre, que de rapatrier sur terre et au sein de l'humanité les grands textes réputés d'origine surnaturelle.

Nous voici invités à remonter en amont du schisme qui se produit à Paris en 1844 au cours d'un repas partagé par Leroux et Marx en présence d'autres militants socialistes et républicains. On ne s'y entendit pas, le différend portant surtout sur la question de la religion. Le socialisme français issu du saint-simonisme continua à se développer sur une base religieuse. Le socialisme allemand, majoritairement athée et anticlérical, ne tarda pas à submerger le premier et à le déclasser sous le nom d'*utopie*. La présente réflexion sur l'éducation située, dans le courant de l'histoire, en aval de la chute du mur de Berlin nous invite à rouvrir le dossier et à découvrir que le mot *religion*, ayant subi le « décapage » décrit ci-dessus, renvoie en 1836 sous la plume de Leroux aux grands principes moraux qui seraient formulés par le pouvoir législatif. Ces principes, évidemment républicains, au-



raient vocation à se développer à l'échelle de l'humanité et même de la Vie universelle qui traverse et dépasse l'humanité. Leroux, en effet, ne se dit pas athée, mais, loin de relever de quelque croyance, son Dieu, nommé aussi *Vie universelle*, est immanent au monde.

### De l'individualisme et du socialisme<sup>6</sup>

Le mot *dogmatique* aura légitimement choqué dans la citation faite plus haut si on lui donne le sens actuel, qui est évidemment péjoratif. Il signifie seulement sous la plume de Leroux que l'éducation doit posséder un contenu moral explicite. Quel contenu ? Dissoudre les nuages qu'aurait pu susciter l'adjectif *dogmatique* est l'occasion de rappeler les grands principes socialistes de Leroux.

Le premier principe est la critique de l'individualisme, autant dire de l'économie politique pratiquement arrivée au pouvoir en juillet 1830 :

« Quels sont les principes de la doctrine de l'individualisme ? Les plus tristes qu'on puisse voir. Point de lien entre les hommes, point de société véritable, point de nation, point de patrie, point d'égalité, point de liberté ; une horrible anarchie de toutes les opinions, une lutte affreuse de tous les égoïsmes ; l'athéisme le plus ignorant auprès de la superstition la plus stupide ; l'inégalité des conditions la plus révoltante en face du principe de l'égalité entre les hommes, des tyrans et des esclaves, des riches qui regorgent et des travailleurs qui meurent de faim. » (*Culte*, p. 159)

Mais toute la pensée de Leroux depuis 1832 est bâtie sur la dialectique de l'individualisme et du socialisme :

« Le socialisme absolu, que plusieurs penseurs de nos jours essaient de remettre en honneur, et qu'ils opposent à la liberté absolue, n'est pas moins abominable ni moins absurde que l'individualisme dont nous venons de voir les déplorables effets ; et l'on oublie que c'est parce que l'humanité était lasse de ce socialisme, qu'elle s'est précipitée dans la liberté absolue, tombant, comme on dit, d'un écueil dans un autre, de Charybde en Scylla. [...] Le socialisme, à force de tuer et de persécuter, s'est tué lui-même. Il fit boire la ciguë à Socrate, et mit Jésus-Christ sur la croix ; il a brûlé Jean Huss et Jérôme de Prague ; il a persécuté tous les sages, tous les hommes qui portaient l'amour de la vérité et l'amour des hommes dans leur cœur. Qu'il soit maudit et rejeté pour toujours.

---

6. Ces mots sont le titre de l'article fondateur écrit par Pierre Leroux au printemps 1834, publié à *La Revue encyclopédique*, voir *Anthologie*, p. 144.

Oui, s'il n'était possible d'avoir une religion et une société qu'à la condition de voir disparaître le socialisme, plutôt point de religion, plutôt point de société. [...] La société n'a donc pas directement pour but le gouvernement de l'individu ; et tous les socialistes, théocrates ou autres, qui ont imaginé de changer la vie sociale en un mécanisme où l'individu serait fatalement gouverné et conduit, ont erré de la façon la plus capitale. » (*Culte*, p. 159 et 162)

L'article « Culte » dont sont extraites les présentes citations rappelle que, sur l'éducation comme sur tous les sujets, on est tiraillé, comme par les deux pôles d'un aimant, d'une part par les réclamations de la société qui veut faire communier les hommes et leur faire partager solidairement les biens, les idées et les sentiments, d'autre part par les réclamations de la personne individuelle. Ce dilemme n'est autre que celui de la coexistence de l'égalité et de la liberté :

« L'homme ne peut remettre aux mains de l'État ni sa pensée, ni son amour, ni ses amitiés, ni la direction de son travail, ni le fruit de ce travail, en un mot une multitude d'actes qui constituent sa personnalité. Vous êtes révoltés, dis-je, des conséquences de ce gouvernement unitaire, et vous opposez à l'Égalité la *Liberté*. Puis, de libertés en libertés, liberté de penser, d'écrire et d'imprimer, liberté de conscience et liberté des sectes, liberté du travail et de l'emploi des capitaux, liberté des pères de famille sur leurs enfants, et liberté d'éducation, etc., vous restreignez le souverain collectif au point de le nier et de l'anéantir.

« L'humanité est-elle donc enfermée dans une *impasse*, où elle se fatiguera vainement, sans pouvoir s'ouvrir d'issue ? » (*Culte*, p. 161)

Comme la vie *économique* et comme la vie *politique*, la vie *religieuse*, au sens précisé ci-dessus, et qui se trouve au principe même de l'éducation, comporte donc une contradiction interne entre deux principes aussi légitimes l'un que l'autre. En matière économique et politique, Leroux cherche, comme y invite la devise républicaine, à concilier la liberté et l'égalité, sachant qu'il n'existe pas de remède miracle, comme le socialisme qui se disait *scientifique* l'a cru en son temps, et que l'humanité n'a d'autre choix que d'avancer un pied après l'autre en se gardant sur sa droite et sur sa gauche. Le problème se pose un peu différemment en pédagogie du fait que l'enfant est un mineur pour qui la question de la liberté se pose d'une tout autre manière, pour une raison qui tient à la nature :

« L'enfant n'est pas libre, il n'a pas en lui la raison de l'être ; il est mineur. Que ce soit la société ou la famille, ou une sorte de hasard qui

préside à son éducation, le fait n'en est pas moins le même ; un enfant reçoit son éducation du monde qui l'entoure, de la génération qui l'a précédé, de l'humanité antérieure. Or vaut-il mieux pour lui qu'il soit livré aux hasards, abandonné à l'ignorance et au despotisme paternel ou confié à la société ? Évidemment, puisqu'il doit vivre en société et devenir à son tour tige d'une nouvelle famille, il vaut mieux qu'il soit confié à la société. » (*Culte*, p. 163)



*L'enseignement de la liberté*  
par Auguste ROUBILLE (*Le Rire*, n°60, 1904).

En d'autres termes, l'enfant, étant par nature un être dépendant et mimétique, ne peut que subir l'influence de son environnement. Tout doit donc être fait pour que cette influence, au lieu d'être livrée au hasard et peut-être au pire, procède de ce que l'humanité a produit de meilleur et qu'il appartient à la démocratie de définir. C'est donc la nature, plaçant l'enfance avant la maturité, qui offre le moyen de sortir du labyrinthe. Le-roux préconise en conclusion de « donner l'enfant à l'humanité, à la société et l'homme devenu libre à Dieu et à lui-même. » (*Culte*, p. 163)



## La dialectique de la transmission

La grande œuvre sociale entreprise au printemps 1848 au sein de la Commission du Luxembourg (présidée par Louis Blanc, elle réfléchit à l'amélioration de la condition des travailleurs et à une nouvelle organisation du travail) a été trop vite interrompue par le drame de juin pour que la République ait eu le temps de jeter les fondements du grand pouvoir éducateur espéré par Leroux et qu'il appartiendra à la Troisième République de réaliser. Leroux n'a pas lui-même proposé de *Catéchisme républicain* quoique les principes en soient disponibles dans toute son œuvre<sup>7</sup>. Les pages qu'on vient de lire en donnent un aperçu. Il a été surtout question de la dialectique de la personne et de l'humanité, de la liberté et de l'égalité. La même question de la part d'autonomie qui revient légitimement à la personne se pose sur le plan diachronique : c'est la question du lien entre les générations, de la transmission du patrimoine de l'humanité, objet même de l'éducation, du moins de l'instruction. Voici comment Leroux conçoit la transmission :

« Connaître, c'est réellement, en un certain sens, se nourrir de la vie d'un homme antérieur. De même que la vie animale s'entretient en s'assimilant des produits déjà animalisés, de même, la vie humaine, la vie du moi, la vie spirituelle ou immatérielle, s'entretient parce que les hommes s'assimilent les produits déjà spiritualisés par d'autres hommes, par d'autres générations. [...] Nous procédons de l'humanité, et pourtant, nous sommes en même temps l'humanité qui, sous une forme nouvelle, vient continuer son œuvre et non la répéter. La répéter, ce ne serait pas vivre. La vie s'arrêterait s'il ne s'agissait que de répéter ce qu'elle a déjà accompli. [...] Le vivant se nourrit du mort. » (*Anthologie*, p. 181 et 186-187)

Comme on le voit, Leroux insiste sur la dette des générations montantes envers les générations descendantes, mais à la différence d'un Auguste Comte obsédé par le poids de cette dette<sup>8</sup>, il insiste avec le sens de l'équilibre déjà prôné au plan synchronique sur la créativité propre à chaque gé-

---

7. J'ai moi-même tenté de réaliser un manuel de morale à partir de l'œuvre de Leroux et de quelques autres auteurs sous le titre *La Morale sans peine*, Nice, Éditions Ovadia, 2008.

8. *La Religion de l'humanité* imaginée par Auguste Comte diffère de la religion espérée par Pierre Leroux car Comte donne la primauté aux morts sur les vivants, à l'ordre sur le progrès, aux devoirs sur les droits, au spirituel sur le temporel. Ce que nous avons nommé *dialectique* chez Leroux est *holisme* chez lui.

nération et à chaque individu. Le passéisme est donc condamné autant que l'avant-gardisme outrancier. Sand a complètement assimilé cette dialectique de la synchronie quand elle écrit :

« C'est une idée généreuse et grande que d'être le fils de ses œuvres et de valoir autant par ses vertus que le patricien par ses titres. C'est cette idée qui a fait notre grande révolution, mais c'est une idée de réaction, et les réactions n'envisagent jamais qu'un côté des questions, le côté que l'on avait trop méconnu et sacrifié. Ainsi, il est très vrai que chacun est le fils de ses œuvres ; mais il est également vrai que chacun est le fils de ses pères, de ses ancêtres, pères et mères. [...] le peuple qui riait des blasons, s'habitua à se croire uniquement fils de ses œuvres ; le peuple se trompa, il a ses ancêtres tout comme les rois. [...] Chaque homme doué de quelque distinction naturelle la doit à quelque homme qui l'a précédé, ou à quelque femme qui l'a engendré<sup>9</sup>. »

Il est clair que le romantisme tombe sous le coup de la mise au point faite ici par Sand. Qu'on pense à la parthénogénèse de l'imagination attaquée par René Girard sous le nom de *mensonge romantique*<sup>10</sup>. Qu'on pense à Baudelaire quand il écrit :

« Dans l'ordre poétique et artistique, tout révélateur a rarement un précurseur. Toute floraison est spontanée, individuelle. L'artiste ne relève que de lui-même. Il meurt sans enfants. Il a été son roi, son prêtre et son Dieu. C'est dans de tels phénomènes que la célèbre et orageuse formule de Pierre Leroux trouve sa véritable application<sup>11</sup>. »

Baudelaire fait allusion à l'article « Culte » où Leroux écrit : « Dans la société de l'avenir, chaque homme sera à la fois son pape et son empereur. » (p. 160) Mais Baudelaire fait un contresens ou un détournement de sens car la lecture de l'article « Culte » nous a assez montré que Leroux s'emploie à maintenir un équilibre entre le singulier et le pluriel, comme Sand l'a bien compris :

« Toutes les existences sont solidaires les unes des autres, et tout être humain qui présenterait la sienne isolément, sans la rattacher à celle de ses semblables, n'offrirait qu'une énigme à débrouiller. [...] L'a

9. George SAND, *Histoire de ma vie*, dans *Œuvres autobiographiques*, éd. Georges Luthien, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1971, t. I, p. 24-28.

10. René Girard, *Mensonge romantique, vérité romanesque*, Paris, Grasset, 1961.

11. Charles BAUDELAIRE, « Exposition universelle de 1855 » dans *Curiosités esthétiques. L'art romantique et autres œuvres critiques*, éd. Henri Lemaitre, Paris, Garnier, 1961, p. 219.

*faire de la raison et de la conscience humaine, c'est de trouver un équilibre et une harmonie entre ces deux termes, l'identité et la diversité*<sup>12</sup>. »

La véritable pensée de Leroux sur l'art est encore résumée par ces mots :

« À un point de vue, les plus libres penseurs ne sont qu'effets, tandis qu'à un autre point de vue, ils sont causes. [...] Une note dans un concert, une phrase dans un discours, un mot dans une phrase ne peuvent être isolés sans perdre en même temps toute valeur. La vie de l'humanité est un discours et un concert suivis de siècle et siècle. » (*Anthologie*, p. 232)

### **La philosophie de l'histoire littéraire**

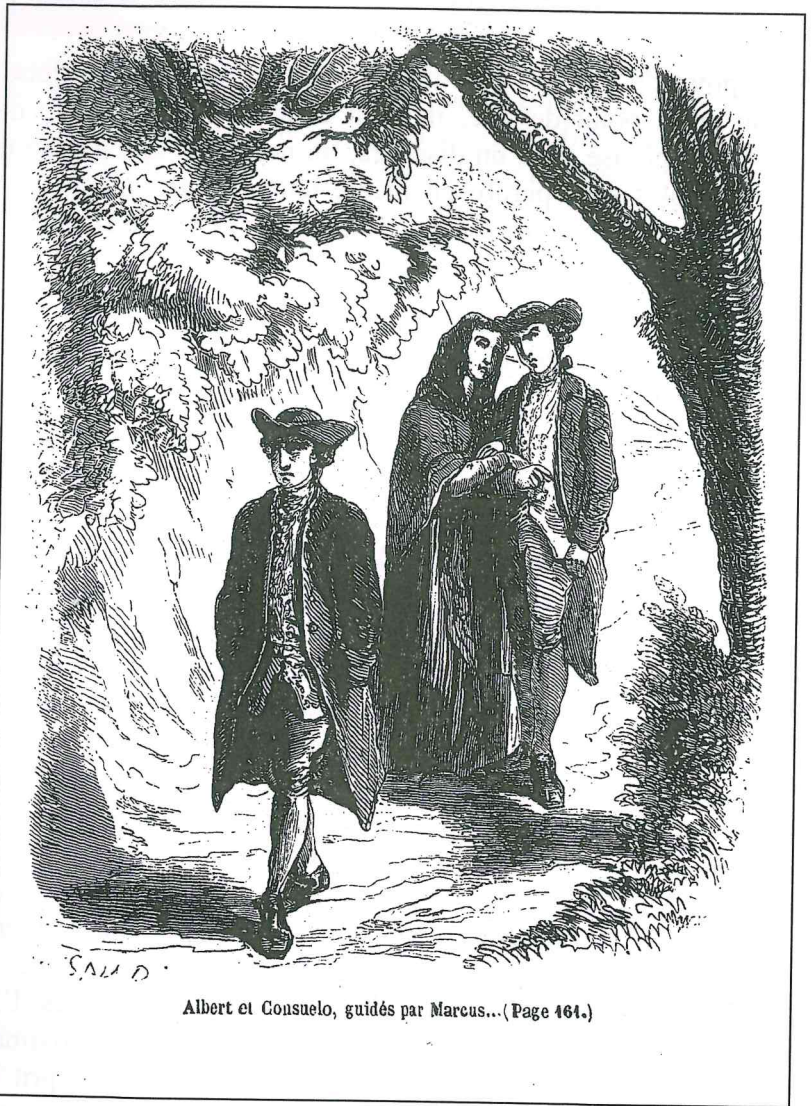
Il est un objet qui intéresse l'éducation entre tous, en matière de transmission, c'est l'objet *littérature*, comme on le nomme à l'instar de madame de Staël depuis 1800. Leroux traite d'histoire littéraire cinquante ans avant Lanson dans une perspective nettement anti-structuraliste, si on nous passe l'anachronisme :

« Parmi toutes les branches partielles de la philosophie de l'histoire, la plus importante, sans contredit, est la philosophie de l'histoire littéraire. La pensée de l'humanité se traduit sans doute par toutes sortes de langages, et se grave dans tous les arts ; mais de tous les arts, le plus universel, le plus complet, celui dans lequel on traduit tous les autres, c'est le langage parlé. Une histoire philosophique du droit ou des sciences exactes, de la musique, de l'architecture, de la peinture, de l'industrie, de la guerre, de l'administration, toucherait bien à tout, mais laisserait en dehors d'elle infiniment plus de choses qu'une histoire philosophique de la littérature. M. de Bonald a dit que la littérature est l'expression d'une époque : c'est, en effet, la principale expression, l'expression la plus directe, la plus certaine, la plus évidente, la plus complète, de toute époque qui a une littérature. En ce sens, l'histoire philosophique de la littérature serait en elle-même l'approximation la plus voisine de cette histoire générale des progrès de l'esprit humain dont nous parlions tout à l'heure.

---

12. George SAND, *Histoire de ma vie*, éd. citée., t. I, p. 307-308.





Albert et Consuelo, guidés par Marcus... (Page 161.)

Illustration de Maurice SAND (George Sand, *Œuvres complètes illustrées*,  
T. IX, *La Comtesse de Rudolstadt*, Paris, Hetzel, 1856, p. 160).

« Mais qu'est-ce que la philosophie de l'histoire littéraire ? C'est la loi de succession et d'enchaînement de tous les grands monuments du langage, tant sous le rapport du fond des idées et des sentiments que sous celui de la forme. » (Anthologie, p. 134)

Ce programme, Leroux l'a en bonne partie réalisé, en fin connaisseur de la littérature depuis l'Antiquité et en comparatiste des cultures. Ce serait un beau travail de thèse que d'en faire le panorama.

### Consuelo et Albert

On finira cette synthèse de la pensée de Leroux en évoquant brièvement l'éducation dont Consuelo et Albert de Rudolstadt s'enrichissent mutuellement dans le roman éponyme de Sand. On sait que *Consuelo* est la mise en forme romanesque du grand livre de Leroux *De l'humanité* paru en 1840. L'idée principale en est que les hommes renaissent non dans le ciel mais au sein de l'humanité. Albert ouvre à l'artiste Consuelo une grandiose fenêtre sur l'Histoire, il lui apprend la fidélité à la meilleure tradition, celle de l'hérésie, hussite et protestante, unique levier permettant la régénération du présent et l'avènement d'une République libérale, égalitaire et fraternelle. Mais Consuelo n'apporte pas moins à Albert en corrigeant ce qu'elle appelle son exaltation :

*« Le temps du zèle et de la fureur est passé. [...] Dieu nous commande le pardon et l'oubli. [...] Cette mémoire scrupuleuse et farouche que tu gardes de tes existences antérieures, Dieu s'en offense. [...] Vous remontez le cours des âges avec un orgueil impie ; vous aspirez à pénétrer les secrets de la destinée ; vous croyez vous égaler à Dieu en embrassant d'un coup d'œil le présent et le passé. [...] Renoncez à vouloir connaître au-delà de cette existence passagère qui vous est imposée. [...] Attachez-vous à rendre féconde et humaine cette vie présente que vous méprisez, lorsque vous devriez la respecter et vous y donner tout entier, avec votre force, votre abnégation et votre charité<sup>13</sup>. »*

Albert est resté fixé dans le passé. Consuelo, qui vit au présent, lui enseigne à faire fructifier sa riche sensibilité historique en faveur de l'avenir. Ce magnifique dialogue entre Albert et Consuelo constitue une géniale interprétation romanesque de la dialectique de la transmission exprimée par Leroux. Elle contient toute une philosophie de l'éducation en montrant en action le bon réglage du rapport de jeunes esprits avec le passé.

---

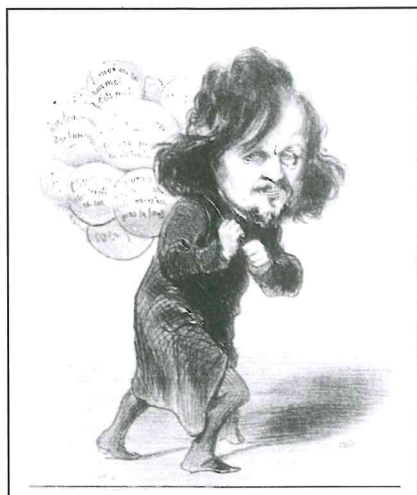
13. George SAND, *Consuelo. La Comtesse de Rudolstadt*, édition Léon CELLIER et Léon GUICHARD, Paris, Garnier, 1959, t. 1, p. 320-322.

C'est une pensée qui mérite le nom de *dialectique* que Leroux a transmise à Sand et que Sand répercute dans plusieurs de ses romans dans un but pédagogique, dans *Consuelo*, dans *Jeanne*, dans *Le Compagnon du tour de France*, dans *Spiridion*, etc, ainsi que dans *Histoire de ma vie*, comme nous l'avons vu. Cette dialectique rapidement évoquée innerve la pensée profonde de Sand à partir de 1835, cherchant à dépasser les contrastes qui opposent classiquement individu et société, liberté et égalité, corps et esprit, passé et avenir. La mise en évidence de cette dialectique ferait voir que Sand n'est pas si romantique qu'on peut le dire tant il est vrai que le romantisme oppose de façon souvent très dualiste, sinon manichéenne, la poésie et le monde, l'art et l'économie, l'utile et le sacrifice, etc...

Bruno VIARD  
Aix-Marseille Université







*Pierre Leroux, portrait-charge de DAUMIER pour la série « Les représentants représentés » publiée dans *Le Charivari* (1848-1849).*



Théodore CHASSÉRIAU : *L'enfant et la poupée* (1836).  
Coll. part.

## La vie intellectuelle de l'enfant Entre le réel et l'impossible

GEORGE SAND ÉVOQUE dans *Histoire de ma vie* une poupée qu'elle a dû, alors toute petite, laisser à Paris au moment d'un départ en voyage<sup>1</sup>. Ces pages dans lesquelles elle s'emploie à définir le rapport que les petites filles entretiennent avec leurs poupées, et les enfants avec leurs jouets, proposent une approche de la « vie intellectuelle de l'enfant » (ce sont les termes qu'elle emploie) remarquable à bien des égards. La séquence a peu retenu l'attention : Albert Le Roy ne s'y arrête guère dans la sorte de résumé d'*Histoire de ma vie* que propose son *George Sand et ses amis*<sup>2</sup>. Béatrice Didier la passe sous silence quand elle analyse le traitement de la petite enfance<sup>3</sup> par l'autobiographe. En revanche Laurence Mall s'y réfère d'emblée dans son article sur les évocations littéraires de la poupée<sup>4</sup>, et conclut en soulignant combien Sand a bien su peindre cette « croyance poétique et magique dans l'existence de la poupée », qui s'accompagne chez l'enfant de trouble et d'enchantement<sup>5</sup>. Je com-

1. George SAND, *Histoire de ma vie* [désormais HV], dans *Œuvres autobiographiques*, éd. de George Lubin, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. I, 1970, II<sup>e</sup> partie, chap. 12, p. 553-556. Le texte est disponible en ligne <http://lettres.ac-rouen.fr/francais/dernier/sand.htm>.
2. Albert LE ROY, *George Sand et ses amis*, Paris, Ollendorf, 1903, p. 29. Le chapitre II « Les années d'enfance » suit pourtant de près le texte.
3. Béatrice DIDIER, *George Sand écrivain*. « Un grand fleuve d'Amérique », Paris, PUF, 1998, p. 420-431.
4. Laurence MALL, « Jouer à la poupée chez Rousseau, Michelet et Beauvoir », *Tessera*, York (G.B.), York University Library, Vol. 35, Automne 2003, p. 63-78. L'article fait apparaître un fort contraste entre d'une part les *essais* sur l'enfance étudiés (de Rousseau, Michelet, Beauvoir), qui en dépit de la diversité des époques et des auteurs considérés, proposent tous une vision lourdement déterminée par la question de la vocation féminine ; et d'autre part la richesse d'un imaginaire enfantin suggérée dans les  *récits*, qu'ils soient de fiction (*Les Misérables*), ou autobiographiques (Sand).
5. *Ibid.*, p. 77.



menceraï par situer ce passage dans le contexte d'*Histoire de ma vie*, et celui d'une période où l'enfance suscite un intérêt croissant, avant d'essayer de préciser l'originalité du regard porté par Sand sur un jouet enfantin qui ouvre sur des interrogations anthropologiques et esthétiques.

### Place du passage dans *Histoire de ma vie*

C'est après le long roman épistolaire de ses parents que George Sand en vient, dans la deuxième partie de son autobiographie, à l'histoire de sa vie proprement dite. Ses premiers souvenirs, qui occupent une place notable, sont caractérisés par leur précocité et l'importance accordée à des notations sensibles. Ils sont accompagnés de développements sur ce qui fait la valeur de tels souvenirs auxquels s'attache « un charme puissant [...] pour chacun de nous » alors qu'ils sont « insignifiants pour les autres<sup>6</sup> » ; sur la mémoire et son mystérieux fonctionnement : « *peut-être n'avons-nous la notion nette ou confuse des choses passées qu'en raison du plus ou moins d'émotion qu'elles nous ont causé<sup>7</sup> ?* », et, très vite, sur le merveilleux, qui caractérise le rapport au monde de l'enfant. Affirmant que vouloir retrancher le merveilleux de la vie de l'enfant « *sous prétexte de mensonge<sup>8</sup>* », « *c'est procéder contre les lois mêmes de la nature<sup>9</sup>* », Sand s'oppose à Rousseau, et définit une ligne de conduite très précise pour les éducateurs :

*« qu'on donne du merveilleux à l'enfant tant qu'il l'aime et le cherche, et qu'on le lui laisse perdre de lui-même sans prolonger systématiquement son erreur dès que le merveilleux n'étant plus son aliment naturel, il s'en dégoûte, et vous avertit par ses questions et ses doutes qu'il veut entrer dans le monde de la réalité<sup>10</sup> ».*

Ce principe éclaire la réflexion sur la poupée, avec laquelle la petite fille agit comme si elle la croyait douée de vie.

Le voyage en Espagne marque une articulation du texte où il annonce la fin de la petite enfance vécue comme un âge d'or<sup>11</sup>. La mère d'Aurore, Sophie-Victoire Dupin, a décidé en avril 1808, dans un état de grossesse avancé, de quitter Paris en emmenant sa fille avec elle pour rejoindre son mari, aide de camp du prince Murat. Aidée par le fidèle Pierret, qui reste à

---

6. *HV*, p. 529.

7. *Ibid.*, p. 530.

8. *Ibid.*, p. 533.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*, p. 536.

11. « *Il n'est pas un de nous qui ne se rappelle cet âge d'or comme un rêve évanoui, auquel rien ne saurait être comparé dans la suite* », *HV*, p. 529.

Paris, elle entreprend un voyage qui ne va pas sans risque, comme le souligne la narratrice. À Madrid, elle donne le jour, en juin, à un petit garçon, Auguste. Traversant un pays ravagé par la guerre, la famille rentre bientôt en France, à Nohant, où le nouveau-né meurt le 8 septembre, et où son père, Maurice Dupin, trouve la mort dans un accident de cheval, le 16 septembre. Envisagé rétrospectivement à la lumière de ces événements, l'adieu à la poupée prend une valeur symbolique et semble préfigurer, sur le mode mineur, des séparations autrement plus tragiques. Cette scène où Aurore doute, confusément, de la réalité de la vie de sa poupée, a pour sombre réplique celle où ses parents, doutant de la réalité de sa mort, exhumant le corps de leur nouveau-né qui vient d'être enterré dans le jardin de Nohant. La mère replace quelques instants le petit cadavre « *dans son berceau pour se donner la douloureuse illusion de le regarder dormir encore*<sup>12</sup> ».

Comme dans toute cette partie de l'autobiographie, le souvenir s'expose dans un va-et-vient entre récit et commentaire. La poupée intervient indirectement, introduite par un constat négatif : « *Je ne crois pas avoir eu de chagrin en me séparant de ma sœur*<sup>13</sup>, *qui restait en pension, et de ma cousine Clotilde.* » ; « *Je ne regrettais pas non plus l'appartement* », écrit Sand :

« *Ce qui me serra véritablement le cœur pendant les premiers moments du voyage, ce fut la nécessité de laisser ma poupée dans cet appartement désert, où elle devait s'ennuyer si fort*<sup>14</sup>. »

Soucieuse de disculper l'enfant qu'elle était du reproche de sécheresse de cœur, elle insiste sur la perception du temps et de l'espace qui était la sienne. La petite fille, incapable de donner un contenu précis à l'idée de séparation, s'attache à ce qui la touche de façon concrète et immédiate, sa poupée.

Mais à peine le récit ainsi amorcé, il est interrompu par une de ces digressions dont Sand revendique l'usage, sur le « *sentiment que les petites filles éprouvent pour leur poupée* ». Elle fonde l'autorité de son commentaire sur l'expérience et la mémoire, ayant personnellement ressenti assez vivement ce sentiment « *véritablement assez bizarre* » pour pouvoir non l'expliquer, mais le définir : il peut être rapproché de l'idolâtrie, et se situe,

---

12. *Ibid.*, p. 592.

13. Une demi-sœur aînée, que sa mère avait eue d'une autre union.

14. *HV*, p. 553.



comme « *les enfants en général* », « *entre le réel et l'impossible*<sup>15</sup> ». Ainsi, l'enfant à qui on donne pour jouet un « *fétiche* » (une poupée, un faux animal), le soumet-il à l'épreuve de la réalité : « *J'ai aimé à casser les poupées, et les faux chats [...]* ». Les jouets qui y résistent se voient conférer un statut d'exception, telles ces poupées que la narratrice a « *soignées comme de vrais enfants* ».

Sand pourrait ici reprendre le fil de son récit, mais elle s'attarde d'abord sur l'exemple d'« *un [jouet] entre autres, [qu'elle n'a] jamais oublié et qui s'est perdu* ». Il s'agit d'une « *pièce de surtout de table assez ancienne* », donnée à son père enfant. Celui-ci, qui a aimé jouer avec elle, l'ayant retrouvée à l'âge adulte, l'a donnée à son tour à sa fille. L'élégant objet, chargé d'une mémoire familiale du côté paternel, est aussi associé par Aurore aux contes que lui raconte sa mère, et elle en fait le décor de scènes enchantées qu'elle imagine. Ce « *joujou* », surgi par association, contribue donc à inscrire la séquence sous le double signe de la perte et de l'imaginaire, et matérialise la relation avec le père absent. Porteur d'une vie imaginaire, il semble appartenir, sur un mode moins inquiétant, à l'univers de *Casse-noisette*, cette « *folle et poétique histoire d'Hoffmann* » que Sand évoque en conclusion, parce qu'elle y reconnaît « *la vie intellectuelle de l'enfant prise sur le fait* ». Si l'« *imagination des enfants est aussi riche et aussi confuse que ces brillants rêves du conteur allemand*<sup>16</sup> », on peut en dire autant de celle de l'autobiographe, dont Hoffmann fut une lecture et un modèle avoué.

La scène de séparation prêterait aisément au *pathos*, mais Sand concentre son attention sur une question psychologique et intellectuelle, et s'attarde peu sur les détails. Ainsi ne commente-t-elle pas le fait que la décision de laisser la poupée à Paris est prise par l'enfant, et non imposée par les adultes :

« *j'avais une poupée chérie qu'on m'eût sans doute laissé emporter. Mais ce ne fut pas mon idée. Il me sembla qu'elle se casserait ou qu'on me la prendrait si je ne la laissais dans ma chambre*<sup>17</sup> ».

Si on était dans un récit pour enfants à visée éducative, les lecteurs seraient invités à admirer cette petite fille raisonnable, qui a déjà si grand soin d'un jouet précieux. Mais le contexte, avec ses descriptions de jouets cassés et de jeux violents, n'encourage guère une telle lecture, et la déci-

---

15. *Ibid.*, p. 554.

16. *Ibid.*, p. 556.

17. *Ibid.*



sion paraît plutôt résulter d'une angoisse qu'elle permet de manifester. La petite fille a bien compris que le voyage décidé par sa mère était dangereux. En laissant sa poupée, elle la protège des risques qu'elle va courir, et laisse une part d'elle-même dans sa maison. Toutefois l'abandon peut aussi se lire comme une sorte d'autopunition, et un stoïque apprentissage des séparations qu'il faut affronter pour grandir – à moins qu'on n'y voie un appel à l'aide. Aurore fait adopter à sa « fille », après l'avoir habillée et couchée dans son propre lit, une position éloquente :

*« Je pris les deux mains de ma poupée et je les lui joignis sur la poitrine. Pierret m'observa que c'était l'attitude d'une morte. Alors je lui élevai les mains jointes au-dessus de la tête dans une attitude de désespoir ou d'invocation, à laquelle j'attribuais très sérieusement une idée superstitieuse. Je pensais que c'était un appel à la bonne fée, et qu'elle serait protégée en restant dans cette posture tout le temps de mon absence. Aussi Pierret dut me promettre de ne pas la lui faire perdre<sup>18</sup>. »*

On ne sait ce qu'en pense la mère, sans doute occupée aux préparatifs du départ. On ignore également si cette conduite superstitieuse de l'enfant a été efficace, et si le jouet chéri est retrouvé au retour – car dans le texte, il n'y a pas de retour. Détaché de cette part d'enfance, – comme la petite fille s'est détachée de sa poupée – le récit, après le voyage, passe à une autre période de la vie. L'épisode de la poupée permet de saisir concrètement un moment de basculement de la vie, et de l'enfance, d'un état de croyance traversé de doute, caractéristique pour Sand de la vie intellectuelle de l'enfant, dans une conscience de la réalité.

### **Historicité de la poupée**

L'enfant et ses jouets ne sont pas hors histoire, et pour comprendre l'analyse proposée par Sand, il faut aussi situer la scène dans un contexte culturel, où se superposent plusieurs strates temporelles. On sait que la rédaction d'*Histoire de ma vie*, commencée en 1847, a été interrompue par la Révolution de 1848. Lorsqu'elle revient à Nohant et à l'écriture, Sand inscrit cette césure dans le texte (où elle coïncide avec le récit de sa naissance), et date précisément la reprise<sup>19</sup> du 1<sup>er</sup> juin 1848. Les pages qui suivent sur la petite enfance ont donc pu être écrites au cours du deuxième semestre de 1848. Elles rapportent un souvenir vieux de quarante ans, puisqu'il date d'avril 1808. La mémoire de l'autobiographe toutefois peut

---

18. *Ibid.*

19. *HV*, II<sup>e</sup> partie, chap. 8, p. 465.

y associer d'autres expériences venues de sa propre enfance – Sand signale dans les pages qui précèdent de telles pratiques de condensation<sup>20</sup> –, ou de celle de sa fille, Solange, née en 1828. Solange, qui a épousé l'année précédente le sculpteur Clésinger, vient de mettre au monde une petite fille, morte au bout de quelques jours<sup>21</sup>. Cette naissance a invité George Sand à se voir en grand-mère, ce qui, combiné avec l'écriture de sa vie, a dû contribuer à aiguïser son intérêt pour l'enfance.



Poupée à l'école.  
(Palaiseau, Musée palaisien du Hurepoix).

Ces quarante ans ont vu une évolution importante des poupées. Le progrès des méthodes de fabrication et la diversification des matériaux employés (bois, papier mâché, cire, caoutchouc, le celluloïd ne viendra qu'en 1880) ont permis une production plus nombreuse et plus variée. Sur fond d'un intérêt pour l'enfant et son éducation qui va grandissant depuis Rousseau, la poupée apparaît de plus en plus comme un support éducatif, à la fois en tant que jouet et dans les représentations qui en sont données, en particulier dans des ouvrages à destination de l'enfance féminine, qui eux aussi se multiplient. En raison même de son succès, on la voit enrôlée au service de diverses causes morales ou idéologiques, dont la plus évidente est l'apprentissage du rôle féminin et maternel, mais non seulement. Ainsi, le *Grand Dictionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle* de Larousse insiste-t-il sur la création,

---

20. Par exemple, p. 546 : « *cette anecdote n'est qu'une digression par anticipation* ».

21. Jeanne-Gabrielle Clésinger, née le 28 février, est morte le 6 mars 1848. La sœur, née l'année suivante, porte le même prénom et meurt en 1855.

en 1862, d'une industrie de poupées de luxe par Jumeau<sup>22</sup>, y voyant un moyen par lequel la France a pu rivaliser avec l'Allemagne et les jouets de Nuremberg, et diffuser son savoir-faire inégalé en matière de mode. Les petites filles françaises sont supposées participer à l'établissement de cette suprématie nationale, comme leurs mères et les industriels.

Au milieu du siècle, quand Sand écrit les pages qui nous occupent, la poupée est donc déjà devenue un personnage incontournable des publications destinées à l'enfance (dont il est douteux que la romancière fasse grand cas), mais elle n'a pas encore acquis ses lettres de noblesse en littérature. Son entrée s'y fait un peu plus tard de façon très visible, en même temps que celle de la petite fille, dans des œuvres destinées aux enfants, mais aussi aux adultes<sup>23</sup>. La poupée ne constitue pas non plus un *topos* de l'autobiographie – genre en plein essor dont les premiers grands modèles (Rousseau, Chateaubriand) sont masculins. Les nombreux mémoires de femmes publiés au début du XIX<sup>e</sup> siècle ne proposent pas à ma connaissance de pages mémorables sur le sujet. Il est vrai cependant que la poupée a déjà ailleurs suscité des interrogations anthropologiques ou esthétiques importantes, mais plutôt en tant qu'elle appartient à une catégorie de jouets qui imitent la figure humaine, catégorie où elle voisine avec les « *bons-hommes* », polichinelles, et autres pantins. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les marionnettes inspirent à des écrivains un vif intérêt dont on verra plus loin quelques exemples, excédant les limites de l'univers enfantin. En consacrant un passage d'*Histoire de ma vie* à une poupée, George Sand ne sacrifie donc pas à un motif attendu autant que nous sommes tentés aujourd'hui de le croire. Elle montre son intérêt pour un objet dans l'air du temps, en passe d'entrer dans une « *mythologie* » contemporaine, mais innove en lui accordant cette gravité de traitement, à partir du récit de sa propre expérience, et en articulant différents aspects généralement maintenus séparés. La poupée peut en effet être vue comme un jouet typiquement *féminin*, comme un jouet enfantin, ou comme un objet qui, parce qu'il représente la figure humaine, porte à des interrogations religieuses ou esthétiques.

---

22. Pierre LAROUSSE, *Grand Dictionnaire universel du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Administration du grand dictionnaire universel, t. XIII, 1875, p. 1551.

23. *Les Petites Filles modèles* et *Les Malheurs de Sophie* de la comtesse de Ségur paraissent en 1858 et 1859, Michelet publie *La Femme* en 1859, et *Les Misérables*, de Hugo, paraissent en 1862.



## Un jouet féminin...

C'est surtout au cours du XIX<sup>e</sup> siècle que la poupée est devenue un accessoire privilégié d'une éducation à la féminité. Rousseau, dans l'*Émile*, voit en elle un « amusement spécial » des petites filles, et attire l'attention sur le parti qu'on peut en tirer pour leur éducation. Loin d'en faire la preuve d'un sentiment maternel précoce qu'il s'agirait d'encourager, il l'associe à l'art de plaire et de « donner dans la vue ». Ainsi l'attention passionnée qu'accorde une petite fille à sa poupée, qu'elle habille et déshabille, est-elle commentée en ces terribles formules :

« elle n'est rien encore ; elle est toute dans sa poupée, elle y met toute sa coquetterie, elle ne l'y laissera pas toujours ; elle attend le moment d'être sa poupée elle-même<sup>24</sup> ».

Dans la vision que propose le livre V, tout en effet vise à retirer prématurément la petite fille à l'enfance pour la projeter dans sa condition de femme. Pourtant à cette époque les dictionnaires, comme l'*Encyclopédie*, définissent plutôt la poupée comme « une petite figure » qui sert de *jouet*, précisant en général que ce jouet est destiné *aux enfants*, et non *aux petites filles* – ce que dira en revanche Littré, en 1872. Quant à la diversité des usages sociaux réels, elle est évidemment impossible à atteindre. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'étude menée aux États-Unis par Ellis et Hall trouvera que, parmi les enfants entre six et douze ans interrogés, 78% des garçons environ, contre 97% des filles, reconnaissent avoir pris plaisir à jouer avec des poupées<sup>25</sup>. « Les garçons, commentent-ils, sont donc eux aussi “naturellement” portés vers les poupées et devraient y jouer aussi bien que les filles. Mais ils en sont trop souvent tôt détournés parce que ce jeu est massivement considéré comme “de fille” (*girlish*) par les adultes comme par les enfants<sup>26</sup>. »

En France, Berquin, « l'Ami des enfants », proposait déjà des applications affadiées de Rousseau dans des ouvrages constamment réédités au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. On peut y voir une mère donnant, à l'aide d'une poupée, une leçon d'optique élémentaire à sa fille sur... la fonction du mi-

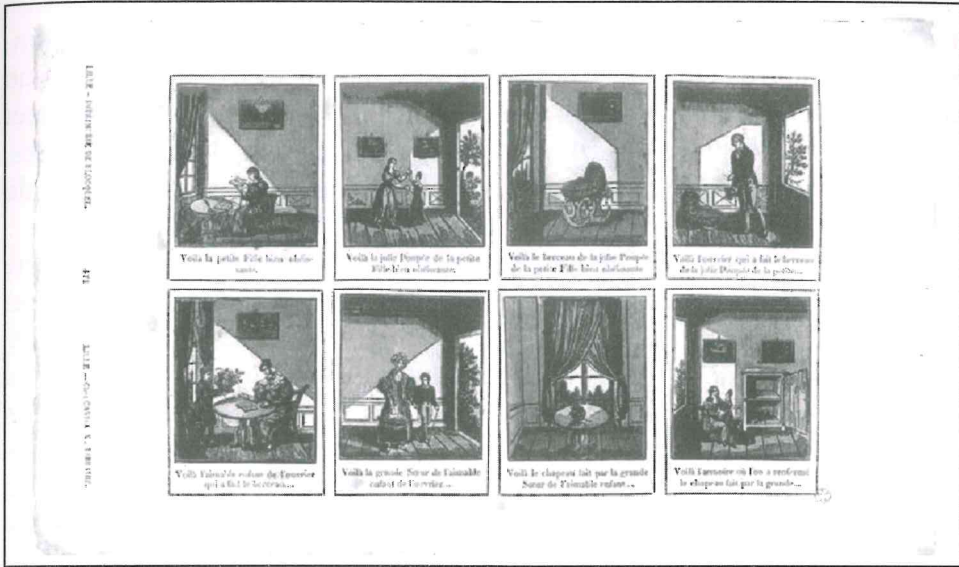
---

24. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile*, dans *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. IV, 1969, p. 707.

25. Granville Stanley HALL et Alexander Caswell ELLIS, *A Study of Dolls*, New-York & Chicago, 1897, p. 37. Pour cette étonnante enquête, ils ont distribué un questionnaire à environ 800 familles.

26. *Ibid.*, p. 49.

roir<sup>27</sup>. Les ouvrages destinés à l'enfance féminine multiplient les usages pédagogiques et moralisateurs, dont les titres suggèrent bien le ton et la finalité : *Éducation de la poupée, ou Petits dialogues instructifs et moraux, à la portée du jeune âge, par l'auteur des « Conversations d'une petite fille*



Page illustrée pour *Le beau jeu de la jolie poupée de la petite fille bien obéissante, avec des alphabets, un syllabaire et des historiettes pour amuser mes petites amies.* Paris, éd. Delarue ; Lille, Castiaux, s.d. (avant 1848).

à sa poupée » (Mme de Renneville, 1813), *La Poupée d'Émilie, ou la Petite fille bien sage*, par Mme la Vesse Eugénie de Talabot (Mme de Beau-lieu, s.d.) ; *La Poupée bien élevée*, par Julie Gouraud ; les *Mémoires d'une poupée, contes dédiés aux petites filles*, par Mlle Louise d'Aulnay (1839).

Même si certains de ces récits, parfois inventifs dans leurs modalités narratives, laissent percer une conscience amusée, voire discrètement critique, des stéréotypes de genre<sup>28</sup>, ils contribuent dans l'ensemble à la diffusion massive de ceux-ci. La poupée se voit aussi consacrer une *Physiologie*

27. Arnaud BERQUIN, « Imagination », *Le Livre de famille ou entretiens familiers sur les connaissances les plus nécessaires à la jeunesse, Œuvres complètes*, Paris, Aug. Renouard, t. VIII, 1803, p. 250.

28. Bénédicte MONICAT, *Devoirs d'écriture. Modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au XIX<sup>e</sup> siècle*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2006, en particulier le chapitre 2 de la II<sup>e</sup> partie, « Quand les poupées parlent... », p. 97-114.

en 1842<sup>29</sup>, et, vingt ans plus tard, un journal – évidemment destiné aux petites filles –, *La Poupée modèle*, qui paraîtra jusqu'en 1924. Le célèbre épisode des *Misérables*, où l'on voit Cosette jouer avec le rebut des petites Thénardier, avant de recevoir émerveillée des mains de Jean Valjean la magnifique poupée qu'elle admirait à distance, l'impose dans une vision mythique de l'enfance féminine vulnérable et passive. Il est donc peu étonnant qu'elle attire la méfiance des féministes, qui l'accusent de propager un modèle de féminité conventionnelle et soumise<sup>30</sup>. La leçon qu'elle permet de délivrer aux petites filles implique en effet, en proportions variables, l'apprentissage de la coquetterie, de qualités domestiques de soin, et du dévouement maternel.

Dans le souvenir de George Sand, la coquetterie est absente : on ne connaît pas la couleur des yeux, des cheveux, ni des vêtements de poupée, on sait juste que la petite fille lui fait, avant de la quitter, une « *toilette de nuit fort recherchée* ». La beauté ne semble pas jouer un rôle décisif parmi les critères qui président à la sélection de ses jouets de prédilection. Les yeux d'émail de certaines poupées sont plutôt mentionnés comme un élément de qualité de l'objet, et pour le regard qu'il leur donne. Le sens du soin est en revanche très présent : la petite Aurore rend « des soins infinis » aux poupées élues, et avant de la quitter, couche sa « *fillette* » dans son petit lit avec beaucoup de soin, pouvant suggérer, on l'a vu, que le jouet a bien atteint son objectif éducatif. Quant au sentiment maternel, il apparaît d'abord moins comme un instinct qu'il n'est donné comme le résultat cherché pas les adultes qui offrent une poupée :

« *Il n'est aucun moment de leur enfance, dit-elle, où [les petites filles] se trompent entièrement sur le genre d'existence de cet être inerte qu'on leur met entre les mains, et qui doit développer en elles le sentiment de la maternité, pour ainsi dire avec la vie*<sup>31</sup>. »

La narratrice en fait cependant par la suite une des explications de son comportement. Mais bien que George Sand ait toujours accordé une grande importance à la maternité, qu'elle voit comme fondatrice de valeurs, ce n'est pas l'aspect qu'elle privilégie ici. L'ambivalence du passage de ce

---

29. Alexandre de SAILLET, *Physiologie de la poupée*, Paris, Alphonse Desesserts, 1842. Dans *La Poupée peinte par elle-même*, paru en 1862 dans la « Bibliothèque des enfants », la petite fille s'appelle... Émilie Rousseau.

30. Madeleine PELLETIER s'oppose à son usage dans *L'Éducation féministe des filles*, Paris, Giard et Brière, 1914.

31. *HV*, p. 554, je souligne.



point de vue est assez représentative de son attitude générale face à la féminité, qui a souvent embarrassé les analyses féministes et suscité des interprétations contradictoires. Elle semble tenir pour acquise l'existence d'une vocation maternelle dès la plus tendre enfance chez les fillettes, dont



D'après Paul et Victor MARGUERITE, *Zette*, éd. Plon-Nourrit, 1903.  
Extrait de : *Le coucher de la poupée*, Adolphe MIRONNEAU,  
ill. collectif, dans *Choix de lectures*, Paris, Armand Colin, 1924.

le cœur est « *avide d'amour maternel*<sup>32</sup> », et elle la reconnaît, voire la revendique, pour elle-même. Elle n'en fait pas pour autant le principe explicatif principal de son comportement, ni de celui des petites filles en général, – encore moins celui qui doit guider leur éducation. En insistant sur le plaisir qu'elle a pu prendre à *casser* poupées et autres jouets, en se montrant, quelques pages plus tôt, occupée avec sa cousine Clotilde et d'autres enfants à des « carnages » de poupées et de bonshommes<sup>33</sup>, Sand se peint de façon peu conforme à l'idéal contemporain de l'enfance féminine, sans d'ailleurs thématiser cette « déviance ».

#### ...ou une « grave question d'esthétique »

C'est que les poupées ne sont pas pour elle un objet exclusivement féminin. Elles restent parentes des bonshommes, et polichinelles, comme elles le sont dans l'histoire de *Casse-Noisette* citée en conclusion du passage. Alexandre Dumas vient, en 1844, de retraduire (librement) en français ce texte de Hoffmann où les jouets de deux enfants, un frère et une sœur, s'animent d'une vie fantastique. *La Poupée de Nuremberg*, opéra-comique créé en 1852 sur une musique d'Adolphe Adam, qui utilise un

32. *Ibid.*, p. 556.

33. *Ibid.*, p. 543.

semblable ressort, témoigne de l'attrait de ce motif pour les contemporains. Objet doué d'une vie dont on ne sait plus si elle lui est propre ou si elle lui est prêtée par l'imagination, la poupée porte à s'interroger sur les mécanismes de la croyance, et acquiert un statut poétique et esthétique. La plupart des discours savants sur le sujet commencent par rappeler qu'elle est apparue dès l'Antiquité, dans des usages non seulement ludiques, mais culturels. Nodier, dans un long article sur les marionnettes publié dans *La Revue de Paris*, affirme l'antériorité et la supériorité de celles-ci sur les acteurs, et voit dans le drame moderne une sorte de décadence d'une forme primitive plus forte, parce que plus simple. Il fait de la poupée une source de la marionnette, – et de la petite fille l'inventeur de la poupée :

« La poupée ne se comprend pas sans la petite fille, mais la petite fille ne se comprend pas sans la poupée. C'est un instinct naturel chez la femme de prévoir, dès l'âge le plus tendre, l'âge où elle sera mère ; elle devine l'enfant, et elle invente la poupée. [...] Le drame de la poupée est incomparablement le plus simple de tous les drames possibles, et je ne veux pas d'autre preuve de sa supériorité essentielle sur le drame classique.

« Il se joue entre deux personnages dont l'un est nécessairement passif, et dont l'autre, qui est, comme vous savez, une petite fille, remplit un office très compliqué.

« Celle-ci est auteur. Elle est acteur à deux voix. Elle est spectateur et juge. Le drame de la poupée est la seule comédie composée par un des personnages de l'action où le poète ait sacrifié son rôle naturel à celui de son interlocuteur<sup>34</sup>. »

Charles Magnin, que Sand connaît, cite quelques années plus tard cette étude au début de son *Histoire générale des Marionnettes*, parue en livraisons dans la *Revue des Deux Mondes* :

« Rien n'est frais et gracieux comme l'analyse que l'ingénieur académicien a donnée de ce premier drame, qu'il appelle le *Drame de la poupée* [...]. C'est bien là, en effet, le drame à son début. »

Mais il la conteste, et doute qu'on puisse attribuer à la (seule) petite fille une telle invention :

---

34. Paru en novembre 1842 et mai 1843, l'article de Nodier est repris en volume dans *Fantaisies du Dériveur sensé*, édition nouvelle suivie de notes, Paris, Charpentier, 1850, p. 397-399.

« C'est bien là, en effet, le drame à son début. Il est vrai qu'on peut en dire autant de tous les jeux de l'enfance dans lesquels éclatent, sous mille formes, les jets puissants de l'instinct d'imitation. Si j'osais émettre un avis dans cette grave question d'esthétique, je dirais que je n'admets pas que la poupée soit l'origine et encore moins le type de la marionnette. La poupée, faite d'abord d'étoffe, ne représente qu'une seule idée, l'idée de la configuration humaine ; elle est molle et non pas mobile. L'idée que représente la marionnette est complexe : c'est l'idée de mouvement ajoutée à l'idée de forme. La poupée n'est pas même, à mon avis, le premier ni le plus simple produit de l'instinct plastique. Le bâton sur lequel chevauche le frère de la petite fille est une expression de cet instinct plus direct et plus rudimentaire. »

Son argumentation laisse à la petite fille l'instinct maternel, mais vise à rétablir le processus créateur comme une initiative masculine, et restaure l'ordre patriarcal malmené par la fantaisie de Nodier : « Le premier produit de la plastique naissante, c'est le tronc d'arbre à peine dégrossi que le père de ces enfants a choisi pour idole<sup>35</sup> ». Ces études de Nodier et de Magnin, citées par le *Grand Dictionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle* à l'article « Poupée », font référence.

Mais le texte témoignant dans cette période de l'attention la plus originale au jouet est certainement la *Morale du joujou*<sup>36</sup>. Rappelons que Baudelaire définira le génie, dans *Le Peintre de la vie moderne*, comme « l'enfance retrouvée à volonté<sup>37</sup> ». Partant de souvenirs personnels, mettant à mal hiérarchies sociales, morales et esthétiques, il proteste de « la spiritualité de l'enfance dans ses conceptions artistiques ». La fin du texte s'intéresse à la destruction du jouet :

« La plupart des marmots veulent surtout *voir l'âme*, les uns au bout de quelque temps d'exercice, les autres *tout de suite*. [...] L'enfant tourne, retourne son joujou, il le gratte, il le secoue, le cogne contre les murs, le

---

35. Charles MAGNIN, « Histoire générale des Marionnettes. – I. Les Marionnettes dans l'Antiquité », *Revue des Deux Mondes*, 1850, t. 6, p. 961. Reprise dans *Histoire des marionnettes en Europe*, Paris, Michel Lévy, 1852.

Les études de Nodier et Magnin sont citées à l'article *Poupée* du *Grand dictionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle* de Larousse, témoignant que leurs études ont fait référence sur le sujet.

36. Charles BAUDELAIRE, *Œuvres complètes*, éd. Claude Pichois, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade » t. I, 1975. Paru pour la première fois en avril 1853 dans *Le Monde littéraire*, ce texte sera repris dans plusieurs publications, avant qu'une partie ne devienne « Le Joujou du pauvre », paru dans *La Presse* du 24 septembre 1862.

37. Charles BAUDELAIRE, *Œuvres complètes*, t. II, 1976, p. 690.

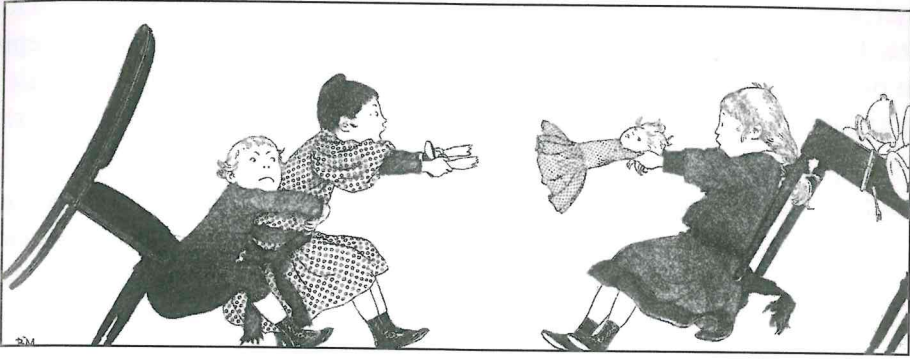


THÉÂTRE DES MARIONNETTES



Dessin composé par Louis-Edmond DURANTY (1833-1880) pour « La Grand'main »  
(DURANTY, *Théâtre des Marionnettes*, Paris, Georges Charpentier éd., 1880).

jette par terre. De temps en temps il lui fait recommencer ses mouvements mécaniques, quelquefois en sens inverse. La vie merveilleuse s'arrête. L'enfant, comme le peuple qui assiège les Tuileries, fait un suprême effort ; enfin il l'entrouve, il est le plus fort. Mais où est l'âme ? C'est ici que commencent l'hébétement et la tristesse.



La courtoisie entre enfants,

d'après une illustration de Louis Maurice BOUTET de MONVEL pour *La Civilité puérile et honnête* (Paris, Plon, Nourrit & Cie, 1887).

« Il y en a d'autres qui cassent tout de suite le joujou à peine mis dans leurs mains, à peine examiné ; et quant à ceux-là, j'avoue que j'ignore le sentiment mystérieux qui les fait agir. Sont-ils pris d'une colère superstitieuse contre ces menus objets qui imitent l'humanité, ou bien leur font-ils subir une espèce d'épreuve maçonnique avant de les introduire dans la vie enfantine ? – *Puzzling question*<sup>38</sup> ! »

Quelques années plus tard, Duranty installe un castelet de marionnettes dans le jardin des Tuileries, et il dédie l'année suivante le répertoire de son *Théâtre des Marionnettes*<sup>39</sup> à George Sand, sachant la place qu'occupent les marionnettes et leur théâtre dans la vie à Nohant.

### La vie intellectuelle de l'enfant

Plus encore qu'à la source d'une pratique artistique, c'est toutefois au phénomène de croyance que Sand s'intéresse dans notre passage, où elle cherche à caractériser le processus par lequel l'enfant – fille ou garçon – adhère à une illusion. Les conditions qui rendent cette illusion possible sont de plusieurs natures. Elles concernent d'abord des éléments matériels : la poupée doit être bien faite, et résister à l'examen et aux épreuves aux-

38. Charles BAUDELAIRE, *Morale du joujou*, éd. citée, p. 587.

39. Edmond DURANTY, *Théâtre des Marionnettes*, Paris, Dubuisson et Cie, 1863. Le livre figure au catalogue de la bibliothèque de Nohant.



quelles la soumet l'enfant. Dès avant les *Malheurs de Sophie*, la littérature enfantine a constitué en *topos* les mauvais traitements infligés aux poupées, soumises à toutes les expériences, démontées, fondues, soignées, réparées avec des moyens de fortune, ou solennellement enterrées. La description de Sand, sans se complaire dans l'anecdote, suggère une curiosité quasi scientifique et la « tendance métaphysique » que dégagera Baudelaire. Comme Baudelaire, elle prend le parti des enfants et récuse le reproche de versatilité. Leur violence destructrice n'est pas pur caprice, mais la manifestation d'aspirations déçues, dont il faut savoir reconnaître la grandeur. Ils cherchaient la vie, ils ne trouvent que de la filasse :

« [les] enfants en général [...] sont entre le réel et l'impossible. Ils ont besoin de soigner ou de gronder, de caresser ou de briser ce fétiche<sup>40</sup> d'enfant ou d'animal qu'on leur donne pour jouet, et dont on les accuse à tort de se dégoûter trop vite. Il est tout simple, au contraire, qu'ils s'en dégoûtent. En les brisant, ils protestent contre le mensonge. Un instant ils ont cru trouver la vie dans cet être muet qui bientôt leur montre ses muscles de fil de laiton, ses membres difformes, son cerveau vide, ses entrailles de son ou de filasse. Et le voilà qui souffre l'examen, qui se soumet à l'autopsie, qui tombe lourdement au moindre choc et se brise d'une façon ridicule. Comment l'enfant aurait-il pitié de cet être qui n'excite que son mépris ? Plus il l'a admiré dans sa fraîcheur et dans sa nouveauté, plus il le dédaigne quand il a surpris le secret de son inertie et de sa fragilité. »

Dans cette désillusion, le désir d'infini se heurte au caractère fini de l'objet, expérience que Sand, comme Baudelaire, met au cœur de sa propre pratique esthétique.

Son analyse fait apparaître par ailleurs que la relation de l'enfant avec la poupée n'est pas solitaire. Elle est médiatisée par la présence d'autres enfants, de parents et de proches. Le jeu, comme l'art, comme la croyance, a besoin d'initiateurs, de cautions et de garants. Dans toute la partie qu'*Histoire de ma vie* consacre à la petite enfance, on est frappé de la présence des adultes, – et souvent par la justesse de leurs interventions telles que Sand les décrit. La mère, figure centrale de ces pages, est non seulement initiatrice au langage et au merveilleux, mais celle qui sait écouter la parole de l'enfant (ainsi devant ses « romans entre quatre chaises »), comprenant que quelque chose d'important se joue là. Le père réagit en adulte qui sait la réalité des champs de bataille, mais est resté proche de l'enfance,

---

40. *HV*, p. 554. Je souligne.



quand il se montre affecté par les jeux guerriers de sa fille – car « *l'impression militaire du dehors* » pénètre dans l'univers de l'enfance :

*« Il paraît que mon père avait l'imagination aussi jeune que nous, car il ne pouvait souffrir cette représentation microscopique des scènes d'horreur qu'il voyait à la guerre. Il disait à ma mère : "Je t'en prie, donne un coup de balai au champ de bataille de ces enfants ; c'est une manie, mais cela me fait mal de voir par terre ces bras, ces jambes et toutes ces guenilles rouges" »<sup>41</sup>.* »

Pierret se montre capable d'entendre l'angoisse de la petite fille et de la mettre en mots, quand il l'encourage à ne pas donner à sa poupée une attitude qui pourrait faire tenir celle-ci pour morte. La petite Aurore semble donc avoir vécu entourée d'adultes qui prenaient l'enfance au sérieux, et savaient se servir du jeu pour communiquer avec elle. Même en faisant la part d'une idéalisation rétrospective des figures parentales par la narratrice, ce respect de l'enfant et cette façon d'entrer dans son jeu peuvent être vus comme des éléments décisifs pour inciter à la créativité et permettre un accès à la symbolisation.

### **L'enfant et les fétiches**

Tout en donnant beaucoup d'importance à la petite enfance, Sand l'envisage surtout ici comme un mode d'accès privilégié à une compréhension générale de l'humain. Pas plus qu'elle ne sépare radicalement les filles des garçons (tout en esquissant des différences), elle ne sépare absolument les enfants des adultes. L'observation de l'enfant offre un moyen de comprendre des mécanismes plus généraux, elle est supposée éclairer l'enfance de l'humanité comme, dans le présent, le comportement de populations lointaines considérées encore en état d'enfance (les « sauvages ») et, en Europe, le peuple, dont son moindre degré d'éducation fait une sorte d'enfant prolongé. Ces comparaisons oscillent entre un paternalisme qui aujourd'hui met mal à l'aise, et une volonté de saisir un universel anthropologique.

Dès le début de l'épisode, on est frappé par l'emploi d'un lexique religieux pour décrire l'état d'esprit enfantin :

*« Le sentiment que les petites filles éprouvent pour leur poupée est véritablement assez bizarre, et je l'ai ressenti si vivement et si longtemps que, sans l'expliquer, je puis aisément le définir. Il n'est aucun moment de leur enfance où elles se trompent entièrement sur le genre d'exis-*

---

41. *Ibid.*, p. 543.

tence de cet être inerte qu'on leur met entre les mains, et qui doit développer en elles le sentiment de la maternité, pour ainsi dire avec la vie. Du moins, quant à moi, je ne me souviens pas d'avoir jamais cru que ma poupée fût un être animé ; pourtant j'ai ressenti pour certaines de celles que j'ai possédées une véritable affection maternelle. Ce n'était pas précisément de l'idolâtrie, quoique l'usage de faire aimer ces sortes de fétiches aux enfants soit un peu sauvage. »



Poupée noire (U.S.A., vers 1850).

« [...] le matin, avant que je fusse éveillée, la pauvre bonne maman avait envoyé chercher la poupée négrienne pour satisfaire mon caprice et me distraire de mon chagrin. En effet, le premier mouvement fut un vif plaisir, je pris la petite créature dans les bras, son joli rire provoqua le mien, et je l'embrassai comme une jeune mère embrasse son nouveau-né. » (HV, t. I, III<sup>e</sup> partie, chap. 1<sup>er</sup>, p. 653).

On peut y reconnaître un héritage du siècle précédent, en particulier de l'ouvrage *Des dieux fétiches*<sup>42</sup> de Charles de Brosses. À partir de l'observation rapportée par les voyageurs de certains peuples d'Afrique qui rendent un culte à des animaux ou des objets divinisés, ou dotés de vertus particulières, de Brosses forge la notion de *fétichisme* (qu'il distingue de l'idolâtrie et du polythéisme), pour en élargir la portée dans l'espace (à d'autres peuples) et dans le temps (à des religions antiques). Expliqué comme une invention des sauvages pour rendre compte d'irrégularités du monde naturel qui les environne, le fétichisme, culte « direct, rendu sans figures aux productions animales et végétales », présente selon lui un caractère « puéril ». Cette notion est promise à un riche avenir tant en philo-

42. Charles de BROSSES, *Des dieux fétiches, ou parallèle de l'ancienne religion de l'Égypte avec la religion actuelle de Nigritie*, s.l., s.d. [1760].

sophie qu'en anthropologie, avant que Marcel Mauss ne dénonce l'immense malentendu culturel sur lequel elle repose, et qu'elle ne soit réinventée par la psychanalyse<sup>43</sup>.

Sand inverse le processus de comparaison initié par de Brosses. Là où celui-ci faisait des sauvages des enfants :

« Puisqu'on ne s'étonne pas de voir les enfants ne pas élever leur esprit plus haut que leurs poupées, les croire animées et agir avec elles en conséquence, pourquoi s'étonnerait-on de voir des peuples, qui passent constamment leur vie dans une continuelle enfance et qui n'ont jamais plus de quatre ans, raisonner sans aucune justesse, et agir comme ils raisonnent<sup>44</sup>. »,

elle compare les enfants aux sauvages (ou aux peuples anciens), à la recherche d'un mécanisme universel de l'illusion. Sa démarche trouve son point de départ dans l'observation du sujet par lui (ou plutôt elle) même, à la recherche d'un socle commun de l'expérience humaine, au lieu de partir de l'observation de supposées altérités. Ici ne s'oppose pas à un *ailleurs* ni à un *autrefois*, mais leur observation s'éclaire de l'observation de l'enfant qui agit comme une sorte de médiateur d'universalité.

Apparemment indifférente à la distinction entre fétichisme, idolâtrie et polythéisme, Sand pousse aussi plus loin que de Brosses la logique comparatiste et le mouvement d'élargissement, puisqu'elle y inclut le catholicisme. Difficile de ne pas voir là une visée polémique (déjà présente d'ailleurs chez de Brosses). Mais le plus important est qu'il ne semble désormais plus y avoir de barrière infranchissable entre eux (les primitifs) et nous (les civilisés), non plus qu'entre les enfants et les adultes. Sand ne semble pas voir dans ce fétiche que serait la poupée la marque d'une incapacité d'accéder au symbole, mais un premier pas vers la symbolisation :

*« je ne me rendais pas bien compte de ce que c'était que cette affection, et je crois que si j'eusse pu l'analyser, j'y aurais trouvé quelque chose d'analogue, relativement, à ce que les catholiques fervents éprouvent en face de certaines images de dévotion. Ils savent que l'image n'est pas l'objet même de leur adoration, et pourtant ils se prosternent devant l'image, ils la parent, ils l'encensent, ils lui font des offrandes. Les anciens n'étaient pas plus idolâtres que nous, quoi qu'on en ait dit. En aucun temps les hommes éclairés n'ont adoré ni la statue de Jupiter, ni*

---

43. Alfonso M. IACONO, *Le Fétichisme. Histoire d'un concept*, Paris, PUF, 1992 ; Paul-Laurent ASSOUN, *Le Fétichisme*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1994.

44. Charles de BROSSES, *op. cit.*, p. 187-188.



*l'idole de Mammon ; c'est Jupiter et Mammon qu'ils révéraient sous les symboles extérieurs. Mais en tout temps, aujourd'hui comme jadis, les esprits incultes ont été assez empêchés de faire une distinction bien nette entre le dieu et l'image<sup>45</sup>. »*

Elle maintient cependant une opposition entre « *les esprits incultes* » et les « *hommes éclairés* », sans qu'il en résulte une hiérarchie stable ni univoque, car elle affirme aussi du « *sauvage* » qui « *vit dans le merveilleux* » que « *ce n'est ni un idiot, ni une brute, c'est un poète et un enfant<sup>46</sup>* ».

La petite fille sait et ne sait pas que sa poupée n'est pas vivante. Au moment de partir en Espagne, elle entre avec Pierret dans un jeu de rôles par lequel chacun semble éprouver (et relancer) la croyance (ou le faire semblant de croire) de l'autre :

*« Au moment de partir, je courus lui donner un dernier regard, et comme Pierret me promettait de venir lui faire manger la soupe tous les matins, je commençai à tomber dans l'état de doute où sont les enfants sur la réalité de ces sortes d'êtres. État vraiment singulier où la raison naissante, d'une part, et le besoin d'illusion, de l'autre, se combattent dans leur cœur avide d'amour maternel. »*



Le biberon de la poupée.  
(carte postale d'anniversaire, détail).

---

45. HV, p. 554.

46. HV, II<sup>e</sup> partie, chap. 11, p. 535.

Une formule résume cet état : *Je sais bien, mais quand même*, dont Octave Mannoni fait la formule même du fétichisme<sup>47</sup>, au sens psychanalytique cette fois. Le jeu se tient dans un espace où est délibérément suspendue l'obligation de trancher entre le caractère *impossible* et le caractère *réel* d'une vie de la poupée ou encore dans cette « aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée)<sup>48</sup> ». Âgée de quatre ans, Aurore est certes déjà sortie de la période concernée par l'objet transitionnel au sens strict, mais pour Winnicott quelque chose du fonctionnement transitionnel subsiste « dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail [...] créatif ». Ainsi peut-on lire, à double sens, la référence à Hoffmann : il aide à comprendre la vie de l'enfant, parce qu'il reste de l'enfant chez Hoffmann, – et chez ses lecteurs. Sand revendiquera plus loin pour elle-même, d'avoir eu « à beaucoup d'égards [...] cette grâce du bon Dieu de rester enfant<sup>49</sup> »

La poupée constitue donc bien plus qu'un *topos* de l'enfance féminine. Sand en propose un traitement original non tant par ce qu'elle en dit que par la façon dont son approche articule des ordres de préoccupations généralement dissociés, à partir de son expérience propre. Fidèle à Rousseau dans sa prise au sérieux de l'enfance et le respect de la singularité de celle-ci, elle va plus loin dans cette voie et s'oppose à lui pour cette raison même. Explicitement, quand elle affirme un droit de l'enfant au merveilleux, implicitement quand elle se refuse de fait à assigner la petite fille à un monde à part et une éducation différente. Loin de lui dénier sa part d'enfance pour la préparer à un devenir femme, elle prend son observation pour support d'une réflexion anthropologique de portée universelle. L'appartenance au sexe féminin ne fait donc ni obstacle ni écran à la compréhension de la vie intellectuelle et spirituelle enfantine, la vie psychique de la petite fille est restituée à une pleine humanité.

Son analyse invite à reconnaître dans la relation avec la poupée un état d'incertitude propice à l'adhésion au merveilleux. Cet état propre à l'enfance est normal, et il serait pour Sand inutile, voire dangereux, de vouloir forcer les enfants à en sortir prématurément pour les soumettre à des sché-

---

47. Octave MANNONI, « Je sais bien, mais quand même », dans *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène*, Paris, Seuil, 1969, p. 9-33.

48. Donald W. WINNICOTT, « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », dans *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971, p. 25.

49. *HV*, t. I, III<sup>e</sup> partie, chap. IX, p. 846.

mas totalement rationnels. Mais cet état n'est pas pur enfantillage. Il importe de saisir sa complexité pour guider les adultes dans leur relation éducative avec les enfants, mais aussi pour atteindre à un fondement de toute vie humaine qui éclaire les mécanismes de la croyance comme de la création poétique et du sens de l'art. Dans un retour sur elle-même, Sand assume cette part fétichiste commune à l'enfant, au sauvage et au poète, faisant de l'enfance un socle d'intelligibilité, et une valeur avec laquelle elle n'a jamais rompu. L'écriture prend le relais du jeu et du jouet, condition d'une vie si ce n'est heureuse, du moins vivable, et prenant sens d'être partagée.

Christine PLANTÉ  
Université de Lyon 2







*Le bon père* : « Voilà, mes enfans, la récompense du plus sage !! [...] c'est un polichinel !!... »  
 Gravure de Paul LEGRAND d'après Octave TASSAERT (ca. 1830).

## George Sand et le théâtre d'éducation, ou comment s'appropriier « ces choses qu'on déprécie tout haut »

*« Je m'entoure de ces idées, d'abord écartées avec colère. Je les reprends, je les retourne, comme ces choses qu'on déprécie tout haut pour les avoir à meilleur marché, mais qu'on meurt d'envie de s'approprier. »*

George Sand, lettre à Sainte-Beuve, [Paris, 24 (?) juillet 1833]<sup>1</sup>.

**É**TUDIER LES RAPPORTS DE GEORGE SAND au théâtre d'éducation peut sembler *a priori* surprenant ou superflu. Parmi l'abondante et éclectique production dramatique de Sand, s'étalant entre 1831 et 1875, nulle pièce, ou nul recueil publié, ne semblerait en effet pouvoir être classé dans un tel répertoire. L'auteur tient de surcroît des propos

1. George SAND, *Correspondance*, Georges LUBIN (éd.), Paris, Classiques Garnier, 1964-1991, T. II, p. 378 (désormais abrégé *Corr.*).

pour le moins ambigus au sujet de Félicité de Genlis, l'une des principales auteures du théâtre d'éducation. Pourtant, à mieux y réfléchir, bien des desseins – et des moyens ? – du théâtre pédagogique pourraient croiser les ambitions sandiennes, notamment celle de générer un théâtre moral et vertueux, voire formateur.



Portrait de *madame de Genlis* (1746-1830)  
par Adélaïde LABILLE-GUIARD.

Les rapports complexes, sinon contradictoires, de Sand avec son aînée témoignent de fait de la capacité qu'a la dramaturge de s'approprier, quitte à le détourner, tout modèle jugé intéressant, que ce soit pour son esthétique ou pour ses potentialités idéologiques. Artiste sans cesse en quête de la forme capable d'exprimer le sens visé<sup>2</sup>, Sand, au-delà d'une ostensible stratégie d'évitement du théâtre d'éducation dans la sphère publique, réutilise en les réinterprétant les données du genre dramatique pédagogique, afin de créer dans le cadre privé de Nohant un théâtre formateur pour la jeunesse, moins par les vérités qu'il inculque, que par la pratique même de la scène. Après avoir brièvement donné des éléments de définition du théâtre d'éducation, nous verrons les raisons poussant Sand à refuser toute contribution à ce genre théâtral dans l'espace public, avant d'étudier sa méthode de réappropriation du modèle dramatique légué par madame de Genlis. Pour conclure, nous nous interrogerons sur les rapports possibles

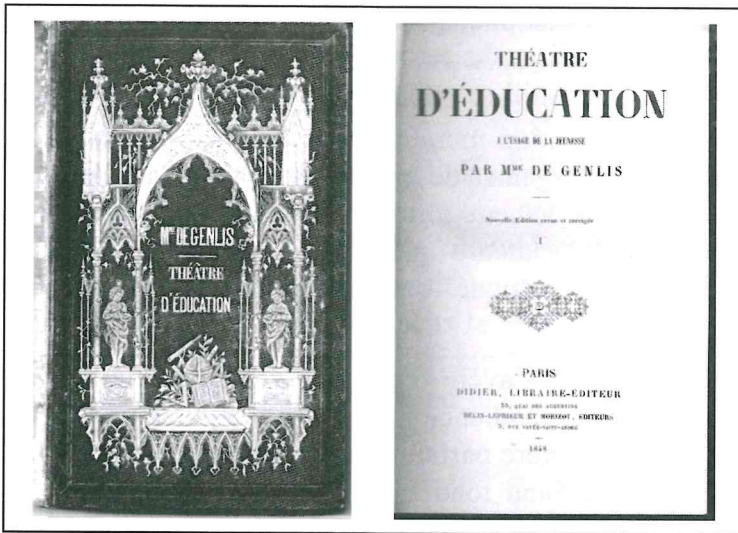
---

2. Voir à ce sujet Olivier BARA, « L'emploi critique du mot "drame" : genres, formes et idées selon George Sand », dans *Une autorité paradoxale : George Sand critique*, Olivier Bara et Christine PLANTÉ (dir.), Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2011, p. 223-238.

entre théâtre d'éducation et théâtre destiné aux masses populaires, susceptibles de poser quelques jalons de la pédagogie sandienne.

### Éléments de définition du théâtre d'éducation<sup>3</sup>

C'est à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, dans l'entourage de madame de Maintenon et de ses jeunes filles de Saint-Cyr, qu'il faut faire remonter les sources du théâtre d'éducation. Que signifie exactement cette appellation ? Sans doute faut-il avant tout distinguer le théâtre d'éducation du théâtre d'enseignement : si tous deux s'adressent à des enfants, le premier, pédagogique, se propose de former moralement les jeunes individus. Autrement dit, *a contrario* du théâtre d'enseignement, le théâtre éducatif dispense moins des savoirs que des savoir-vivre en société. Pour reprendre les mots de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, « [l']éducation doit être entendue au sens large. Elle consiste en éléments de morale et de sociabilité dont l'enfant doit acquérir l'usage pour sa vie future<sup>4</sup> ».



*Théâtre d'éducation à l'usage de la jeunesse*, par M<sup>me</sup> de GENLIS.  
Paris, Didier éditeur, 1848.

Genre nouveau à la fin du Grand Siècle, il n'est l'héritier direct d'aucune tradition dramatique connue, bien qu'il se rapproche du théâtre de

3. Pour une description et une analyse plus complètes du théâtre d'éducation, voir Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIÉVAL, *Madame de Genlis et le théâtre d'éducation au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997. Notre article est entièrement redevable à ce travail, auquel nous empruntons tous les éléments qui suivent.

4. *Ibid.*, p. 33.



collège d'une part, – à cette différence près que si le théâtre pédagogique délivre une morale chrétienne, celle-ci est laïcisée<sup>5</sup> ; et d'autre part du théâtre de société – ce dernier s'en distinguant cependant par son caractère de pur divertissement. Le genre dramatique pédagogique se fonde sur une formule, exploitée à l'envi : mêler l'utile à l'agréable. Renouant avec le principe horacien de l'*utile dulci*, ce théâtre se propose d'instruire en divertissant. Funambule, il tente de trouver un équilibre entre la seule leçon de morale – ennuyeuse et donc sans bénéfice –, et la distraction mondaine – inutile.

Destiné au cadre restreint de la famille, et de ce fait à des comédiens amateurs, ce sous-genre dramatique tient au XVIII<sup>e</sup> siècle une place de choix au sein de la vaste constellation formée par la librairie édifiante, destinée aux jeunes individus. Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval définit ainsi le théâtre d'éducation comme

« toute pièce qui prend comme personnage central un individu jeune ou insuffisamment formé pour pouvoir être l'objet d'une épreuve de type éducatif au sens large du terme, dont le dénouement coïncide avec l'heureux bénéfice qu'il en retire, c'est-à-dire avec un gain moral<sup>6</sup> ».

Assignée à l'édification morale et sociale de la jeunesse, la pièce de théâtre d'éducation s'organise de manière archétypale autour de la mise en scène d'un des paliers de cette formation, dans l'espoir avoué que le destinataire en tant que spectateur – par la médiation du regard –, ou en tant qu'acteur – par voie mimétique –, accomplira un pas de plus dans sa propre éducation.

Une telle définition s'avère d'emblée problématique au regard de la production dramatique sandienne : aucune des œuvres de l'auteur ne saurait en effet y correspondre parfaitement. L'on chercherait en vain une intrigue dramatique de Sand fondée, à proprement parler, sur la formation morale d'un jeune individu<sup>7</sup>. Sans doute faut-il en déduire un véritable refus de ce sous-genre dramatique. Ce déni apparent peut paraître étonnant, si l'on considère l'immense curiosité de la polygraphe qu'est Sand, s'ins-

---

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, p. 34.

7. Notons toutefois que la question n'est pas étrangère à George Sand : son « roman dialogué » *Gabriel*, par exemple, est fondé sur les conséquences sociales d'une éducation. Outre le fait qu'il traite des méfaits de la débauche sur la jeunesse (avec le personnage d'Astolphe), il pose de surcroît la question de l'éducation des femmes (par l'intermédiaire de Gabriel[le]), que Sand souhaiterait semblable à celle des hommes.

pirant des formes les plus hétéroclites, depuis le drame métaphysique jusqu'à la *commedia dell'arte*, en passant par les marionnettes ou le drame bourgeois. C'est surprenant, même, si l'on rappelle qu'entre 1872 et 1875 l'auteur publie, pour ses deux petites-filles, Aurore et Gabrielle, les *Contes d'une grand-mère*, explicitement destinés à amuser aussi bien qu'à instruire les deux enfants, comme en témoigne la dédicace :

« si je vous fais ces contes pour vous amuser, je veux qu'ils vous instruisent un peu en vous faisant chercher une partie de la quantité de mots et de choses que vous ne savez pas encore<sup>8</sup> ».

Reste à déterminer les raisons de ce refus conscient, délibéré et réfléchi, d'éditer du théâtre d'éducation.

### Quand la « tigresse d'Arménie<sup>9</sup> » protège bec et ongles sa liberté créatrice

Comme le montre Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval<sup>10</sup>, le théâtre d'éducation est un véritable phénomène de mode dès la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Madame de Maintenon inaugure une tradition avec ses *Conversations* (1757), puis ses *Proverbes* (publiés en 1829), destinés à l'usage de ses protégées de Saint-Cyr<sup>11</sup>. Nombre d'auteurs suivront son exemple au siècle suivant et permettront l'élaboration d'un répertoire théâtral destiné à l'éducation de la jeunesse : Alexandre Moissy, madame de La Fite, Thomas Garnier, madame Campan, Arnaud Berquin, et surtout Félicité de Genlis. Cette lignée théâtrale connaît par ailleurs un véritable regain d'intérêt à la fin de la Restauration et sous la Monarchie de Juillet. D'une part, les auteurs « phares » du théâtre d'éducation du siècle précédent se voient abondamment réédités<sup>12</sup>, comme en témoignent les *Proverbes iné-*

---

8. Dedicace du *Nuage rose*. George SAND, *Contes d'une grand-mère*, Béatrice DIDIER (éd.), Paris, Garnier-Flammarion, 2004, p. 116.

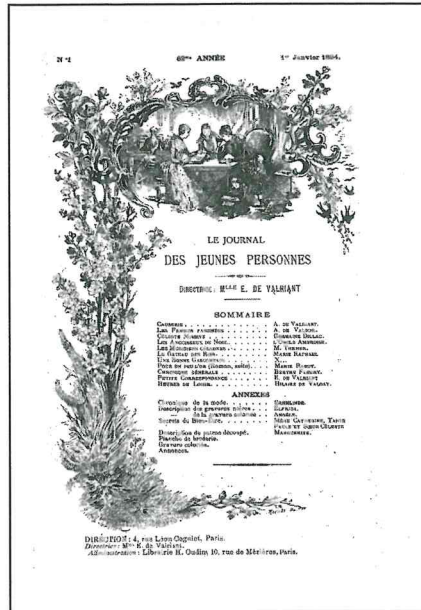
9. George SAND, Lettre à François Buloz, [Nohant], 5 juin [1839], *Corr.*, éd. cit., vol. IV, p. 671.

10. *Op. cit.*

11. Rappelons que la grand-mère de George Sand, Marie-Aurore de Saxe, fut éduquée à Saint-Cyr. George SAND, *Œuvres autobiographiques*, vol. 1, Georges LUBIN (éd.), Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1971, *Histoire de ma vie*, I<sup>e</sup> partie, chapitre III, p. 33 (désormais abrégé en *HMV*) : « Cette princesse [la Dauphine] la plaça à Saint-Cyr et se chargea de son éducation et de son mariage [...] »

12. Ces rééditions sont également à relier à une autre mode théâtrale sous la Restauration et la Monarchie de Juillet : celle des théâtres de société, illustrée notamment par les rééditions fréquentes des *Proverbes dramatiques* de Théodore Leclercq (qui connaissent sept éditions entre 1823 et 1836), publiés également à partir de 1829 dans la *Re-*

dits de madame de Maintenon (édités en 1829), les *Œuvres complètes* de Berquin (1829) ou encore les volumes du *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* de madame de Genlis (1825 et 1847). D'autre part, une kyrielle de nouveaux auteurs d'un théâtre voué à instruire la jeunesse trouvent dans la presse un lieu favorable à la publication de leurs textes. La vaste thèse de Christine Léger-Paturneau<sup>13</sup> met au jour non seulement la vigueur de la presse à l'usage des jeunes gens sous le règne de Louis-Philippe – parmi



*Journal des Jeunes Personnes*  
62<sup>ème</sup> année – 1<sup>er</sup> janvier 1894.

les périodiques les plus célèbres, citons le *Journal des Demoiselles* (1833-1922), le *Journal des Enfants* (1832-1897), le *Magasin des Demoiselles* (1844-1896) et le *Journal des Jeunes Personnes* (1833-1897) –, mais également les échanges et collaborations des journalistes entre les divers organes de presse, formant ainsi un cercle restreint, au sein même du monde de

vue de Paris. Pour autant, Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval montre bien la distinction entre ces sous-genres dramatiques, même lorsqu'une même forme – le proverbe – est utilisée avec prédilection dans les deux types de théâtre, *op. cit.*, p. 40-43.

13. Christine LÉGER-PATURNEAU, *Le Journal des Demoiselles et l'éducation des filles sous la Monarchie de Juillet (1833-1848)*, Thèse de doctorat, Paris VII (version de soutenance). Cette thèse remarquable n'a jamais pu être soutenue en raison du décès prématuré de son auteure. La version destinée à la soutenance est cependant consultable à la Bibliothèque Gaston Baty (Paris).



la presse, d'auteurs pour la jeunesse. Ainsi en va-t-il d'Emma Ferrand ou d'Alida de Savignac, qui publient toutes deux des proverbes éducatifs dans le *Journal des Demoiselles* et dans le *Journal des Femmes* (1832-1837).

Outre la tendance naturelle, propre à George Sand, à refuser toute forme d'expression relevant d'une mode, comment expliquer que cette inlassable expérimentatrice ne se soit jamais essayée au théâtre d'éducation assumé comme tel ? Deux explications peuvent être avancées : l'une sociale, et l'autre sociologique. En premier lieu, force est de constater qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, à l'instar des auteurs de théâtre de salon, nombre d'écrivains de théâtre éducatif sont issus de l'aristocratie, et espèrent faire œuvre utile pour leur pays grâce à une écriture réalisée en dilettante. Aussi ces lettrés se définissent-ils simplement comme des « littérateurs », « accord[ant] parfois à peine le statut d'œuvre littéraire à [leurs] compositions<sup>14</sup> ». En d'autres termes, s'ils peuvent se considérer comme des professionnels de la pédagogie, ils sont des amateurs en littérature. L'on comprend aisément que pour Sand, qui est en quête de reconnaissance artistique, le statut d'auteur de théâtre éducatif ne puisse être satisfaisant. L'on rétorquera à bon droit que les récentes études de Valentina Ponzetto<sup>15</sup> sur l'usage sandien du proverbe dramatique montrent que la créatrice aime pourtant reprendre des formes à peine littéraires pour leur donner un nouveau souffle, et les ouvrir aux ambiguïtés d'interprétation. Aussi faut-il invoquer une autre explication à la réticence de Sand à l'égard du théâtre d'éducation.

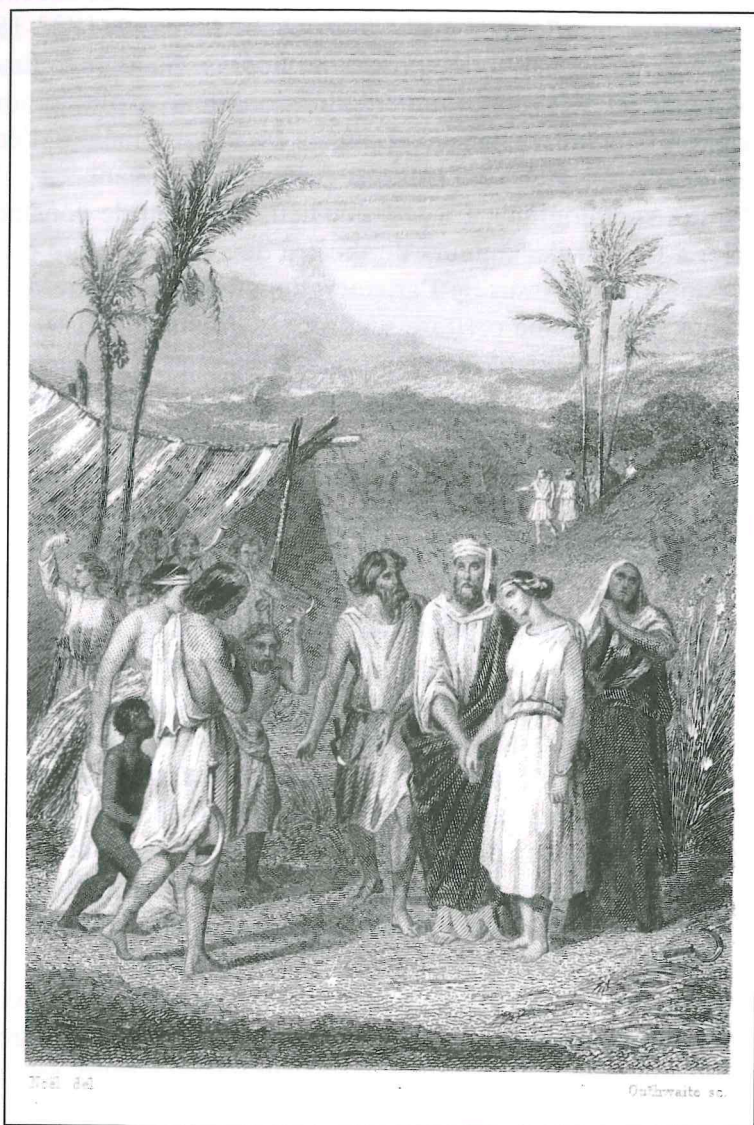
Si la dramaturge évite cette pratique d'écriture, c'est peut-être parce que celle-ci est trop marquée comme *féminine* à son époque. Les mœurs du temps n'accordant pas aux femmes le droit d'être auteurs ou journalistes, les seuls écrits autorisés (du bout des lèvres) au sexe faible sont les ouvrages de morale et d'éducation, fût-ce pour servir les intérêts d'un « féminisme chrétien<sup>16</sup> ». Sous la Monarchie de Juillet, la grande majorité des auteurs collaborant à la presse pour l'enfance et la jeunesse est constituée de femmes – parmi lesquelles Amable Tastu, Anaïs Ségalas, Eugénie Foa,

---

14. Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIÉVAL, *op. cit.*, p. 29.

15. Valentina PONZETTO, « George Sand et le genre du proverbe », dans Olivier BARA et Catherine NESCI (dir.), *George Sand. Écriture, performance et théâtralité*, Actes du colloque international de Santa Barbara, 25-27 septembre 2008, Grenoble, Ellug, à paraître en 2013, p. 185-195 du tapuscrit.

16. L'expression est celle de Christine Léger-Paturneau, *op. cit.*, p. 683.



« Booz annonce qu'il choisit Ruth pour sa femme »,  
gravure de Jean-Jacques OUTHWAITE d'après un dessin de Jules NOËL  
pour *Ruth et Noëmi*, comédie en deux actes, *Théâtre d'éducation à  
l'usage de la jeunesse*, par M<sup>me</sup> de GENLIS, Paris, Didier éditeur, 1848.



Élise Voiart, Mélanie Waldor, Emma Ferrand ou Alida de Savignac –, dont certaines entourent Eugénie Niboyet, fondatrice de *La Voix des Femmes*, et partagent ses combats féministes. C'est d'ailleurs pour mener à bien leurs idéaux qu'elles élisent pour représentante George Sand, en avril 1848, lors des élections législatives, sans toutefois consulter la principale intéressée. Celle que Buloz surnomme la « tigresse d'Arménie » leur répondra, indirectement mais durement, dans l'inachevée « Lettre aux membres du comité central », témoignant ainsi de son refus catégorique de toute association avec les mouvements féminins et féministes de l'époque.

Défendant farouchement son indépendance et sa liberté créatrice, l'écrivaine polymorphe ne peut que refuser l'étiquette d'auteur de théâtre pédagogique, parce que c'est justement ce que l'on attendrait d'elle, en tant que femme. Alors pourquoi étudier les rapports de Sand au théâtre d'éducation ? Parce que contrairement à son activité de romancière, l'expérience théâtrale de Sand la mène en réalité à jongler entre espaces privé et public : s'il est une production dramatique sandienne possédant des vertus éducatives pour les jeunes gens, celle-ci est uniquement circonscrite au cadre familial de Nohant, et n'a ainsi jamais fait l'objet d'une publication. À la stratégie d'évitement du théâtre d'éducation dans l'espace public, répond une réappropriation des vertus du théâtre pédagogique dans des expériences spectaculaires menées avec famille et amis.

### **George Sand, Félicité de Genlis et le théâtre d'éducation : l'amour dans la haine**

George Sand n'a certes jamais *publié* de pièce de théâtre d'éducation ; cependant, c'est un sous-genre qu'elle connaît bien pour y avoir été confrontée dès son plus jeune âge. Aussi innerve-t-il ses créations dramatiques de Nohant.

Entre George Sand et Félicité de Genlis, c'est une longue histoire nourrie de haine et d'amour. Sand, outre le fait qu'elle possède dans sa bibliothèque les *Œuvres complètes* de Berquin (dix volumes), les *Lettres sur l'éducation des filles* de madame de Maintenon et le *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* de madame de Genlis<sup>17</sup>, entretient des rapports plus qu'ambigus avec celle qui fut « gouverneur » du futur Louis-Philippe et des enfants de la maison d'Orléans. Le récit des comédies données avec ses

---

17. *Catalogue de la bibliothèque de Mme George Sand et de M. Maurice Sand*, Paris, Librairie des Amateurs, 1890, et <http://www.amisdegeorgesand.info/catalogue.pdf>.



camarades, au couvent des Anglaises, dans *Histoire de ma vie*, est l'occasion de ces quelques coups de griffe à l'encontre de son aînée :

« *Tous les ans, à la fête de la supérieure, on lui jouait la comédie avec beaucoup plus de soin et de pompe que ce que nous faisons là. [...] Mais les représentations n'étaient point gaies ; c'étaient toujours les petits drames larmoyants de madame de Genlis*<sup>18</sup>. »

Les « drames larmoyants » en question n'étaient visiblement pas la soif de fantaisie et de verve comique de la petite Aurore, qui deviendra un avatar féminin de Molière au sein du couvent. Pourtant, à bien des égards, les termes avec lesquels Sand dépeint ses projets dramatiques ne sont pas sans rappeler les préoccupations d'auteurs de théâtre éducatif, notamment dans leur volonté de mêler l'utile à l'agréable, la morale au divertissement. Alors que Félicité de Genlis affirme avoir composé ses pièces « pour l'instruction et l'amusement de [l']enfance<sup>19</sup> » de ses filles, Sand s'exprime dans les mêmes termes, lorsqu'elle évoque son travail de dramaturge, dans la préface de son *Théâtre complet* :

« *Les fictions scéniques n'existent qu'à la condition d'enseigner. La très-sage maxime :*

« *Tous les genres sont bons hors le genre ennuyeux* », *confirma cette assertion. Ce qui n'enseigne rien lasse vite et ennue souverainement, et, dans tout ce qui amuse réellement, même sous la forme la plus légère et la plus bouffonne, il y a un fonds de critique sérieuse [...]*<sup>20</sup>. »

Aussi n'est-il pas étonnant que pour l'auteur, qui n'est pas à une contradiction près, Félicité de Genlis soit également, « *cette bonne dame qu'on a trop oubliée, et qui avait un talent réel*<sup>21</sup> » :

« *Qu'importe aujourd'hui ses préjugés, sa demi-morale souvent fausse, et son caractère personnel qui ne semble pas avoir eu de parti pris entre l'ancien monde et le nouveau ? Relativement au cadre qui a pesé sur elle, elle a peint aussi largement que possible. Son véritable naturel a dû être excellent, et il y a certain roman d'elle qui ouvre vers l'avenir des perspectives très larges. Son imagination est restée fraîche sous les*

---

18. *HMV*, IV, II, p. 1000.

19. Félicité de GENLIS, *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, vol. I, Paris, Michel Lambert, 1785 [1779], p. 5.

20. George SAND, *Théâtre complet*, vol. I, Paris, Michel Lévy, 1866, p. 3-4.

21. *HMV*, II, XVI, p. 627.

*glaces de l'âge, et dans les détails elle est véritablement artiste et poète. »*

Même si Sand n'adhère pas pleinement aux cadres dramatiques mis en place par son aînée, cela ne l'empêche pas de lui trouver des qualités, dont elle se rappellera pour nourrir sa propre expérience de la pratique théâtrale éducative à Nohant.

## Les réappropriations sandiennes des ressources du théâtre pédagogique

### *La jeunesse et le théâtre*

En tant que distraction, le théâtre a un rôle éminent à jouer dans la formation des jeunes individus, à Paris comme en Province. George Sand développe cette idée en 1868 dans « Le théâtre et ses bienfaits pour la jeunesse<sup>22</sup> » :

*« Si vous poussiez les jeunes gens à se faire connaître, à s'instruire les uns les autres et à instruire le peuple par des cours gratuits, par de la musique enseignée méthodiquement, par des représentations de théâtre, par une revue littéraire locale, que sais-je ? par tous les moyens qui n'ont d'essor qu'à Paris, vous verriez se révéler des aptitudes que vous ne soupçonnez pas, et, si ces aptitudes manquaient, vous auriez du moins des enfants capables de se mesurer avec le public et habitués à manifester simplement et librement la tendance de leur esprit<sup>23</sup>. »*

Plaisir qui satisfait les besoins de la jeunesse en terme de divertissement, le théâtre est également formateur :

*« Trouvons autre chose pour nos enfants, n'importe quoi, des comédies, des charades, des lectures plaisantes et douces, des marionnettes, des récits, des contes, tout ce que vous voudrez, mais quelque chose qui nous enlève à nos passions, à nos intérêts matériels, à nos rancunes, à ces tristes haines de famille qu'on appelle questions politiques, religieuses ou philosophiques [...]»<sup>24</sup>. »*

Loin de l'instruction, loin des questions « politiques, religieuses ou philosophiques », le théâtre est l'un des instruments pour se construire en tant qu'individu, parce qu'il permet de développer les facultés de l'esprit.

---

22. Il s'agit d'un article paru le 17 juin 1868 dans *L'Écho de l'Indre*. Repris dans George SAND, *Pierre qui roule*, Olivier BARA (éd.), Orléans, Paradigme, 2007, p. 329-331.

23. *Ibid.*, p. 331.

24. George SAND, « Le théâtre des marionnettes de Nohant », dans *Œuvres autobiographiques*, vol. II, éd. cit., p. 1276.

Texte édité en ligne : [www.amisdegeorgesand.in.fo/theatremarionnettes.pdf](http://www.amisdegeorgesand.in.fo/theatremarionnettes.pdf).

Reste à examiner comment s'opère cette formation, et si les moyens que George Sand met en œuvre sont comparables à ceux déployés par Félicité de Genlis.

### *L'éducation par la pratique : les vertus de la mimesis*

Si, à l'époque où madame de Genlis écrit son *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, la querelle concernant la moralité du théâtre s'est apaisée, il n'en reste pas moins que les réflexions de Rousseau, formulées notamment dans sa *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, ont laissé des traces. Rappelons brièvement que pour le philosophe, il ne doit pas y avoir de théâtre dans une cité vertueuse (en l'occurrence la cité calviniste, le philosophe répondant à d'Alembert et à son article « Genève » composé pour l'*Encyclopédie*). Outre le fait que le théâtre introduirait dans la ville le goût de l'oisiveté, de la dépense, du luxe, et détournerait l'activité économique de la stricte nécessité, la pratique théâtrale amènerait le vice, d'une part parce que l'acteur, outre sa vie réputée libertine et débauchée, a pour métier de mentir, et d'autre part parce qu'en s'exerçant à jouer des caractères vicieux, les comédiens encourent le risque de le devenir<sup>25</sup>. Le théâtre d'éducation tel que le conçoit Félicité de Genlis s'appuie sur cette conception d'un exercice qui contaminerait la personnalité du pratiquant. Néanmoins, elle l'utilise au profit d'un apprentissage de la vertu :

« Ces pièces ne sont que des traités de morale mis en action, et l'on a pensé que les jeunes personnes pourraient y trouver des leçons intéressantes et persuasives. D'ailleurs, en jouant ces pièces, en les apprenant par cœur, elles y trouveront plusieurs avantages ; ceux de graver dans leurs souvenirs des principes excellents, d'exercer leur mémoire, de former leur prononciation, et d'acquérir de la grâce et un bon maintien. [...] L'auteur a évité, avec un soin extrême, d'introduire dans ces petites comédies, aucun caractère véritablement odieux ; on n'a présenté que des défauts naissants, toujours accompagnés d'un bon cœur, et par conséquent susceptibles de correction<sup>26</sup>. »

---

25. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Lettre à d'Alembert*, Marc BUFFAT (éd.), Paris, Garnier-Flammarion, 2003, p. 132-133 : « Aussi ne l'accusé-je pas d'être précisément un trompeur, mais de cultiver pour tout métier l'art de tromper les hommes, et de s'exercer à des habitudes qui, ne pouvant être innocentes qu'au théâtre, ne servent partout ailleurs qu'à mal faire. »

26. Félicité de GENLIS, *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, vol. I, éd. cit., Préface de l'éditeur, p. 9-10.



Nous voilà de fait face à l'idéal d'accession à la vertu morale prôné par Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque*, dans lequel l'*habitus*<sup>27</sup> serait une seconde nature de l'homme, acquise à force d'entraînement dans le bien, à partir de ce que l'on est. Autrement dit, le théâtre d'éducation s'édifie sur un modèle optimiste d'adhésion entre le comédien et son rôle, le second perfectionnant le premier. Aussi n'est-il pas étonnant de remarquer la récurrence avec laquelle un même schéma se retrouve dans les intrigues : l'enfant voit son défaut corrigé par une mise en situation, toute théâtrale, organisée par ses éducateurs<sup>28</sup>. En d'autres termes, le genre dramatique pédagogique met souvent en abyme son propre mode de fonctionnement : l'action centrale y est construite autour de ces mêmes pratique et expérience, qui doivent amener au perfectionnement moral des jeunes acteurs.

Ce paradigme de contamination mimétique bénéfique servirait-il également d'assise au théâtre éducatif de celle qui se dit « fille de Jean-Jacques » ? Sand transpose dans une fiction romanesque, *Le Château des Désertes* (1851, mais elle compose son texte en 1847<sup>29</sup>), la création dramatique qui s'élabore dans la communauté de Nohant à partir de 1846. Cet idéal d'adhésion entre le comédien et son rôle<sup>30</sup> sert de soubassement à la régénération morale du héros, Célio, invité par le personnage de Boccaferri, sorte de directeur de troupe, à « *découvrir en lui-même des ressources qu'il ignorait*<sup>31</sup> » :

« – *Oui, c'est la vérité, dit Célio, tu m'as appris à me connaître. Tu m'as rendu l'orgueil en me guérissant de la vanité. Il me semble que, chaque jour, ta fille et toi vous faites de moi un autre homme. Je me croyais envieux, brutal, vindicatif, impitoyable : j'allais devenir méchant parce que j'aspirais à l'être ; mais vous m'avez guéri de cette*

---

27. Voir ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, Jules TRICOT (trad. et éd.), Paris, Vrin, 1997 [1959], II, 1, 25, p. 88 : « Ainsi donc, ce n'est ni par nature, ni contrairement à la nature que naissent en nous les vertus, mais la nature nous a donné la capacité de les recevoir, et cette capacité est amenée à maturité par l'habitude. »

28. Voir à ce sujet Christophe MARTIN, « Sur l'éducation négative chez madame de Genlis », dans François BESSIRE et Martine REID (dir.), *Madame de Genlis. Littérature et éducation*, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2008, p. 54.

29. George SAND, *Le Château des Désertes*, Jean-Marc BAILBÉ (éd.), Meylan, Éditions de l'Aurore, 1985, Introduction, p. 9-10.

30. Voir à ce sujet Olivier BARA, *Le Sanctuaire des illusions. George Sand et le théâtre*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, « Theatrum mundi », 2010, notamment p. 125-131.

31. George SAND, *Le Château des Désertes*, éd. cit., p. 132, et *ibidem* pour la citation suivante.

*dangereuse folie, vous m'avez fait mettre la main sur mon propre cœur. Je ne l'eusse pas fait en vue de la morale, je l'ai fait en vue de l'art, et j'ai découvert que c'est de là (et en parlant Célio frappa sa poitrine) que doit sortir le talent. »*

L'acteur devient son propre destinataire et son propre public, au sein d'une création spectaculaire presque hallucinatoire voyant salle et scène sur le point de fusionner, sans la présence du maître Boccaferri. Mais si la pratique théâtrale régénère moralement l'acteur, les fondements de ce mécanisme sont exactement inversés par rapport à ceux dont Rousseau et Félicité de Genlis héritent. Chez Sand, en effet, la personnalité de l'acteur nourrit son rôle, et c'est par cette voie que le comédien accède à une réviscence morale. Aussi Boccaferri déclare-t-il à Célio que celui-ci n'est « *pas assez méchant pour [l]e rôle tel qu'[il] l'a [...] conçu dans le principe*<sup>32</sup> ». L'interprétation que tente le jeune homme du personnage de Don Juan n'est pas « vraie », parce qu'elle n'est pas en adéquation avec son caractère. La pratique du théâtre lui permet de se rendre compte de l'écart entre sa conception du rôle et son propre caractère tel qu'il croyait être ; elle l'amène ainsi à se révéler à lui-même, et à se rénover moralement. La pratique dramatique ne châtie pas Célio, mais lui dévoile à lui-même sa véritable personnalité. Autrement dit, Sand ne semble pas tant croire aux potentialités curatives du genre théâtral en tant qu'il corrige, qu'à sa capacité formatrice à faire, pour reprendre l'expression de Pindare, « devenir ce que l'on est ».

### *L'expérience plutôt que l'apprentissage : les vertus de la création*

Les potentialités éducatives du théâtre tel que le conçoit George Sand sont de surcroît intrinsèquement liées à une condition en rupture complète avec les procédés utilisés par madame de Genlis. Alors que l'éditeur du *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* rend l'éducation morale des destinataires tributaire du discours vertueux prodigué dans les pièces – que les jeunes filles sont invitées à apprendre par cœur<sup>33</sup> –, Sand accorde toute sa foi à l'intelligence et aux capacités déductives du public et des comédiens. Les leçons sont idéalement à leur initiative, comme elle l'affirme dans l'introduction au *Pressoir* :

---

32. *Ibid.*, p. 124.

33. *Loc. cit.*



« Les meilleures moralités sont celles qui arrivent toutes faites dans l'esprit du spectateur, et dont il sent l'application dans une œuvre d'art [...] »<sup>34</sup>.

À un théâtre didactique qui abonde en maximes, sentences morales et autres discours vertueux, Sand préfère l'idéal d'un spectacle *participatif*, au sein duquel le public sera créateur de la leçon de morale que la pièce aura permis de lui inculquer, et au sein duquel les acteurs sont les véritables créateurs de leur rôle, grâce à l'improvisation, pratiquée à Nohant comme dans le *Château des Désertes*.

Cet éclairage est capital pour comprendre une grande partie de la production dramatique de Nohant, issue d'une expérience familiale, amicale et communautaire du théâtre, autour de Chopin, Maurice, son ami Manceau, « Titine » ou encore « Bouli », et dont il ne reste aujourd'hui que des canevas<sup>35</sup>. Dans ces œuvres privées, la *commedia dell'arte* ou le théâtre de marionnettes ont une place prépondérante. Sand défendra, à plusieurs reprises, dans des textes théoriques, la pratique de l'improvisation théâtrale grâce à laquelle « les Shakespeare de l'avenir seront les plus grands acteurs de leur siècle<sup>36</sup> », ainsi que l'art de la marionnette, plus libre encore<sup>37</sup>, permettant un « amusement de famille ou d'intimité qui a sa valeur dans la vie générale dont la culture intellectuelle doit être le but<sup>38</sup> ». Ce type de pratique amène au « plaisir honnête, désintéressé en ce sens qu'il doit être une communion des intelligences ; [...] plaisir vrai avec son sens naïf et sympathique, son modeste enseignement caché sous le rire ou la fantaisie. Toutes les autres occupations utiles de l'esprit sont plus sérieuses et s'appellent étude, recherche, travail, production<sup>39</sup> ».

En somme, c'est par la pratique de petites formes de l'enfance de l'art que Sand éduque tant la jeunesse que les adultes chargés de l'encadrer. L'on retrouve ici la « fille de Jean-Jacques », dont les conceptions drama-

---

34. George SAND, *Théâtre complet*, vol. 2, éd. cit., p. 266-267, Lettre à M. Lemoigne-Montigny, directeur du Gymnase, envoyée avec le manuscrit du *Pressoir*.

35. Voir George SAND et Maurice SAND, *Théâtre inédit, documents et dessins*, Roberto CUPPONE (éd.), Moncalieri, CIRVI, 1997.

36. George SAND, « Le Théâtre et l'Acteur », dans *Œuvres autobiographiques*, vol. II, éd. cit., p. 1244.

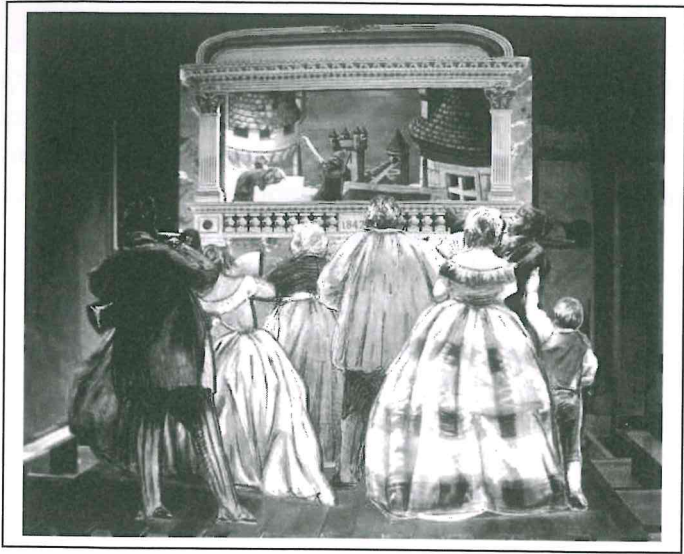
37. George SAND, « Le théâtre des marionnettes de Nohant », éd. cit., p. 1267 : « l'acteur eût-il d'excellentes idées à son service, n'a pas le droit de mettre son improvisation à la place du texte ».

38. *Ibid.*, p. 1271.

39. *Ibid.*, p. 1276.



tiques sont irriguées par le mythe du retour aux origines, naïves, naturelles, non corrompues, spontanées ; en un mot : vraies.



Une représentation au théâtre de marionnettes de Nohant.

La conséquence directe de ce constat est que si Félicité de Genlis avait dû juger des canevas joués par la jeune communauté de Nohant, elle les aurait, sans nul doute, trouvés... immoraux. Tandis que l'éditeur du *Théâtre à l'usage des jeunes personnes* affirme fièrement qu'aucun vice n'est mis en scène, et justifie l'unique présence d'un caractère imparfait<sup>40</sup>, les pièces intimes de George Sand font montre de scènes bouffonnes, dans lesquelles le corps grotesque s'affirme dans ses passions (par des pleurs, des coups), ses besoins (notamment la sexualité), ou ses ridicules les plus bas (le comique scatologique y est abondant, comme dans *Scaramouche brigand* où le spectateur pourra assister au truculent repas de Fracasse, composé des excréments de Scaramouche, acte I, scène 2)<sup>41</sup>.

Madame de Genlis et George Sand mènent le même combat, mais par des voies différentes : alors que toutes deux défendent un théâtre capable de fournir un enseignement moral à la jeunesse, là où la préceptrice du

---

40. *Loc. cit.*

41. George SAND, *Scaramouche brigand*, dans *Théâtre inédit*, éd. cit., I, 1, p. 33-34 : « Oui, certes, c'est la faim qui me trouble l'esprit, car je ne me sens point aujourd'hui ma bravoure accoutumée. Mon maître, occupé à faire l'amour, ne pense grâce à son soupir [sic]. Il n'y pensera pas. Voyons donc si ce pâté est mangeable ! »

futur Louis-Philippe use d'un moralisme didactique voué à réformer par le bien à observer ou à (s')exercer, Sand préfère une formation par la pratique de la créativité. Ce sont moins les discours prodigués qui chez elle éduquent, que l'art en tant que *praxis* permettant de former un être en devenir. Et cet être, en dernier ressort, n'accède chez notre dramaturge à sa formation personnelle qu'en tant que membre d'une communauté.

### *La formation par le groupe : les vertus de la communauté*

La conception dramatique de George Sand est partiellement redevable à une expérience théâtrale profonde qu'elle fait durant son enfance. Dans *Histoire de ma vie*, l'auteur narre, avec non moins de jubilation que d'idéalisation, comment elle se transforma en directrice de troupe au couvent des Anglaises, en une meneuse de jeu grâce à laquelle la communauté des jeunes filles se vit renouvelée. Alors que des rivalités et autres jalousies sclérosent les relations entre les adolescentes, Sand note qu'un « *grand progrès dans les mœurs du couvent se fit au moyen des amusements en commun*<sup>42</sup> » :

« *Cet amusement eut l'excellent résultat d'étendre le cercle des relations et des amitiés entre nous. La camaraderie, le besoin de s'aider les unes les autres pour se divertir en commun, engendrèrent la bienveillance, la condescendance, une indulgence mutuelle, l'absence de toute rivalité. Enfin le besoin d'aimer, si naturel aux jeunes cœurs, forma autour de moi un groupe qui grossissait chaque jour et qui se composa bientôt de tout le couvent, religieuses et pensionnaires, grande et petite classe*<sup>43</sup>. »

Le théâtre est, dans l'optique sandienne, une véritable école de la sociabilité, s'inscrivant dans une conception idéologique toute républicaine de la pratique artistique, puisqu'il se voit indissolublement lié à la fraternité et à l'écoute mutuelle entre des sujets libres et égaux dans l'improvisation. La petite Aurore, accueillie par des « *rires homériques* » dont Sand se souvient avec nostalgie, sera marquée à vie par cette expérience du théâtre comme édificateur social. Le souvenir irrigue non seulement les pièces composées pour Nohant, mais également l'ensemble de la production publique de la dramaturge, destinée à être éditée ou, mieux, portée sur les planches.

---

42. *HMV*, IV, II, p. 998.

43. *Ibid.*, p. 1001.

## Le théâtre à l'usage du peuple : un modèle du théâtre d'éducation ?

Nous achèverons cette étude par quelques réflexions vouées à engendrer des développements plus vastes. Si George Sand a refusé le statut d'auteur de théâtre éducatif au sein de l'espace public, elle a en revanche cherché à composer un théâtre d'éducation pour le peuple. Ces pièces affichent des desseins comparables aux canevas créés à Nohant, même si les procédés mis en œuvre par la dramaturge à cet effet en sont tout à fait différents. Tout porte à croire que la créatrice se *réapproprie de manière schizophrénique* la forme du théâtre d'éducation, en fonction du destinataire visé.

De fait, Sand utilise paradoxalement les moyens du genre dramatique pédagogique lorsqu'elle n'entend pas composer de théâtre d'éducation, ou plutôt lorsqu'elle adapte ce sous-genre à un spectateur particulier : le peuple. Il n'est d'ailleurs pas anodin de constater que dans l'imaginaire sandien, le peuple est un enfant que l'artiste a pour mission d'éduquer<sup>44</sup> :

*« J'ai chéri le peuple comme on aime l'enfant qui n'a pas la notion nette du bien et du mal, et dont toutes les pensées peuvent tourner à bien si, avec le temps on les dirige vers le bien. [...] Je sais que, comme l'enfant, le peuple a des violences et des penchants qu'il faut réprimer. Je sais que le mal veille auprès de son âme comme le vieux Satan auprès de toute âme humaine pour s'en emparer. Mais le mal commis par l'homme privé d'éducation, et abandonné à tous les aveugles penchants de la nature inculte, me paraît toute autre chose que le mal commis par l'homme qui sait et qui juge<sup>45</sup>. »*

Aussi n'est-elle pas avare, dans ses drames et comédies destinés aux salles parisiennes, de procédés didactiques propres à l'écriture dramatique pédagogique. En témoigne notamment l'abondant discours moral, sinon moralisateur, au sein de ses pièces, alors qu'elle le refuse – en théorie – au profit de la créativité du spectateur, comme nous l'avons vu. À titre d'exemple, ce passage de *Molière*, composé pour le public populaire du Théâtre de la Gaîté :

*« LE CAVALIER, seul. — Cet homme est fort étrange ! Il aime et respecte ma personne, qui lui est sacrée ; il déteste mon œuvre, qui lui semble criminelle ! C'est un homme d'un grand sens dont l'air et les paroles*

---

44. Cet imaginaire n'est pas propre à Sand, comme l'a montré Paul Bénichou, voir *Les Mages romantiques*, Paris, Gallimard, 1988.

45. George SAND, Lettre à Jérôme-Pierre Gilland, à Nohant le 22 juillet 1848, *Corr.*, éd. cit., vol. 8, p. 548.



*attachent singulièrement. Il raisonne juste au fond... Il est vrai que son métier le place en dehors des grands intérêts et des passions de ce monde... Où la vertu se va-t-elle nicher ? (Il rêve un instant puis tout à coup se réveille de sa rêverie<sup>46</sup>.)* »

Le Cavalier livre ici au public la réflexion que ce dernier aurait dû mener seul, et la situation théâtrale, particulière, est prétexte à un discours général (« *Où la vertu se va-t-elle nicher ?* »), par une question toute rhétorique adressée au public, à qui l'on laisse le temps d'une rêverie pour intégrer la leçon. L'acteur se convertit dès lors en transmetteur de morale<sup>47</sup>.

Notre hypothèse pour expliquer ce constat est que, dans la pédagogie sandienne, l'instruction est nécessaire, et préalable à l'éducation. La formation des jeunes gens, à Nohant, n'est en effet possible que parce qu'elle concerne des individus qui ont « l'obligation d'avoir, avec le don de l'improvisation, des manières naturellement aisées, une élocution châtiée, une instruction étendue et le ton du monde<sup>48</sup> », autant de qualités que le peuple non éclairé ne peut posséder. Cela explique la licence morale des pièces de Nohant, une liberté qui serait impossible face à des spectateurs ignorants, ou du moins, inutile dans l'optique sandienne, puisque le public n'en retirerait qu'un rire grossier. Autrement dit, Sand emprunte les ressources du théâtre d'éducation afin d'instruire le peuple, dans l'espoir secret qu'un jour, il pourra être éduqué lors d'une seconde étape pédagogique.

À l'ostensible stratégie d'évitement du théâtre pédagogique mise en place par George Sand dans la sphère publique, répondent une réinterprétation et une réappropriation des desseins du théâtre éducatif, afin de fonder une pratique formatrice dans un cadre privé, où la spontanéité, la liberté créatrice et la communauté sont les maîtres-mots. Loin du didactisme et de la morale de Félicité de Genlis, trop appuyés sur les fondements de la reli-

---

46. George SAND, dans *Théâtre complet*, vol. I, éd. cit., I, XV, p. 350.

47. D'où sa prédilection croissante pour les drames (« rurodrames » ou drames bourgeois) devant susciter une communion de la communauté au fondement de sa réunion, grâce au rayonnement vertueux porté par le pathétique et l'émotion de « tableaux-combles ». La dramaturge se rappelle ici l'enseignement d'un Diderot dont elle ne se réclame pourtant jamais. Voir à ce sujet Catherine Masson, « George Sand, fille naturelle de Diderot ? Du *Père de famille*, de Diderot, au *Pressoir*, de George Sand », *Les Amis de George Sand*, n°34, « George Sand et les arts du XVIII<sup>e</sup> siècle », Olivier BARA (dir.), 2012, p. 29-52.

48. George SAND, « Le théâtre et l'acteur », éd. cit., p. 1243.



Noël del.

Outhwaite sc.

« Phanor reprend sa première forme »,  
gravure de Jean-Jacques OUTHWAITE d'après un dessin de Jules NOËL  
pour *La Belle et la bête*, comédie en deux actes, *Théâtre d'éducation à  
l'usage de la jeunesse*, par M<sup>me</sup> de GENLIS, Paris, Didier éditeur, 1848.

gion chrétienne<sup>49</sup>, la production de Nohant accomplit l'idéal sandien d'un théâtre formateur de la jeunesse par des voies différentes de celles tracées par son aînée. Il semble ainsi, en dernier ressort, que la pédagogie sandienne ne se conçoive que par étapes successives, où avant même l'éducation, c'est l'instruction qui est nécessaire. Comme l'écrit George Sand, « [c]e n'est qu'en s'instruisant, en formant son esprit et surtout son cœur qu'on jouit de la vie et qu'on ne regrette pas le soir l'emploi de sa journée<sup>50</sup>. » Surtout son cœur ; mais avant tout, son esprit.

Amélie CALDERONE  
Université Lyon 2  
UMR 5611 LIRE



---

49. Cette morale est cependant laïcisée. Voir Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIÉVAL, *op. cit.*, « Une morale chrétienne sécularisée », p. 121-150.

50. George SAND, Lettre à Zoé Leroy, à Guillery, le 21 décembre 1825, *Corr.*, éd. cit., vol. 1, p. 307.





La Lecture des contes en famille, illustration de Gustave DORÉ  
(frontispice des *Contes de PERRAULT*, Paris, Hetzel, 1862).

## « Savoir s'il y a des fées ou s'il n'y en a pas » : leçons de choses et savoirs naturalistes dans les *Contes d'une grand-mère*

### Conteuses et petites filles

LES *CONTES D'UNE GRAND-MÈRE* S'INSCRIVENT, dès le titre du recueil, sous le signe du conte de fées. Avant même l'ouverture du livre, le décor est campé : le lecteur visualise d'emblée des récits de veillée, une version moderne de « ma mère l'Oye » contant ses histoires à un jeune auditoire au coin du feu, comme sur le frontispice de l'édition originale des contes de Charles Perrault de 1695<sup>1</sup>. Or, si l'on sait aujourd'hui que les contes de « bonnes femmes » ou de « ma mère l'Oye », grands-mères, nourrices ou gouvernantes racontant leurs histoires aux enfants, ne sont qu'un mythe, les conteurs prédominant sur les conteuses, l'image de la grand-mère des *Contes d'une grand-mère* de George Sand fait un clin d'œil, avant même l'ouverture du livre, à toute une tradition féminine passeuse de savoirs. La grand-mère mise en scène dès la page de couverture oscille, en effet, entre des figures issues du folklore, et d'autres, bien plus bourgeoises, qui ne sont pas sans rappeler la gouvernante du *Magasin des enfans, ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction* (Londres, 1757) de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, dont les contes de fées moraux visent à inculquer le goût du savoir comme celui de l'obéissance et des bonnes manières aux jeunes

---

1. Dans *Histoire de ma vie*, George Sand rappelle son plaisir à écouter, enfant, les contes d'Aulnoy ou de Perrault. Voir Merete STISTRUP JENSEN, « Fantasmies de la voix ou accès à la parole dans les *Contes d'une grand-mère*. Tradition et réinvention du conte de fées littéraire chez George Sand », dans Brigitte DIAZ, Isabelle HOOG NAGINSKI (dir.), *George Sand : Pratiques et imaginaires de l'écriture*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2006, p. 119-126.



## VINGTIÈME DIALOGUE

— DIX-HUITIÈME JOURNÉE —

LADY MARY.

**L** est de bonne heure; ma bonne, n'aurons-nous pas un conte aujourd'hui?

MADemoiselle BONNE.

**V**ous aimez terriblement les contes, mais puisque vous apprenez si bien vos histoires, je ne puis vous refuser. En voici un qui sera un peu long.

..

1

*Le Magasin des enfants ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction, par Mme LEPRINCE DE BEAUMONT, illustrations de G. STAAL, Paris, Garnier Frères, 1865. Page de titre du 20<sup>e</sup> dialogue.*



gens<sup>2</sup>, ou d'autres personnages féminins qui apparaissent dans des titres à destination des enfants publiés dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle en France, tels les *Contes d'une vieille fille à ses neveux* de Delphine de Girardin (1832) ou *Le Livre des mères et des enfants, Contes en vers et en prose* de Marceline Desbordes-Valmore (1840)<sup>3</sup>.

À l'ouverture de *La Reine Coax* (1872), la grand-mère pose le contrat de lecture dès la dédicace à Aurore :

« Puisque à présent tu sais lire, ma chérie, je t'écris les contes que je te disais pour t'instruire un tout petit peu en t'amusant le plus possible. Tu apprends ainsi des mots, des choses qui sont nouvelles pour toi. Je me décide à publier un de ces contes pour que d'autres enfants puissent en profiter aussi : leurs parents ne m'en sauront point mauvais gré. »  
(p. 88)

Le conte, pourtant ancré à l'origine dans un univers typiquement lié au conte de fées ou même au conte fantastique<sup>4</sup>, a pour ambition l'instruction de la petite fille, la dédicace de Sand brouillant les frontières entre l'auteur et la figure de la grand-mère, contant à un jeune public des histoires adaptées à son âge pour lui apprendre les mystères de l'univers et éduquer son sens moral. Le recueil de contes a donc pour auditoire principal un lectorat féminin, Sand soulignant par là-même sa volonté d'éduquer les jeunes filles aux sciences et savoirs naturalistes, à une époque où les femmes n'y ont accès que par la voie de la vulgarisation scientifique.

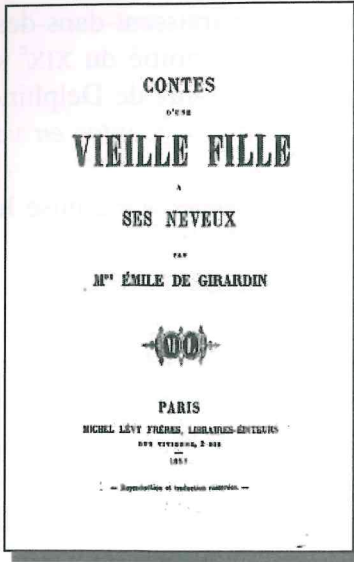
Bien sûr, la mise en scène d'une culture orale (« *les contes que je te disais* ») n'est pas sans rappeler une fin de siècle marquée par les recherches en ethnologie et anthropologie, alors que nombre de folkloristes relisent le

---

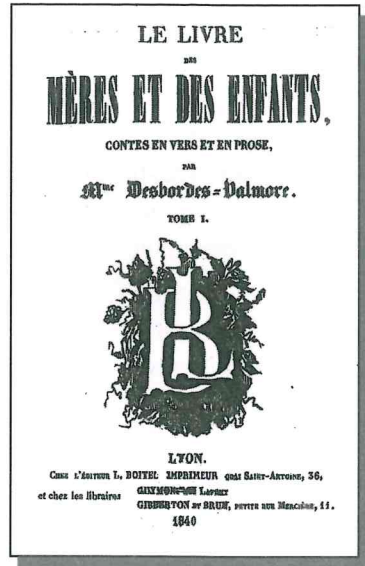
2. C'est dans le *Magasin des enfans, ou dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction* de 1757 que paraît la version réécrite du conte de Mme de Villeneuve, *La Belle et la Bête*.

3. George SAND, *Contes d'une grand-mère*, Béatrice DIDIER (éd.), Paris, Garnier-Flammarion, 2004, p. VIII. Les références à cette édition seront données dans le corps du texte. Citons également ici *Un Conte de ma grand-mère* de Marie PAPE-CARPANTIER, inclus dans *Zoologie des salles d'asile et des écoles élémentaires*, Paris, Hachette, 1868-69, V<sup>e</sup> série, p. 57.

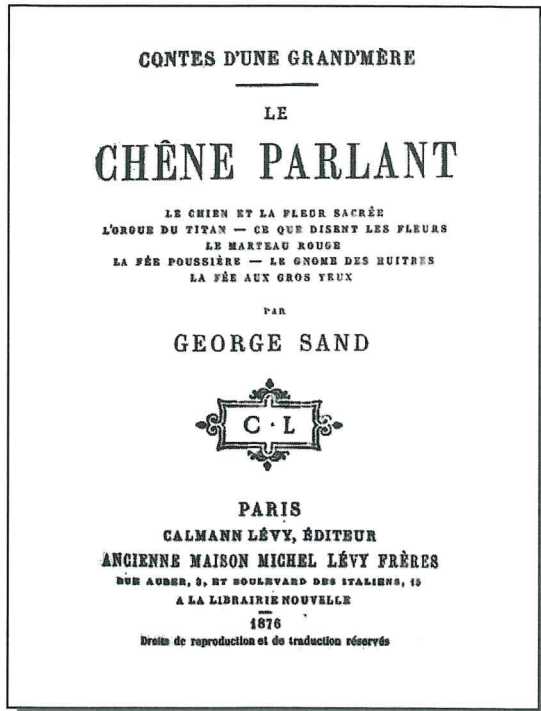
4. Dans le manuscrit, le conte *La Reine Coax* est tout d'abord situé en Allemagne, pays des légendes et des mythes qui nourriront les contes des frères Grimm ou l'imaginaire de E.T.A. Hoffman ; voir George SAND, *Contes d'une grand-mère*, op. cit., p. 435.



Delphine de GIRARDIN : *Contes d'une vieille fille à ses neveux*, n<sup>elle</sup>. éd., Paris, Michel Lévy Frères, 1857.



Marceline DESBORDES-VALMORE : *Le Livre des mères et des enfants*, Lyon, L. Boitel éditeur, 1840.



George SAND : *Contes d'une grand-mère*, Paris, Calmann Lévy, 1876.

conte comme signe d'une culture primitive<sup>5</sup>. Dans *La Reine Coax*, d'ailleurs, le conte de fées se révèle finalement comme étant un rêve enchâssé dans le récit, comme dans la mémoire de la petite fille à qui on l'a raconté plus jeune, une mise en abyme qui construit le conte comme un savoir collectif, une culture populaire que la civilisation a enfouis et refoulés. Or, nous le verrons, il s'agit de croire aux esprits de la mer, comme Clopinet dans *Les Ailes de courage* (1872), ou à la dame voilée du *Château de Pictordu* (1873), autant de « folies » (p. 168) qui contribueront à l'éducation et à l'instruction des jeunes gens qui les écoutent et les suivent<sup>6</sup>. Le conte, récit primitif émaillé de superstitions, croyances, personnages magiques et mystérieux, est destiné à façonner et civiliser l'enfant – qu'il s'agisse du héros du récit ou du narrataire. Il n'est donc pas innocent que les différents contes retracent, comme dans les contes de fées classiques et les contes folkloriques, l'évolution des personnages de l'enfance à l'âge adulte, de même qu'ils suivent, pour certains, l'évolution de la Terre et les métamorphoses de ses habitants en êtres « *de plus en plus agréables ou imposants par la forme* », comme « *dans les actes d'une féerie* » (p. 403). Lecteurs et planète sont tous deux « *encore enfant[s] [...] destin[és] à se transformer indéfiniment* » (p. 402).

Ayant pour narrataires ses deux petites-filles, Aurore et Gabrielle, mais publiés dans des magazines pour adultes (la *Revue des Deux Mondes* et *Le Temps*), les *Contes d'une grand-mère* font foisonner fées (*Le Château de Pictordu*, *La Reine Coax*, *Le Nuage rose*, *La Fée Poussière*, *La Fée aux gros yeux*, etc.) et animaux doués de parole (*Le Chien et la Fleur sacrée*), tandis que la magie permet nombre de métamorphoses (*La Reine Coax*). L'on retrouve de multiples éléments issus du conte de fées classique<sup>7</sup>. *Blanche-Neige* se lit à fleur de texte dans *Le Château de Pictordu*, où Ma-

- 
5. Dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, les théories de l'évolution sont appliquées au folklore : les fées sont redéfinies comme des créatures moins évoluées que l'homme, les contes de fées mettant en scène les fonctionnements des organisations tribales et leurs rites, surtout après la découverte des pygmées africains dans les années 1870. En Angleterre, les compilations de contes de fées d'Andrew Lang (*The Blue Fairy Book*, *The Green Fairy Book*, *The Red Fairy Book*, *The Yellow Fairy Book* et autres recueils publiés entre 1889 et 1910) alignent fées, femmes et enfants au bout de la chaîne de l'évolution. Voir Carole G. SILVER, *Strange and Secret Peoples : Fairies and Victorian Consciousness*, Oxford, Oxford University Press, 1999, p. 5.
  6. L'intérêt de Sand pour le folklore est évident, comme en témoigne son recueil de légendes, *Légendes rustiques* (1858).
  7. Nous appelons ici « contes de fées classique » les contes de fées littéraires de Charles Perrault, des frères Grimm et de Hans Christian Andersen.



dame Flochardet, méchante belle-mère de Diane, passe ses journées à essayer de nouvelles parures, même si l'héroïne ne se laisse point tenter par le port du corset. Dans *Le Nuage rose*, l'image de la fée fileuse évoque les Parques et l'étymologie même du mot *fée*<sup>8</sup>. Les monstres ne manquent pas à l'appel non plus, tel Tire-à-gauche, le tailleur dans *Les Ailes de courage*, à qui Clopinet tente d'échapper, dans un récit qui a des airs de réécriture du *Petit Poucet*. Dans *La Reine Coax*, les métamorphoses en grenouille ou en cygne, dans un conte où l'hybridité joue un rôle majeur, sont autant d'allusions aux contes de Leprince de Beaumont (*La Belle et la Bête*), de Catherine d'Aulnoy (*L'Oiseau bleu*, *Le Serpentin vert*, *Le Prince Lutin*, *La Bonne petite souris*) ou des frères Grimm (*Les Six cygnes*, *Les Sept corbeaux*, *Les Douze frères*), même si les allusions aux contes classiques sont sans cesse détournées. Les jeux sur le miroir, motif clé, s'il en est, du conte de fées classique, qui révèle la transformation, ou même les phases de sommeil et de rêve, déjà présents dans *Le Château de Pictordu* et d'autres contes, font néanmoins de *La Reine Coax* une réécriture des schémas et motifs des contes de fées classiques qui anticipe la deuxième série de contes rédigés en 1875. Car, dans ce conte-ci, les transformations de Ranaïde, Mélusine revisitée, mi-grenouille mi-femme<sup>9</sup>, sont liées de près à son savoir, à sa maîtrise des sciences occultes, enseignées par son père, et qui font de la fée-sorcière une figure de la connaissance, posant dès lors les bases du type de fées que Sand mettra plus tard en scène dans *La Fée Poussière* (1875) ou *La Fée aux gros yeux* (1875), personnages appelés à diffuser des savoirs naturalistes. Comme nous le montrerons, si elle joue avec la figure emblématique des contes de fées classiques, si elle bascule d'un sens littéral à un sens métaphorique, comme dans *Le Nuage rose*, où ses doigts « de fée » lui permettent de confectionner des nuages, la fée va évoluer et se transformer au fil des contes, laissant Perrault, d'Aulnoy, les frères Grimm ou Andersen, pour entrer pleinement dans l'univers de la vulgarisation scientifique et des merveilles de la science comme de la nature. Mêlant leçons d'histoire naturelle, de géographie et contes moraux, comme dans les dialogues du *Magasin des enfants*, les *Contes* de Sand font de la conteuse une véritable préceptrice qui associe instruction et divertis-

8. Le mot « fée » vient du latin *fata*, qui dénomme la déesse des destinées, associant les fées aux Parques qui filent le fil des vies.

9. Les noms de Mélésie et Rolando, rappelant Mélusine et Raimondin, soulignent davantage le parallèle.

sement – une éducation morale et amusante typique de la littérature de jeunesse du XIX<sup>e</sup> siècle.



George SAND : *La Reine Coax*,  
Couverture et illustrations de René  
GIFFEY, Elbeuf, éd. Paul Duval, 1937.

Entre la première et la deuxième série de contes, les récits ont, en effet, des velléités éducatives de plus en plus prononcées. Des simples références aux *Fables* de La Fontaine et à leur morale, comme, par exemple, dans *La Reine Coax* où la reine grenouille « s'enfla si bien qu'elle creva » (p. 115), jusqu'à l'instruction qui se doit d'éveiller l'esprit des plus jeunes, les *Contes* affichent toujours la voix de la sagesse, qu'il s'agisse de former des âmes nobles ou bien de valoriser l'entraide à partir de l'observation des lois de la nature, Sand souscrivant aux conceptions d'Étienne Geoffroy Saint-Hilaire sur la loi de continuité de l'ensemble des êtres vivants et du progrès continu de la

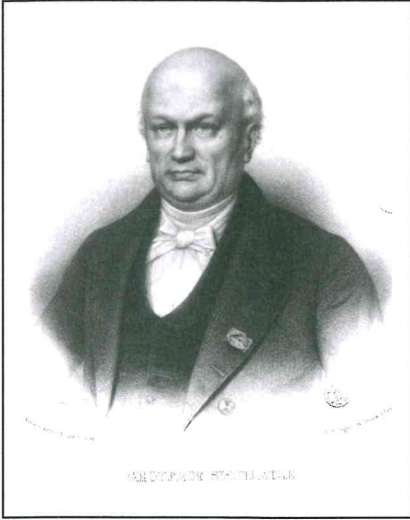
création<sup>10</sup>. Les fées, doubles de la marraine-fée dans les contes classiques, sont toujours liées de près à l'éducation morale des locuteurs. Dans *Le Château de Pictordu*, la rencontre de Diane avec la fée, qui lui apprend à

10. Lettre de George Sand à Étienne Geoffroy Saint-Hilaire du 30 avril 1837, suite à sa controverse avec Cuvier. C'est Étienne Geoffroy Saint-Hilaire qui cherche à rencontrer Sand afin de la convaincre de mettre sa plume au service de la diffusion de ses idées scientifiques. Leur correspondance à ce sujet s'étendra du 5 juin 1835 à 1839. Sand décline adroitement la demande dans une lettre du 12 juillet 1839 : « *Le pauvre secours de ma plume vous est bien inutile. Cependant je regarderais comme un honneur de me ranger publiquement parmi vos adeptes les plus convaincus, si j'étais assez familiarisée avec ces hautes questions pour formuler ma compréhension. Mais forcée à un métier d'institutrice avec mes enfants, lequel métier, journalier et assidu, absorbe tout mon temps, je ne puis que bien lentement avancer dans cette voie qui est au-dessus du cours vulgaire de mes occupations. Je regarde comme un bonheur de pouvoir arracher de temps en temps une heure à ces devoirs sévères, pour réfléchir et rêver profondément sur quelques lignes de vous* » (*Correspondance* de George SAND, éd. Georges LUBIN, Paris, Garnier, 1968, vol. IV, p. 718).

Sand possédait, de GEOFFROY SAINT-HILAIRE, les *Études progressives d'un naturaliste pendant les années 1834-1835*, Paris, Roret, 1835, et avait probablement lu *Notions synthétiques, historiques et physiologiques de philosophie naturelle*, Paris, Dénaire, 1838, et *Fragments biographiques, précédés d'études sur la vie, les ouvrages et les doctrines de Buffon*, Paris, Pillot, 1838 (voir *Correspondance*, op. cit., vol. IV, notes 2 et 3, p. 378).



voir le monde et à visualiser l'invisible, révèle l'âme de la jeune femme, comme si le développement de l'imagination était indissociable de l'éducation à la foi. En apprenant à regarder l'invisible pour développer ses talents d'artiste, la jeune femme est alors habitée par l'être féerique, créature proche du divin qui fait désormais partie d'elle :



Étienne Geoffroy Saint-Hilaire  
(1772-1844).

« [Diane possédait, du château de Pictordu,] dans sa mémoire comme une vision chère et sacrée qui lui apparaissait quand elle voulait. La fée qui l'y avait accueillie l'avait quitté pour la suivre, et cette inspiratrice demeurait à présent avec elle, pour toujours et en quelque lieu qu'elle se transportât. Elle lui bâtissait des châteaux sans nombre, des palais remplis de merveilles, elle lui donnait tout ce qu'elle pouvait souhaiter, la montagne comme la forêt et la ri-

vière, les étoiles du ciel comme les fleurs et les oiseaux. Tout riait et chantait dans son âme, tout étincelait devant ses yeux quand, après un sérieux travail, elle sentait qu'elle avait réalisé un progrès et fait un pas de plus dans son art.

« Ai-je besoin de vous dire le reste de son existence ? Vous le devinez bien mes enfants, ce fut une existence très noble, très heureuse et très féconde en ouvrages exquis. [C]eux qui donnent et pardonnent connaissent les plus hautes jouissances, car c'est avec eux que se plaisent les génies et les fées, esprits absolument libres dans leur manière de voir, qui fuient les personnes enchantées d'elles-mêmes et ne se montrent qu'aux yeux agrandis par l'enthousiasme et le dévouement. » (p. 88)

Fée et foi se mettent donc à rimer, dans un conte qui tend vers le fantastique, faisant de la fée un révélateur des beautés du monde, qu'il n'est donné qu'aux plus pieux de voir. Ainsi, la leçon souligne la beauté du zèle, de l'assiduité, du travail pour mieux l'associer aux merveilles du monde naturel, un lien qui s'accroîtra au fil des contes. Sand rejoint, bien sûr, les discours qui sous-tendent les contes classiques de Perrault, des frères Grimm ou d'Andersen, récits qui punissent l'oisiveté pour récompenser le

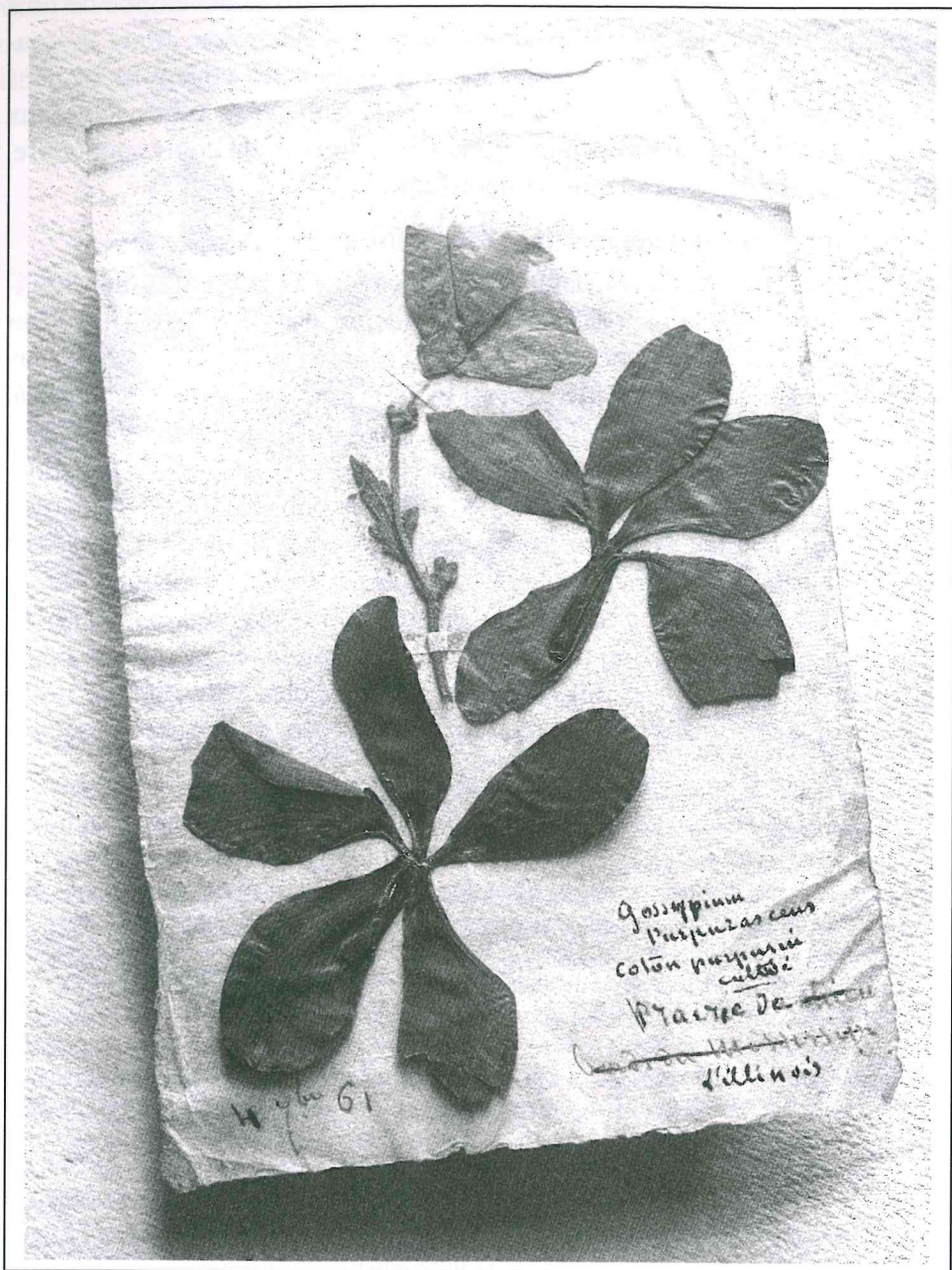


travail, mettant en scène une idéologie bourgeoise qui se développe de plus en plus au fil des siècles qui séparent Perrault d'Andersen. Mais la nouveauté typique de l'époque à laquelle Sand rédige ses contes se lit dans l'apologie d'une nature qui se matérialise davantage au cours des deux séries de contes, basculant, comme nous allons le voir, du conte (populaire, merveilleux, ou de fées) au conte scientifique.

### Du conte de fées à la vulgarisation scientifique

En effet, force est de constater que l'univers de la vulgarisation scientifique s'infiltré dans la majorité des récits : leçons d'ornithologie (*Les Ailes de courage*), de botanique (*Le Géant Yeous* [1873], *Le Chêne parlant* [1875], *Ce que disent les fleurs* [1875]), de géologie<sup>11</sup> (*L'Orgue du Titan* [1873], *Le Marteau rouge* [1875]), ou de paléontologie<sup>12</sup> (*La Fée poussière* [1875]) balisent le parcours de lecture des petites filles destinataires des contes, tandis que les ouvrages de personnages clés de l'histoire des sciences, comme Georges Louis Leclerc, comte de Buffon<sup>13</sup>, participent à l'éducation des personnages. Collections et musées sont autant de richesses qu'il faut garder avec soin et apprendre à conserver. Dans *Les Ailes de courage*, la collection d'animaux naturalisés du seigneur du château, que Clopinet restaure – et qui n'est pas sans rappeler celle du Duc d'Orléans, avec ses « grandes armoires garnies de vitres » derrière lesquelles

- 
11. George SAND, *Contes d'une grand-mère*, édition Jean COURRIER, Paris, de Borée éditeur, Pocket Classiques, 2011, p. 95–96. Sand pratique la géologie sur le terrain. Après sa lecture d'*Histoire de la Terre*, de Léon BROTHIER, Sand propose à ce dernier de se rendre à Nohant pour lui enseigner la géologie et la minéralogie. Elle reçoit également les *Bulletins* et les *Mémoires* de la Société géologique de France et la *Carte géologique de la France* (établie sous la direction de M. BROCHART). En outre, à la bibliothèque de Nohant figurent de nombreux ouvrages, tels *Histoire des progrès de la géologie de 1834 à 1855* (1856), d'A. d'AURIAC, *Nouveaux éléments de minéralogie ; ou manuel du minéralogiste voyageur* (1838) de Cyprien Prosper BRARD, *Traité des roches* (1857) d'Henri COQUAND, *Geos, ou histoire de la Terre* (1861), du docteur MERAY, *Les Pierres : Esquisses minéralogiques* (1869) de Louis-Laurent SIMONIN.
  12. George SAND, *Contes d'une grand-mère*, éd. Jean COURRIER, *op. cit.*, p. 95. Dans la bibliothèque de Sand se trouvent, entre autres, le *Traité de paléontologie ou Histoire naturelle des animaux fossiles considérés dans leurs rapports zoologiques et géologiques*, de François-Jules PICTET, et *Paléontologie française*, d'Alcide d'ORBIGNY.
  13. Dans *Les Ailes de courage*, Clopinet lit vraisemblablement *Les Époques de la nature* (1778), un ouvrage qui déplace déjà l'homme dans l'ordre du vivant par rapport à l'histoire de la Création et qui peut expliquer en partie son regard sur les écosystèmes qu'il explore et qu'il étudie à travers le monde.



Page d'herbier de George Sand.  
Christiane SAND & Gilles CLÉMENT, *Le Jardin romantique de George Sand*,  
Paris, Albin Michel, 1995, p. 16., coll. Christiane Sand, cl. André Martin.



sont exposés « *une quantité d'oiseaux étrangers et indigènes plus ou moins précieux, mais tous très intéressants pour qui voulait apprendre leurs noms et leur classement* » (p. 210) – se retrouvera dans d'autres contes plus tardifs. L'évolution de Clopinet et son passage à l'âge adulte sont d'ailleurs liés de près à sa formation aux techniques de conservation des animaux. L'apothicaire, en charge de la préparations des spécimens, souhaite former Clopinet à l'histoire naturelle des oiseaux pour qu'il devienne un jour préparateur, puis conservateur des collections et enfin savant :

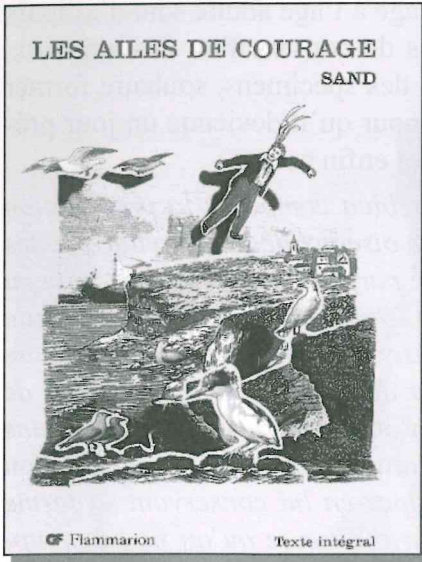
« *Au bout d'un mois, Clopinet sut très bien composer la préparation arsenicale avec laquelle on préserve les oiseaux de la pourriture et des mites. Il sut écorcher avec une propreté parfaite, en retournant la peau de l'oiseau comme on retourne un gant, sans salir ni froisser une seule plume. Il sut les petits os qu'il faut conserver pour assujettir les fils de fer, ceux qu'il faut couper, la manière de remplacer la charpente de l'animal par des fils de métal plus ou moins gros. Il sut distinguer dans la provision d'œils de verre ceux qui convenaient précisément à tel ou tel volatile. Il sut le rembourrer d'étoupes en lui conservant sa forme exacte, lui recoudre le ventre avec tant d'adresse qu'on ne pût soupçonner la couture, le dresser sur ses pieds, lui fermer ou lui ouvrir les ailes à son gré, et quant à lui donner la grâce ou la singularité de sa pose naturelle, il y fut passé maître dès le premier jour.* » (p. 208)

De même, dans *Le Marteau rouge*, le jardinier a un « *œil d'antiquaire* » (p. 391), qui lui permet de trouver le marteau rouge et participer ainsi à l'essor de l'archéologie, tandis que M. le Comte lui achète sa pièce qu'il placera ensuite dans sa collection.

Ainsi, Sand ne se contente point de faire allusion à la mise en scène d'objets de science. Ses contes nous décrivent tout le travail du naturaliste et pointent la frontière poreuse entre les naturalistes amateurs et professionnels. C'est au contact de la nature que ses personnages acquièrent le savoir, même si les richesses naturelles passent parfois inaperçues à ceux qui n'ont pas été entraînés à les reconnaître, comme dans *Le Marteau rouge*. Il faut apprendre à « *demander à la nature les secrets qu'on ne trouve pas toujours dans les livres* » (p. 213), comme le fait Clopinet dans *Les Ailes de courage*, lorsqu'il part pour son périple, promettant au baron de rapporter des spécimens pour sa collection. La quête ou le voyage initiatique des personnages est inséparable d'une culture scientifique que l'on rapporte et expose, pour l'éducation de ceux qui suivront. Clopinet, qui échappe à son ravisseur doit, tel Robinson, apprendre à survivre dans un



environnement inconnu, une survie qui dépend de son observation du milieu et de sa connaissance des animaux. Or, la connaissance n'a de valeur que si elle est diffusée à son tour :



George SAND : *Les Ailes de courage*, Paris, Flammarion, 2006.

« Déjà il connaissait à peu près les habitudes de toutes les bêtes au milieu desquelles il vivait ; il eut souhaité connaître leurs noms, de quels pays elles venaient, raconter les observations qu'il avait faites, causer enfin avec quelqu'un. » (p. 186)

Ainsi, dans *Les Ailes de courage*, le périple du héros aux allures de Petit Poucet semble fait de deux récits, l'un qui a pour origine le conte de fées classique et fait de Clopinet l'enfant abandonné par ses parents à un ogre ; l'autre, qui se sert du conte comme appât pour mieux inscrire au cœur du récit des informations factuelles sur l'environnement naturel dans lequel Clopinet évolue

et diffuser ainsi des savoirs naturalistes :

« La perdrix de mer n'est point du tout une perdrix, c'est plutôt une hirondelle. Elle vit de coquillages et non de grain. Elle est très jolie avec son bec et son collier, qui ressemblent un peu en effet à ceux des perdrix. Elle est à peu près grosse comme un merle. » (p. 183)

Et le conte de développer au fil de la narration des leçons de choses, comme ici en ornithologie, qui ne visent pas seulement à décrire mais aussi à jouer de l'étrangeté de la poésie des mots savants :

« Clopinet, qui avait rapporté de son court séjour à Trouville des notions un peu plus nettes qu'auparavant, fut content de voir qu'il était seul en possession du secret de sa demeure et de celle des roupeaux. Il observa leurs nids, grossièrement construits avec des branches et tous placés dans les bifurcations des bois de charpente. Il n'y vit que des femelles qui couvaient sans se déranger, mais peu à peu les mâles arrivèrent pour se reposer de leur chasse nocturne ; c'est à cause de leurs habitudes et aussi à cause de leur cri que les anciens naturalistes les ont appelés nycticorax, corbeaux de nuit. Ils appartiennent à la même famille que les hérons ; leur vrai nom est bihoreaux. Leur plumage est

*épais, et leur vol est sans bruit comme celui des oiseaux nocturnes. Cependant, lorsqu'ils ont des petits, ils chassent aussi le jour [...].* » (p. 193)

Le conte brouille sans cesse les pistes entre conte de fées et conte naturaliste. Les plumes de roupeau que Clopinet porte à son bonnet, « chose[s] rare[s] » (p. 189), un véritable trésor que les habitants lui envient et cherchent à s'approprier, sont à la fois des objets de curiosité dignes de figurer dans un musée et des objets magiques qui déclenchent les superstitions du peuple et permettent au Petit Poucet d'échapper à l'ogre et de devenir riche. Le récit se scinde d'ailleurs en deux parties, chacune se clôturant sur Clopinet rapportant ses richesses « sans faire de tort aux hommes ni aux bêtes » (p. 202), l'une proche de l'univers du conte, l'autre contant la métamorphose du héros en naturaliste et savant.

La méthode allie donc sagement instruction et divertissement. Et Sand de bien souligner l'écart entre éducation et merveilleux : il s'agit de développer l'imagination mais point de croire au surnaturel. Dans *Le Château de Pictordu*, le postillon n'ose dévoiler l'histoire de la Dame au voile à M. Flocarchet, une superstition populaire qui pourrait nuire à la jeune Diane, qu'il revient au père de protéger « de pareilles folies » (p. 19). Pourtant, l'« esprit » de Diane sera bel et bien « éveillé et travaillé » dans le château de Pictordu (p. 22), la fée lui donnant à voir un univers peuplé d'images qui s'animent<sup>14</sup>. L'accent mis ici sur l'importance du visuel (la fée demande d'ailleurs à Diane ce qu'elle souhaite voir et non avoir, comme dans les contes de fées classiques) est en adéquation avec des méthodes pédagogiques caractéristiques de l'époque (justifiées ici par le fait que Diane souhaite devenir une artiste), comme celles développées par le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), par exemple. Mais le visuel va bien au-delà des simples moyens mnémotechniques. Les personnages travaillent sans cesse à développer leur imagination, tout en apprenant à faire la part entre fiction et réalité, naturel et surnaturel (« Clopinet avait l'esprit très romanesque, il croyait volontiers aux oiseaux fées, c'est-à-dire aux génies prenant des formes et des voix d'oiseau ; mais

---

14. Les personnages mythologiques auxquels Diane est confrontée permettent à Sand d'insérer des noms de dieux de l'Antiquité, associant chaque personnage à un motif de façon à ancrer quelques repères (« Il lui sembla en reconnaître quelques-unes qu'elle avait aimées dans son livre, la gracieuse Hébé avec sa coupe, la fière Junon avec son paon, le gentil Mercure avec son petit chapeau, Flore avec toutes ses guirlandes » [p. 26]).



*il avait déjà trop observé les lois de la vie pour partager les erreurs et préjugés de son oncle* » [p. 199]). D'une façon significative, Sand marque là non pas tant une opposition au rationalisme que l'impact de nouvelles méthodes de pensée scientifique. Elle se sert, en effet, du conte pour mettre en scène une vision romantique du monde qui joue à l'envi sur les images : si le merveilleux est parfois une histoire purement linguistique (le sens oscillant entre figuré et littéral), ses contes valorisent souvent le pouvoir de la métaphore, mettant en exergue les pouvoirs magiques de l'analogie, comme dans *Le Géant Yéous* (« *En écoutant l'histoire du géant Yéous tu vas comprendre ce que c'est qu'une métaphore* » [p. 234]). Or, ce faisant, Sand participe de la diffusion d'une méthode scientifique qui découle d'une science romantique et qui redonne toute sa place à l'imagination. Dans *La Fée aux gros yeux* (1875), par exemple, le monde des superstitions populaires qui ouvre le récit (la fée est une gouvernante irlandaise, « *savante et mystérieuse* ») nous invite à croire à la réalité de ce qui échappe à la vision humaine, le conte jouant sur les merveilles d'une révolution technologique – le microscope – puisque les yeux de la fée, « *clairs, saillants et bombés* » (p. 415) lui permettent de voir l'invisible, telles « *deux lentilles de microscope qui lui révélaient à chaque instant des merveilles inappréciables aux autres* » (p. 416). Il faut donc changer de focale et croire au merveilleux pour y avoir accès, le passage par les motifs et les figures du conte de fées permettant à Sand de proposer un monde où science et féerie peuvent coexister.

Tandis que les leçons d'histoire naturelle, de géologie et de paléontologie se multiplient, le passage par le conte de fées ou l'utilisation de motifs issus du conte favorisent la mise en images et en mots de phénomènes invisibles ou de créatures disparues. Par conséquent, si la réalité devient magique sous la loupe du naturaliste, comme sous les yeux de la Fée aux gros yeux, les récits célèbrent de plus en plus la magie du monde naturel et des découvertes scientifiques, transformant le regard scientifique en fabricant de merveilleux :

« *Rêvez, imaginez, faites du merveilleux, vous ne risquez pas d'aller trop loin, car l'avenir du monde auquel nous devons croire dépassera encore de beaucoup les aspirations de nos âmes timides et incomplètes.* » (p. 352)

En fait, Sand s'inscrit ici dans un mouvement bien caractéristique du XIX<sup>e</sup> siècle tel que l'identifient dans leur ouvrage sur la vulgarisation des sciences, *Savants et Ignorants : Une histoire de la vulgarisation des scien-*



ces, Daniel Raichvarg et Jean Jacques, en soulignant l'hésitation de la science « entre la communication et le secret<sup>15</sup> » et expliquant la naissance de la vulgarisation au moment où les publications scientifiques, notamment au XVII<sup>e</sup> siècle, se complexifient, creusant le fossé entre peuple et savants. La montée en puissance du monde technologique et scientifique au XIX<sup>e</sup> siècle va de pair avec une professionnalisation et une spécialisation grandissantes. La science se fait de plus en plus absconse pour ceux et celles qui ne savent pas la décoder. La vulgarisation, en s'opposant en partie à l'enseignement, attire alors les foules. Les formes de vulgarisation scientifique se multiplient, passant de la leçon à la parabole, du conte à la pièce de théâtre à la fin du siècle, allant toujours plus loin pour attirer l'attention des lecteurs et faire rimer éducation avec divertissement. Le conte de fées scientifique est un exemple particulièrement significatif des nouvelles formes de vulgarisation scientifique dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais en France, le débat bat son plein entre sciences et merveilles tout au long de la deuxième moitié du siècle. Deux merveilleux s'opposent, « le merveilleux des fées et le merveilleux de la science, le merveilleux de Macé contre celui de Figuié<sup>16</sup> ». Pour Jules Hetzel, qui lance avec Jean Macé en 1864 la revue pour les jeunes *Le Magasin d'éducation et de récréation*<sup>17</sup>, il faut « donner droit de science à la féerie et droit de féerie à la science » ; Figuié, quant à lui, opterait plutôt pour « jeter les contes de Perrault au feu<sup>18</sup> ». Cependant, dans des ouvrages tels que les *Aventures des os d'un géant, histoire familière du globe terrestre avant les hommes*, de Samuel-Henry Berthoud (1863), l'*Histoire d'une bouchée de pain* de Jean Macé (1861), *Les Métamorphoses d'une goutte d'eau* de Zulma Carraud (1865), *Les Mémoires d'un chêne* d'Arthur Mangin (1886), ou plus tard les *Excursions du Petit Poucet dans le corps humain et dans les animaux : physiologie, hygiène, médecine et chirurgie usuelles* d'Augustin Galopin (1928), le merveilleux sert à camoufler la leçon de science, où le corps est comparé à une « machine enchantée » ou une « habitation magique<sup>19</sup> » et les fossiles à des os de géant. La « conception de la science

---

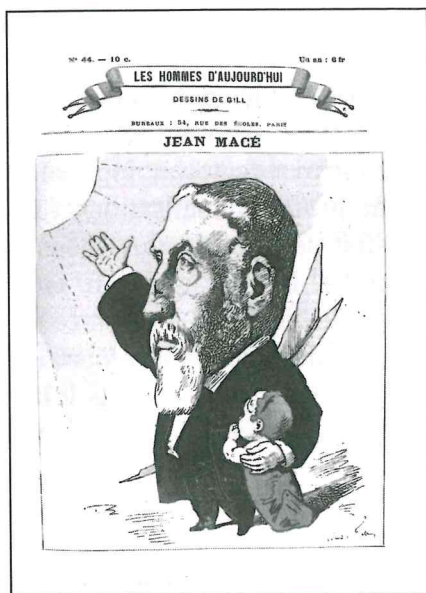
15. Daniel RAICHVARG, Jean JACQUES, *Savants et Ignorants : Une histoire de la vulgarisation des sciences*, Paris, Seuil, 1991, p. 8.

16. *Ibid.*, p. 169.

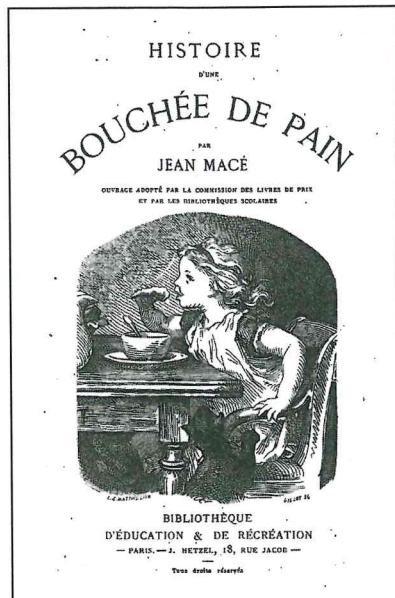
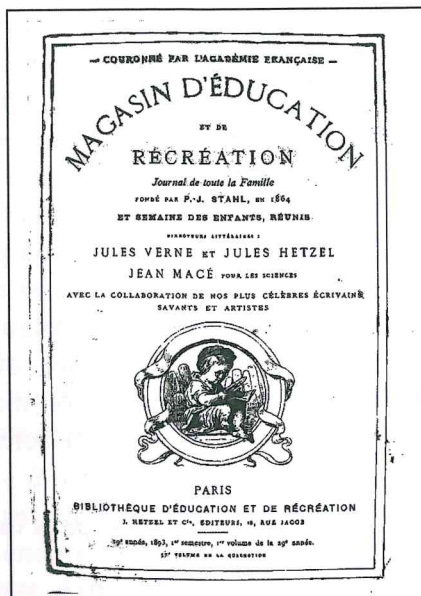
17. Voir Ségolène LE MEN, « Hetzel ou la science récréative », *Romantisme*, 19/65, 1989, p. 69-80.

18. Cité dans RAICHVARG, JACQUES, *Savants et Ignorants*, *op. cit.*, p. 33.

19. Jean MACÉ, *Histoire d'une bouchée de pain*, New York, Henry Hold and Company, 1867 [1861], p. 9, p. 89.



Jean Macé, portrait-charge de GILL  
*Les Hommes d'aujourd'hui*, N° 44 (1878).



Deux titres de la Bibliothèque d'éducation et de récréation à Paris : *Le Magasin d'éducation et de récréation*, avec Jules VERNE, Jules HETZEL et Jean MACÉ, 1893, et *Histoire d'une bouchée de pain*, par Jean MACÉ, 1867.

comme féerie et merveille<sup>20</sup> » semble vite limitée à deux modes qui coexistent dans le texte sans jamais véritablement interagir l'un avec l'autre : même si les phénomènes naturels sont comparés au merveilleux, le conte s'efface vite ou reste à la marge du récit scientifique.

L'utilisation des fées et du merveilleux chez Sand, évoluant entre la première et la deuxième série de contes, rappelle les mises en récit de la



*Le Château de Pictordu*,  
couverture de la bande dessinée de Louis JOURDAN,  
d'après le conte de George SAND,  
Vendœuvres, éd. Lancosme, 2010.

science pratiquées par des figures emblématiques de la vulgarisation scientifique comme celle de son ami Hetzel. Pourtant, les *Contes* de Sand ne semblent pas correspondre complètement à ce schéma typique de la vulgarisation scientifique française dans lequel sciences et merveilles peinent à interagir entre elles. Chez Sand, la conception romantique de la nature, qui prend, par exemple, toute sa dimension dans le château de Pictordu, envahi de « *plantes folles* » (p. 12), semble parfois s'inspirer des ouvrages de vulgarisation scientifique que l'on trouve outre-Manche au début du XIX<sup>e</sup> siècle, tels *Peter Parley's Wonders of Earth, Sea, and Sky* (1837) de Samuel Clark, *The Wonders of Common Things* (n.d.)

d'Annie Carey, ou *The Sea and Its Wonders* (1871) des sœurs Mary et Elizabeth Kirby, ouvrages dans lesquels la nature, reflétant la création divine, est miraculeuse et capable d'émerveiller<sup>21</sup>. En outre, dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les fées et phénomènes magiques servent de plus en plus aux vulgarisateurs britanniques à négocier les tensions de l'époque, notamment après la publication de *L'Origine des espèces au moyen de la sélection naturelle ou la lutte pour l'existence dans la nature* de Charles Darwin en 1859. Les fées que l'on retrouve dans les ouvrages de vulgarisation scientifique témoignent alors, en quelque sorte, de la crise religieuse qui marque l'Angleterre victorienne dans les décennies qui suivent

20. Ségolène LE MEN, « Hetzel ou la science récréative », art. cité, p. 77.

21. Voir Bernard LIGHTMAN, *Victorian Popularizers of Science: Designing Nature for New Audiences*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2007.



l'avènement de la théorie de l'évolution. Chez des vulgarisateurs comme Charles Kingsley, ou Arabella Buckley, qui défendent les thèses évolutionnistes, le merveilleux permet de mettre en scène l'évolution de la nature et de la vie sur terre dans un monde qui n'est pas rongé par le matérialisme ambiant. Chez Sand, les clin d'œil à l'Angleterre ou à l'Irlande, comme dans *La Fée aux gros yeux*, où le récit propose même d'apprendre des mots anglais, pourraient laisser croire que Sand est au fait de certains modes de vulgarisation scientifique qui font fusionner discours féerique et discours scientifique afin d'articuler science et croyance.

Outre-Manche, dans les ouvrages de vulgarisation scientifique d'Arabella Buckley, par exemple, où la nature en hiver ressemble à *La Belle au Bois Dormant*, les gouttes d'eau semblant dormir dans les feuillages, comme ensorcelées par le gel, la magie du merveilleux découle des métamorphoses soudaines et mystérieuses dont la nature possède le secret. Bien plus qu'un appât narratif, le conte sert à ouvrir les yeux des lecteurs sur une nouvelle réalité scientifique qui inclut l'imaginaire dans ses hypothèses et déductions, une nouvelle vision de l'environnement sans doute amorcée par la rhétorique imagée de Charles Lyell dans *Principles of Geology* (1830-33), ouvrage qui inspirera à Charles Darwin sa théorie de l'évolution. De même qu'il faut croire aux contes de fées pour apercevoir les fées, l'on ne peut voir les phénomènes invisibles de la nature que si l'on croit à la magie du monde. Dès lors, il y a là en germe une invitation à la foi qui permet à Buckley<sup>22</sup>, comme à d'autres de ses contemporains, à l'instar du pasteur Charles Kingsley, de vulgariser les théories de l'évolution sans pour autant voler à l'univers toute dimension spirituelle. En effet, dès 1863, le conte de fées de Kingsley, *The Water-Babies*, diffuse les théories de Darwin en jouant sur les métamorphoses en tout genre. Dans ce conte-ci tout particulièrement, Kingsley fait un clin d'œil aux controverses scientifiques de l'époque, et porte un discours moralisateur sur les sciences, dénonçant la cruauté des scientifiques ou des naturalistes qui collectionnent à tout va, découpant, naturalisant et exposant les spécimens dans des musées, dans une fiction dont certains éléments semblent se retrouver dans *Les Ailes de courage* de Sand. L'exemple de Kingsley, ou de Buckley un peu plus tard, est caractéristique de ce qui se passe en Angleterre dans les années 1860-1870 : le passage par le conte de fées et ses motifs permet de mettre en scène l'énergie métamorphique de la nature, diffusant ainsi de nouveaux modes de pensée scientifique et de représentation mentale liés de

---

22. Arabella Buckley sera la secrétaire de Charles Lyell de 1864 à 1875.

près à l'avènement des théories évolutionnistes et capables de représenter l'irreprésentable : ce qui est éteint, a disparu, s'est transformé – ce qui n'entre plus dans le champ de la vision humaine et auquel il s'agit de croire, sans voir.

De même, chez Sand, les fées incarnent des phénomènes naturels, physiques, un « monde de merveilles vivantes » (p. 396), ou encore soulignent les limites de la vision humaine par leurs liens avec des innovations technologiques permettant de voir plus loin ou plus petit. Dans *Le Marteau rouge*, le combat entre la fée des glaciers et la fée Hydrocharis sert à expliquer l'histoire de la Terre et l'évolution de la vie, le marteau rouge étant présenté comme « une parcelle de la roche aux fées » (p. 393). Dans *La Fée poussière*, la méthode d'apprentissage par le truchement du merveilleux est également typique des ouvrages de vulgarisation scientifique de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle :

*« Tout ce que tu vois là, me dit-elle, est mon ouvrage. Tout cela est fait de poussière ; c'est en secouant ma robe dans les nuages que j'ai fourni tous les matériaux de ce paradis. Mon ami le feu qui les avait lancés dans les airs, les a repris pour les recuire, les cristalliser ou les agglomérer après que mon serviteur le vent les a eu promenés dans l'humidité et dans l'électricité des nues, et rabattus sur la terre ; ce grand plateau solidifié s'est revêtu alors de ma substance féconde et la pluie en a fait des sables et des engrais, après en avoir fait des granits, des porphyres, des marbres, des métaux et des roches de toute sorte. »*  
(p. 397)

De même, dans *Le Gnome des huîtres* (1875), Sand propose une histoire de la Terre, n'hésitant pas cette fois-ci à émailler le récit de termes techniques, qu'il s'agisse des noms d'époques géologiques (*permien, lias inférieur, sinémurien [jurassique], bajocien [jurassique moyen]*), ou d'espèces d'huîtres (*marshii cristagalli, gregaria, ostrea couloni, aquila, flabellata frons, carinata*, etc.). Les huîtres sont autant de fossiles que collectionne le gnome : « la plus belle collection qui existe dans le pays, une collection à laquelle ont contribué tous les savants d'Europe » (p. 411).

D'une façon intéressante, les références aux âges géologiques de la Terre, aux spécimens collectionnés dans le « musée d'huîtres » (p. 411), aux savants européens, et même au gnome, bossu, affreux et à la force terrible, ne sont pas sans rappeler *Les Ailes de courage* où des motifs similaires rythment le parcours de Clopinet. Cependant, ici, seules les informations d'ordre scientifique semblent mériter d'être véhiculées, les huîtres



servant à retracer l'évolution géologique de la Terre, le gnome à conter l'histoire. Le récit fantastique a disparu, les motifs du conte de fées ont été complètement revisités, il ne s'agit plus que de vulgarisation scientifique.



Illustration d'Aude-Marie de PERLAT pour *Le Gnome des huitres*, conte de George SAND, L'Isle-Adam, éd. de Saint Mont, 2006.

Cependant, tandis que les contes cherchent à montrer que le merveilleux réside dans la réalité et qu'il suffit à tout un chacun d'ouvrir les yeux pour le découvrir, le fée se fonde de plus en plus dans l'image de Dame nature, figure puissante proche du Divin et qui va permettre à Sand d'articuler savoir scientifique et dimension spirituelle.

### **La grande fée Nature : voyages dans l'espace et le temps**

« [La grande fée Nature] travaille et invente toujours. Pour elle, qui ne connaît pas la suspension de la vie, le repos serait la mort. Si les choses ne changeaient pas, l'œuvre du roi des génies serait terminée et ce roi, qui est l'activité incessante et suprême, finirait son œuvre. [...] [C]ette pauvre planète encore enfant, est destinée à se transformer indéfiniment. L'avenir fera de vous tous et de vous toutes, faibles créatures humaines, des fées et des génies qui posséderont la science, la raison et la bonté. » (p. 402)

En effet, au fil des contes, le merveilleux qu'il s'agit de lire, de voir ou d'écouter est avant tout celui de la nature :

« La question est de savoir s'il y a des fées, ou s'il n'y en a pas. Tu es dans l'âge où l'on aime le merveilleux et je voudrais bien que le merveilleux fût dans la nature, que tu n'aimes pas moins. » (p. 9)



Les fées, à l'instar de la Fée poussière, « *ton aïeule, ta mère et ta nourrice* » (p. 398), incarnent alors les pouvoirs de la nature et ses transformations infinies :

« *La vie se sert de tout, et ce que le temps et l'homme détruisent renaît sous des formes nouvelles, grâce à cette fée qui ne laisse rien se perdre, qui répare tout et qui recommence tout ce qui est défait. Cette reine des fées, vous la connaissez fort bien : c'est la nature.* » (p. 393)

En mettant en récit et en images les métamorphoses du monde naturel par le truchement de fées, Sand, nous l'avons dit, adopte les stratégies de vulgarisation scientifique de son époque. Derrière le discours de la fée, qui replace l'homme au milieu des bêtes et des monstres préhistoriques, on reconnaît tantôt la théorie de Laplace dans *Exposition du système du monde* (1796) (« *ce qui apparaît ici sous l'aspect de corps solides provient d'un corps gazeux qui à lui dans l'espace comme une nébuleuse* » [p. 398]), théorie sur l'univers qui annonce déjà la géologie moderne<sup>23</sup>, cette dernière apparaissant aussi dans la mise en exergue de l'influence du passé sur le présent (« *ne le méprisons pas trop, ce passé, afin de ne pas commettre l'ingratitude de mépriser le présent* » [p. 402]), tantôt les principes de l'adaptation, comme dans le cas de l'ichtyosaure, dont les « *organes [sont] merveilleusement appropriés à ses besoins* » (p. 403) ; ou les débats sur l'évolution de l'homme et ses liens avec le singe (« *[M]onsieur l'homme va naître à son tour quand le règne de monsieur le singe sera accompli* » [p. 404]). Cependant, les savoirs naturalistes qui apparaissent dans *La Fée poussière*, typiques de la deuxième moitié du siècle, la fée incarnant les merveilles de l'évolution et présentant aux enfants la lutte des espèces, sont indissociables de l'image d'un monde poussière qui retournera poussière, allusion à la Genèse que le récit n'aura de cesse de scander et qui permet à Sand de fusionner discrètement discours religieux et discours scientifique. Car la fée, en diffusant son savoir, apprend aussi aux enfants à regarder ce qui est plus petit, moins beau, semble insignifiant ou sans valeur, et à séparer l'esprit de la matière :

« — *L'engrais est quelque chose, si ce n'est pas tout, répondit la fée. Les conditions que celui-ci va créer seront propices à des êtres différents qui succéderont à ceux-ci.*

---

23. Laplace pose les bases de la vision uniformitariste de l'évolution de l'environnement, développée notamment par Charles Lyell.

« – Et qui disparaîtront à leur tour, je sais cela. Je sais que la création se perfectionnera jusqu'à l'homme, du moins on me l'a dit et je le crois. Mais je ne m'étais pas encore représenté cette prodigalité de vie et de destruction qui m'effraye et me répugne. Ces formes hideuses, ces amphibiens gigantesques, ces crocodiles monstrueux, et toutes ces bêtes rampantes ou nageantes qui ne semblent vivre que pour se servir de leurs dents et dévorer les autres...

« Mon indignation divertit beaucoup la fée Poussière.

« – La matière est la matière, répondit-elle, elle est toujours logique dans ses opérations. L'esprit humain ne l'est pas et tu en es la preuve, toi qui te nourris de charmants oiseaux et d'une foule de créatures plus belles et plus intelligentes que celles-ci. Est-ce à moi de t'apprendre qu'il n'y a point de production possible sans destruction permanente, et veux-tu renverser l'ordre de la nature ? » (p. 401)

Par conséquent, si à la fin du conte, lorsque la fée écrase de ses doigts un fossile qu'elle sème sur le sol cultivé où naîtra à nouveau la vie, l'auditrice sait désormais lire dans le grain de poussière une nouvelle image de la genèse de la vie sur terre, mélange de cadavres microscopiques et d'êtres insaisissables qui éclosent, se transforment et perpétuent la vie en obéissant aux lois de l'évolution, la mise en scène de la sélection naturelle n'a, cependant, pas volé à l'homme son âme.

D'une certaine manière, en apprenant aux enfants à visualiser l'invisible et à suivre l'évolution du vivant, la Fée poussière ressemble à la fée du *Château de Pictordu*, qui apprend à Diane à utiliser son imagination. Mais si Diane éduque son âme et développe sa foi, les savoirs naturalistes mis en récit dans *La Fée poussière* ne riment pas pour autant avec matérialisme scientifique, même si le Pays des Merveilles qui apparaît de plus en plus dans la deuxième série de contes, fait de transformations, de métamorphoses, de phénomènes invisibles qui échappent au spectre chromatique de la vision humaine, met en scène les principes de l'évolution (qu'il s'agisse de transformisme, d'adaptation, ou de lutte des espèces). C'est pourquoi, la vulgarisation scientifique par le conte de fées ne paraît en aucune manière en conflit avec une science plus officielle. Le conte de fées, s'il se veut divertissant, n'est pas tant un basculement dans la littérature qu'un filtre au travers duquel se découpent les nouveaux modes de conception et de définition de la réalité, où la « *vie na[ît] et appara[ît] sans cesse sous des formes nouvelles, comme si le génie patient et inventif de la création eût résolu d'adapter les organes et les besoins de tous les êtres au milieu tourmenté que nous leur faisons* » (p. 379). Cependant, de même



que la leçon de la Fée poussière est cadrée par un sous-texte biblique, Sand n'oublie pas une dimension essentielle dans son portrait d'une nature en mouvement perpétuel. L'évolution marche de pair avec le développement du sentiment de compassion et de l'entraide :

*« Je sentis que la fée avait raison et je regardai, de tous mes yeux, la succession des aspects de la terre. Je vis naître et mourir des végétaux et des animaux de plus en plus ingénieux par l'instinct et de plus en plus agréables ou imposants par la forme. À mesure que le sol s'embellissait de productions plus ressemblantes à celles de nos jours, les habitants de ce grand jardin parurent moins avides pour eux-mêmes et plus soucieux de leur progéniture. Je les vis construire des demeures à l'usage de leur famille et montrer l'attachement pour leur localité. Si bien que, de moment en moment, je voyais s'épanouir un monde et surgir un monde nouveau, comme les actes d'une féerie<sup>24</sup>. »* (p. 403)

Le merveilleux découle bel et bien d'une évolution qui va au-delà de la survie du plus fort. C'est pourquoi les héros des *Contes* s'inspirent du monde naturel pour développer leur propre sens moral ou « âme noble ». Dans *Les Ailes de courage*, Clopinet, passé maître dans l'art de conserver les oiseaux et protecteur de la nature, ne supporte plus la naturalisation des espèces, la « conservation » d'une espèce prenant au fil du récit une dimension morale :

*« [L']empaillage m'est devenu odieux. Vivre au milieu de ces cadavres, disséquer ces tristes chairs mortes, faire le métier d'embaumeur, je ne peux plus, il me semble que je bois la mort et que je me momifie moi-même. Vous admirez la belle tournure et le lustre que je sais donner à ces oiseaux. Pour moi, ce sont des spectres qui me poursuivent dans mes rêves et me redemandent la vie que je ne puis leur donner, et quand je passe le soir dans la galerie vitrée, il me semble les entendre frapper le verre de leurs becs pour me réclamer la liberté de leurs ailes, que j'ai liées avec mes fils de fer et de laiton. »* (p. 229)

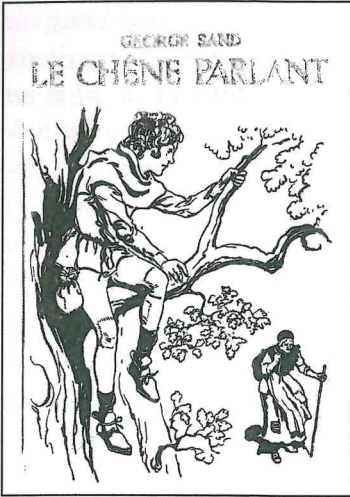
Refusant de tuer le moindre spécimen et ne momifiant que des spécimens tués par d'autres que lui, Clopinet propose alors une science proche de la nature, le savant étant ce « véritable élève de la nature » (p. 230) qui dénonce du même coup toute pratique risquant de mettre en danger les espèces (comme les oiseaux tués à la chasse en Asie). Il en va de même

---

24. Il y avait des féeries à Nohant à la fin de 1875 ; George SAND, *Contes d'une grand-mère*, Béatrice DIDIER (éd.), op. cit., « Présentation », p. III.



dans *Le Géant Yéous* où l'on apprend que le botaniste sème « en divers endroits les plantes belles et rares pour en conserver l'espèce, en vue des recherches des autres botanistes » (p. 274). Dans *Le Chêne parlant*, il s'agit encore de protéger les espèces en danger :



Couverture d'Alonso de PARYS pour *Le Chêne parlant*, de George SAND Paris, Nelson & Calmann-Lévy, 1933.

« Il avait si bien protégé les nombreux habitants de son vieux chêne que tous le connaissaient et le laissaient circuler au milieu d'eux. Il s'imaginait comprendre le rossignol le remerciant d'avoir sauvé sa nichée et disant tout exprès pour lui ses plus beaux airs. Il ne permettait pas aux fourmis de s'établir dans son voisinage ; mais il laissait le pivert travailler dans le bois pour en retirer les insectes rongeurs qui le détériorent. Il chassait les chenilles du feuillage. Les hannetons voraces ne trouvaient pas grâce devant lui. Tous les dimanches, il faisait à son cher arbre une toilette complète, et en vérité jamais le chêne ne s'était si bien porté et

*n'avait étalé une si riche et si fraîche verdure. Emmi ramassait les glands les plus sains et allait les semer sur la lande voisine où il soignait leur première enfance en empêchant la bruyère et la cuscute de les étouffer. »* (p. 305)

La mise en récit de l'évolution et, du même coup, de l'extinction des espèces, donne à Sand la possibilité de greffer un discours sur la conservation de l'environnement qui va servir à véhiculer les principes d'entraide mutuelle qui sous-tendent la théorie de l'évolution tout autant que la morale du conte. Les liens entre l'apprentissage des savoirs naturalistes du temps et le développement d'un sens moral – une morale d'ailleurs parfois mise en abyme<sup>25</sup> – sont rendus explicites par l'éducation à la conservation de l'environnement ou le « *soin pieux* » (p. 231) avec lequel Clopinet entretient la collection de son bienfaiteur, par exemple. Ainsi, alors que planète, héros et lecteurs évoluent et se transforment, les fées de Sand, préceptrices qui entraînent les enfants à observer les beautés du monde naturel et à mesurer l'importance et le rôle de chaque espèce dans un écosystème où

25. Sand montre parfois les jeunes auditeurs demandant la morale de l'histoire, comme dans *La Fleur sacrée* (p. 350).

les espèces sont interdépendantes, permettent de représenter un monde où science et foi ne sont jamais incompatibles, et où l'âme est le dernier bastion à résister à la science matérialiste de l'époque, comme le souligne *La Fleur sacrée* :

*« La science est la science, répondit l'Anglais. Je la respecte infiniment, mais je crois que, quand elle veut trancher affirmativement ou négativement la question des âmes, elle sort de son domaine et ne peut rien prouver. Ce domaine est l'examen des faits palpables, d'où elle conclut à des lois existantes. Au-delà, elle n'a plus de certitude. »*  
(p. 324)

Laurence TALAIRACH-VIELMAS  
Centre Alexandre Koyré  
(UMR 8560 – CNRS – EHESS – MNHN)









Louis-Léopold BOILLY : *La Lecture* (1828).

## Apprendre à lire et à écrire

**R**OMANCIÈRE ENGAGÉE dans la voie du progrès social, mais aussi mère puis grand-mère, George Sand s'intéresse de près, pour de multiples raisons et avec une constance jamais démentie au fil des années, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette préoccupation surgit très tôt dans sa correspondance, lorsque ses enfants, Maurice en tête, effectuent leurs premiers pas dans le domaine de l'écrit. Elle apparaît, irrégulièrement mais sans interruptions, de romans en romans, ponctuée le récit d'enfance de l'autobiographe, et revient, tardivement, dans la correspondance, lorsqu'à leur tour ses petites filles, Aurore et Gabrielle, entament leur apprentissage. Forte de cette longue expérience personnelle d'élève puis de pédagogue, et profitant de la liberté que lui offre le journal *Le Temps*, George Sand s'autorise une parole publique sur cette question dans une série d'articles réunis sous le titre « Les idées d'un maître d'école » publiée en trois livraisons les 16 janvier, 6 et 7 février 1872. Mêlant récits et réflexions, relevant de genres et d'époques différents, tous ces textes révèlent la sensibilité particulière de George Sand à l'alphabétisation croissante qui caractérise son siècle, à laquelle elle œuvre à sa manière en

endossant régulièrement le rôle de professeur, non seulement auprès de ses enfants et petits enfants, mais aussi pour les paysans berrichons qui viennent solliciter son aide, et en diffusant les principes et la méthode dont elle a pu mesurer l'efficacité. Indissociable de sa pensée et de son action politiques, la réflexion sur l'apprentissage de ces savoirs fondamentaux que sont la lecture et l'écriture témoigne une fois de plus de la perméabilité de la frontière entre vie privée et vie publique chez George Sand.

### Chronique familiale



*George Sand enfant*, par DESCHARTRES  
(dans Georges LUBIN, *Album Sand*,  
Paris, Gallimard, NRF, 1973, p. 25).

George Sand n'a pas conservé de souvenirs de son propre apprentissage de la lecture, sans doute en raison de son jeune âge – elle n'avait que quatre ans – et de l'absence de difficultés particulières rencontrées au cours des leçons<sup>1</sup>. La précocité de cette acquisition n'est pas rare dans les familles aisées au début du XIX<sup>e</sup> siècle, non plus que son cadre familial : Aurore apprend à lire en même temps que sa cousine Clotilde<sup>2</sup>, sous l'égide de leurs mères<sup>3</sup>. Aussi l'anecdote contée à ce sujet dans *Histoire de ma vie* appartient-elle davantage à la légende familiale entretenue par la mère qu'à la mémoire personnelle de l'auteur. L'incapacité d'Aurore à nommer la lettre B, alors qu'elle mémorise aisément toutes les autres lettres de l'alphabet<sup>4</sup> illustre peut-être, pour l'autobiographe, une résistance inconsciente de l'enfant à un apprentissage vide de sens :

- 
1. « Ni Clotilde ni moi n'avons gardé aucun souvenir du plus ou moins de peine que nous eûmes pour apprendre à lire », George SAND, *Histoire de ma vie*, 2<sup>ème</sup> partie, texte établi, présenté et annoté par Georges LUBIN, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1970, t. 1, p. 536.
  2. Fille de sa tante Lucie, sœur cadette de sa mère, Sophie-Victoire Delaborde.
  3. « à quatre ans je savais très bien lire, ainsi que ma cousine Clotilde, qui fut enseignée comme moi par nos deux mères alternativement. », *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 531.
  4. *Ibid.*, p. 536 et sq.

« les mots imprimés, même dans le style le plus élémentaire, ne m'offraient pas grand sens [...] De mon propre mouvement, je ne lisais pas, j'étais paresseuse par nature et n'ai pu me vaincre qu'avec de grands efforts. Je ne cherchais dans les livres que les images [...] »<sup>5</sup>.

Le récit, non dénué d'humour – la petite fille se révélant au bout du compte tout à fait à même de déchiffrer l'alphabet entier – installe donc d'emblée et pour longtemps l'image du personnage indolent dont elle ne cesse de dresser le portrait dans *Histoire de ma vie*. Pourtant, au-delà de cette affectation de paresse, en recourant à la lecture d'image, l'enfant s'ouvre un chemin vers la compréhension, ce que le simple déchiffrage des lettres ne lui permet pas. Les limites de la méthode apparaissent nettement aux yeux de la jeune lectrice qui s'adjoint encore bien souvent le secours d'adultes lecteurs quand elle n'use pas de tels subterfuges.

Mais ce sont les débuts dans l'écriture, dont l'apprentissage commence un an plus tard à Nohant, après la tragédie de la mort du père, qui se révèlent déterminants pour accomplir d'importants progrès dans la maîtrise de la lecture :

« Ce fut en apprenant seule à écrire que je parvins à comprendre ce que je lisais. C'est ce travail qui me força à m'en rendre compte ; car j'avais su lire avant de pouvoir comprendre la plupart des mots et de saisir le sens des phrases<sup>6</sup>. »

Le récit de George Sand met l'accent sur un débat essentiel : lire ne se résume pas, comme on l'enseigne alors, à savoir déchiffrer à voix haute, mais implique la capacité à comprendre un texte ; et cette compétence se développe en marge de l'apprentissage classique de l'épellation, au moment où l'élève s'empare en toute autonomie des clés de l'écriture. Autant dire qu'elle est réservée à un nombre restreint de lecteurs : au début du XIX<sup>e</sup> siècle, en effet, lire et écrire font l'objet de deux enseignements distincts, successifs, et dans bien des cas, les élèves des classes populaires ne suivent que le premier<sup>7</sup> s'arrêtant ainsi au seuil de la compréhension ; et

---

5. *Ibid.*, p. 541.

6. *Ibid.*, p. 618.

7. « dans l'ancienne école, au moins jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture étaient distingués et successifs, et [...] ils représentaient d'ailleurs, pour les parents, des frais d'écolage distincts. » François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire – L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, éd. de Minuit, « Le sens commun », 1977, p. 200.



peu d'élèves prennent l'initiative, comme le fit George Sand, d'apprendre en dépit des méthodes.

La discipline exigée par la répétition quotidienne des gestes nécessaires à l'apprentissage du tracé des lettres lui semblant retarder sa maîtrise de l'écriture, la jeune Aurore s'affranchit des règles qui lui sont imposées pour satisfaire ses exigences propres :

*« Je me sentais fort ennuyée de copier tous les jours l'alphabet et de tracer des pleins et des déliés en caractère d'affiche. J'étais impatiente d'écrire des phrases, et, dans mes récréations, qui étaient longues comme on peut croire, je m'exerçais à écrire des lettres à Ursule, à Hippolyte et à ma mère. Mais je ne les montrais pas, dans la crainte qu'on ne me défendît de me gêner la main à cet exercice<sup>8</sup>. »*

L'apprentissage de l'écriture, comme celui de la lecture, s'avère à la fois lent et dépourvu de sens. Tout comme elle avait développé des stratégies de compréhension destinées à pallier les faiblesses de la méthode de lecture, l'enfant, pour restituer à la question du sens sa priorité, s'invente une pratique autonome – et clandestine – de l'écriture. Qu'elle choisisse la correspondance, même si ces lettres ne parviennent pas à leur destinataire, éclaire le rapport que la jeune écrivaine entretient avec l'écriture au moment où elle découvre la puissance d'expression de ce moyen de communication : sans doute s'agit-il d'une pratique d'écriture familière pour Aurore ; elle réside désormais auprès d'une grand-mère qui devait certainement rédiger quotidiennement des lettres pour entretenir les relations avec une famille et des amis éloignés ; cette forme d'écriture convient également au besoin qu'elle éprouve de renforcer par ce biais les liens avec ceux de son entourage qui lui sont le plus proches : Ursule, la compagne de jeux, Hippolyte, son demi frère et sa mère. En quoi cette écriture se distinguait-elle de l'oral ? Quelles préoccupations pouvait-elle exprimer qui ne pouvaient se dire de vive voix ? On regrette de ne pas disposer de ces premiers essais pour comprendre comment ils ont pu permettre à celle qui nous a laissé une si abondante correspondance de se forger l'écriture protéiforme que nous lui connaissons, dont la mobilité et la souplesse se prêtent à toutes les formes de discours, avant même qu'elle ne donne elle-même à ses lettres le statut de « laboratoire d'écriture ».

---

8. *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 617.

Le goût de la jeune Aurore pour l'écriture – et son devenir d'écrivain – n'ont pu qu'être encouragés par la découverte que fit sa grand-mère de ces premières lettres :

*« Elle prétendit que c'était merveille de voir comme j'avais réussi à exprimer mes petites idées avec ces moyens barbares, et elle conseilla à ma mère de me laisser griffonner seule tant que je voudrais. Elle disait avec raison qu'on perd beaucoup de temps à vouloir donner une belle écriture aux enfants, et que pendant ce temps-là ils ne songent point à quoi sert l'écriture<sup>9</sup>. »*

L'enfant trouve ainsi une alliée inattendue en la personne de cette grand-mère qui se révèle une pédagogue très moderne, sachant distinguer l'essentiel de l'accessoire et accorder au désir d'apprendre de l'enfant un rôle déterminant dans ses progrès.

Comme elle a constaté les effets positifs de la pratique de l'écriture sur sa capacité à lire, George Sand note les progrès accomplis dans l'étude du fonctionnement de la langue grâce à l'observation des textes imprimés ; après avoir plié la langue à ses besoins d'expression<sup>10</sup>, elle prend progressivement conscience des codes qui régissent l'orthographe :

*« je fis comme ma mère, qui apprenait l'orthographe en faisant attention à la manière dont les mots imprimés étaient composés. Je comptais les lettres, et je ne sais par quel instinct j'appris de moi-même les règles principales. Lorsque, plus tard, Deschartres m'enseignait la grammaire, ce fut l'affaire de deux ou trois mois ; car chaque leçon n'était que la confirmation de ce que j'avais observé et appliqué déjà<sup>11</sup>. »*

Le récit de ses premiers apprentissages répond à plusieurs enjeux de la part de l'autobiographe : en privilégiant l'écriture aux dépens de la lecture, il contribue à dessiner l'image de l'écrivain en herbe pour qui l'écriture assure une fonction à la fois ludique et salvatrice<sup>12</sup> ; mais il trouve place

---

9. *Ibid.*

10. « *Je vins bientôt à bout de me faire une orthographe à mon usage. Elle était très simplifiée et chargée d'hiéroglyphes.* » *Ibid.*

11. *Ibid.*

12. Isabelle HOOG NAGINSKI souligne cette sacralisation de l'écriture chez Sand : « Écrire, par contre, c'est retrouver les ailes de l'ange. [...] Écrire a toujours été dans le monde sandien la voie du salut pour les personnages féminins. Femme libre. Femme plume. L'écriture est devenue ainsi le lieu privilégié de l'essor salutaire, du vol interdit. » Isabelle HOOG NAGINSKI, « George Sand : l'éducation d'une enfant du siècle », *L'Éducation des filles au temps de George Sand*, textes réunis par Michèle HECQUET, Arras, Artois Presses Université, 1998, p. 198-199.



aussi dans une réflexion pédagogique qui a débuté longtemps avant que George Sand ne rédige son autobiographie et qui la conduit à porter un regard critique sur ses apprentissages, en particulier celui de l'écriture, mené avec une si grande liberté :

« On me fit beaucoup griffonner, on s'occupa de mon style, mais on ne m'avertit qu'incidemment des incorrections qui s'y glissaient peu à peu, à mesure que j'étais entraînée par la facilité de m'exprimer<sup>13</sup>. »

Les exigences du métier d'écrivain n'ont été que partiellement satisfaites par cet apprentissage ; aussi l'auteure se trouve-t-elle désormais en permanence en posture d'élève : « j'apprends encore ma langue en la pratiquant [...]»<sup>14</sup>. Si les méthodes en vigueur au moment où Aurore apprend à lire et à écrire ne répondent pas à son désir de comprendre et de s'exprimer, les solutions qu'elle a imaginées pour combler ce déficit, et que son entourage sanctionne, deviennent sources de lacunes à long terme. La recherche d'un équilibre entre contrainte et liberté, transmission du savoir et découverte, devient alors l'un des enjeux de la pratique pédagogique de George Sand.

Celle-ci débute lorsque son fils Maurice est à son tour en âge d'apprendre à lire : « Maurice et ma nièce Léontine m'occupent beaucoup. Il faut leur apprendre à lire, y revenir souvent et peu à la fois dans le jour<sup>15</sup>. » Reproduisant le scénario familial, la jeune mère prend en charge l'instruction de son fils et de sa nièce, fille de son frère Hippolyte, tout comme elle-même et sa cousine Clotilde avaient été enseignées par leurs mères. Mais cet apprentissage concerne des enfants nettement plus âgés : Maurice a six ans au moment où sa mère rédige ces lignes, tandis que la petite Aurore n'en avait que quatre. La différence d'âge, et surtout la façon dont ces années supplémentaires ont été employées par le jeune Maurice expliquent les difficultés auxquelles l'élève et son institutrice sont confrontés<sup>16</sup>. Six mois sont nécessaires en effet pour que l'enfant accepte de se plier à la discipline de l'apprentissage : « Maurice est devenu charmant,

---

13. *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 709.

14. *Ibid.*

15. George SAND, lettre à Jane de Fenoyl, 3 août 1829, *Correspondance*, Textes réunis, classés et annotés par Georges LUBIN, Paris, Classiques Garnier, Bordas, 1991, tome XXV (suppléments), p. 191. Nous abrégeons désormais par *Corr.*, suivi des numéros de tome et de page.

16. « Quand j'ai voulu essayer de lui apprendre à lire, il a fallu le faire pleurer pendant un an avant de l'y déterminer. » George SAND, lettre à Émile Paultré, 3 septembre 1832, *Corr.*, t. II, p. 156.



*me dit-on. Il ne pleure plus. Il lit de bonne grâce*<sup>17</sup>. » Quelques jours plus tard, au même correspondant, elle confirme : « *Il lit couramment et sans faire la moindre difficulté*<sup>18</sup>. » Le modèle d'apprentissage successif – lecture puis écriture, et enfin orthographe – reste de rigueur et Maurice ne commence son apprentissage de l'écriture qu'une fois la lecture parfaitement acquise : « *Maurice est devenu studieux et intelligent. Il lit parfaitement et commence à griffonner*<sup>19</sup>. » Alors que le jeune garçon présente déjà de sérieuses dispositions pour le dessin, l'apprentissage de la graphie des lettres ne va pas pour lui sans difficultés : en mars, George Sand note qu'il écrit très mal, et en juillet qu'il n'écrit pas encore assez couramment pour commencer l'orthographe. Instruite par cette première expérience de pédagogie, George Sand adopte une toute autre stratégie avec sa fille Solange, qui commence l'apprentissage de la lecture dès l'âge de quatre ans, comme ce fut le cas pour sa mère. Le jeune âge de Solange facilite le modelage de l'élève et l'entreprise est couronnée de succès :

*« Elle apprend à lire avec une rapidité étonnante et vous la reverrez certainement lisant très bien. Vous trouverez peut-être que c'est bien tôt lui inculquer les misères de la science et lui imposer l'esclavage de l'éducation. Mais je vous dirai que c'est afin de lui rendre moins sensible et moins amère cette cruelle nécessité d'apprendre et d'obéir*<sup>20</sup>. »

Progressivement s'est donc imposée l'idée d'une discipline indispensable à l'acquisition rapide et sans conflits des premiers savoirs que sont la lecture et l'écriture. De son apprentissage personnel, George Sand a conservé un refus de la lenteur, qui ne peut que décourager l'élève ; mais retarder l'apprentissage ne favorise pas, au contraire, la rapidité des acquisitions. Pour gagner encore en efficacité, elle en vient enfin à remettre en question la succession des apprentissages : lorsque sa petite fille Aurore commence à écrire, elle lui apprend très tôt l'orthographe, réduisant volontairement l'étape de l'emploi du système naturel auquel elle-même avait souscrit si longtemps :

*« La voilà qui lit seule et écrit avec un peu d'aide pour l'assemblage de ses mots. Elle écrirait seule si on lui laissait employer l'orthographe*

---

17. George SAND, lettre à Casimir Dudevant, 9 décembre 1829, *Corr.*, t. I, p. 575.

18. *Ibid.*, p. 577.

19. George SAND, lettre à Mme Gondoüin Saint-Agnan, 11 février 1830, *Corr.*, t. I, p. 606.

20. George SAND, lettre à Émile Paultre, 3 septembre 1832, *Corr.*, t. II, p. 155.

*naturelle, mais puisqu'il faut qu'elle sache cette pédantesque et difficile convention, autant vaut l'y habituer tout de suite*<sup>21</sup>. »

La pratique pédagogique de George Sand, fruit à la fois de son expérience d'élève et de professeur, évolue au fil des années. Consciente des enjeux sociaux liés à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, elle considère de son devoir de favoriser l'intégration sociale de ses élèves en leur inculquant les codes linguistiques le plus tôt possible. La contrainte s'est progressivement imposée au détriment de la liberté. Si elle n'a pas suscité davantage de rejet de la part des élèves, c'est qu'elle s'est accompagnée d'une recherche d'une méthode d'apprentissage adaptée à ces enjeux et d'une présence constante, attentive et bienveillante du professeur.

### Une pédagogie raisonnée

Aucun enseignement ne peut porter ses fruits si le maître n'adopte pas une conduite rigoureuse et si l'élève n'a pas été préparé à apprendre<sup>22</sup> : la première livraison de l'article intitulé « Les idées d'un maître d'école », datée de janvier 1872, propose aux lectrices mères de famille qui voudraient profiter de l'expérience de George Sand un véritable traité de pédagogie<sup>23</sup>.

Apprendre n'est pas naturel<sup>24</sup> : aussi s'agit-il d'abord d'entreprendre une éducation morale qui mette l'élève et le maître en condition d'apprendre et d'enseigner. Si George Sand a pu se laisser séduire, lorsque son fils était enfant, par les théories de Rousseau<sup>25</sup>, elle prend la mesure de leurs

---

21. George SAND, lettre à Edmond Plauchut, 25 novembre 1871, *Corr.*, t. XXII, p. 637.

22. « *Aucune méthode n'est bonne à rien si l'on ignore le moyen de s'emparer de la volonté de l'élève.* » « Les idées d'un maître d'école », articles recueillis dans *Impressions et Souvenirs*, Paris, Michel Lévy, 1873, XI, p. 184.

23. Le premier article débute ainsi : « *Le maître d'école, c'est moi. J'ai peut-être le droit d'usurper ce titre, puisque j'ai presque toujours eu un élève à ébaucher, tantôt un enfant à moi ou des miens, tantôt un domestique de l'un ou de l'autre sexe, tantôt un paysan jeune ou vieux, qui est venu me demander de lui apprendre à lire, poussé, lui, le paysan, par une volonté exceptionnelle.* » *Ibid.*, p. 179.

24. « *L'enfant qui a le désir d'apprendre est une exception.* » *Ibid.*, p. 184.

25. La visée de l'éducation selon Rousseau est le bonheur, qui consiste dans l'usage de la liberté : « le bonheur des enfants ainsi que des hommes consiste dans l'usage de leur liberté », Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, Livre second, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 100. Aussi le premier principe éducatif est-il celui du respect de la nature humaine et du caractère particulier de la période de zéro à douze ans, au cours de laquelle, pour ne pas compromettre l'avenir, il convient de laisser l'enfant libre de se développer indépendamment de toute instruction : « la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? ce n'est pas de gagner du temps,



inconvenients lorsqu'elle constate les difficultés de Maurice à se soumettre à la discipline de l'apprentissage de la lecture :

« J'étais légèrement imprégnée des systèmes de Jean-Jacques quand j'ai commencé l'éducation de Maurice. Cela réussissait on ne peut plus mal. Il est resté seulement jusqu'à six ans sans rien faire et c'était déjà le plus impérieux et le plus léger enfant qu'on pût voir<sup>26</sup>. »

La crainte de voir sa petite fille Gabrielle suivre le même chemin que Maurice enfant incite George Sand à mettre en garde sa belle-fille Lina contre les risques d'une absence d'éducation dans les premières années de l'enfance :

« Ce que je reprocherais à ton système d'enfance prolongée, ce n'est pas qu'elle sache lire un ou deux ans plus tard, c'est l'absence de raisonnement et de conversation avec elle. En l'amusant on lui apprendrait à s'intéresser à tout, à voir, à distinguer, à ne pas vivre la tête complètement vide<sup>27</sup>. »

Ne pas laisser l'esprit de l'enfant « en friches<sup>28</sup> » devient une nécessité pour le préparer à apprendre, tout comme lui donner « l'habitude de l'effort<sup>29</sup> ».

Comment préparer l'élève à la lecture et à l'écriture ? En entraînant l'enfant à observer les formes et à les distinguer, afin d'aiguiser la perception visuelle indispensable pour accéder à la lecture : l'univers familier de

---

c'est d'en perdre. [...] La première éducation doit donc être purement négative. [...] Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire [...] Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes. », *Ibid.*, p. 112-113.

26. George SAND, lettre à Émile Paultre, 3 septembre 1832, *Corr.*, t. II, p. 155-156. Dans son article consacré à « George Sand éducatrice », Brigitte DIAZ souligne le rôle déterminant de cette première expérience dans le cheminement de la pensée de l'écrivaine : « Mais sa déconvenue fut telle, quand elle entreprit de lui [Maurice] apprendre à lire, qu'elle en vint à se demander s'il n'était pas complètement stupide, ou si la pédagogie rousseauiste n'était qu'une vaine utopie. L'échec relatif de ce premier dogmatisme aboutit donc au refus affiché de toute théorie : "J'ai fini par abjurer tout système et par conformer entièrement le mien au caractère que j'avais à développer et à réduire" » (*Corr.*, t. II, p. 156), Brigitte DIAZ, « George Sand éducatrice : Il n'est point de pire institutrice qu'une mère. », *L'Éducation des filles au temps de George Sand*, *op. cit.*, p. 202.

27. George SAND, lettre à Lina Dudevant-Sand, 28 janvier 1873, *Corr.*, t. XXIII, p. 423.

28. Voir « Les idées d'un maître d'école », éd. citée, XI, p. 179.

29. *Ibid.*, p. 191.



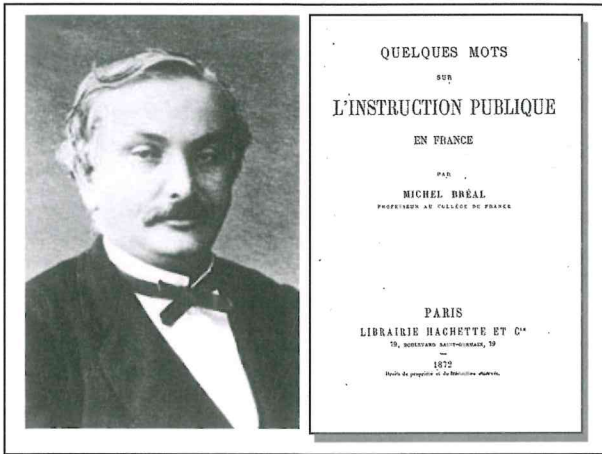
l'enfant offre d'innombrables objets sur lesquels porter son attention<sup>30</sup> et permettant d'habituer son regard à appréhender l'espace selon des oppositions : grand/petit, épais/fin, rond/droit etc... La discrimination fine, si importante pour distinguer les lettres proches, peut s'exercer dans la nature même : « faites observer [...] la rose ronde et épaisse, la pervenche ronde et plate, la marguerite ronde aussi, mais dentelée<sup>31</sup> ». Dans la continuité de son propre apprentissage, George Sand recommande également d'associer l'écriture à la lecture : le tracé des formes perçues visuellement – avec un bâton sur le sable, avec de la craie ou du charbon – favorise l'observation et la mémorisation.

La réussite de l'apprentissage dépend d'un grand nombre de facteurs mais le plus important semble résider dans la relation que le professeur entretient avec son élève. S'adressant, dans son article, à des mères de famille, George Sand insiste sur l'attitude professionnelle dont elles ne doivent pas se départir, sous peine de voir l'attention de l'élève s'échapper, ou ses caprices l'emporter. George Sand en a fait l'expérience avec ses propres enfants : l'amour d'une mère et ses attentes vis-à-vis de ses enfants sont les pires ennemis des premiers apprentissages. Le professeur doit exercer une contrainte sans qu'elle soit ressentie comme telle ; aussi doit-il d'abord s'attacher à bien connaître son élève, sa capacité d'attention, son rythme, sa motivation, pour intervenir efficacement, c'est-à-dire anticiper sur toutes les difficultés qui peuvent surgir : lassitude, fatigue, distraction, désir d'entrer en conflit. Au besoin, il dissimule les vraies raisons de l'interruption d'une leçon afin de ne pas laisser l'enfant imaginer qu'il a pris l'initiative. Patient, ferme, sans autorité excessive, il ne distribue ni éloge ni blâme, mais encourage constamment, soutenant l'effort de l'élève. Son rôle est aussi d'organiser la progression des apprentissages de façon à capter l'attention de l'élève à tout moment : plus les enfants sont jeunes, plus les leçons de lecture seront courtes, d'une durée d'un quart d'heure environ, mais quotidiennes, sans exception. La méthode employée doit, elle aussi, favoriser la brièveté de l'apprentissage afin que l'élève puisse

---

30. Cette première éducation sensible se trouve déjà chez Rousseau : « Sans étudier dans les livres, l'espèce de mémoire que peut avoir un enfant ne reste pas pour cela oisive ; tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend le frappe, et il s'en souvient ; [...] et tout ce qui l'environne est le livre dans lequel, sans y songer, il enrichit continuellement sa mémoire en attendant que son jugement puisse en profiter. » Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile*, éd. citée, p. 139. La différence majeure introduite par George Sand tient au fait qu'elle demande à l'enfant d'être conscient de ces acquisitions.

31. *Ibid.*, p. 180.



Michel BRÉAL (1832-1915) : *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (Paris, librairie Hachette, 1872).

mesurer rapidement ses résultats. L'enseignement sous forme de jeu aura également plus de chances de réussir ; réagissant à la publication du livre de Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*<sup>32</sup>, qui préconise ce type de pédagogie, George Sand écrit à Charles Edmond :

« Je jouais avec Maurice et je joue avec Aurore des comédies à deux où nous faisons toutes sortes de personnages [...] Sous la forme de jeu on les fait beaucoup travailler sans qu'ils s'en doutent<sup>33</sup>. »

L'article « Les idées d'un maître d'école » fourmille de mises en situation de ce genre : George Sand y retranscrit les dialogues entre le maître et l'élève qui illustrent comment, à travers le jeu, s'articulent les différents domaines de connaissance, privilégiant ainsi un modèle d'apprentissage intégré et non successif. De la lecture, on passe ainsi insensiblement à la pratique de l'oral et à l'apprentissage de la grammaire, en vue de permettre à l'élève de maîtriser sans attendre le système orthographique et l'organisation de la langue dans les énoncés : les marques de nombre et de genre, les conjugaisons, les différentes classes de mots sont ainsi découvertes selon un système de variations induites par le maître sans que les notions aient besoin d'être définies théoriquement, ni parfois même nommées. La manipulation de la langue en situation se révèle le meilleur atout :

32. L'ouvrage a paru chez Hachette en 1872.

33. George SAND, lettre à Charles Edmond, 20 septembre 1872, *Corr.*, t. XXIII, p. 232.

« Exemple d'une leçon de grammaire prise sur le fait.

– Qu'est-ce que tu fais donc là, par terre ?

– Je me roule sur ton tapis : est-ce que tu ne veux pas ?

– Si fait, à la condition que tu me diras ce que c'est que de se rouler comme cela.

– Eh bien, je me roule, je fais un verbe. C'est le présent. Hier je me suis roulée de même, c'est le passé.

– Et demain ?

– Si je dis que je me roulerai encore, ce sera le futur.

– Mais tu te roules trop, tu es folle ?

– Je suis folle, c'est mon adjectif.

– Aussi tu te roules follement.

– C'est l'adjectif de mon verbe, c'est un adverbe que je lui mets<sup>34</sup>. »

Apprendre en jouant permet à l'enfant de faire de l'apprentissage un jeu et d'introduire en définitive dans tous ses jeux une perspective d'apprentissage : la petite fille de George Sand, Aurore, s'initie à l'écriture en suivant les traces de sa grand-mère : « Dans ses jeux elle barbouille encore du papier au hasard en se dictant tout haut des lettres fictives à ses amis et connaissances<sup>35</sup>. »

L'expérience acquise par George Sand en matière de pédagogie est le fruit d'une longue pratique avec plusieurs générations d'élèves. Mais elle doit beaucoup aussi à Jules Boucoiran, précepteur de Maurice recruté par George Sand précisément pour apprendre à lire au jeune garçon, auquel elle rend hommage au moment où elle rédige le bilan de son expérience dans « Les idées d'un maître d'école » :

« Le pédagogue idéal, vous l'avez vu à Nohant c'est ce vieux Boucoiran qui a fait l'éducation du jeune âge de mes enfants et de ma nièce (la mère des grands garçons que vous voyez autour de moi). Je lui dois, à ce Boucoiran, mes meilleures notions sur l'enfance et la manière de la servir<sup>36</sup>. »

### Question de méthode

C'est en 1829 que George Sand entend parler pour la première fois, par son frère Hippolyte, d'une méthode de lecture rapide qui pourrait lui permettre de lever les difficultés que rencontre son fils Maurice, alors âgé de

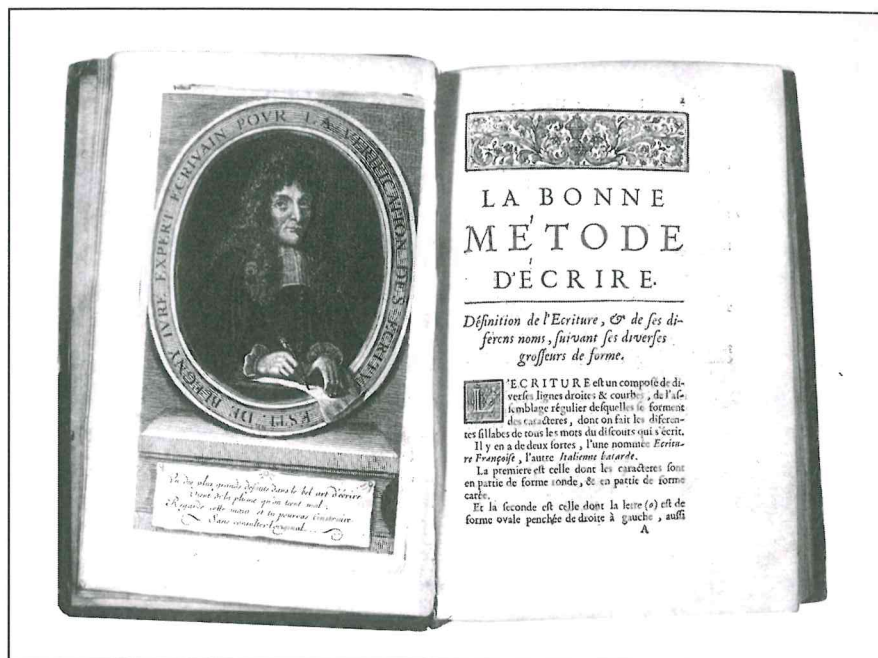
---

34. George SAND, « Les idées d'un maître d'école », *op. cit.*, p. 210-211.

35. George SAND, lettre à Edmond Plauchut, 25 novembre 1871, *Corr.*, t. XXII, p. 637.

36. George SAND, lettre à Charles Edmond, 20 septembre 1872, *Corr.*, t. XXIII, p. 232-233.





Écrivain correcteur en 1604 (Musée National de l'Éducation, Rouen).

six ans. George Sand écrit aussitôt à l'informateur d'Hippolyte, François Duris-Dufresne, député républicain de l'Indre, dont le neveu, Arthur Bertrand, fils du Général Bertrand qui accompagna Napoléon dans son exil à l'île d'Elbe, apprenait à lire avec cette méthode sous la conduite de Jules Boucoiran. Contacté par Duris-Dufresne, ce dernier accepte de venir pour un mois dispenser son enseignement à Nohant à l'automne 1829. La durée du séjour prévu par Boucoiran donne une idée de la révolution qu'introduit cette méthode, due à M. Bourrousse de Laffore, et qui s'intitule précisément *Statilégie ou Méthode Lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures*. La rapidité des progrès de Maurice fait de George Sand une adepte de la méthode dont elle se fait l'ardente propagandiste auprès de tous ceux qui lui demandent conseil et jusque dans l'article « Les idées d'un maître d'école », dont la seconde et la troisième livraisons sont consacrées à l'exposé de cette méthode.

Avocat, Laffore n'est en rien lié au monde de l'école<sup>37</sup>. Mais il s'intéresse à la langue et fonde sa méthode à la fois sur une analyse des particu-

37. Cette position extérieure a sans doute pesé sur la diffusion de la méthode : les instituteurs préféraient travailler avec des méthodes imaginées par un des leurs.

10 Méthode phonomimique d'Augustin GROSSELIN

SONS PURS ÉQUIVALENTS



au **Ō** eau eu **Œ** œu ai **Ë** ei  
eau feu mai peau jeu  
gai seau peau beau  
deux œufs chaux haie  
saut raie nœud paix  
neveu balai rouleau  
chapeau cheveu peigné  
palais boiteux taureau  
peureux réchaud enjeu  
défaut marais baigné

imp. CHIFF. 39, rue Duplessis, à Versailles.

BELIN Frères, éditeurs, rue de

Card, 52, à Paris.

Apprentissage de la lecture.

Méthode phonomimique d'Augustin GROSSELIN (1800-1878).

(Planche pédagogique)

larités du français et sur une critique des méthodes en vigueur. Il envisage l'écrit comme le codage de l'oral, non comme une langue à part : « L'écriture est la copie exacte et durable de la parole<sup>38</sup>. » Aussi le point de départ de la méthode est-il le son et non la lettre : celle-ci en effet peut se prononcer différemment en fonction de sa position, et certaines lettres, particulièrement en fin de mot, sont muettes, ce qui condamne l'épellation. L'auteur conteste également l'unité de la syllabe, fréquemment utilisée dans les méthodes de lecture, comme unité sonore, et souligne la difficulté de son découpage. Sa méthode se présente sous la forme de tableaux où il distingue 27 sons<sup>39</sup> (7 voyelles et 20 consonnes) à partir desquels il compose l'alphabet statilégique où sont recensées les différentes écritures d'un même son, par exemple *o*, *au*, *eau*, où l'on reconnaît des signes simples formés d'une seule lettre, des signes composés formés de plusieurs lettres donnant un seul son, et des signes ou consonnes doubles du type *pr*, *pl*, etc... Vient ensuite l'énoncé de la règle de décomposition des syllabes : on compte autant de syllabes qu'il y a de voyelles ; sauf exceptions, la syllabe se termine par une voyelle qui est précédée d'une consonne ou d'une consonne double ; sont ensuite examinées les valeurs de position (la lettre *t* par exemple, qui, selon les cas, se prononce [t] ou [s]), puis les finales muettes (*-nt* en fin de verbe par exemple). La méthode se termine par des exercices mais qui ne comportent aucun texte, ni aucun signe de ponctuation<sup>40</sup>.

La méthode est d'abord testée avec succès devant une commission de la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire en 1827, puis agréée par le ministère de l'Instruction publique en 1829. Le discours élo-

---

38. M. de BOURROUSSE DE LAFFORE, *Statilégie ou Méthode Lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures*, Paris, Imprimerie Maulde et Renou, 1852, p. 44.

39. Cette analyse du rapport entre la langue orale et la langue écrite est antérieure, rappelons-le, à la constitution de la phonologie et la phonétique comme sciences du langage. Le terme « phonème » est utilisé pour la première fois en 1873 à la Société linguistique de Paris et la première version de l'alphabet phonétique international (API) codant tous les sons de toutes les langues voit le jour en 1888.

40. La dissociation entre l'apprentissage de la technique et la lecture proprement dite est de règle dans les pratiques pédagogiques courantes : « Les témoignages abondent sur le temps passé par certains à piétiner en vain aux portes de la lecture, puisque tant que les mécanismes ne sont pas acquis, le maître ne propose à l'élève aucun texte. » Anne-Marie CHARTIER, « Des abécédaires aux méthodes de lecture : genèse du manuel moderne avant les lois Ferry », *Histoires de lecture XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, présentées par Jean-Yves MOLLIER, Bernay, Société d'histoire de la lecture (SHL), 2005, p. 95.



gieux qui accompagne la réception de la méthode laisse place à des avis plus réservés ultérieurement : le rédacteur de l'article consacré à Laffore dans le *Dictionnaire de pédagogie* dirigé par Ferdinand Buisson, publié entre 1882 et 1893, souligne qu'après avoir connu une certaine vogue en raison de sa simplicité, cette méthode est tombée dans l'oubli. La suppression de la syllabe et de la combinatoire, réduisant la lecture à la prononciation successive des sons correspondant aux lettres renvoie, selon lui, à une conception erronée de la lecture, la mémorisation des différentes valeurs de positions demande un apprentissage fastidieux avant d'en venir aux mots et aux phrases.

George Sand fait partie, au contraire, de ceux qui ont salué dans cette méthode sa simplicité, sa rapidité et son efficacité, sans jamais revenir sur son jugement initial. Peut-être a-t-elle été séduite également, elle qui est une infatigable conteuse, par une conception de la langue écrite comme simple transcription des sons de la langue, accordant à la langue écrite la musicalité de l'oral, et permettant à l'élève d'entrer dans l'écrit par une voie qu'il connaît déjà bien, la parole. Elle n'ignore pas cependant les critiques que l'on peut lui adresser et remarque en particulier que l'absence de prise en compte des diphtongues dans le répertoire des sons, qui s'explique par la prononciation méditerranéenne pratiquée par l'auteur, doit être corrigée. Or Laffore, en choisissant de breveter sa méthode plutôt que de la publier, a autorisé du même coup les instituteurs auxquels la méthode a été cédée<sup>41</sup> à procéder aux améliorations qui leur semblaient nécessaires. Boucoiran ne s'en est pas privé et a effectué des modifications et des ajouts, notamment un troisième tableau réunissant les diphtongues et une carte à jouer qui « *contenait toutes les règles et exceptions à enseigner dans leur ordre*<sup>42</sup> » que George Sand a utilisés chaque fois qu'elle a enseigné la lecture. L'autre lacune de taille de la méthode lafforienne est l'absence de textes dans les exercices, réduisant ainsi l'activité de lecture à une simple oralisation de signes écrits, indépendamment de toute question de sens. Or pour George Sand, on l'a vu, lire implique nécessairement un processus de compréhension. Pour le mettre en place, ce qu'elle demande, c'est

*« un recueil de phrases d'une élémentaire simplicité : la rose sent bon, la caille chante, le ciel est bleu, la lune est ronde, le soleil est rouge,*

---

41. La méthode a notamment été diffusée dans l'académie d'Amiens, à Lyon, et dans beaucoup de villes du Midi, dont Nîmes, d'où est originaire Jules Boucoiran.

42. George SAND, lettre à Jules Boucoiran, 30 janvier 1867, *Corr.*, t. XX, p. 321.

les étoiles sont belles, ma poule est blanche, ma robe aussi, que sais-je ? tout ce que l'enfant voit et sent, rien de ce qui l'abrutit<sup>43</sup>. »

et non un abécédaire dont les énoncés sont absurdes, éloignés des préoccupations des enfants, voire nuisibles à leur santé morale en leur présentant

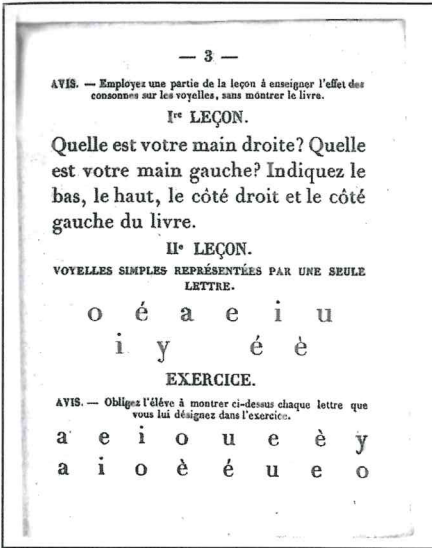
une image effrayante du monde. Elle trouve ce qui lui convient dans les pages d'exercices de la *Citolégie* d'Hippolyte Auguste Dupont, instituteur, parue en 1815, où figurent des listes de phrases regroupant les différentes graphies d'un même phonème et de phonèmes proches<sup>44</sup>.

George Sand, faisant preuve de pragmatisme, s'est donc forgé une pédagogie et s'est dotée de méthodes, qu'elle a empruntées à des sources diverses et modifiées en fonction des exigences de l'apprentissage. Si le discours du « maître d'école » peut paraître très assertif, c'est qu'il résulte d'une longue maturation. Il constitue,

de ce fait, pour nous un précieux témoignage de l'évolution des pratiques pédagogiques mises en œuvre au cours du siècle dans les milieux aisés.

### À la recherche d'une littérature enfantine

Le recours aux méthodes d'apprentissage de la lecture ne peut cependant permettre que la résolution technique de la difficulté du déchiffrage. Sans doute, avec une pratique régulière pour assurer la compréhension, est-ce suffisant pour acquérir l'aisance nécessaire afin de s'informer<sup>45</sup> et parti-



Page de *La Citolégie*, d' Hippolyte-Auguste DUPONT, Paris, librairie de E. Ducrocq, 1831.

43. George SAND, « Les idées d'un maître d'école », *op. cit.*, p. 220.

44. Les diphtongues, par exemple, sont travaillées à partir d'un corpus où figurent les phrases suivantes : « Ton bandeau est sale ; Simon aura faim ; Ta main est sale ; Ton pain sera bon ; Mon cousin est tombé ; La lampe est éteinte » Hippolyte-Auguste DUPONT, *La Citolégie*, Paris, Librairie élémentaire de E. Ducrocq, 10<sup>e</sup> éd., 1837, p. 21-22.

45. On sait quelle importance George Sand accorda, tout au long de sa carrière, à la presse et à sa diffusion : sa collaboration de romancière à divers journaux et revues ainsi que son activité de journaliste ont fait l'objet de recherches et d'éditions récentes qui témoignent de la fécondité de sa plume et de la diversité des sujets abordés. Voir en particulier : George SAND, *Politique et Polémiques (1843-1850)*, présentation de Mi-



ciper à la vie publique. Le premier objectif de la lecture qui vise à favoriser l'intégration sociale de chaque individu pourrait donc se satisfaire d'un tel apprentissage. Mais George Sand est une artiste pour qui l'écrit est porteur de bien plus qu'une valeur d'usage et une éducatrice soucieuse de la formation de l'esprit et pas seulement du jugement, impliquant pour le jeune enfant la fréquentation de la littérature. Se souvenant de ses propres lectures, elle souligne l'écart entre l'offre en la matière, si peu abondante et si peu adaptée pour le jeune âge, et les besoins de l'enfance : « *Il n'existe point de littérature à l'usage des petits enfants*<sup>46</sup> », constate-t-elle. Le premier livre dont elle s'empare avant même de maîtriser la lecture, un vieil abrégé de mythologie grecque illustré, la séduit d'abord par ses planches « *les plus comiques qui se puissent imaginer*<sup>47</sup> ». La découverte ultérieure du texte confirme le plaisir que lui procure l'ouvrage, mitigé cependant par la violence de ces épisodes, absente des illustrations. Toutefois, s'effectue grâce à cet abrégé une initiation à la poésie et au symbole, que la jeune Aurore poursuit avec la lecture des contes qui constituent sa principale nourriture intellectuelle de cinq à dix ans et forment sa sensibilité artistique, car le merveilleux et la poésie donnent « *accès au beau et au vrai dans l'enfance*<sup>48</sup> ». Elle lit et relit inlassablement les *Contes* de M<sup>me</sup> d'Aulnoye et de Perrault, dont elle a conservé la mémoire intacte et qui ont durablement nourri son imaginaire :

« *je ne crois pas que rien puisse être comparé, dans la suite de notre vie intellectuelle, à ces premières jouissances de l'imagination*<sup>49</sup>. »

L'empreinte est si forte qu'elle détermine l'écrivain, forte de sa conviction dans le pouvoir des contes, à s'exercer à cet art pour ses deux petites filles, Aurore et Gabrielle, et à publier ces récits sous la forme de deux volumes parus en 1873-74, peu de temps avant sa disparition<sup>50</sup>. Ainsi aura-

---

chelle PERROT, Paris, Belin, 2004 ; *George Sand critique, 1833-1876*, dir. Christine PLANTÉ, Tusson, Du Lérot, 2006 ; *George Sand critique. Une autorité paradoxale*, dir. Olivier BARA et Christine PLANTÉ, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2011, et *George Sand journaliste*, dir. Marie-Ève THÉRENTY, Presses Universitaires de l'Université de Saint-Étienne, 2011.

46. George SAND, *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 531.

47. *Ibid.*, p. 540.

48. *Ibid.*, p. 536.

49. *Ibid.*, p. 618.

50. Ces treize *Contes d'une grand-mère* ont été réédités en 2 volumes par Philippe BERTHIER pour les éditions de l'Aurore, puis Glénat (Meylan, Grenoble, 1982), ainsi que par Béatrice DIDIER pour les éditions Garnier Flammarion (Paris, 2004).



t-elle contribué à enrichir une littérature enfantine qui n'en est encore qu'à ses balbutiements. Elle y contribue encore d'une autre façon, en cette même année 1874<sup>51</sup>, en encourageant Maurice Rollinat, fils de son ami François, à écrire un recueil poétique à destination des enfants :

« *Je l'ai demandé à tous ceux qui font des vers, tous ont reculé ne sentant pas vibrer en eux cette corde du grand et du simple à la portée de l'enfance. Et pourtant l'enfant aime le grand et le beau pourvu qu'on les lui donne sous la forme nette et sans ficelle aucune. Il s'intéresse à tout, et ne demande qu'à voir sous la forme poétique les objets de son incessant amusement*<sup>52</sup>. »

George Sand conçoit l'ouvrage comme une sorte de livre de chevet, qui pourrait accompagner le jeune lecteur tout au long de son développement. L'intention didactique, nullement masquée, s'impose face à un tel public. La commande esthétique, sans ambiguïtés, exclut toute fioriture : la poésie est affaire de regard sur le monde en même temps qu'une initiation à une forme de langage différent : « *c'est une expression au-dessus de l'expression habituelle*<sup>53</sup> ».

N'est pas poète qui veut, encore moins pour les lecteurs débutants : George Sand, qui s'est elle-même essayée à cet art difficile sans succès, se montre très critique à l'égard des vers que l'on propose aux enfants :

« *Mais en dehors des fables de La Fontaine, quels vers leur donne-t-on ? La Henriade, Florian, le récit de Thérémène, quelques pièces de M<sup>me</sup> Desbordes-Valmore, ce sont les meilleures, mais incorrectes toujours et souvent maniérées. La fausse naïveté est aussi dans le grand Maître*<sup>54</sup> *d'aujourd'hui. Bien peu de ces strophes sont d'une bonne école pour le premier âge. Il n'y a vraiment rien*<sup>55</sup>. »

Outre sa fonction essentielle dans l'éducation esthétique du jeune enfant, l'écriture poétique se doit de répondre à deux exigences : celle de la

---

51. La réflexion de George Sand s'inscrit dans un mouvement éducatif qui prend de l'ampleur dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle : « Dans toute famille tant soit peu instruite, les enfants apprennent à lire à la maison, grâce aux leçons d'un instituteur ou de la mère de famille. Les livres instructifs ou récréatifs dans lesquels ceux-ci s'exercent à lire seuls constituent un genre éditorial en plein essor sous le Second Empire. » Anne-Marie CHARTIER, *op. cit.*, p. 83.

52. George SAND, lettre à Maurice Rollinat, 18 avril 1874, *Corr.*, t. XXIV, p. 27. Ce recueil, *Le Livre de la nature, choix de poésies pour enfants*, sera publié chez Delagrave en 1893, avec en préface de larges extraits de la lettre que George Sand adressa à Maurice Rollinat ce 18 avril 1874.

53. *Ibid.*, p. 26.

54. Victor HUGO bien sûr, dont *L'Art d'être grand-père*, qui pourrait peut-être échapper à ces critiques, ne paraîtra qu'en 1877, un an après la mort de George Sand.

55. George SAND, lettre à Maurice Rollinat, 18 avril 1874, *Corr.*, t. XXIV, p. 27.

sincérité de la part d'un auteur qui doit s'oublier lui-même et donner la priorité à ses lecteurs, qu'il aura appris à connaître, instaurant avec eux une forme de dialogue caractéristique de la relation pédagogique ; celle de la correction de la langue, tout texte écrit mis à portée d'un lecteur débutant devenant peu ou prou à ses yeux, un modèle.

Seules les fables de La Fontaine semblent répondre à ce programme : « *Excepté les fables de La Fontaine, il n'y a pas de pièce de vers pour les enfants*<sup>56</sup> », affirme en effet George Sand. Pourtant, elles sont d'un abord bien difficile et l'auteur se souvient de les avoir apprises par cœur et récitées sans les comprendre lorsqu'elle était enfant :

« *Les fables de La Fontaine sont trop fortes et trop profondes pour le premier âge. Elles sont pleines d'excellentes leçons de morale, mais il ne faudrait pas de formules de morale au premier âge ; c'est l'engager dans un labyrinthe d'idées où il s'égarer, parce que toute morale implique une idée de société, et que l'enfant ne peut se faire aucune idée de la société*<sup>57</sup>. »

Lectrice assidue de Rousseau, l'autobiographe n'a sans doute rien oublié de l'argumentation du philosophe, se livrant à une dénonciation en règle de l'usage des fables dans l'éducation :

« On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis ; car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu<sup>58</sup>. »

Si l'analyse de George Sand paraît plus nuancée concernant la valeur éducative des fables, c'est qu'elle concède sans doute au récit une valeur attractive, que Rousseau souligne également, mais pour augmenter sa défiance :

« Comment peut-on s'aveugler assez pour appeler les fables la morale des enfants, sans songer que l'apologue, en les amusant, les abuse ; que, séduits par le mensonge, ils laissent échapper la vérité, et que ce qu'on fait pour leur rendre l'instruction agréable les empêche d'en profiter<sup>59</sup>. »

---

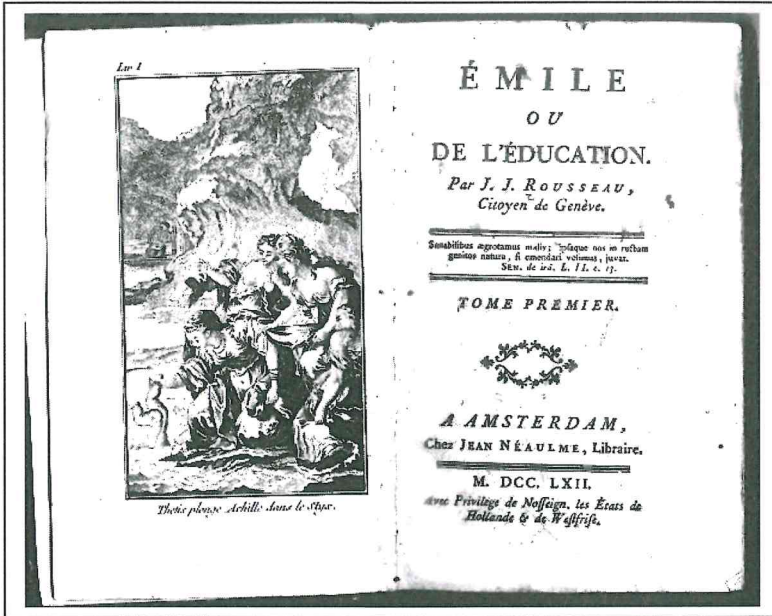
56. *Ibid.*, p. 26.

57. George SAND, *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 536.

58. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile*, éd. citée, p. 140.

59. *Ibid.*, p. 139.

On a vu au contraire quelle valeur la romancière accorde au jeu, à l'amusement dans la pédagogie et quel rôle la fiction et le merveilleux, en particulier des contes, jouent dans l'éducation enfantine : la construction de l'imaginaire, loin de détourner l'enfant de la vérité, lui permet de l'appréhender d'une façon qui ne doit rien au réalisme ; à un âge où l'enfant ne peut argumenter, l'approche poétique du monde, plus conforme à ses capacités, permet une distanciation qui passe par le sensible, par la métaphore plutôt que par le raisonnement.



Jean-Jacques ROUSSEAU : *Émile ou De l'éducation*, édition de 1762 à Amsterdam.

Autre divergence de taille avec Rousseau : le statut du travail de la mémoire. « Émile n'apprendra jamais rien par cœur<sup>60</sup> » décrète Jean-Jacques, qui refuse de former de « petits prodiges » et de donner l'occasion aux gouvernantes et précepteurs de « briller ». Or, si l'apprentissage par cœur des prières et des fables de La Fontaine auquel Aurore Dupin fut soumise enfant fait l'objet de critique de la part de l'écrivain devenu adulte<sup>61</sup>, c'est en raison de l'incompréhension que ces textes suscitaient chez l'enfant bien plus qu'en raison d'une pratique qu'elle juge nécessaire dès le plus

60. *Ibid.*

61. Voir George SAND, *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 531.



jeune âge, et qui motive en partie sa demande d'un recueil poétique adressée à Maurice Rollinat :

« *Il est très bon, dès qu'ils savent parler, d'exercer leur mémoire, d'assurer leur prononciation, de les habituer aux idées et aux paroles qui ne sont pas de leur vocabulaire familier*<sup>62</sup>. »

Creuset de l'éducation esthétique et linguistique, la littérature participe également à l'éducation morale du jeune lecteur. Morale, mais non religieuse. Prenant ses distances avec sa propre éducation, dans un revirement radical, George Sand exige une littérature résolument laïque :

« *On se préoccupe de lui donner des idées religieuses. Je n'en voudrais pas voir un mot dans un recueil destiné à tous. S'il est catholique, il blesse les protestants et les libres penseurs et réciproquement*<sup>63</sup>. »

Les croyances, source d'erreurs, notamment scientifiques, ne peuvent qu'entraver le développement de l'intelligence et la connaissance du monde : fervente botaniste et passionnée d'histoire naturelle, George Sand s'insurge contre une représentation du monde, issue de la poésie, qui multiplie les inexactitudes et conduit le jeune lecteur sur de fausses pistes. La recherche de la vérité qui guide toute l'œuvre de George Sand se fait encore plus pressante lorsqu'il s'agit de s'adresser à un jeune public en situation d'apprentissage.

### Les enjeux du roman

« L'apprentissage de la lecture a toujours constitué pour Sand une entrée privilégiée dans l'intellectualité. Le tableau vivant d'un personnage apprenant à un enfant à lire figure souvent dans son œuvre<sup>64</sup>. »

Cette fréquence, toutefois, se limite à une certaine famille de romans, principalement les romans de la veine socialiste des années 1840, de *Jeanne à François le Champi* en passant par *Le Meunier d'Angibault* et *Le Compagnon du Tour de France*. Les romans du Second Empire montrent la lecture comme acquise, même dans les milieux populaires. Il faut attendre les débuts de la Troisième République pour que cet apprentissage soit à nouveau à l'honneur, dans *Nanon*, roman dont les péripéties suivent la chronologie de la Révolution française. La question de l'apprentissage de la lecture revêt donc dans les romans un caractère fortement idéologique :

---

62. George SAND, lettre à Maurice Rollinat, 18 avril 1874, *Corr.*, t. XXIV, p. 26.

63. *Ibid.*, p. 27-28.

64. Isabelle HOOG NAGINSKI, *op. cit.*, p. 190.

fidèles à la réalité du développement de la lecture au XIX<sup>e</sup> siècle en France, les fictions de George Sand soulignent l'écart entre les villes et les campagnes, et suivent les progrès continus de l'alphabétisation depuis la Révolution.

Le roman fondateur de cette réflexion sur l'apprentissage de la lecture est bien sûr *Jeanne*, publié en 1844, dont l'héroïne éponyme est illettrée. L'œuvre s'ouvre sur une dédicace à Françoise Meillant, servante à Nohant : « *Tu ne sais pas lire ma paisible amie, mais ta fille et la mienne ont été à l'école*<sup>65</sup>. » Consciente d'être le témoin d'un moment charnière dans l'histoire de la diffusion de la lecture, George Sand s'interroge, à travers le personnage de Jeanne, sur la vie intellectuelle des illettrés et sur la pertinence du mouvement d'acculturation qui se dessine en ce début du XIX<sup>e</sup> siècle parmi les paysans<sup>66</sup>, le roman étant situé dans les années 1820, celles de la première Restauration, dans les montagnes de la Creuse :

« *Mais quelles pouvaient être les pensées d'une enfant de la nature, qui n'avait pas appris à lire, et dont l'intelligence (si tant est qu'elle en eût) n'avait reçu aucune espèce de culture*<sup>67</sup> ? »

L'ancrage de l'héroïne dans une histoire plusieurs fois centenaire, le personnage s'inspirant de la Grande Pastoure<sup>68</sup>, la tient à l'écart de la modernité dont la lecture est un signe. Le personnage incarne une sorte de permanence de l'identité paysanne, qui n'a nul besoin de la culture lettrée pour exister, car elle a directement accès à la poésie, au merveilleux : indispensable au lecteur bourgeois, la lecture s'avère donc superflue pour qui possède déjà, naturellement, « *le beau idéal*<sup>69</sup> » : Jeanne est définie comme « *une véritable organisation rustique, c'est-à-dire une âme poétique*

---

65. George SAND, *Jeanne*, texte présenté et annoté par Simone VIERNE, Grenoble, L'Aurore, Glénat, 1993, p. 31.

66. « Il y a la ville et la campagne [...] on a vu quel décalage chronologique – un siècle au moins – sépare l'alphabétisation urbaine de l'alphabétisation rurale : c'est la ville qui domine, qui dirige l'ensemble du processus. » rappellent François FURET et Jacques OZOUF, *op. cit.*, p. 177. En Creuse, on compte encore 50% d'illettrés chez les hommes (beaucoup plus chez les métayers et les ouvriers agricoles, davantage encore chez les femmes) au milieu du siècle ; l'Indre (où se situe Nohant, la résidence de George Sand) est encore plus en retard, puisqu'en 1866, on y compte encore 63,61% d'illettrés. Voir François FURET et Jacques OZOUF, *op. cit.*, p. 197 et p. 202.

67. George SAND, *Jeanne*, éd. citée, p. 78.

68. Rappelons que Jules MICHELET publie l'ouvrage qu'il consacre à Jeanne d'Arc en 1841, trois ans avant la parution du roman de Sand.

69. George SAND, *Jeanne*, éd. citée, p. 168.



Finaud s'arrêta court. (Page 76.)

Jeanne

Illustration de Tony JOHANNOT

(George SAND, *Œuvres complètes illustrées*, T. III, *Jeanne*, Paris, Hetzel, 1853, p. 80).



sans manifestation, un de ces types purs comme il s'en trouve encore aux champs, types admirables et mystérieux, qui semblent faits pour un âge d'or, qui n'existe pas, et où la perfectibilité serait inutile, puisqu'on aurait la perfection. [...] la nature produit de tout temps dans ce milieu certains êtres qui ne peuvent rien apprendre, parce que le beau idéal est en eux-mêmes et qu'ils n'ont pas besoin de progresser pour être directement les enfants de Dieu, des sanctuaires de justice, de sagesse, de charité et de sincérité<sup>70</sup>. »

La supériorité du personnage, dont l'exception est constamment soulignée, implique une minoration de ce qui, pour d'autres, constituerait un handicap ; dans un retournement complet de point de vue, George Sand en vient à mettre en doute les fruits de la lecture :

« elle ne sait pas lire, et [...] il est à craindre qu'elle ne puisse jamais l'apprendre, car elle manque d'aptitude pour toutes nos vaines connaissances<sup>71</sup>. »

La résistance du personnage à la lecture devient alors légitime, signifiant son refus d'une modernité et d'un savoir inutiles.

Pourtant, Jeanne semble avoir reçu des rudiments d'enseignement de la lecture comme en témoigne ce bref épisode :

« Jeanne, restée seule avec le malade, ramassa le roman<sup>72</sup>, et pour ne pas perdre de temps, ou pour ne pas s'endormir, elle étudia en épelant quelques lignes qu'elle ne comprit pas<sup>73</sup>. »

Mais la méthode d'apprentissage par épellation<sup>74</sup>, qui semble avoir été utilisée dans le cas de Jeanne, demandait au moins trois ans d'étude avant que l'élève soit en mesure de commencer à déchiffrer un texte. Cet apprentissage long et fastidieux convenait mal aux jeunes paysans ou bergers qui ne fréquentaient guère la classe avec assiduité, souvent retenus par le travail aux champs. La lenteur du déchiffrage ne pouvait qu'entraver le pro-

---

70. *Ibid.*

71. *Ibid.*, p. 172.

72. Il s'agit du roman de Walter SCOTT, *Le Connétable de Chester*, que lisait Marie, la sœur du malade, qui vient de quitter la pièce.

73. George SAND, *Jeanne*, éd. citée, p. 212.

74. Cette méthode qui consiste à apprendre d'abord les lettres, lues une à une pour composer les syllabes, puis les mots, ne commence à être remplacée dans les écoles par des méthodes fondées sur l'étude des différentes transcriptions des sons que vers 1815. Voir l'article « Lecture », *Dictionnaire de pédagogie*, dir. Ferdinand BUISSON, Paris, Hachette, 1882-93, t. 2, p. 1534-1551.

cessus de compréhension, à quoi s'ajoute, dans cet épisode, l'étrangeté de l'univers de Scott, très éloigné de la culture de la jeune bergère, qui, par ailleurs, forte de sa filiation avec Jeanne d'Arc, nourrit une hostilité marquée à l'encontre de tout ce qui est anglais. Cette tentative avortée du personnage pour partager la culture lettrée de ses maîtres et amis ne fait que creuser davantage le fossé qui la sépare de ces jeunes gens de la bonne société et souligner sa différence. Le cas de Jeanne illustre parfaitement la thèse soutenue par François Furet et Jacques Ozouf :

« L'alphabétisation est tout justement l'histoire de la pénétration d'un modèle élitiste de la société. Du haut vers le bas, des classes supérieures vers les classes inférieures, au point que, très tôt dans notre histoire, l'instruction a été tenue pour synonyme de supériorité sociale, alors qu'elle n'en était que le corollaire. De ce qu'elle pouvait modifier le destin des individus, on en a même parfois conclu qu'elle transformait aussi la société, alors qu'elle obéissait au contraire à la distribution préalable des chances<sup>75</sup>. »

On ne peut que souligner la concordance de cette analyse avec celle de George Sand, telle qu'elle est énoncée par Marcelle, dans *Le Meunier d'Angibault* : « on n'a la puissance de l'esprit qu'avec les lumières de l'instruction, l'instruction qu'avec la puissance de l'argent<sup>76</sup>. »

C'est, après Jeanne, un autre personnage de bergère, Nanon, qui permet à la romancière de revenir sur l'apprentissage de la lecture comme facteur d'intégration sociale. À l'aube de la Troisième République – le roman paraît en 1872 – la crainte de voir le peuple paysan perdre son identité profonde et sa culture propre en devenant lecteur disparaît au profit d'une reconnaissance des bénéfiques, au sens financier du terme, que ce même peuple paysan pourrait tirer de ce savoir. Émilien de Franqueville, que l'héroïne a sollicité pour être son instituteur, s'adresse en ces termes aux villageois réunis pour la fête de la Fédération, le 14 juillet 1790, plaidant la cause de son élève qui a entrepris d'instruire à son tour tous les enfants de la commune :

*« Dans un an d'ici, si vous l'encouragez à continuer, beaucoup de vos enfants sauront lire et vous rendront de grands services, car, ce qui vous gêne dans vos affaires, c'est de ne rien comprendre aux papiers*

---

75. François FURET et Jacques OZOUF, *op. cit.*, p. 176.

76. George SAND, *Le Meunier d'Angibault*, éd. présentée, établie et annotée par Béatrice DIDIER, Paris, Le livre de poche, 2004, p. 350.



que l'on vous fait signer d'une croix, et pour lesquels vous avez une méfiance qui vous fait manquer souvent de bonnes occasions<sup>77</sup>. »

Le nouveau statut politique du peuple lui offre la possibilité de conquérir un rôle économique qui rend nécessaire l'accès à la culture écrite. C'est bien la transformation sociale imposée par la Révolution qui fait que le peuple peut aspirer à disposer des moyens qui lui permettront d'asseoir sa position. Aussi l'alphabétisation se répand-elle rapidement<sup>78</sup> sous la responsabilité de l'héroïne :

« mon grand-oncle me prédit que je deviendrais maîtresse d'école de la paroisse. [...] je commençais à avoir des élèves, l'hiver à la veillée, et quand les habitants avaient quelques papiers à me faire lire, ils venaient à moi<sup>79</sup> ».

Savoir lire impose des responsabilités, et les détenteurs de ce savoir, loin de le conserver pour eux, le partagent. Dès les romans des années 1840, George Sand insiste sur l'importance de la transmission de la lecture : Marcelle de Blanchemont, ruinée, compte « [s']instruire pour instruire [son] fils<sup>80</sup> » ; Fadette, mariée à Landry « fit bâtir une jolie maison, à l'effet d'y recueillir tous les enfants de la commune durant quatre heures par chaque jour de la semaine, et elle prenait elle-même la peine, avec son frère Jeanet, de les instruire<sup>81</sup> ». François le Champi reçoit les leçons de Madeleine à qui « Dieu avait fait une grâce en lui ayant permis d'apprendre à lire et de comprendre ce qu'elle lisait<sup>82</sup>. » C'est en observant sur elle les effets de la lecture que naît chez le héros le désir d'apprendre à lire, puis de transmettre son savoir :

« L'envie lui vint d'apprendre à lire aussi, et il apprit si vite et si bien

---

77. George SAND, *Nanon*, texte établi, présenté et annoté par Nicole Mozet, Meylan, éd. de l'Aurore, 1987, p. 68.

78. La Révolution, si elle n'est pas à l'origine de l'alphabétisation des campagnes, l'a en effet accélérée : « Sauf accidents locaux, la Révolution française, loin d'avoir contrarié cet élan, semble l'avoir favorisé. Sans doute les historiens républicains de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avaient-ils tort de sous-estimer l'immense acculturation populaire (notamment rurale) réalisée dans le dernier siècle de l'Ancien Régime ; mais ils avaient raison, dans l'ensemble de voir dans la Révolution une promotion culturelle globale des classes populaires. » François FURET et Jacques OZOUF, *op. cit.*, p. 40.

79. George SAND, *Nanon*, éd. citée, p. 60, p. 65.

80. George SAND, *Le Meunier d'Angibault*, éd. citée, p. 141.

81. George SAND, *La Petite Fadette*, Paris, Garnier Flammarion, 1967, p. 240.

82. George SAND, *François le Champi*, éd. de Pierre SALOMON et Jean MALLION, Paris, Classiques Garnier, 1962, p. 252.



*avec elle, qu'elle en fut étonnée, et qu'à son tour il fut capable d'enseigner au petit Jeannie*<sup>83</sup>. »

La rapidité de l'apprentissage, si déterminante pour George Sand, semble moins dans les romans la condition que le fruit de sa réussite. Le désir d'apprendre supplée à l'imperfection de la méthode : Nanon, comme François le Champi ont plus de dix ans lorsqu'ils commencent leur apprentissage et sont capables d'une concentration plus soutenue qu'un enfant plus jeune :

« *Je fis tant d'attention, que j'en eus mal à la tête, mais je n'en dis rien par amour propre ; j'étais fière de sentir que je pouvais apprendre, car le petit frère s'étonnait de me voir aller si bien. Il disait que j'apprenais dans une heure plus que lui dans une semaine*<sup>84</sup>. »

La reprise des mêmes termes d'un roman à l'autre traduit la création d'un motif romanesque, qui traverse l'œuvre sandienne et participe à l'héroïsation du personnage. La découverte de la lecture s'inscrit pour chacun d'eux dans un parcours initiatique ; au soir de sa première leçon, Nanon perçoit le monde différemment et s'éveille au sentiment poétique :

« *Le soleil se couchait sur notre droite, les bois de châtaigniers et de hêtres étaient comme en feu. Les prés en étaient rouges, et quand nous découvrîmes la vue de la rivière, elle paraissait tout en or. C'était la première fois que je faisais attention à ces choses, et je dis au petit frère que tout me paraissait drôle. [...] mes yeux éblouis voyaient des lettres rouges et bleues dans les rayons du couchant*<sup>85</sup>. »

L'apprentissage de la lecture favorise l'intimité entre le professeur et l'élève et contribue à développer entre eux le sentiment amoureux : la lecture partagée de livres toujours recommencés, surtout lorsqu'il s'agit d'ouvrages religieux, seuls trésors de Madeleine<sup>86</sup>, alimentent une forme de méditation ou de rêverie poétique, que la lenteur de la lecture accentue. Pratiquée à la veillée, la lecture paysanne conserve une identité propre ; elle vise moins alors l'utilité sociale que la communion entre les êtres, se révélant à eux-mêmes et à l'autre, portés par le merveilleux :

« *La vie des Saints lui faisait un autre effet : c'était sans comparaison,*

---

83. *Ibid.*, p. 253.

84. George SAND, *Nanon*, éd. citée, p. 59.

85. *Ibid.*

86. Les deux livres que possède Madeleine sont *L'Évangile* et *La Vie des Saints*. Voir *François le Champi*, éd. citée, p. 252-253.

*comme quand les gens qui n'ont rien à faire lisent des contes et se montent la tête pour des rêvasseries et des mensonges. Toutes ces belles histoires lui donnaient des idées de courage et même de gaieté<sup>87</sup>. »*

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'occuperait certainement pas une telle place dans l'œuvre de George Sand si elle n'était une femme. Dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les milieux aisés, c'est bien à la mère que revient la responsabilité d'engager ses enfants sur la voie des premiers apprentissages dont la lecture et l'écriture font partie, parfois aidée par un précepteur. Jules Boucoiran tint ce rôle auprès de l'écrivain et exerça manifestement une influence déterminante sur les méthodes d'enseignement qu'elle adopta dans la sphère privée. Car il n'est pas question d'école dans l'univers sandien, pas plus dans les pratiques familiales que dans les romans : avant l'instauration de la scolarité obligatoire sous la Troisième République, les récits et les réflexions de George Sand montrent cependant que sont déjà en place les conditions de la réussite de la généralisation de l'accès à la lecture et à l'écriture ; celles-ci contribuent à sensibiliser un large public à la nécessité de ces apprentissages. L'obligation scolaire, en socialisant l'apprentissage, le rendra homogène pour toutes les classes, dissimulant pourtant un rapport fondamentalement différent à la culture écrite, que l'écrivain fait entendre dans les romans, lieu du débat où peuvent s'exprimer les contradictions.

Claudine GROSSIR  
LIRE CNRS/Lyon II  
IUFM de Paris-Sorbonne



---

87. *Ibid.*



*Une école de filles sous la Restauration,*  
gravure d'Eugène ANDRÉ, d'après Jean-Baptiste MALLET (1759-1835).



## Sand institutrice : derniers temps

**D**ISCIPLE DE ROUSSEAU, George Sand réfléchit toute sa vie à l'éducation<sup>1</sup>, et partout s'exprima sur la question ; sa correspondance, depuis les échanges avec Jules Boucoiran<sup>2</sup>, précepteur de Maurice, est riche d'indications ; un moment éducatrice de ses enfants, elle enseigne l'*Encyclopédie nouvelle* à Maurice retiré du collège et à Solange, dirige, ou du moins oriente les études de sa fille dans la pension Bascans ; elle médite dans *Histoire de ma vie* sur les différents enseignements qu'elle reçut, à Nohant, à Paris au couvent, de sa grand-mère, de Deschartres et d'autres maîtres, musique, écriture, danse ; elle se penche sur les principes éducatifs contrastés de sa mère et de sa grand-mère ; romancière, elle protesta dès *Valentine*, puis dans les *Lettres à Marcie* contre l'insuffisante éducation des filles, mit en scène cependant dans ses fictions des situations pédagogiques multiples où les jeunes filles jouent, de *Mauprat* à *Mademoiselle Merquem*, de grands rôles ; elle se prononça en faveur de la généralisation de l'instruction :

« Nous voyons, écrivait-elle en 1844, la cause de la femme et celle du peuple offrir une similitude frappante qui semble les rendre solidaires l'une de l'autre. Même dépendance, même ignorance, même impuissance les rapprochent<sup>3</sup>. »

- 
1. George LUBIN, « George Sand et l'éducation », *Nineteenth-Century French Studies*, 1976, n° 2, p. 450-468.
  2. Sand demeura toute sa vie en relations d'amitié avec Jules Boucoiran (1808-1875) engagé en octobre 1829 pour apprendre à lire à Maurice ; revenu en janvier 1831 – au départ d'Aurore pour Paris –, il veilla sur l'éducation de Maurice et de Solange jusqu'en avril 1833, époque de l'entrée de Maurice au collège et de Solange en pension. Au moment où il mourut, on songeait à lui confier l'éducation d'Aurore et Gabrielle.
  3. « Réponse à diverses objections », *L'Éclaireur de l'Indre*, 6 décembre 1844, repris par Michelle PERROT, *George Sand, Politique et polémiques*, Paris, Belin, 1997, p. 188-

Accomplissant cette tâche comme le premier des devoirs de charité, elle enseigna à lire aux paysans, aux domestiques qui le lui demandaient. Elle voulut durablement et réalisa, avec Hetzel en 1851, une édition populaire de ses œuvres, écrivit enfin pour l'enfance : dès 1850, à Hetzel déjà, elle donna *l'Histoire du véritable Gribouille* pour sa collection Le Nouveau Magasin des enfants. Tout, de ce domaine, l'intéresse : la relation instaurée entre l'éducateur et l'élève, l'éducation morale, la transmission du savoir, la traduction du savoir, le choix des savoirs.

L'avènement de la république en 1870 et la réflexion sur la défaite devaient conférer un essor décisif à l'instruction élémentaire. Jamais Sand n'a écrit autant de textes à visée pédagogique déclarée qu'en ces débuts de Troisième République : *Nanon*, « Les Idées d'un maître d'école », les *Contes d'une grand-mère*. Ces derniers écrits complètent et corrigent une réflexion sans cesse reprise sur instruction et éducation, qu'elle ne sépare pas. Ils couronnent une réflexion menée tout au long de son existence sur les premiers apprentissages reçus et donnés<sup>4</sup>.

Par ailleurs, Sand s'est faite l'institutrice de ses petites-filles, Aurore et Gabrielle, nées en 1866 et 1868 – de l'aînée, surtout ; nourrie d'une expérience renouvelée, sa réflexion pédagogique se concentre sur l'enfance, la petite enfance, sur « *cette première éducation si importante, qui est la clé de tout l'avenir intellectuel et moral*<sup>5</sup> ». Elle confie au *Temps* en janvier 1872 trois feuilletons intitulés « Les Idées d'un maître d'école » pour mettre toute son autorité au service des premiers apprentissages : lecture, écriture. Dès *La Marraine* (1829), « récit fondateur » selon Yves Chastagnaret<sup>6</sup>, le maître d'école, si humble que soit son statut, est investi d'une mis-

---

196, p. 189. Voir aussi *L'Éducation des filles au temps de George Sand*, textes réunis par Michèle HECQUET, Arras, Artois Presses Université, 1998.

4. Encore n'y dit-elle pas tout, la lettre citée plus haut évoque l'intérêt, nulle part ailleurs mentionné à notre connaissance, du jeu théâtral improvisé : « *Je jouais avec Maurice, et je joue avec Aurore des comédies à deux où nous faisons toutes sortes de personnages. On est tout étonné, en faisant parler les enfants, des ressources de leur improvisation, et de tout ce qu'ils savent à notre insu. [...] Mais il faut aimer et connaître bien ce petit monde-là. Comment demander cet amour et cette science aux maîtres d'école que l'on nous donne !* » (*Correspondance*, édition Georges LUBIN, Paris, Classiques Garnier, Bordas, 1991, t. XXIII, p. 232-233, lettre à Charles Edmond du 20 septembre 1872), désormais *Corr.*, suivi du tome et du numéro de page.
5. « Les Idées d'un maître d'école », dans *Impressions et souvenirs*, Paris, Michel Lévy frères, 1873, p. 179-212, p. 191. (Dorénavant, *M.E.*, suivi du n° de page).
6. *George Sand avant Indiana (1829-1831)*, dans George SAND, *Œuvres complètes*, sous la dir. de Béatrice DIDIER, Paris, Champion, 2008, t.1, p. 274.

sion quasi sacerdotale. Le maître d'école, « *c'est moi* », revendique-t-elle en tête de ces articles. Mais il faut faire sa place à Boucoiran. « Cessionnaire » de la méthode Laffore<sup>7</sup>, que Sand décrit dans ces articles après l'avoir utilisée et vantée toute sa vie, il était engagé à Châteauroux par le général Bertrand, quand Sand sut le convaincre de venir enseigner Maurice ; il arriva à Nohant aux premiers jours d'octobre 1829, et lorsqu'il en repartit en décembre, Maurice (et Léontine Chatiron) savai(en)t lire.



*Jules Boucoiran, 1808-1875 (cl. Crespon).*

Sand reconnaît sa dette dans une lettre de septembre 1872 : « Le pédagogue idéal, écrit-elle à Charles-Edmond, vous l'avez vu à Nohant c'est ce vieux Boucoiran qui a fait l'éducation du jeune âge de mes enfants et de ma nièce [...] Je lui dois [...] mes meilleures notions sur l'enfance et l'art de la servir. » (*Corr.*, t. XXIII, p. 232-33). Dans ces articles, le maître d'école n'est ni un personnage, ni une personne, Sand, très sobre de souvenirs, y évite l'anecdote, elle dresse un programme et définit un esprit.

Un peu plus tard, elle donne au *Temps* et à la *Revue des Deux Mondes* quelques-uns des contes éducatifs imaginés pour Aurore et Gabrielle,

---

7. La méthode « Laffore », dite « statilégie », est fondée sur la phonétique et non sur l'alphabet ; elle est alors autorisée dans les écoles depuis 1829. Voir ici l'article de Claudine GROSSIR. Voir Pierre-Alexis PONSON DU TERRAIL, *Le Nouveau Maître d'école*, Amiens/Paris, Encrage/Les Belles Lettres, 2004.



contribuant à la « *littérature à l'usage des petits enfants* » dont elle regret-  
tait l'absence dans *Histoire de ma vie*<sup>8</sup>.

### **Nanon : l'enseignement réciproque**

Sand s'est toujours intéressée aux paysans, aux humbles qui ne recevront que cette éducation élémentaire ; elle publie en 1872 avec *Nanon* un pendant féminin à *l'Histoire d'un paysan pendant la révolution* d'Erckmann-Chatrian, où l'acquisition primordiale de la lecture et de l'écriture se mêle à l'apprentissage de la responsabilité, où le récit de la Révolution, ou plutôt de ses retentissements dans une province enclavée, débouche sur l'adhésion à une république démocratique. *Nanon* fait disparaître les méfaits du savoir décrits dans d'autres romans, qui comme *La Nouvelle Héloïse* mettaient en scène l'amour instituteur ; il y arrivait que le développement des connaissances et de l'intelligence ait des conséquences négatives sur le caractère et le comportement, conduisant l'élève à mal se conduire, ou à se perdre. L'ouvrière en fleurs Geneviève apprend d'André la géographie, la botanique, l'astronomie, qui éclairent les observations de la jeune fille, relie les domaines de son expérience, la jetant dans un enthousiasme pour la Création et une exaltation intellectuelle qui l'enivrent : elle perd de vue sa situation réelle, sa vulnérabilité sociale, la fragilité de sa réputation ; directement liée par le récit à l'ouverture de son esprit, son imprudence la perdra :

« *Chaque jour elle trouvait, dans le développement de son esprit, une jouissance enthousiaste qui transformait son caractère et devant laquelle sa prudence timide s'était envolée, comme les terreurs de l'enfance devant les lumières de la raison*<sup>9</sup> ».

De son côté, Bernard de Mauprat, une fois converti à la nécessité de l'instruction, développe un appétit de savoir intempérant, puis une fierté de ses progrès, qui le rendent odieux d'intolérance et d'insolence dans les discussions avec le père d'Edmée<sup>10</sup>.

Au contraire, l'instruction qu'Émilien de Franqueville donne à la petite paysanne, bien qu'elle singularise Nanon au sein de la communauté paysanne, n'entraîne chez elle aucune vanité, aucune perte du sens des

---

8. George SAND, *Histoire de ma vie*, dans *Œuvres autobiographiques*, édition Georges LUBIN, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1970, t. 1, p. 531.

9. George SAND, *André*, éd. Huguette BURINE et Michel GILOT, Meylan, Éditions de L'Aurore, 1987, p. 93.

10. Le maître d'école conseille de « *préserv*er » l'élève de « *l'orgueil de sa capacité* » (*M.E.*, p. 186).

réalités ; ce savoir est immédiatement mis au service des autres, Nanon enseignant à lire à d'autres villageois ; il débouche bientôt sur des compétences pratiques, sur un élargissement des libertés concrètes, par exemple la lecture d'une carte : le savoir sert à s'orienter dans le monde, il est émancipation. En enseignant à lire, Émilien a fortifié en lui un savoir incertain, appris sans conviction ; déjà Consuelo indiquait cet effet en retour des leçons données, et prônait l'enseignement mutuel :

« [C]omme on s'instruit soi-même en enseignant, il ne peut être que très bon pour nous deux de nous exercer [...] <sup>11</sup> ».



Nicolas-Toussaint CHARLET (1792-1845) : Une école d'enseignement mutuel.

Là n'est pas le seul bénéfice pour Émilien : la jeune fille, avec son ardeur à apprendre et à vivre, son sens précoce des responsabilités, le réveille de la torpeur, de l'abandon de soi que l'état de novice allait installer en lui : « *Je me demande souvent, lui reproche-t-elle, si on peut faire amitié avec quelqu'un qui ne se soucie ni de lui ni des autres* <sup>12</sup> ». Si Nanon peut donner une issue heureuse à une situation romanesque reprise d'André, c'est que cette fois, l'éducation est réciproque. Elle nous invite à mieux percevoir ce qu'il y a d'éducation mutuelle au sein de tout roman

11. George SAND, *Consuelo - La Comtesse de Rudolstadt*, éd. Nicole SAVY et Damien ZANONE, Paris, Robert Laffont, « Bouquins », 2004, p. 428.

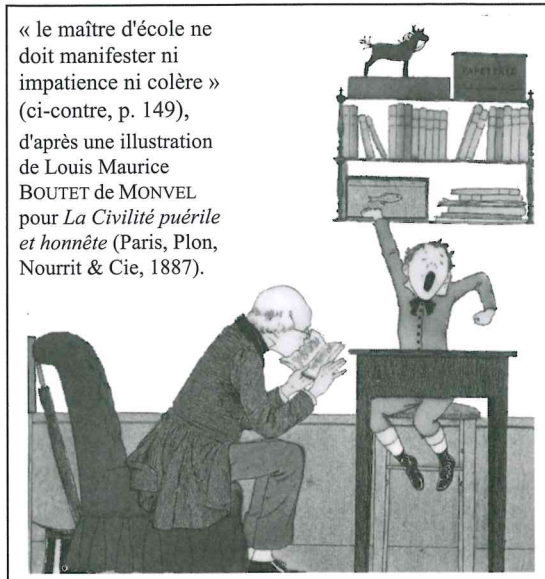
12. George SAND, *Nanon*, éd. Nicole SAVY, Paris, Babel, 2005, p. 56.

d'apprentissage heureux ; ainsi, dans *Mauprat*, massivement lu pourtant comme le processus de civilisation d'un sauvage par une jeune fille parfaite, Bernard rappelle à la froide Edmée le prix des valeurs du cœur : « Une femme qui n'aime pas un homme pour son bon cœur mais pour son bel esprit ne vaut guère la peine que je me donnerais<sup>13</sup>. »

### Magie éducative

Rien en matière d'éducation ne paraît à Sand insignifiant ni indigne de réflexion. L'éducation commence à la naissance, a-t-elle suggéré en 1841 à Pauline Viardot attendant son premier enfant :

« Les premières influences ne sont pas sans importance. Un enfant de deux ans a déjà des volontés, et l'affaire n'est pas de les contrarier, mais de les prévenir [...]. Faites-moi penser à vous parler de l'influence du ton avec lequel on leur parle<sup>14</sup>. »



Elle n'est pas loin de penser comme Rousseau qu'un petit enfant peut être un despote, et l'enfant « terrible » (*M.E.*, p. 185) affleure ou se profile dans la correspondance (Nini en 1852, *Corr.*, t. XI, p. 325 ; p. 376) ou les fictions (Charlot dans *Les Maîtres Sonneurs*). C'est face à cet enfant sur-

13. George SAND, *Mauprat*, éd. Claude SICARD, Paris, Garnier-Flammarion, 1969, p. 126.

14. *Corr.*, t. V, p. 479-480.



tout que se vérifie le bien-fondé de l'exigence rousseauiste : il faut « *avant d'entreprendre l'éducation d'un enfant, faire ou refaire sa propre éducation* » (*M.E.*, p. 186) ; à prendre en charge le « terrible » Charlot, Brûlette l'apprend à ses dépens : « *Un petit enfant est un rude maître*<sup>15</sup> » doit-elle reconnaître, et sa responsabilité éducative la contraint à réviser son échelle de valeurs et réformer son mode de vie.

Si George Sand vise, dans ses conseils, à neutraliser les affects – le maître d'école ne doit manifester ni impatience ni colère répète-t-elle à satiété –, elle ne cherche pas à rendre totalement rationnelle ou transparente la relation éducative entre le jeune enfant et son instituteur : « *Il y faut [...] un peu de vertu magnétique*<sup>16</sup> ». Elle songe moins encore à dérober l'éducation au champ de l'intersubjectivité. Elle admet et décrit une magie éducative ; ses institutrices de la petite enfance sont un peu fées, et assument une autorité charismatique, qui n'est pas donnée à toutes. Sophie Dupin avait reçu en partage « *une clef magique pour ouvrir mon esprit [...] [s]es moindres paroles me charmaient ou me persuadaient*<sup>17</sup> ». Elle-même trouve par hasard le ton juste, écrit-elle à Solange, pour s'adresser à Jeanne Clésinger laissée à ses soins à Nohant : « *Avec moi, mais avec moi seule, c'est un mouton [...]. Je suis tombée sur le joint du premier coup*<sup>18</sup>. » Dans *Les Maîtres Sonneurs*, cette « clé magique » manque à la brillante Brûlette, mais la farouche Thérèse la possède d'emblée :

« *Charlot [...] commença de brailler et de se débattre [...] mais elle, le regardant d'un air sérieux et volontaire, lui dit : "Tu vas te taire, mon garçon ; il le faut, c'est comme ça". Charlot, qui ne s'était jamais vu commander, fut si étonné d'un ton pareil qu'il accota tout de suite*<sup>19</sup>. »

Sand raconte ici, sans trop l'analyser, une « prise » pédagogique, mais elle la situe bien plus tôt que Rousseau, retardant jusqu'à une adolescence

---

15. George SAND, *Les Maîtres Sonneurs*, éd. Marie-Claude BANCQUART, Paris, Gallimard, « Folio », 1979, p. 331.

16. Ce mystérieux ascendant est lié au « magnétisme animal », invoqué notamment par Hoffmann, où l'on voit actuellement, selon Jean STAROBINSKI, « l'état naissant de la théorie psychanalytique », ce qui apparente tel de ses contes aux yeux des lecteurs actuels, « à l'histoire d'une psychanalyse » (*L'Encre de la mélancolie*, Paris, Seuil, 2012, p. 363).

17. *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. II, p. 557.

18. *Corr.*, t. XI, p. 325, à Solange le 2 septembre 1852. Dans une lettre du 4 août à Eliza Tourangin (p. 276), Nini avait été déclarée : « [t]errible avec ceux qui la gâtent mal, et avec sa mère [...] ».

19. *Les Maîtres Sonneurs*, éd. citée, p. 363.

tardive la « prise sur le cœur », qui confère au précepteur son autorité sur Émile<sup>20</sup>. Éducation maternelle, sans doute, mais rarement dispensée par la mère<sup>21</sup>.

Au printemps de 1832 donc, elle apprend à lire<sup>22</sup> à Solange, âgée de trois ans et demi, regrettant d'avoir été trop fidèle à l'Émile en laissant en friche jusqu'à six ans l'intelligence de Maurice et affirmant son pragmatisme : « *J'ai quasi appris l'Émile par cœur. Mais j'ai fini par abjurer tout système et par conformer entièrement le mien au caractère que j'avais à développer et à réduire*<sup>23</sup> ». On est frappé par la précocité conseillée par le maître d'école : « *Dès que l'enfant sait parler, apprenez-lui à lire* » (M.E., p. 179). Il préconise aussi l'apprentissage de l'écriture aussitôt après (M.E., p. 227) ; ceci ne recoupe que partiellement la pratique et l'observation de Sand, pour autant que la *Correspondance* et les *Agendas* nous permettent de les connaître ; la petite Aurore sait très tôt tenir un crayon, sa grand-mère s'en émerveille, mais elle apprend ses lettres à trois ans et demi. De façon générale, le maître d'école a beau réitérer le mot d'effort, celui-ci est mesuré et raisonné ; le maître appuie les apprentissages sur les activités

- 
20. Jean-Jacques ROUSSEAU, *Œuvres*, éd. Bernard GAGNEBIN et Marcel RAYMOND, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1969, t. IV, p. 520-522. Cette « prise sur le cœur » a déjà un caractère contractuel : « Tant qu'[Émile] n'aimait rien, il ne dépendait que de lui-même et de ses besoins ; sitôt qu'il aime, il dépend de ses attachements. [...] En devenant capable d'attachements, il devient sensible à celui des autres [...] dans le zèle qui vous fait occuper de lui sans cesse, il ne voit plus l'attachement d'un esclave, mais l'affection d'un ami. » Et, en note : « L'attachement peut se passer de retour, jamais l'amitié. Elle est un échange, un contrat comme les autres ; le mot d'ami n'a point d'autre corrélat que lui-même. »
21. Sand allant jusqu'à écrire, lorsqu'elle renonce à assumer l'éducation de Solange, déjà adolescente il est vrai : « *Il n'est point de pire institutrice qu'une mère* » ; voir Brigitte DIAZ, « George Sand éducatrice : "Il n'est point de pire institutrice qu'une mère" », dans *L'Éducation des filles au temps de George Sand*, *op. cit.*, p. 201-213.
22. *Corr.*, t. II, p. 73, lettre à Casimir du 22 avril 1832 (Solange est née le 13 septembre 1828) : « *Je lui apprends à lire* » ; p. 80, vers le 9 mai : « *Elle apprend à lire et sait déjà très bien tous les sons* ». Jeanne Clésinger, née le 10 mai 1849, commence son apprentissage de la lecture en novembre 1852 (*Corr.*, t. XI, p. 453, lettre à Solange du 1<sup>er</sup> novembre) ; dans une lettre à Augustine de Bertholdi du 31 décembre 1852, nous lisons : « *Nini est charmante, et saura lire dans six semaines. Quand tu voudras enseigner Georges [son fils, né le 27 février 1849], je t'enverrai une méthode qui est excellente.* » Il s'agit de la méthode Laffore, estime dans sa note Georges Lubin (*op. cit.*, p. 523). Aurore Sand, née le 10 janvier 1866, apprend ses lettres en décembre 1869 (*Agendas*, éd. Anne CHEVEREAU, Paris, J. Touzot, 1990, t. IV, le 7 décembre, p. 231 ; 20 décembre, p. 235 : « *Lolo [...] lit très bien ses lettres.* »)
23. *Corr.*, t. II, p. 156, lettre à Émile Paultré du 3 septembre 1832.



spontanées et les compétences déjà acquises par l'enfant : il le conduit des ronds librement dessinés à l'écriture, des phrases lues et recopiées à la grammaire, de la mémoire visuelle à l'orthographe. « Il faut apprendre la grammaire par la langue, et non la langue par la grammaire », disait Herder, cité par Michel Bréal dans un livre hautement approuvé par Sand<sup>24</sup>.

## Le merveilleux

Les premiers contes, écrits entre le printemps 1872 et décembre 1873, *La Reine Coax*, *Le Nuage rose*, *Les Ailes de courage*, *Le Château de Pictordu*, *Le Géant Yéous*, *Le Chêne parlant*, sont, avec *L'Orgue du Titan*



Marie Catherine Le Jumel de Bernerville, baronne d'Aulnoy (1651-1705).

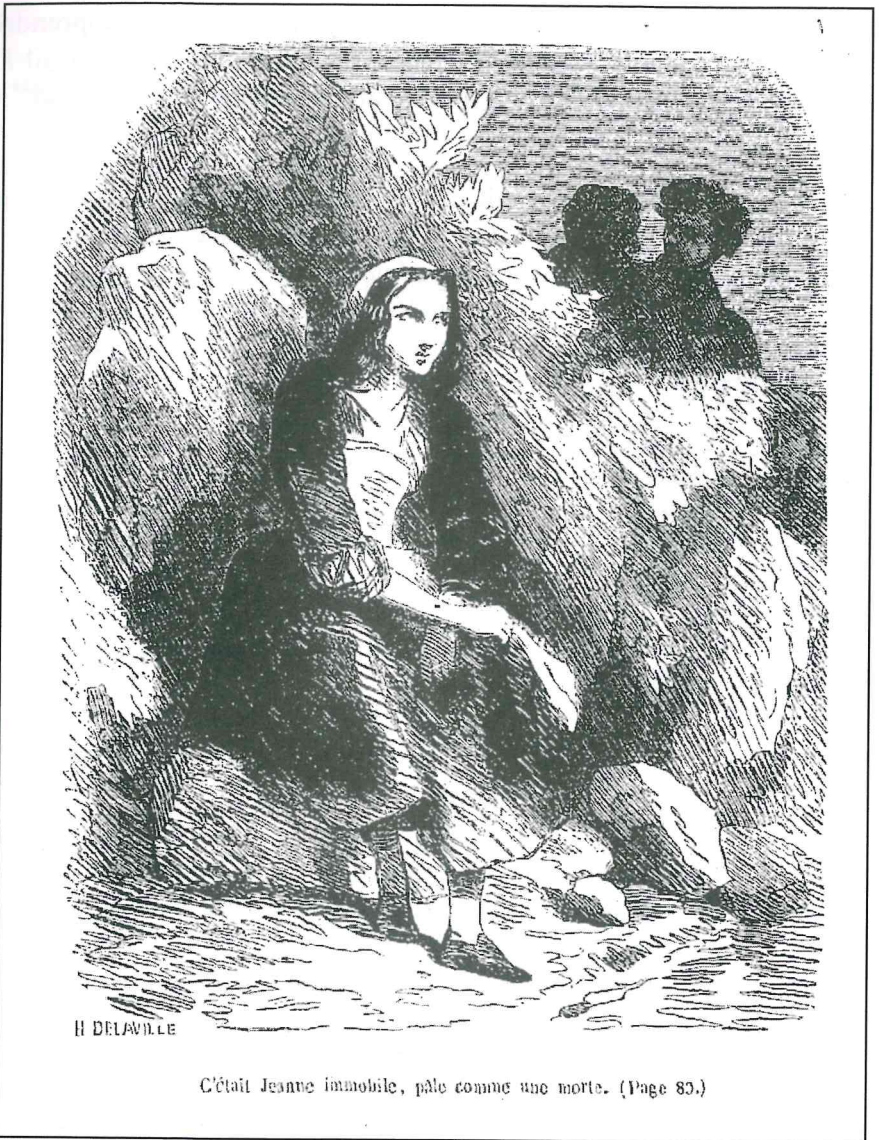
écrit en 1875, de petits romans d'initiation ; ils commencent sur une situation de dénuement ou de désarroi, qui cesse lorsque l'enfant entre en contact privilégié avec une puissance mystérieuse et le plus souvent secourable, qui par les mots qu'elle lui adresse ou par sa seule présence, le soutient dans la recherche de sa liberté, avant de disparaître et d'être oubliée. Dans les tout premiers, Sand revient sur son enfance : un château, un gros garçon qui évoque Hippolyte, une petite fille élevée par sa grand-mère (*La Reine Coax*). La métamorphose animale, la fée, le message purement moral sont proches de ses lectures d'enfance, de

Madame d'Aulnoy lue et relue autour de 1808. Dans *Pictordu* encore, la réapparition d'un visage de bébé, la recherche d'une mère « perdue » et calomniée rappellent des chagrins enfouis, signe que ces contes ont été profondément rêvés, que Sand y rejoue quelque chose de ses premières

---

24. Michel BRÉAL, *Quelques mots sur l'éducation en France*, Paris, Hachette, 1872, p. 39. Sand a lu cet ouvrage récent, qui figurait au catalogue de sa bibliothèque, et en approuve les analyses (voir note 2, lettre à Charles Edmond du 20 septembre 1872 dans *Corr.*) qui recourent ses propres observations : le paysan français ne sait pas voir, ni, à la différence des allemands, lire une carte, comme on l'a constaté pendant la guerre ; Bréal exige que soient enseignées les compétences nécessaires à l'exercice de la démocratie, par exemple savoir décrire et raconter, pour savoir témoigner ; il en greffe l'apprentissage sur les activités et savoirs spontanés ; son livre décrit aussi comment l'Allemagne, en raison des exigences luthériennes en matière d'éducation, a pu recueillir et mettre en œuvre l'enseignement de l'*Émile*.





C'était Jeanne immobile, pâle comme une morte. (Page 85.)

« C'était Jeanne immobile, pâle comme une morte »

Illustration de Tony JOHANNOT

(George SAND, *Œuvres complètes illustrées*, T. III, *Jeanne*, Paris, Hetzel, 1853, p. 89).

années. À l'exception du premier, les récits montrent des enfants qui s'exercent au travail, à l'apprentissage d'un métier (Catherine, la petite fileuse du *Nuage rose*), d'un art (Diane, portraitiste dans *Pictordu*), d'une science (Clopinet, l'ornithologue des *Ailes de courage*) ; le jeune héros acquiert au minimum son autonomie matérielle, comme Miquel, reconquérant à force de travail le pré paternel enseveli sous une avalanche (*Le Géant Yéous*). L'enfant est soutenu dans son désir subjectif par une puissance tutélaire surnaturelle, se manifestant par intermittences, aux moments de crise ; ses exercices, sa persévérance, ses efforts sont suivis de progrès et le conduisent à la confiance en lui-même, et à des compétences précises. Le point de départ en est toujours la préférence, ou le dégoût particulier de l'enfant – les dessins de Diane, l'horreur du petit héros du *Chêne parlant* pour les cochons. Sand, élevée dans son enfance pour l'oisiveté et pour ce vernis général de haute civilisation qu'était la grâce, pratique et prône au contraire l'activité, et la spécialisation, car elle croit à la diversité précoce des aptitudes. Ses contes mettent en scène des petites filles de milieu privilégié et des petits paysans : les femmes, le peuple en somme. Mais elle différencie peu les idéaux pédagogiques : tous sont éduqués à l'autonomie, au travail, à la conscience de leur liberté. « *Ne lui ôtez pas l'orgueil de sa conscience* », prescrit-elle (*M. E*, p. 190).

Les contes suivent le précepte énoncé dans *Histoire de ma vie* : « *Il faut servir aux enfants les mets qui conviennent à leur âge, et ne rien devancer. Tant qu'ils ont besoin du merveilleux, il faut leur en donner. Quand ils commencent à s'en dégoûter, il faut bien se garder de prolonger l'erreur et d'entraver le progrès naturel de la raison*<sup>25</sup>. » Jeanne, dans le roman de 1844, recevait comme un choc la révélation de l'origine tout humaine des pièces de monnaie qu'elle pensait avoir reçues des fées ; ce brutal désenchantement déterminait chez elle une fermeture générale à une explication rationnelle, et à tout dialogue<sup>26</sup>. En 1850, le conte de *Gribouille*, destiné aux enfants seuls, se déployait entièrement dans un univers merveilleux, le héros ne s'y délivrait pas de la présence ni des exigences des fées, et, martyr ou apothéose, succombait à l'idéal en se jetant à l'eau, puis dans le feu. Le merveilleux, et l'idéal qu'il induit, sont-ils, comme dans *Jeanne*,

---

25. *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 533.

26. « *Vous autres savants, vous avez vos idées, et nous avons les nôtres. [...] Laissez-nous comme nous sommes. Quand vous nous changez, ça nous porte malheur.* » *Jeanne*, éd. Simone VIERNE, Presses universitaires de Grenoble, 1978, p. 189.



mortifères ? L'idéal est-il indissociable du merveilleux, ne peut-il mûrir ? Les fées demandent-elles toujours que l'on refuse l'univers (social) réel ? Sand a-t-elle connu un tel pessimisme ? Il est vrai qu'elle travaillait alors sur un canevas de son ami éditeur, dont nous ne savons rien. *Gribouille* se trouve étrangement proche des contes des presses catholiques contemporaines, qui délivrent une pédagogie morale « contre le monde<sup>27</sup> ».

Les *Contes d'une grand-mère* au contraire vont s'écarter de ce modèle en remplissant le programme d'émancipation intellectuelle indiqué dans *Histoire de ma vie*, sans désenchanter le monde ; ils mettent en scène des enfants « du monde<sup>28</sup> ». Comme Sophie Dupin avec la petite Aurore, le vieux médecin à qui Diane se confie dans *Le Château de Pictordu* ne cherche ni à faire accroire, ni à démentir le merveilleux :

« Il ne voulut pas lui affirmer que ce qu'elle avait vu et entendu était certain et réel. Il eut l'air de ne pas trop savoir non plus si elle avait rêvé ou non, et l'incertitude où il la laissa fut une joie pour elle<sup>29</sup>. »

À mesure que l'héroïne grandit, la « dame au voile » qui se manifeste à elle se métamorphose et finit par disparaître dans une révélation de la lumière, qui forme aussi la clôture de plusieurs autres contes.

### Quels savoirs ?

Pas plus que chez Rousseau, la connaissance ne doit être cherchée pour elle-même ; dans *Histoire de ma vie*, Sand reproche à son éducation de ne l'avoir pas fait réfléchir aux fins du savoir<sup>30</sup>. Quand Sand fait l'éducation de Maurice à Valldemosa, lorsqu'elle oriente celle de Solange à la pension Bascans, les connaissances s'ordonnent autour de l'histoire « à l'état un

---

27. Francis MARCOIN, « Une éducation contre le monde : les bibliothèques de la jeunesse catholique », dans *L'Éducation des filles au temps de George Sand, op. cit.*, p. 121-129. Les lectures proposées visent à « entretenir une indifférence dévote toujours tendue vers un au-delà et refusant la vie telle qu'elle est. Invitées à prendre le voile [...], les jeunes filles doivent fuir un monde qui n'apporte que la déception » (p. 126).

28. Nous reprenons la typologie de Marina BETHLENFALVAY dans *Les Visages de l'enfant dans la littérature française du XIX<sup>e</sup> siècle*, Genève, Droz, 1979 : « C'est le type d'enfant qui se dégage des écrits de Michelet, de Fourier, de Zola, et dans une moindre mesure de George Sand », qu'elle distingue de l'enfant venu d'ailleurs, de l'enfant victime, et qui se caractérise par « son enracinement dans la vie terrestre » (p. 84).

29. George SAND, *Le Château de Pictordu*, dans *Contes d'une grand-mère*, éd. Béatrice DIDIER, Paris, Garnier-Flammarion, 2004, p. 43.

30. « *Savoir pour savoir, voilà véritablement toute la moralité de l'éducation qui m'était donnée. Il n'était pas question de s'instruire pour se rendre meilleur, plus heureux ou plus sage.* » (*Histoire de ma vie*, éd. citée, t.1, p. 801).



*peu philosophique* » : « *ce qu'il y a de plus important et de plus mûrissant, l'histoire*<sup>31</sup> ! ». L'histoire est à ses yeux, comme selon *l'Encyclopédie nouvelle*, le savoir capital, à la fois principe de compréhension, et initiation à la foi au progrès ; *Histoire de ma vie* confirme encore cette prééminence.

Mais les leçons données aux jeunes héros, dans la seconde série de contes qui confie leçons de choses et initiation scientifique à des personnages divers, parfois humains, comme le narrateur de *La Fleur sacrée*, parfois allégoriques comme la fée Poussière, ne portent pas sur l'histoire, ou la conçoivent différemment. Depuis 1866, Sand a lu et médité *L'Origine des Espèces* de Darwin, qu'elle comprend, ce qui fut généralement le cas en France, à la lumière de Lamarck<sup>32</sup>, comme un évolutionnisme finalisé, et, dans son cas, spiritualisé. Elle a aussi traversé l'année terrible, qui a approfondi ses doutes, et dorénavant l'histoire, à l'échelle de quelques vies humaines du moins, n'est plus le support de sa foi dans le progrès. Sand met à la portée des enfants le fruit de ces lectures et de ces méditations, indique même les problèmes métaphysiques qu'elles engagent.

Les jeunes enfants, conseille le maître d'école, seront initiés à la connaissance du globe :

« *Je commencerai par la géologie, l'histoire du sol, l'apparition de la vie, ses remaniements successifs, ses effondrements avec ceux du globe, ses reprises de possession plus tard, ses successions mystérieuses et ses enchaînements multiples. Nous aurons ainsi l'histoire de la Terre et la géographie qui en est le couronnement.* » (*M.E.*, p. 225)

Deux ou trois ans plus tard, à l'âge de raison, viendra « *l'histoire du genre humain, les crimes, les folies, les infortunes dont elle est issue* », pour exercer un jugement moral « *à la fois ému et ferme* » (*M.E.*, p. 225) : cet enseignement nécessaire – c'est l'histoire qui permet de comprendre l'art – n'est donné qu'à Diane grandissante par le vieux docteur<sup>33</sup>. Dans les *Contes*, l'histoire cède le pas aux sciences de la nature<sup>34</sup>, géologie, botanique, zoologie, qui creusent d'immenses axes temporels. Le progrès se pense à l'échelle de l'histoire du globe et de la formation des espèces, et traverse, durées inconnues ou périodes de régression, de profondes obscurités, dont la métempsycose, dans *Le Chien et la Fleur sacrée*, ou les pé-

---

31. *Corr.*, t. V, p. 434-435, lettre du 29 septembre 1841 à Ferdinand Bascans.

32. Yvette CONRY, *L'Introduction du darwinisme en France*, Paris, Vrin, 1974.

33. *Contes d'une grand-mère*, éd. citée, p. 52.

34. Debra LINOWITZ-WENTZ, *Fait et fiction, Les formules pédagogiques des Contes d'une grand-mère de George Sand*, Paris, Nizet, 1985.

riodes d'enfouissement du Marteau rouge proposent des images. Si le monde est indéniablement finalisé, la science ne peut rien dire de Dieu, le mot n'apparaît même pas. La toile de fond est un évolutionnisme spiritualisé : « À ce moment, dit la fée Poussière, la nature n'a qu'un but, faire un animal pensant. Elle lui [à l'ichtyosaure] donne des organes merveilleusement appropriés à ses besoins<sup>35</sup> » ; cet enseignement est moralisé : la fée Poussière recommande à l'enfant une attention à l'infiniment petit, au rebut, origine de toute chose ; plus même : les espèces sont hiérarchisées suivant une échelle où la notion de mérite joue un rôle. L'on demande à l'enfant de retenir, mots et choses, la géographie du monde indonésien (*La Fleur sacrée*), la flore des environs de Nohant, ses insectes (*La Fée aux gros yeux*), les coquillages (*Le Gnome des huîtres*)... des connaissances positives et encyclopédiques : pour les savoir, parce que « ne savoir qu'une chose, c'est ne rien savoir du tout<sup>36</sup> » ? ou pour exercer quotidiennement la mémoire, comme le recommande le maître d'école (*M.E.*, p. 191) ?

Dans plusieurs récits dont les héros sont des petits garçons, la connaissance de la nature s'acquiert au cours d'une période de « robinsonnage », de survie en milieu naturel, où l'observation, la réflexion sur l'expérience aboutissent aux mêmes conclusions : bienfaits de l'alliance avec les éléments et avec les animaux, mais nécessité de la vigilance à l'égard de la nature, et retour à l'échange humain.

Le silence sur Dieu vaut pour les textes publiés, la religion étant affaire totalement privée aux yeux de Sand ; mais Aurore Sand donne le texte d'une prière en vers<sup>37</sup> composée pour elle par sa grand-mère : le ton en est celui de la brève oraison apprise autrefois de Sophie Dupin, « *Mon dieu, je vous donne mon cœur*<sup>38</sup> », la seule qui ait fait sens pour la petite fille. Dernier mot de Sand en matière de religion ? ou fruit de cette remarque : « *Quand on est encore très jeune, il vaut mieux croire à des divinités amies que de trop croire à soi-même*<sup>39</sup>. » ?

---

35. *Contes d'une grand-mère*, éd. citée, p. 402-403.

36. *Ibid.*, p. 54.

37. « Souvenirs de Nohant », *Revue de Paris* septembre-octobre 1916, reproduits par Béatrice DIDIER dans l'éd. citée des *Contes d'une grand-mère*, p. 469-500 ; la prière figure p. 483-484.

38. *Histoire de ma vie*, éd. citée, t. 1, p. 531.

39. *Contes d'une grand-mère*, éd. citée, p. 66.

## Conclusion

Ainsi comme Hugo, comme Michelet, Sand aura contribué au combat pour l'instruction, partie prenante de la longue installation de la république et ce, de manière pragmatique, sans prétention comme l'indique la modestie des personnages qu'elle assume dans ses titres : maître d'école et grand-mère, et sans lien, malgré les indéniables convergences d'esprit et de programme, avec le combat contemporain du parti républicain, ni avec l'école existante<sup>40</sup> : en privilégiant la part traditionnellement assumée par les femmes, les apprentissages primordiaux, l'enfance, la petite enfance. Elle obéit ainsi à la répartition par genre du travail pédagogique – dans *L'Art d'être grand-père* (1877), Hugo se soucie peu d'instruire ou d'éduquer George et Jeanne : il les contemple, les adore, se plaît à ruiner l'autorité des parents.

Chaque situation éducative naît d'une rencontre singulière, toujours décrite par Sand ; mais elle ne sature pas la vie de l'enfant et tout en affirmant la puissance de l'éducation, Sand ne cède jamais au mythe de Pygmalion, ni ne construit d'utopie éducative : elle réfléchit son expérience et conseille. Chaque enfant est un donné mystérieux et complexe, et l'observation de ses petites-filles, notée avec soin dans les agendas, la captive, la surprend, l'émerveille. Elle se refuse à tout jugement définitif :

*« J'ai en aversion les classements méthodiques des instincts et des caractères. [...] ; à plus forte raison pour ces êtres malléables qui sont encore à l'état d'essai dans vos mains. L'homme est un produit bien autrement compliqué qu'on se l'imagine. »* (M.E., p. 193)

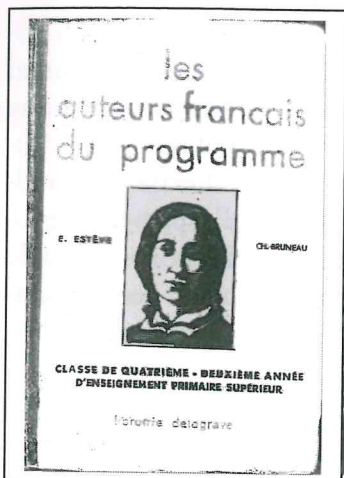
Michèle HECQUET  
Université Lille 3



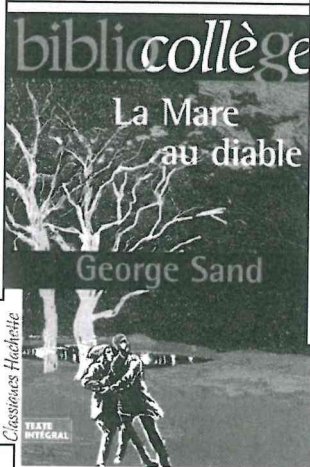
---

40. La lecture de l'Agenda nous apprend, à propos d'une fête de village, que Nohant en 1874 possède une école communale, un instituteur... ils sont tout à fait étrangers à la communauté familiale.

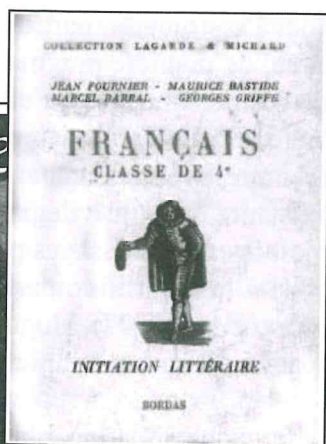




Edmond ESTÈVE et Charles BRUNEAU, *Les Auteurs français du programme*, 1939 (note 17).



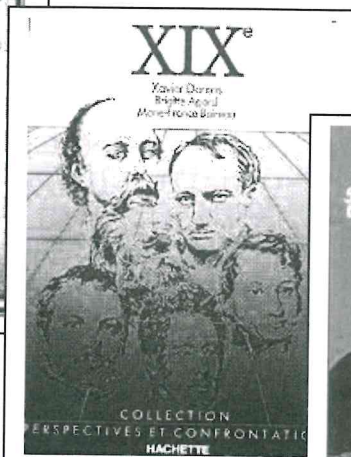
*La Mare au diable*, Paris, Classiques Hachette, « Biblio Collège », 1999.



Marcel BARRAL et alii, *Français, classe de 4°, 1956-57* (note 22).



BIÉT, BRIGHELLI & RISPAIL : *XIX<sup>e</sup> siècle*, 1986 (note 31).



DARCOS, AGARD & BOIREAU : *XIX<sup>e</sup>*, 1986 (note 32).



Hélène POTELET, *Rives bleues, Français 4<sup>e</sup>*, 2011 (note 34).

**George Sand dans les classiques scolaires.**

## George Sand, un classique scolaire ?

**L**A RÉCEPTION SCOLAIRE DE GEORGE SAND est un terrain déjà partiellement défriché : en 1995 et 1997 deux articles de Claudine Puel<sup>1</sup> enquêtent sur « l'image de George Sand dans les manuels scolaires » puis sur ce que savent des lycéens rouennais sur la romancière. Plus près de nous, une étude de Martine Watrelot<sup>2</sup> pointe les « mésavours » véhiculés par les manuels scolaires autour de l'œuvre de Sand, et ce même dans la période contemporaine, qui a pourtant vu un réel renouveau des études et des publications sandiennes. Et il est certain que la présence de George Sand dans les corpus scolaires ne peut être pour le spécialiste ou l'amateur qu'une source de déception, tant le personnage de l'écrivaine, scandaleux ou édifiant, éclipse bien souvent encore l'œuvre elle-même, y compris dans certaines notices biographiques récentes pointées par Martine Watrelot.

Pourtant, l'école n'a pas toujours dédaigné ni malmené George Sand, qui est même devenue dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle un classique scolaire incontournable de l'enseignement secondaire. À cette époque, elle est d'ailleurs plus fortement présente dans les manuels de morceaux choisis que Balzac – mais c'est lui qui devient au cours du XX<sup>e</sup> siècle un classique de

- 
1. Claudine PUEL, « L'image de George Sand dans les manuels scolaires », *Les Amis de George Sand* n° 16, 1995, p. 28-31, et « Connaissez-vous George Sand ? Enquête auprès de 442 lycéens de Rouen », *Les Amis de George Sand* n° 19, 1997, p. 13-19.
  2. Martine WATRELOT, « George Sand au miroir des manuels scolaires », dans Pascale HUMMEL (dir.), *Mésavours*, Paris, Philologicum, 2010, p. 45-57.

l'enseignement secondaire<sup>3</sup> tandis que George Sand se réduit peu à peu à un corpus très restreint avant de quasiment disparaître. Il y a cependant des points communs indéniables entre Sand et Balzac – outre le fait qu'ils sont contemporains et se connaissaient bien : tous deux sont auteurs d'une œuvre de grande ampleur, leur production romanesque est variée (genres, descriptions de milieux sociaux très divers, etc.), et tous deux sont l'objet jusque dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle de notices sévères sur leur douteuse prolixité ou leur absence de style. C'est d'ailleurs longtemps un *topos* scolaire que ce parallélisme Sand/Balzac, qu'on retrouve encore dans Thibaudet dans les années 1920, et contre lequel s'élève Lanson dès 1894, dans son *Histoire de la littérature française* :

« On l'oppose ordinairement à Balzac, comme l'idéalisme au réalisme ; mais cette antithèse, ainsi que beaucoup d'autres du même genre, est fautive dans ses deux termes. De même qu'il y a en Balzac autre chose qu'un réaliste, ainsi George Sand ne s'est pas confinée dans le pur idéalisme<sup>4</sup> ».

Or, le déclin de George Sand ne peut s'expliquer uniquement par la misogynie – certes réelle – de l'école en matière de littérature, et la variété de son œuvre aurait pu permettre un renouvellement du corpus scolaire sandien. Que s'est-il donc passé pour que George Sand disparaisse, ou presque, de l'école, et à quel prix subsiste-t-elle encore malgré tout ? C'est à cette question que cette étude va essayer de répondre, en se centrant sur l'enseignement secondaire et son histoire depuis 1880, et en menant l'enquête du côté des programmes et des manuels scolaires<sup>5</sup>.

### **George Sand, classique scolaire dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle**

Pour mieux comprendre et mesurer la classicisation de George Sand à l'école, il faut la replacer dans le cadre de la scolarisation du roman après 1880 et rappeler que, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ce genre est quasiment

---

3. Voir Nathalie DENIZOT, « Construction d'un corpus scolaire : les "extraits" de Balzac dans les manuels scolaires (1880-2007) », dans Brigitte LOUICHON et Annie ROUXEL (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 81-90.

4. Gustave LANSON, *Histoire de la littérature française* [1895], Paris, Hachette, 1912, p. 998.

5. J'ai constitué un corpus de 90 manuels publiés entre 1880 et 2012. Ce corpus ne vise pas l'exhaustivité, mais est constitué pour être représentatif : j'y ai équilibré les niveaux (collège, lycée, etc.), les filières (général, technique et professionnel, etc.) et les époques, en tenant compte des manuels les plus importants pour toutes les périodes.



invisible à l'école. Seul un roman comme le *Télémaque* de Fénelon est depuis longtemps un classique scolaire, mais il l'est au titre de continuateur voire de traducteur d'Homère, comme le rappelle notamment André Chervel<sup>6</sup>. Il faut attendre les réformes républicaines des années 1880-1890 pour que les programmes et les manuels de morceaux choisis fassent entrer les romanciers français dans les corpus scolaires, et bien timidement d'abord tant le genre romanesque est encore en quête de légitimité.

Dans ce contexte d'ouverture des corpus scolaires à des auteurs jusque-là ignorés, voire méprisés, George Sand occupe tout d'abord une place de choix<sup>7</sup> : chez Marcou par exemple, auteur de plusieurs volumes de morceaux choisis maintes fois remaniés, réédités et réimprimés jusque dans les années 1920<sup>8</sup>, George Sand est présente dès les années 1880 avec plus d'extraits que Balzac, Hugo ou Mérimée, pour ne citer que ses contemporains. Seul Théophile Gautier est aussi bien représenté (avec cinq extraits lui aussi, contre deux par exemple pour Balzac). Et même vingt ans plus tard, lorsque les romanciers des générations suivantes (Flaubert, Daudet ou Loti, par exemple) auront aussi fait leur entrée dans ces *Morceaux choisis*, les choix de Marcou concernant Sand resteront les mêmes, alors que le manuel compte un extrait de moins pour Gautier, et toujours aussi peu pour Balzac. Du côté des histoires littéraires, George Sand est également au tournant du XX<sup>e</sup> siècle un auteur obligé, qui occupe dans toutes les grandes histoires littéraires plus de place que Stendhal ou Flaubert, et généralement au moins autant que Balzac. Doumic<sup>9</sup> écrit ainsi :

« Le roman est l'un des genres qui ont pris au XIX<sup>e</sup> siècle le plus d'extension. [...] Des romanciers tels que Balzac et George Sand sont parmi les plus grands noms de notre littérature. »

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Sand est même présente explicitement dans les programmes scolaires, pourtant peu prolixes en noms d'auteurs contempo-

---

6. André CHERVEL, *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, éd. Retz, 2006.

7. En 1887, elle entre d'ailleurs dans la collection publiée chez Hachette « Les grands écrivains français », alors même que Voltaire, Racine, Boileau, Lamartine, Balzac, Rousseau, pour ne citer qu'eux, sont encore cette année-là « en préparation ».

8. Je travaille ici sur deux éditions de ses *Morceaux choisis des classiques français* (Proseurs) à destination des classes de troisième, seconde et rhétorique (puis première), chez Garnier frères : un ouvrage de 1885 (6<sup>e</sup> édition) puis la 27<sup>e</sup> édition (sans date, mais postérieure à 1905, date de la 21<sup>e</sup> édition).

9. René DOUMIC, *Histoire de la littérature française* (16<sup>e</sup> édition), Paris, Delaplane, 1900, p. 555.

rains, et encore moins en titres d'œuvres<sup>10</sup> : dès 1893, *La Mare au diable* est au programme de l'enseignement primaire supérieur puis, à partir de 1938, de la classe de quatrième ; à partir de 1962-1964, l'œuvre est remplacée par « un roman champêtre (extraits) » et, la même année, apparaît pour la classe de troisième des « extraits suivis d'un grand roman du XIX<sup>e</sup> siècle (Balzac, Sand, Flaubert, Hugo, etc.) ». Enfin, dans l'enseignement technique et/ou professionnel, Sand est mentionnée en 1954 dans la liste d'auteurs des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles préconisés pour les classes de troisième année de CAP. Si, pour toutes ces classes, les allègements de programme de 1973 suppriment George Sand (seul auteur dans ce cas, d'ailleurs), elle réapparaît dans les textes officiels de collège et de CAP des années 1980 : *La Mare au diable* et *Le Meunier d'Angibault* sont même explicitement proposés pour les classes de quatrième et troisième en 1985 – mais dans une liste indicative et beaucoup plus étendue qu'en 1938. Les programmes ultérieurs abandonnent les listes d'œuvres et ne citent que très rarement des auteurs (à part quelques monuments comme Molière), mais il n'en reste pas moins que la présence de George Sand dans les textes officiels est attestée pendant près d'un siècle : très peu d'auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle sont dans ce cas.

Dans le corpus de manuels que j'ai constitué, sa présence est également importante : sur les quatre-vingt-dix manuels analysés, plus de la moitié contiennent un ou plusieurs passages extraits de son œuvre. C'est dans l'enseignement technique et/ou professionnel que l'on trouve le moins d'extraits de Sand, à toutes les époques, et cela est sans doute à mettre en relation avec la spécificité de cet enseignement, qui cherche dans les années 1950-1960 à refléter davantage un monde urbain et ouvrier que ce monde rural auquel on associe encore souvent George Sand<sup>11</sup>. Mais à tous les niveaux et dans toutes les filières, il faut noter à la fois une relative dispersion des choix opérés (sur les 127 extraits relevés dans l'ensemble des manuels, ce ne sont pas moins de 24 œuvres qui sont représentées) et en même temps une forte représentation de quelques œuvres, qui émergent

---

10. Je m'appuie ici sur la recension d'André CHERVEL, *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1986.

11. C'est d'ailleurs le plus souvent dans des manuels thématiques des années 1970 que l'on trouve des extraits de Sand, et parfois dans des chapitres explicites : « L'univers familial. Le village, la ville. Survivances », par exemple, dans le manuel de C.A.P. de Robert DRENEAU et Gaby BELLOC, *Thèmes et textes de français*, Paris, Delagrave, 1973.



vraiment, avec dix occurrences au moins dans le corpus : *La Petite Fadette* (10 extraits), *Les Maîtres sonneurs* (11), *Histoire de ma vie* (18) et surtout *La Mare au diable* (47). On retrouve là des phénomènes traditionnels à l'école, où la classicisation d'un auteur s'incarne en réalité dans un petit nombre d'œuvres.

### ***La Mare au diable* : comment devient-on un classique scolaire ?**

Très rapidement, *La Mare au diable* est donc devenue pour l'école le roman sandien par excellence, et plusieurs raisons expliquent ce succès. La plus importante est sans doute à chercher du côté de l'attachement de l'école aux valeurs rurales, bien analysé en particulier par Rémi Ponton<sup>12</sup>, qui rappelle que le but de l'école à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est « d'inculquer les valeurs essentielles au maintien de l'ordre républicain établi : sobriété, économie, labeur, fraternité » (p. 65). Une deuxième raison, comme l'a souligné Nadine Vivier<sup>13</sup>, tient également aux valeurs morales des héros, qui répondent elles aussi aux exigences scolaires. Il faudrait en ajouter une troisième, qui est l'ancrage du roman dans la tradition scolaire du récit pastoral, venue des humanités classiques, et qui a pu faciliter sa scolarisation.

Mais ce qui m'intéresse ici davantage est de comprendre non pas tant les raisons qui ont fait de *La Mare au diable* un classique scolaire, que les processus de classicisation<sup>14</sup> : non pas *pourquoi*, mais *comment* ?

Il faut tout d'abord souligner que la mise au programme de *La Mare au diable* en 1938 dans les classes de quatrième ne fait que renforcer et accélérer un processus déjà amorcé. Dans mon corpus de manuels, deux œuvres dominent en effet, à égalité, les manuels de collège<sup>15</sup> de la période 1880-1938 : *Histoire de ma vie* et *La Mare au diable*. J'aurai l'occasion dans la suite de cet article de revenir sur *Histoire de ma vie*. Mais en ce qui concerne *La Mare au diable*, cette prédominance est intéressante car elle

---

12. Rémy PONTON, « Les images de la paysannerie dans le roman rural à la fin du dix-neuvième siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 17-18, 1977, p. 62-71.

13. Nadine VIVIER, « D'une mission sociale au conte pour enfant : le devenir des romans champêtres de George Sand », dans Noëlle DAUPHIN (dir.), *George Sand. Terroir et histoire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 275-287.

14. En analysant la classicisation comme un processus, je me réfère aux travaux d'Alain VIALA (notamment : « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n° 19, Toulouse, SLC, 1993, p. 11-31).

15. J'appelle ici « collège » les petites classes de l'enseignement secondaire, hors enseignement primaire supérieur.



témoigne d'une forme de porosité entre les différentes filières. En effet, comme je l'ai souligné *supra*, la première mise au programme explicite de *La Mare au diable* se fait non dans l'enseignement secondaire, mais dans l'enseignement primaire supérieur, dès 1893. On voit à travers les manuels que l'œuvre est pourtant choisie bien au-delà de cette filière spécifique. Et d'ailleurs, lorsque les programmes des écoles primaires supérieures seront alignés sur ceux de l'enseignement secondaire, en 1938, *La Mare au diable* intégrera officiellement le programme de quatrième, et ce d'autant plus facilement qu'elle était déjà relativement bien implantée dans les manuels, et peut-être dans les classes.

La classicisation à l'école passe également par la constitution d'un corpus de morceaux choisis, dont certains se retrouvent dans plusieurs manuels. C'est très net dans le cas de *La Mare au diable*<sup>16</sup> : sur l'ensemble du corpus, ce sont les trois quarts des extraits sélectionnés qui se retrouvent dans plusieurs manuels, et l'on trouve en tout six passages identiques choisis par plusieurs manuels d'auteurs différents. Le passage le mieux représenté est la description des laboureurs au tout début du roman, présente dans près de la moitié des manuels comprenant des extraits de *La Mare au diable*, et ce quel que soit le niveau, l'époque ou la filière (collège/lycée, primaire supérieur/secondaire, général/technique ou professionnel). Cette sélection relativement homogène de morceaux choisis est renforcée par l'attribution de titres eux aussi très semblables d'un manuel à l'autre, puisqu'empruntés aux titres de chapitres du roman (« Le petit Pierre », « Sous les grands chênes », « La prière du soir », etc.), et qui contribuent à l'entrée de l'œuvre parmi les classiques, identifiable même à travers ses extraits.

La classicisation de *La Mare au diable* procède enfin d'une spécialisation progressive puisque l'œuvre, davantage présente entre 1880 et 1938 dans les manuels du lycée, devient après 1938 une œuvre pour les petites classes, emblématique de la classe de quatrième – au point par exemple qu'un portrait de George Sand fournisse l'illustration de couverture d'un manuel de 1939<sup>17</sup>. On retrouve même le roman dans un manuel de B.E.P. 1<sup>ère</sup> année<sup>18</sup>, classe qui correspond justement dans l'enseignement profes-

---

16. Pour les autres œuvres, le phénomène est beaucoup moins important.

17. Edmond ESTÈVE et Charles BRUNEAU, *Les Auteurs français du programme. Classe de quatrième. Deuxième année d'enseignement primaire supérieur*, Paris, Delagrave, 1939. Ce manuel a été rapidement retiré en raison de la réforme des programmes faite par l'État français en 1940.

18. Gabriel BELLOC et Gaston NÈGRE, *Expression française. Thèmes et textes. 1<sup>ère</sup> année B.E.P.*, Paris, Nathan, 1972.

sionnel à la quatrième des collèges. Si cette spécialisation fait de *La Mare au diable* un classique scolaire inévitable, elle est en même temps à double tranchant, comme on le verra *infra*.

### Et pourquoi pas *Histoire de ma vie* ?

Une question peut se poser quand on regarde les œuvres de Sand présentes dans les manuels entre 1880 et 1938 : pourquoi *Histoire de ma vie* (qui occupe, on l'a vu, une place non négligeable dans le corpus) n'est-elle pas devenue un classique scolaire, à l'instar de *La Mare au diable* ?

Une première réponse possible tient au choix des passages sélectionnés dans l'autobiographie. Si l'on y trouve quelques descriptions, il s'agit en réalité surtout de narrations, et *Histoire de ma vie* est ainsi convoquée pour de petites histoires, des anecdotes. Les titres sont évocateurs : « Singulière méprise » ; « Rencontre de voyage » ; « Perdues dans la "Brande" », « Opération nocturne », etc. Ces passages sont choisis le plus souvent par des manuels pour les petites classes (deux seulement concernent le lycée), avec des amphotextualités<sup>19</sup> thématiques très diverses, comme en témoignent les titres des chapitres dans lesquels ils sont parfois placés : « Horizons familiers, visages de France » ; « Jeux ».

Autrement dit, si la présence d'*Histoire de ma vie* est relativement importante entre 1880 et 1938, il n'y a pourtant ni unité thématique, ni *a fortiori* unité générique, et c'est là une seconde réponse possible : à cette époque, l'autobiographie n'est pas encore un genre légitime à l'école en tant que tel, et le titre de l'œuvre n'est d'ailleurs même pas toujours précisé par les manuels qui en proposent des passages. Les extraits présents sont là au titre de ce genre scolaire traditionnel qu'est la narration, et non au titre de ce genre encore invisible qu'est l'autobiographie<sup>20</sup>. Lorsque l'aura de Sand pâlera, les narrations tirées de son œuvre seront remplacées dans les manuels par d'autres venues d'autres œuvres et d'autres auteurs, plus « modernes », faisant disparaître *Histoire de ma vie* des petites classes : dans

---

19. Je nomme ainsi les solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes à l'école, lorsqu'ils sont *posés* les uns à côté des autres, particulièrement dans les manuels. Pour un point sur cette notion, je renvoie à mon article : « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques*, n° 145-146, Metz, CRESEF, 2010, p. 211-230.

20. Voir Nathalie DENIZOT, « Quels classiques scolaires pour l'autobiographie ? Recatégorisation, classicisation et sélection de "morceaux choisis" », dans Isabelle de PERETTI et Béatrice FERRIER (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, Bruxelles, Peter Lang, 2012, p. 101-112.



mon corpus de manuels, sa présence après 1970 n'est plus attestée que dans les manuels de lycée.

### Des dangers de la spécialisation

Si George Sand était au tournant du XX<sup>e</sup> siècle un classique scolaire, la tendance tout au long du XX<sup>e</sup> siècle a été à la dépatrimonialisation de notre auteure. En effet, si l'on observe sa présence dans les manuels en confrontant entre elles les trois périodes déjà évoquées (avant 1938, date de l'entrée de *La Mare au diable* dans le programme de 4<sup>e</sup>, et après 1973, date de sa suppression), la différence est frappante. À la présence massive tous niveaux confondus dans la première période (entre 1880 et 1938, plus de 90 % des manuels contiennent au moins un extrait de George Sand, et cette proportion est identique dans les petites et dans les grandes classes), succède une présence plus ciblée dans la période suivante puisqu'entre 1938 et 1973, la moitié seulement des manuels, tous niveaux confondus, contient des textes de George Sand. Cette proportion tombe à moins du tiers dans la dernière période, de 1974 à 2012.

Mais dans la deuxième période, c'est en fait essentiellement *La Mare au diable* en quatrième qui assure la postérité de George Sand au collège : plus des trois quarts des extraits de George Sand présents dans mon corpus de manuels de collège de la période sont des extraits de ce roman ; quant aux manuels de quatrième de cette même période, ils contiennent exclusivement des extraits de *La Mare au diable*. Et si l'on suit les collections de manuels de la période, on constate que leurs auteurs ont souvent cantonné la présence de George Sand à ces seuls extraits dans le manuel de quatrième : c'est le cas par exemple dans la série des manuels de Gendrot et Eustache<sup>21</sup> ou dans la collection « Lagarde et Michard » pour les classes de collège des années 1950-1960<sup>22</sup>. Dans d'autres collections (Souché, David et Lamaison chez Nathan, ou la série des *Nouveaux Textes français* de Chevaillier et Audiat dans les années 1950)<sup>23</sup>, quelques rares extraits sont présents dans un seul autre volume, mais pas davantage. En fait, la présence

---

21. Fernand GENDROT et Firmin M. EUSTACHE, *Auteurs français*, Paris, Hachette, 4 volumes de la Sixième à la Troisième, 1951-1955.

22. Marcel BARRAL *et alii*, *Français*, Paris, Bordas, coll. « Lagarde et Michard », 4 volumes, 1956-1957.

23. Aimé SOUCHÉ, Jacques LAMAISON et Maurice DAVID, *Les Auteurs du nouveau programme* (4 volumes), 1946-1947 ; Jean-René CHEVAILLIER, Pierre AUDIAT et Édouard AUMENIER, *Les Nouveaux Textes français*, Paris, Hachette, 4 volumes, 1951-1956.



obligatoire de *La Mare au diable* dans les manuels de quatrième a en quelque sorte vidé les autres manuels de leurs extraits de George Sand. Cette tendance est nette si l'on confronte plusieurs éditions d'un même ouvrage, comme par exemple le Chevaillier et Audiat pour les classes de sixième : en 1929, *Les Textes français. Classes de sixième A et B* propose sept extraits de George Sand ; en 1956, *Les Nouveaux textes français. Classe de sixième* n'en compte plus aucun – mais celui de quatrième en propose cinq.

Or, la logique de la « lecture suivie » referme l'amphitextualité du roman sur lui-même : les extraits sont présentés dans un chapitre à part, et ne sont pris dans aucun autre réseau de solidarité textuelle, ni générique, ni thématique. Cette amphitextualité exclusive, qui cantonne l'œuvre à elle-même et fait de sa propre étude sa seule finalité, semble ne pas lui avoir permis de rebondir par la suite. Dans la logique disciplinaire, ce sont les usages qu'on fait des textes qui les ancrent et les légitiment<sup>24</sup>, et les extraits de *La Mare au diable* présents dans les manuels ne servaient à étudier que *La Mare au diable* : cette absence de diversification de leurs usages les a fait disparaître après 1973.

Paradoxalement, il semble donc que le succès de *La Mare au diable* ait précipité la chute de George Sand : l'extrême spécialisation apparaît comme une source de danger pour la présence d'une œuvre et d'un auteur, et la disparition de *La Mare au diable* a finalement entraîné la disparition de George Sand, en ce qui concerne le collège : la proportion de manuels de lycée contenant au moins un extrait de George Sand n'a en revanche guère évolué depuis les années 1930-1940, et s'est stabilisée à cette époque autour des deux tiers – même si le nombre total d'extraits, et donc la place que prend Sand dans les manuels de lycée, a tendance à diminuer fortement depuis les années 2000, comme on le verra *infra*.

### D'un classique à l'autre ?

Le retour de Sand dans les programmes entre 1985 et 1996 ne semble d'ailleurs pas avoir changé la donne : après 1973, elle disparaît quasiment du corpus scolaire du collège et dans l'enquête menée de 1990 à 1992 par Danielle Manesse et Isabelle Grellet<sup>25</sup>, elle est au 78<sup>e</sup> rang, avec seulement

---

24. Voir mon étude de la scolarisation de Balzac (art. cité).

25. Danièle MANESSE et Isabelle GRELLET, *La Littérature du collège*, Paris, INRP-Nathan, 1994. Cette enquête qui s'appuie sur un questionnaire distribué auprès d'enseignants de français de 150 collèges, sélectionnés pour constituer un échantillon représentatif des établissements des années 1990, dresse un panorama de ce qui est étudié dans les classes et de ce qui ne l'est quasiment plus.

six citations sur trois cent cinquante trois réponses<sup>26</sup>. À la même époque, les travaux dirigés par Bernard Veck<sup>27</sup>, qui analyse les listes présentées à l'EAF (épreuve anticipée de français), font le même genre de constat : pour les quatre sessions 1992-1995 par exemple, Sand n'apparaît ni dans les extraits, ni dans les œuvres intégrales, pour aucune des listes recueillies.

Cependant, si George Sand n'est pas un auteur du baccalauréat dans les années 1990, elle est présente dans les manuels de lycée de ces années-là : en effet, les anthologies chronologiques n'oublient jamais la romancière, même si sa place est moindre que dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Toutes les grandes anthologies des années 1980-1990 lui consacrent plusieurs pages, voire un chapitre. Certes, George Sand est devenue un classique mineur, si on la compare par exemple à Balzac : elle occupe par exemple neuf pages chez Décote et Dubosclard<sup>28</sup>, tandis que Balzac a droit à trente pages. Mais elle ne prend pas moins de place que Mallarmé (dix pages) ou que Barbey d'Aurevilly (huit pages), et guère moins que Lamartine (douze pages) ou Nerval (treize pages). En revanche, elle vient devant des auteurs comme Alexandre Dumas ou Mérimée (cinq pages chacun), pour ne citer que des écrivains dont l'œuvre ne se réduit pas à un ou deux ouvrages (comme Benjamin Constant ou Jules Renard, par exemple).

Dans l'espace réduit des anthologies par siècle, contraintes à des choix drastiques mais soucieuses de rendre compte de la production d'une période assez longue, George Sand tient donc encore son rang en 1980, un siècle après son entrée dans les manuels de morceaux choisis des années 1880. Mais les choix opérés par les manuels ne sont plus les mêmes : à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les manuels privilégiaient les romans champêtres (*La Mare au diable*, *François le Champi*) ou les descriptions, notamment du Berry (dans *Valentine*, par exemple). Un siècle plus tard, on redécouvre les romans « romantiques » comme *Indiana* ou *Consuelo*, dont un extrait, par exemple, est présent dans le chapitre « Voix de femmes. Le romantisme des femmes » du manuel de Rincé et Lecherbonnier en 1986<sup>29</sup>, et les extraits

---

26. Les auteures de la recherche analysent ici un corpus de 1999 citations d'œuvres différentes, attribuées à 246 auteurs différents. En tête de ce palmarès vient Molière, avec 351 citations.

27. Bernard VECK (dir.), *Français au baccalauréat. Observatoire des listes d'oral. Sessions 1992-1995*, Paris, INRP, 1997.

28. Georges DÉCOTE et Joël DUBOSCLARD (dir.), *Itinéraires littéraires. XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hatier, 1988.

29. Dominique RINCÉ et Bernard LECHERBONNIER, *Littérature. Textes et documents. XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Nathan, 1986.



choisis donnent une image moins lisse de George Sand, qui n'est plus tant la « bonne dame de Nohant<sup>30</sup> » qu'une écrivaine engagée féministe et « socialisante », comme l'écrivent par exemple Biet, Brighelli et Rispaïl<sup>31</sup>. « Romantisme et féminisme » est d'ailleurs le premier intertitre du chapitre consacré à la romancière dans une des anthologies<sup>32</sup>. Et si la célèbre description des « Laboureurs » et « La prière du soir » subsistent encore dans deux manuels, prolongeant ainsi une certaine tradition scolaire, on voit aussi apparaître à plusieurs reprises des extraits de préfaces (celles d'*Indiana* ou de *La Mare au diable* notamment), qui renouvellent le corpus sandien.

Ce renouvellement s'accélère dans les années 2000 : la George Sand des manuels récents est surtout l'épistolière et l'autobiographe et, dans les manuels de lycée où elle figure – quand elle y est présente –, ce sont essentiellement des extraits de sa correspondance ou d'*Histoire de ma vie* qui sont choisis. Cela est certes en cohérence, du moins entre 2001 et 2007, avec un objet d'étude éphémère de la classe de première, le « biographique ». Mais ces choix débordent le cadre de la classe de première et la période concernée, puisqu'on les retrouve dans des manuels encore plus récents. On pourrait se réjouir de la redécouverte d'*Histoire de ma vie* et de la plongée dans l'extraordinaire correspondance de Sand. Mais les extraits sélectionnés mettent surtout en valeur ses illustres amis et correspondants (Flaubert, Chopin, Balzac, par exemple), et le choix quasi exclusif des écrits intimes ou autobiographiques cantonne Sand à une sphère typiquement féminine, celle du privé – ce qui est d'ailleurs une tendance regrettable en ce qui concerne les écrivaines, encore trop souvent lues à l'école à travers des œuvres justement considérées comme « féminines<sup>33</sup> ». D'ailleurs, si un manuel de collège tout récent redonne à George Sand une place remarquable, en offrant à la fois deux passages et une illustration de couverture<sup>34</sup>, il s'agit de deux extraits de sa correspondance (dont une lettre à Chopin), et la couverture représente Sand songeuse accoudée à une petite

---

30. Même si, comme le regrette à juste titre Martine Watrelot (art. cité), l'expression n'a pas toujours disparu des manuels modernes.

31. Christian BIET, Jean-Paul BRIGHELLI et Jean-Luc RISPAIL, *XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Magnard, 1986, p. 135.

32. Xavier D. DARCOS, Brigitte AGAR et Marie-France BOIREAU, *XIX<sup>e</sup>*, Paris, Hachette, coll. « Perspectives et confrontation », 1986.

33. Nathalie DENIZOT, art. cité, 2012, p. 104.

34. Hélène POTELET, *Rives bleues. Français 4<sup>e</sup>*, Paris, Hatier, 2011.



table sur laquelle reposent une lettre et un cahier, qui pourrait être un journal intime.

### Conclusion

George Sand est-elle encore un classique scolaire ? La réponse à cette question dépend sans doute de ce que recouvre le nom de George Sand. S'il s'agit de son œuvre, rien n'est moins sûr : la déclassicisation de *La Mare au diable* et la présence très perlée des ouvrages de George Sand dans les manuels scolaires depuis plusieurs dizaines d'années montre qu'elle est peu lue, et rarement étudiée. Et la logique d'histoire littéraire qui régissait les anthologies par siècle tendant à disparaître du paysage éditorial actuel – les manuels de lycée récents se structurant davantage autour d'« objets d'études » –, la place de George Sand n'est plus assurée comme elle l'était lorsqu'il s'agissait de raconter l'histoire du roman ou l'histoire des idées au XIX<sup>e</sup> siècle.

Pourtant, George Sand n'est pas complètement absente des manuels actuels, et d'une certaine manière, elle a même parfois retrouvé une place qu'elle n'avait plus dans les années 1970. Mais ce n'est pas tant l'œuvre que le personnage même de Sand qui semble devenu « classique ». Ce que les manuels les plus récents véhiculent, c'est une certaine image de la femme plutôt que celle de l'écrivaine : une épistolière amie d'hommes célèbres, une romantique amoureuse (le portrait de Charpentier est privilégié par rapport aux photographies de Nadar, par exemple), une femme de lettres émancipée. Cela n'est pas forcément scandaleux. Mais que le personnage de Sand soit devenu plus classique que son œuvre montre aussi qu'on est passé à l'école, à son sujet, d'une culture commune de type littéraire (il fallait avoir lu *La Mare au diable*) à une culture commune générale au fond presque historique (il faut savoir qui est George Sand).

Nathalie DENIZOT  
Université de Cergy-Pontoise  
IUFM (EMA, ÉA 4507)





Venise à la nuit tombante, entrée du Grand-Canal.

## George Sand et l'Italie

« **I**L ÉTAIT DIX HEURES DU SOIR lorsque le misérable legno qui nous cahotait depuis le matin sur la route sèche et glacée s'arrêta à Mestre. C'était une nuit [...] sombre et froide<sup>1</sup>. Nous gagnâmes le rivage dans l'obscurité. Nous descendîmes à tâtons dans une gondole [...] Nous n'entendions pas un mot de vénitien. La fièvre me jetait dans une apathie profonde. Je ne vis rien, ni la grève, ni l'onde, ni la barque, ni le visage des bateliers. J'avais le frisson [...] Cette gondole noire, étroite, basse, fermée de partout, ressemblait à un cercueil [...]. Le temps était calme<sup>2</sup>[...] »

1. Voir également l'incipit de Leone Leoni : « Nous étions à Venise. Le froid et la pluie avaient chassé les promeneurs et les masques de la place et des quais. La nuit était sombre et silencieuse. On n'entendait au loin que la voix monotone de l'Adriatique se brisant sur les îlots, et de temps en temps les cris des hommes de quart de la frégate qui garde l'entrée du canal Saint-Georges s'entrecroisant avec les réponses de la goélette de surveillance. C'était un beau soir de carnaval dans l'intérieur des palais et des théâtres ; mais au-dehors tout était morne, et les réverbères se reflétaient sur les dalles humides, où retentissait de loin en loin le pas précipité d'un masque attardé, enveloppé dans son manteau. » George SAND, *Romans 1830*, Paris, Presses de la cité, Omnibus, 1990, p. 719.
2. George SAND, « Fragment d'un roman qui n'a pas été fait », cité par Charles, vicomte SPOELBERCH DE LOVENJOU, *La Véritable Histoire de Elle et Lui*, Paris, Calmann-Lévy, 1897, p. 140-143.

Ainsi George Sand décrit-elle son arrivée à Venise en compagnie d'Alfred de Musset. Cette fâcheuse impression disparut à la vue du grand canal éclairé par une « lune rouge » qui soulignait la beauté des constructions qui le bordaient.



George Sand, dessin de MUSSET.

Toutefois le séjour ne se présenta pas comme ils le souhaitaient et ses conditions s'aggravèrent rapidement pour plusieurs raisons : le manque d'argent contraignit George Sand à en emprunter à des amis et surtout à consacrer ses nuits à écrire pour respecter ses engagements vis-à-vis de la *Revue des Deux Mondes* ; durant ce temps, Musset vivait la nuit vénitienne et ses plaisirs. Le mauvais état de santé de Sand persista durant tout le mois de janvier puis ce fut le tour de Musset, soigné par sa compagne qui parvint néanmoins à écrire, en quatorze jours, un roman, *Leone Leoni*, et à traiter avec des éditeurs qui la

pressaient. Son moral était au plus bas durant le carnaval, qu'elle n'appréciait guère. Ainsi se confiait-elle dans une note qui n'était pas destinée à la publication :

*« Pourquoi es-tu si belle, ô Venise, et pourquoi te fais-tu donc tant aimer de moi, quand je ne dois plus rien aimer sur la terre ? Ô marbres sonores, échos de la joie, légers arceaux pleins de rires et de mélodies, ne sauriez-vous au travers de tous ces bruits, saisir et conserver quelque sanglot étouffé, quelque lugubre plainte qui me rappelât qu'il faut mourir ?*

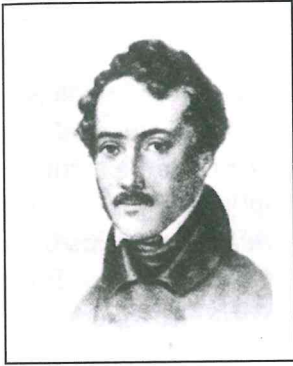
*« [...]Venise,[...] fais-toi muette et sourde pour moi, ou bien ouvre ton passé aux mille cadavres qu'y a enfouis la tyrannie et fais passer sous mes croisées, une sanglante procession de fantômes, une terrible psalmodie de sanglots, afin que la mort me semble juste et acceptable, à moi qui suis jeune, qui aurais pu être heureux, qui méritais d'être aimé ; à moi qui suis seul, sans ami, sans espoir, sans amour, à moi qui suis à Venise et qui vais mourir<sup>3</sup>. »*



MUSSET : autoportrait-charge.

3. George SAND, *Œuvres autobiographiques*, texte établi, présenté et annoté par Georges LUBIN, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. 2, 1989, p. 620-622.





Pietro Pagello  
par Giovanni Carlo BEVILACQUA.

Une fois rétabli, Musset avait repris ses nuits vénitienes. Quant à George Sand, elle avait cédé à Pietro Pagello, le jeune médecin qui les avait soignés. La jalousie d'Alfred et l'aversion croissante qu'il éprouvait pour Venise le décidèrent à regagner Paris. La séparation se fit sans drame puisque Sand accompagna Musset à Mestre lors de son départ. Ils continuèrent d'ailleurs à s'écrire et Musset lui servit de correcteur et d'intermédiaire avec ses éditeurs. Le printemps arrivait, son état dépressif s'apaisait progressivement. Peu après le départ de Musset, elle lui envoya un texte en lui

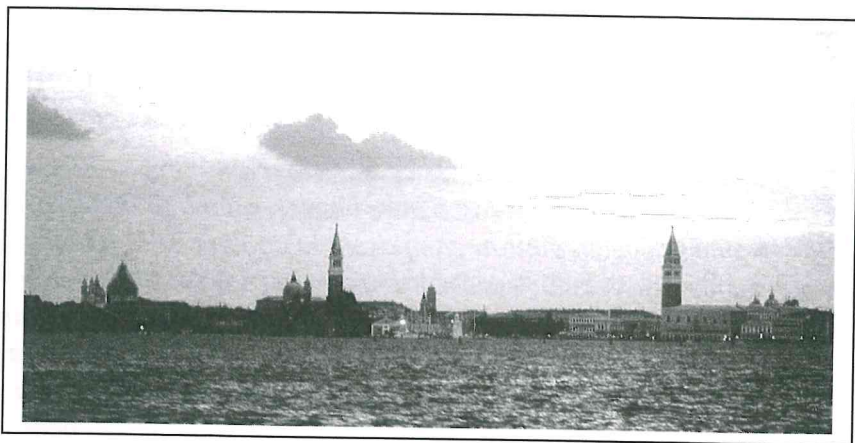
demandant l'autorisation de le publier. Il lui donna son accord. Voici un extrait de ce texte :

*« Tu ne te doutes pas, mon ami, de ce que c'est que Venise. Elle n'avait pas quitté le deuil qu'elle endosse avec l'hiver, quand tu as vu ses vieux piliers de marbre grec, dont tu comparais la couleur et la forme à celle des ossements desséchés. À présent le printemps a soufflé sur tout cela comme une poussière d'émeraude. Le pied de ces palais, où les huîtres se collaient dans la mousse croupie, se couvre d'une mousse vert tendre, et les gondoles coulent entre deux tapis de cette belle verdure veloutée, où le bruit de l'eau vient s'amortir languissamment avec l'écume du sillage. Tous les balcons se couvrent de vases de fleurs, et les fleurs de Venise, nées dans une glaise tiède, écloses dans un air humide, ont une fraîcheur, une richesse de tissu et une langueur d'attitudes qui les font ressembler aux femmes de ce climat, dont la beauté est éclatante et éphémère comme la leur. Les ronces doubles grimpent autour de tous les piliers, et suspendent leurs guirlandes de petites rosaces blanches aux noires arabesques des balcons [...] et deux ou trois cages vertes cachées dans le feuillage renferment les rossignols qui chantent jour et nuit comme en pleine campagne<sup>4</sup>. »*

Se remettant avec détermination à l'écriture, elle expédie à la *Revue des Deux Mondes*, dans les deux mois qui suivent, deux romans, *André* et *Jacques*. Elle sort désormais dans la ville, assiste à des représentations données au Théâtre de la Fenice, excursionne avec le docteur Pagello jusqu'à Bassano au pied des Dolomites, « erre » en gondole sur la lagune et com-

4. George SAND, *Lettres d'un voyageur*, Chronologie et introduction par H. BONNET, Paris, Garnier-Flammarion, 1971, Lettre II, p. 82-83.

mence la rédaction des *Lettres d'un voyageur* qui paraîtront dans la *Revue des Deux Mondes* à partir du 15 mai ; les trois premières, consacrées à Venise, représentent une source essentielle pour la connaissance de son séjour, mais il faut se garder d'en attendre un journal de voyage qui préciserait ses activités, les dates où elles ont eu lieu et décrirait fidèlement ce qu'elle a vu. Elle prévient d'ailleurs l'un de ses correspondants de n'y pas « *chercher la moindre chose certaine sur les objets extérieurs* » mais bien les impressions qu'elle en a reçues. Comme le dira Annarosa Poli : « Pour elle le paysage fut avant tout un état d'âme<sup>5</sup> ». Ainsi décrit-elle un coucher de soleil sur la place Saint-Marc :



Venise, coucher de soleil sur le bassin Saint-Marc.

*« Le soleil était descendu derrière les monts Vicentins. De grandes nuées violettes traversaient le ciel au-dessus de Venise. La tour de Saint-Marc, les coupoles de Sainte-Marie, et cette pépinière de flèches et de minarets qui s'élèvent de tous les points de la ville se dessinaient en aiguilles noires sur le ton étincelant de l'horizon. Le ciel arrivait, par une admirable dégradation de nuances, du rouge cerise au bleu de smalt ; et l'eau, calme et limpide comme une glace, recevait exactement le réflet de cette immense irisation. Au-dessous de la ville elle avait l'air d'un grand miroir de cuivre rouge. Jamais je n'avais vu Venise si belle et si féerique. [...] »*

5. Annarosa POLI, *L'Italie dans la vie et dans l'œuvre de George Sand*, Paris, Armand Colin, 1960, p. 59. L'ouvrage est incontournable pour qui s'intéresse aux rapports de George Sand et de l'Italie. Voir aussi José-Luis DIAZ, *Le Roman de Venise*, Arles, Actes sud, « Babel », 1999.



« Peu à peu les couleurs s'obscurcissent, les contours devinrent plus massifs, les profondeurs plus mystérieuses. Venise prit l'aspect d'une flotte immense, puis d'un bois de hauts cyprès où les canaux s'enfonçaient comme de grands chemins de sable argenté. Ce sont là les instants où j'aime regarder au loin. Quand les formes s'effacent, quand les objets semblent trembler dans la brume, quand mon imagination peut s'élancer dans un champ immense de conjectures et de caprices, quand je peux, en clignant un peu la paupière, renverser et bouleverser une cité, en faire une forêt, un camp ou un cimetière ; quand je peux métamorphoser en fleuves paisibles les grands chemins blancs de poussière, et en torrents rapides les petits sentiers de sable qui descendent en serpentant sur la sombre verdure des collines ; alors je jouis vraiment de la nature, j'en dispose à mon gré, je règne sur elle, je la traverse d'un regard, je la peuple de mes fantaisies<sup>6</sup>. »

Cet extrait, outre la beauté du style, permet d'approcher le processus de création de l'écrivaine, qui regarde avec attention le spectacle, s'en imprègne et laisse son imagination le transformer avant de le transcrire.

Mais parfois la description devient plus précise : ainsi la voit-on s'intéresser à la vie de la cité, à ses habitants et à leur existence sur les canaux et la lagune. Elle distingue les gondoliers des riches particuliers, habillés de « vestes rondes de toile anglaise imprimée à grands ramages de diverses couleurs », de pantalons blancs tenus par un ceinturon rouge, coiffés « d'un bonnet de velours noir<sup>7</sup> », alors que le gondolier de place – qu'elle utilise – ne possède que « son pantalon, sa chemise et sa pipe », obéit aux ordres du gondolier qu'il a élu chef de son *traguet*<sup>8</sup>, « ivrogne, facétieux, bavard, familier et fripon » capable, si on le laisse faire, de « boire votre marasquin et fumer votre tabac avec la tranquillité d'un homme qui se livre aux plus légitimes opérations<sup>9</sup> ». Elle note soigneusement le comportement de ces hommes, les injures, le plus souvent grossières, qu'échangent ces *barcaroles* lorsqu'un maladroit provoque un abordage<sup>10</sup>, s'émerveille de leur virtuosité alors que « lancé[s] à pleines rames » ils

---

6. *Lettres d'un voyageur*, op. cit., lettre II, p. 72-73.

7. *Ibid.*, p. 87.

8. Place de stationnement du groupe de gondoles auquel il appartient (de *traghetterare* : traverser).

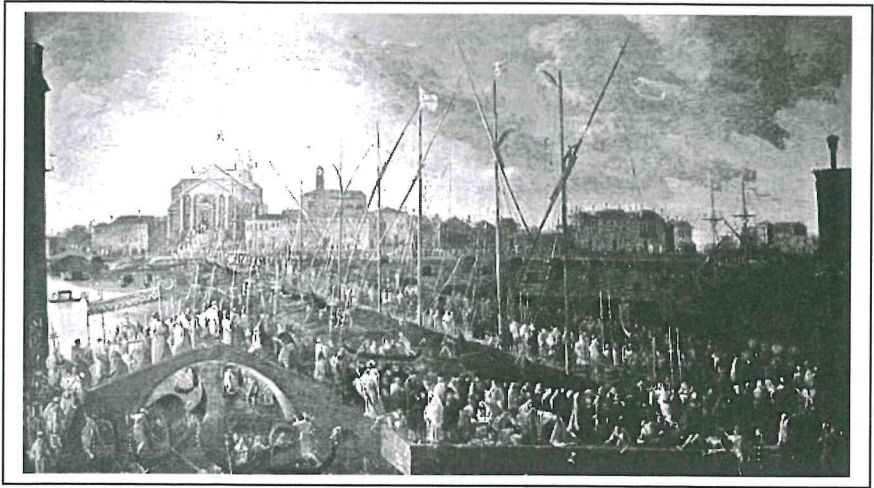
9. *Lettres d'un voyageur*, op. cit., lettre II, p. 89-90.

10. *Ibid.*, p. 86-87.



sont capables de s'arrêter juste avant de heurter la pile d'un pont<sup>11</sup>. Elle observe la marchande de poisson qui s'égosille, le porteur d'eau criant des calembours pour attirer l'attention des chalands et le gondolier qui invite le passant au voyage par des offres merveilleuses<sup>12</sup>.

Mais elle remarque aussi l'atmosphère joyeuse qui règne sur la lagune à l'occasion de fêtes, comme celles célébrées dans l'île de Giudecca :



Joseph HEINTZ le Jeune : *Fête de la Giudecca, la procession du Rédempteur.*

*« Ce qu'il y a encore de beau et de vraiment républicain dans les mœurs de Venise, c'est l'absence d'étiquette et la bonhomie des grands seigneurs. Nulle part peut-être il n'y a des distinctions aussi marquées entre les classes de la société, et nulle part elles ne s'effacent de meilleure foi. [...] le peuple aime encore ses vieux nobles, ces hommes des derniers temps de la république, qui furent si riches, si prodigues et si dupes, si magnifiques et si vains, si bornés et si bons [...]. Ils ont toujours été affables et paternels avec le peuple, et ne furent jamais sa grosse joie, parce qu'à Venise elle n'est vraiment pas repoussante comme ailleurs, et que ce peuple a de l'esprit jusque dans la grossièreté ; le peuple répond à cette confiance, et il n'y a pas d'exemple qu'un noble ait été insulté dans une taverne ou dans la confusion d'une régata. Tout va pêle-mêle. Les uns rient de la gravité des autres, ceux-ci s'amuse de l'extravagance de ceux-là. La gondole fermée du vieux*

---

11. *Ibid.*, p. 88.

12. *Ibid.*, p. 92.

noble, la barque resplendissante du banquier ou du négociant, et le bateau brut du marchand de légumes, soupent et voguent ensemble sur le canal, se heurtent, se poussent, et l'orchestre du riche se mêle aux rauques chansons du pauvre. Quelquefois le riche fait taire ses musiciens pour s'égayer des refrains graveleux du bateau ; quelquefois le bateau fait silence et suit la gondole pour écouter la musique du riche<sup>13</sup>. »

Parfois la lagune est toute musique. Un soir, devant la Salute, sa gondole croise une barque qui répandait « derrière elle comme un parfum, les sons d'une sérénade délicieuse », elle demande à son gondolier, Catullo, de la suivre ; bientôt d'autres en font autant aux cris de *Musica ! Musica !* pour former un cortège et partager le concert en remontant le grand Canal pendant « près d'une heure<sup>14</sup> ».

Mais chez Sand la réflexion sociale n'est jamais loin. La Vénétie souffre sous l'occupation autrichienne. Aussi plaint-elle la pauvreté de ces pêcheurs vénitiens, qui, malgré leur lagune qui regorge de poissons et la production abondante de légumes et de fruits de ses terres, ne profitent pas de ces richesses, dorment « sur le pavé [...] hiver comme été [...] sans autre oreiller qu'une marche de granit<sup>15</sup> ». De sociale la réflexion devient politique. Apprenant la condamnation de Félicité de Lamennais par le pape Grégoire XVI, pour avoir publié *Paroles d'un croyant* qui appelait l'Église à retrouver les vertus de l'évangile, elle dénigre l'autorité d'un pape allié des « puissants et des riches de la terre<sup>16</sup> » et encourage les « âmes libres » à prier « tout bas pour l'ennemi du pape » et à laisser « faire la reine du monde nouveau, l'intelligence, qui approche à pas de géant<sup>17</sup> ».

Sand quitta Venise pour retrouver ses enfants qu'elle n'avait pas vus depuis huit mois. Elle songeait à y revenir avec eux, on sait qu'elle ne le fit pas. Elle ira, quelques années plus tard, en leur compagnie et celle de Chopin, passer quelques jours à Gênes à partir de Marseille, mais ce court séjour ne nous apportera rien sur son rapport avec l'Italie.

## Entre Venise et Rome

Il nous faut maintenant dire la situation politique de la péninsule italienne, car le rapport de George Sand avec l'Italie va désormais s'orienter

---

13. *Ibid.*, lettre III, p. 115-116.

14. *Ibid.*, lettre II, p. 93-94.

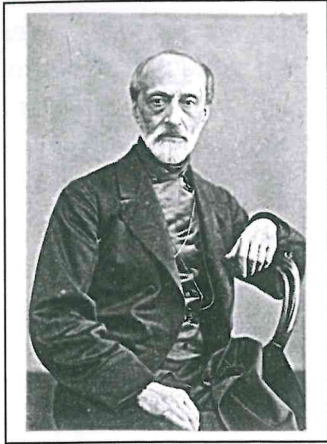
15. *Ibid.*, p. 91.

16. *Ibid.*, lettre III, p. 109.

17. *Ibid.*, p. 111.



dans ce sens. Les traités de 1815 avaient mis fin au Royaume d'Italie napoléonien<sup>18</sup> en le partageant en royaume de Lombardie-Vénétie, annexé par l'Autriche, la grande bénéficiaire de ces traités, royaume des Deux-Siciles, duchés dirigés par des Habsbourg et enfin États du pape, souverain temporel des provinces qui barraient la péninsule de Rome à Bologne. Depuis 1830 les mouvements révolutionnaires n'avaient pas cessé de lutter pour



Giuseppe Mazzini (1805-1872)  
photographié par Domenico LAMA.

une Italie unifiée. Leurs chefs se trouvaient pour la plupart en exil. Giuseppe Mazzini était l'un d'entre eux. Il admirait George Sand dont il avait apprécié ses *Lettres d'un voyageur*. La sachant acquise à l'unité italienne, il prit contact avec elle en 1842 et leur correspondance se poursuivit. En 1847, elle l'invita à Nohant ; il s'y rendit à la fin du mois d'octobre 1847.

Il l'entretint d'une lettre qu'il fit d'ailleurs jeter bientôt par l'un de ses amis dans le carrosse du pape qui traversait la ville. Cette lettre l'exhortait à prendre la tête d'une Confédération qui libérerait l'Italie de la tutelle autrichienne dans le but de réaliser son unité. Sand lui demanda de lui faire parvenir cette lettre, s'empressa de la traduire, puis l'enrichit d'une introduction et d'un commentaire très offensif à l'égard du pape Pie IX, qui se terminait ainsi :

*« Le pouvoir spirituel est à vous ; contentez-vous de cela, et n'empiétez pas sur le domaine temporel, qui nous appartient exclusivement et où vous n'avez rien à voir [...] Vous n'êtes qu'un prêtre, c'est-à-dire que pour nous, vous n'êtes qu'une momie. Votre empire s'étend sur les catacombes du passé : nous vous interdisons l'accès de la vie. »*

Cependant elle l'encourageait à rompre le silence de ses prédécesseurs :

*« Il y a bien longtemps que le chef de l'Église est mort ou avili sur le siège pontifical. [...] Il appartient à Pie IX, de rompre ce long silence de la peur ou de l'ineptie. S'il ne le fait pas, il est probablement le dernier pape. Homme intelligent et brave, qui l'en empêcherait ? Le manque de foi. La papauté finirait par un sceptique. Voilà pourquoi on lui*

---

18. Constitué par le traité de Presbourg en 1805.



*crie une parole qui doit retentir dans son cœur : “Courage, saint-père ! soyez chrétien<sup>19</sup>!” »*

Elle publia l'article et ses commentaires dans *Le Constitutionnel* du 7 février 1848, donc une quinzaine de jours avant la Révolution. Celle-ci fut bientôt suivie par d'autres États de l'Europe monarchique. En 1849, Mazzini et ses amis proclamèrent la République romaine qui menaçait, de ce



*L'entrée des troupes françaises à Rome en 1849, gravure de ROSSETTI.*

fait, le pouvoir temporel du Pape. Le président de la République Louis-Napoléon, soucieux de ménager l'opinion catholique, envoya un corps expéditionnaire à Rome qui écrasa la révolution. Sand, qui avait correspondu avec Mazzini durant ces événements, lui confia son chagrin et sa honte, et à un ami : « Rome espérait et combattait, hélas ! et nous l'avons tuée. Nous sommes des assassins<sup>20</sup>. »

19. George SAND, « Une lettre à Mazzini », dans *Questions politiques et sociales*, Plan de la Tour (Var), Éd. d'Aujourd'hui, 1977, p. 194.

20. George SAND, *Correspondance*, édition de Georges LUBIN, Paris, Garnier et Tusson, du Lérot, 1964-1995, t. IX, p. 211, lettre à Charles Poncy, 12 juillet 1849. La publication de la correspondance de George Sand a été continuée par Thierry BODIN (*Lettres retrouvées*, Paris, Gallimard, 2004).

Tout rentra dans l'ordre monarchique et Rome resta occupée pour longtemps par l'armée française.

C'est ainsi que George Sand la trouva quelques années plus tard.

## Rome 1855

Devant le chagrin éprouvé par George Sand à la suite de la mort de sa petite fille Nini<sup>21</sup>, Maurice, son fils et Manceau, son compagnon depuis plusieurs années, la persuadent de partir avec eux en voyage en Italie.

Au début du mois de mars 1855, la destination est arrêtée : ce sera Rome. Mais George Sand, craignant « la police féroce » des États du Pape – ses prises de position publiques contre le pouvoir temporel du souverain pontife sont connues et nombre de ses romans condamnés par la congrégation de l'Index –, sollicite son ami, le prince Napoléon, pour obtenir plus facilement des autorités passeports et autorisations indispensables. Le Nonce les fera délivrer mais à la condition que le nom apposé soit celui de Dudevant plutôt que celui, détestable à ses yeux, de Sand<sup>22</sup>.

Dès leur arrivée, le temps se montra détestable. Contrairement à Chateaubriand, elle n'éprouvera pas « la fièvre des ruines », encore moins l'ivresse ressentie par Renan ; si elle apprécie certains monuments situés en périphérie, et plus particulièrement la villa Pamphili et ses jardins emplis d'anémones et d'orchidées, la ville où les vestiges du passé étaient étouffés par des constructions « *laidés* » lui déplait. La mendicité *hideuse* qu'elle subit quotidiennement l'indispose<sup>23</sup>. Pourtant les voyageurs sont reçus chaleureusement par le préfet français de Rome, Antoine Mangin, et

---

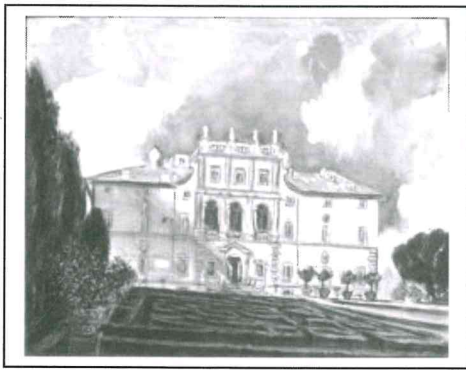
21. Jeanne Clésinger, fille de Solange, décédée dans la nuit du 13 au 14 janvier 1855.

22. Voir Philippe BOUTRY, « George Sand et l'Index », dans *George Sand, littérature et politique*, Nantes, Éd. Pleins feux, 2007, p. 175-199. Quatorze de ses romans subirent les « foudres » de l'Index, avant que son œuvre entière ne subisse le même sort, la faisant ainsi l'auteur français le plus condamné par cette congrégation. Voici toutefois ce qu'en disait Chateaubriand en 1828 : « Ce fameux index, qui fait encore un peu de bruit de ce côté-ci des Alpes, n'en fait aucun à Rome : pour quelques *bajocchi* [*baiocco* : petite monnaie pontificale] on obtient la permission de lire, en sûreté de conscience, l'ouvrage défendu. L'index est au nombre de ces usages qui restent comme des témoins des anciens temps au milieu des temps nouveaux ». *Mémoires d'outre-tombe*, éd. de Maurice LEVAILLANT, t. II, 3<sup>e</sup> partie, L, 8 : « Mœurs actuelles de Rome », Paris, Flammarion, 1970, p. 433-434.

23. les mendiants étaient limités à mille dans la ville, mais comme le fait remarquer Annarosa POLI dans sa préface à *La Daniella*, le roman que Sand écrivit l'année suivante, leur présence sur les itinéraires empruntés par les voyageurs laissait cette impression de multitude. *La Daniella*, Grenoble, Éditions de l'Aurore, t.1, 1992, p. 9.



par Ida Dumas, la femme d'Alexandre. Gustave Boulanger, hôte de la villa Médicis, s'empresse de leur faire découvrir monuments et œuvres d'art. Elle admirera la puissance des œuvres de Michel-Ange – la chapelle Sixtine et le Moïse de l'église San Pietro in Vincoli – comme les sculptures antiques du Capitole, mais rentre « *consternée* » par la visite du Colisée, du forum, des arcs de triomphe et du palais de Constantin « *pourtant de belles et grandes ruines* » en raison de leur abandon<sup>24</sup>. Elle ne dira rien des monuments baroques que décriront quelques années plus tard les frères Goncourt<sup>25</sup>. Enfin, si elle juge la ville « *hideuse de laideur et de saleté* » malgré les trésors qu'elle renferme, la vue de la campagne romaine « *plate et sans intérêt* » n'améliore pas ses impressions<sup>26</sup>.



La villa Piccolomini à Frascati.

Une fièvre contractée par son fils la contraint de s'éloigner de Rome vers les hauteurs des monts Albains. Elle quitte donc la ville au milieu de la semaine sainte, pour s'établir avec ses compagnons de voyage à Frascati, où elle a loué le rez-de-chaussée de la villa Piccolomini, au confort relatif. Là, cependant, tout change : elle apprécie un pays « *d'une beauté inouïe* », véritable « *paradis terrestre* » car elle se trouve désormais en contact avec une nature sauvage à souhait, cascades, rochers, arbres en fleurs, allées de chênes verts « *trapus, énormes, tortillés en impénétrables berceaux* ». Elle cueille, dans les bois et les champs, anémones, cyclamens, hépatiques bleues et blanches, dont elle nourrit son herbier au cours de

24. George SAND, *Agendas*, présentés et annotés par Anne CHEVEREAU, Paris, Jean Touzot, 5 vol., 1990, vol. I, p. 263. Téléchargeables sur Internet à l'adresse : [www.amisdegeorgesand.info/agendasand](http://www.amisdegeorgesand.info/agendasand).

25. Dans leur roman *Madame Gervais* paru en 1869.

26. On est loin de l'opinion de Chateaubriand qui aimait « *passionnément cette Rome si triste et si belle* ». *Mémoires d'outre-tombe*, op. cit., 3<sup>e</sup> partie, L, 9, p. 545.



longues excursions. Les grandes villas du pays, splendides et « bizarres », aux parcs solitaires, abandonnés, l'enchantent. Elle ne rentre de ces promenades que pour prendre les repas et dormir. À peine trouve-t-elle le temps de descendre à Rome, le jour de Pâques, pour assister à la bénédiction du Pape ; elle en revient confortée dans ses convictions :

« Quant à moi, je ne me sens pas le besoin d'intermédiaires vivants entre le ciel et moi.[...] Dans une église je ne vois qu'une comédie mal jouée, un mystère où mes plus chères idées sont travesties, en images grossières ou en symboles, qui ne sont plus de mon temps et dont je n'ai plus besoin, ayant saisi l'esprit. Je l'ai saisi en partie par le catholicisme et en partie par la philosophie. J'ai fait mon choix, je le fais encore tous les jours, car je lis et j'étudie toujours l'idée et je ne veux pas qu'une discipline qui m'abrutirait, m'empêche de chercher celui qui m'ordonne de chercher toujours, pour mieux croire<sup>27</sup>. »

Cependant, il est temps de rentrer à Nohant pour se remettre au travail. Les trois jours que les voyageurs passent à Rome, à l'hôtel de la Minerva, avant de prendre le chemin du retour, sont consacrés à des visites de palais et d'églises à un rythme stupéfiant. Ainsi le samedi 21 avril : église de la



Annibal CARRACHE : *Le triomphe de Bacchus et d'Ariane* – Plafond de la galerie du palais Farnèse.

Minerva, Panthéon, église de Santa Maria delle pace, palais Farnèse où l'on admire les Carrache, palais Corsini, avant de franchir le Tibre pour se rendre à la Farnesina contempler les plafonds de Raphaël – qui lui apparaît trop « poseur » et son œuvre, trop souvent remaniée ou achevée,

---

27. *Corr.*, t. XIII, p. 310-311, lettre à David Richard, 21 août 1855.

« *peinturluré*[e] » par ses élèves, « *une grande blague !* » –, retrace le Tibre pour visiter le palais Doria et sa galerie de marbre, quitté pour gravir le Capitole dont le Palais abrite le Gladiateur, la Vénus et les portraits de Van Dyck ; c'est ensuite la villa Albani puis la villa Borghese, malheureusement fermée ce jour-là<sup>28</sup>. La veille, elle avait, en compagnie d'un abbé, visité le Vatican et sa bibliothèque, avant de courir au Janicule pour découvrir le couvent de San Onofrio, où était mort Le Tasse et où Chateaubriand avait souhaité, un temps, finir lui aussi ses jours.

### Sur le chemin du retour

Le 23 avril, les trois voyageurs, malgré l'appréhension causée par ces voiturins qui sont, prétend-elle, tous des *bricconi*<sup>29</sup>, quittent Rome pour gagner Florence, par des routes souvent incommodes, heureux d'abandonner les États du pape « *où l'on manque de tout et où le climat est dur comme le reste* ». Les quatre journées consacrées à Florence, belle, propre et civilisée, se déroulent encore sur un rythme soutenu tant il y a « *de belles choses à voir*<sup>30</sup> » : les Michel-Ange et les Titien des Offici, le Duomo et sa coupole de Brunelleschi, le palais Pitti et ses Véronèse, la fresque d'Andrea del Sarto au couvent San Salvi, l'église Santa Croce, bien d'autres lieux encore... George Sand y rencontre un antiquaire, Giovanni Freppa, spécialiste des maïoliques. Elle utilisera leurs conversations pour écrire un article sur ce sujet dès son retour à Nohant<sup>31</sup>.

Le 2 mai, ils quittent Florence par le chemin de fer pour Lucques où ils restent peu, puis se dirigent vers La Spezia. Il fait un temps de chien et il faut à nouveau procéder aux formalités indispensables pour franchir la frontière du duché de Modène. Le pays est beau, la nature exubérante et la mer superbe. Dès son arrivée, elle écrit à sa fille :

*« C'est un endroit tranquille et délicieux, un climat très doux et un terrain très praticable pour la promenade [...]. Aujourd'hui nous voilà à travers champs, passant les ravins et grimant partout à pied sec. Je suis assise par terre sur un sable chaud tout rempli de fleurs ; encore*

---

28. *Agendas*, vol. I., *op. cit.* Manceau qui tient l'agenda durant le voyage romain est très précis sur l'emploi du temps quotidien des voyageurs.

29. Fripons.

30. *Corr.*, t. XIII, p. 134, lettre à Solange Clésinger, 4 mai 1855.

31. George SAND, « Les maïoliques florentines et Giovanni Freppa », *La Presse*, 5 juillet 1855., Les maïoliques sont des faïences du temps de la Renaissance.



des bruyères blanches, des orchys superbes, des romarins et une foule de plantes superbes aussi [...]»<sup>32</sup>.



Arrivée de Garibaldi à La Spezia le 30 août 1862 (*Illustrated London*)

Elle cause avec des paysans et des marinières qui lui paraissent « *tout à fait bons et honnêtes* »<sup>33</sup>. Et, si elle explore la campagne, elle ne tarde pas à louer les services d'un marin, qui les emmène à l'île de Palmaria, à Porto Venere, où l'eau de pluie coule en torrent dans les rues escarpées. Ils s'en soucient peu car si les *due Fratelli* sont souvent coiffés de nuages, les paysages des collines et des corniches des *Cinque Terre*, qui plongent dans la mer, sont merveilleux.

Le 10, ils embarquent sur le *Ferruccio*, à destination de Gênes, et après une courte escale, embarquent pour Marseille d'où ils prendront le train pour Paris.

### ***La Daniella***

De retour à Nohant, elle se décide à écrire, sous couvert d'une fiction, ses impressions sur Rome. Comme elle le confiera à son ami Calamatta :

*« puisque l'on ne peut parler de ce qui, à Rome, est muet, paralysé invisible, il faut éreinter Rome, ce que l'on en voit, ce que l'on y cultive, la saleté, la paresse, l'infamie. Il ne faut faire grâce à rien, [...]. Eh bien non, je ne veux rien admirer, rien aimer, rien tolérer dans le royaume de Satan, dans cette vieille caverne de brigands et de ruffians. Je veux cracher sur le peuple qui s'agenouille devant les cardinaux. »*

---

32. *Corr.*, t. XIII, p. 133, lettre à Solange Clésinger, 4 mai 1855.

33. *Ibid.*, p. 138, lettre à Étienne Arago, 8 mai 1855.



[...] *Si quelqu'un prend, grâce à moi, Rome, telle qu'elle est aujourd'hui, en horreur et en dégoût, j'aurai fait quelque chose*<sup>34</sup>. »

Ce sera *La Daniella* qui paraîtra en feuilleton dans *La Presse* dix-huit mois plus tard<sup>35</sup>. Le roman se situe là même où elle s'est établie et respecte jusqu'à la chronologie du séjour ; Rome, et à travers elle, le pouvoir temporel du pape, sont éreintés, à l'exemple de ce court extrait d'un jugement porté dans le roman par l'oncle du héros, abbé de surcroît :

*« Plus de cent fois par jour j'en ai le sang à la tête. Il faut payer partout, payer pour visiter les églises, qui sont fermées à clef comme des coffres ; payer pour demander son chemin dans la rue ; payer à la douane ; et des frais de passeport ! Et des mendiants ! C'est honteux, tant de loqueteux dans les rues et sur les chemins ! Si ma paroisse était administrée comme ça, je ne voudrais jamais y mettre les pieds ! En voilà un étonnement pour moi de voir comment ça se passe ici ! Des prêtres qui vont à la comédie, des cardinaux qui donnent le bras aux dames pour traverser l'église de Saint-Pierre : et des Vénus et des Comus<sup>36</sup>, et des Bacchus plein le Vatican ! Des idoles païennes jusque dans les églises ! Encore, si tout cela était joli à regarder ; mais rien ! C'est affreux ! Des vieux tas de pierres dans les plus beaux quartiers, des statues à qui il manque bras et jambes, un pays à l'abandon, [...] des aqueducs qui n'amènent plus d'eau, des bœufs desséchés [...] Des scorpions dans le pain, des cheveux dans la soupe... Et quelle soupe ! Je n'en voudrais pas chez nous pour laver les sabots de ma jument. Pouah ! Le vilain pays ! Dépêche-toi de me regarder, car tu ne m'y verras plus longtemps, dans ta belle campagne de Rome<sup>37</sup> ! »*

Victor Hugo la félicita pour « ce grand et beau livre » mais n'admit pas sa critique sur tous ces points. Le 12 avril 1857, il lui donna son opinion sans nuance aucune :

*« Comme peintre, je défendrais contre vous toute la vieille ruine italienne, et en particulier cette éblouissante et formidable campagne de*

34. *Corr.*, t. XIV, p. 248-249, 29 février [sic] 1857.

35. Du 6 janvier au 25 mars 1857.

36. Fils de Bacchus et de Circé, dieu de la joie et de la bonne chère, des fêtes et des frasques nocturnes. On le voit, il n'est pas cité par hasard.

37. George SAND, *La Daniella*, texte préfacé et présenté par Annarosa POLI, Grenoble, Éd. de l'Aurore, 2 tomes, 1992, t. II, p. 171. Louis Veuillot réagira violemment dans *Le Parfum de Rome*, Paris, Libr. Victor Palmé, 2 tomes, 1891, t. 2, p. 140-144.

Rome, que j'ai vue enfant, et qui m'est restée dans l'esprit et dans la prunelle comme si j'avais vu du soleil mêlé à de la mort<sup>38</sup>. »

Mais sans doute, alors à Guernesey, avait-il lu le roman dans le feuilleton publié dans *La Presse* et non dans le volume augmenté d'un appendice, qui, entre autres reproches, imputait cet état de misère, non seulement au pouvoir temporel du pape mais aussi à la religion elle-même. Ainsi affirmait-elle :

*« Le prêtre n'est pas institué pour travailler, puisqu'il n'est pas institué pour produire. Sa mission est de contempler et de prier. Ici, tout le monde est moine ; on ne travaille pas. Les stériles richesses du couvent nourrissent une race de pauvres, également stériles, qui ne savent que prier ou faire semblant. La terre se dessèche, l'air se corrompt, la race humaine s'étirole ; le corps et l'âme périssent dans l'immobilité du néant ; les cloches seules sont vivantes et font retentir d'un éternel chant de mort cette cité dolente, où se traînent en grimaçant des ombres effacées<sup>39</sup> ».*

Si le Saint-Siège ne réagit pas, le gouvernement impérial donna un avertissement au journal et à l'auteur pour avoir publié un feuilleton contenant « des attaques violentes contre le pontife et son gouvernement ».



Daniele Manin (1804-1857),  
photographie H. Volland (1852).

En outre, dans ce même appendice, elle n'épargnait pas le peuple romain, « *cette populace* », cette « *canaille* », qui subissait sans réagir, allant jusqu'à soutenir qu'« *un peuple a toujours le gouvernement qu'il mérite d'avoir* ». Ces propos soulevèrent l'indignation d'exilés italiens. C'était oublier les émeutes siciliennes qui avaient précédé notre révolution de 1848 ; et aussi la Venise révoltée qui avait tenu tête pendant plus d'un an aux Autrichiens en 1849. Ses chefs, exilés, particulièrement Manin, son dernier président, et le général Ulloa qui s'était illustré lors du siège, réagirent à cet affront par voie de presse. Plusieurs

38. George SAND, Victor HUGO, *Correspondance croisée*, Lettres réunies et présentées par Danielle BAHIAOUI, Forcalquier (Alpes-Maritimes), HB éditions, 2004.

39. *La Presse*, 25 mars 1857 et *La Daniella*, op. cit., t. 2, p. 241.

lettres furent publiées de part et d'autre ; après explications l'on finit toutefois par se réconcilier<sup>40</sup>.

### *La Guerre*

Deux ans plus tard, au printemps 1859, Napoléon III, pressé par Cavour et Victor-Emmanuel II, se décidait à attaquer l'Autriche aux côtés du royaume du Piémont qui avait pris la tête de la croisade pour l'unification de l'Italie.

George Sand, enthousiaste, écrit et publie aussitôt à ses frais *La Guerre*, un opuscule d'une quinzaine de pages qui magnifiait cet événement, alors même que les troupes alliées se réunissaient pour marcher vers la Lombardie. Toutefois, il est permis de penser qu'elle saisit là l'occasion de corriger, sans se déjuger, la mauvaise impression laissée, comme on l'a vu, par ce qu'elle avait dit du peuple italien dans *La Daniella*. Le ton est en effet tout autre dans cet opuscule :

*« Oui, chère Italie, sœur de la France, on naît chez nous avec ton amour dans le cœur. C'est un instinct passionné qui lutte et qui souffre comme le tien lutte avec l'amour de la liberté. Quand on met le pied sur ton sol et que l'on te voit éteinte et comme morte sous le poids de l'étranger, on est tenté de te maudire et l'odeur de tes sépulcres vous navre et vous glace. Mais, si tu fais un mouvement, si tes morts ressuscitent, si tes enfants accablés se relèvent, si tu jettes un cri d'appel et de détresse vers nous, à son tour, notre sang se ranime et bouillonne. Oui, c'est bien une voix de sang, et nous volons vers toi, entraînés par une puissance qui ne se raisonne plus, et qui fait bien de ne pas raisonner.*

*« Raisonner sur quoi ? Elle est tombée par sa faute cette infortunée ? elle nous a méconnue souvent ? elle a été victime de mille erreurs ? elle a été égarée par la superstition, paralysée par le dégoût, vaincue par les délices de son climat, endormie par les pompes de son culte et l'orgueil de ses beaux-arts ? – Soit, c'est possible ; mais la voilà qui souffre et qui crie. Entendez-vous ? on la brise, on la torture, cette reine déchue de l'ancien monde, cette déesse de l'intelligence, source immortelle du feu sacré des nations ! Courons, il faut la sauver. [...] Marchons et marchons vite<sup>41</sup> ! »*

---

40. Sur toute cette affaire voir les commentaires d'Annarosa POLI dans *La Daniella*, op. cit., t. II, p. 221-232, comme la *Correspondance*, t. XIV, p. 260-296.

41. George SAND, *Questions politiques et sociales*, op. cit., p. 312.



Bientôt, c'est la victoire de Magenta, le 4 juin, puis celle de Solferino le 24. George Sand publie alors un nouvel opuscule, *Garibaldi*, glorifiant ce républicain qui sait mettre de côté ses idées pour servir une monarchie dans le but de réaliser l'unité italienne. Quelques jours plus tard, elle apprend avec stupeur l'armistice de Villafranca (11 juillet). Seule la Lombardie sera cédée au Piémont. Pour les autres états, on en revient au *statu quo* : le pape

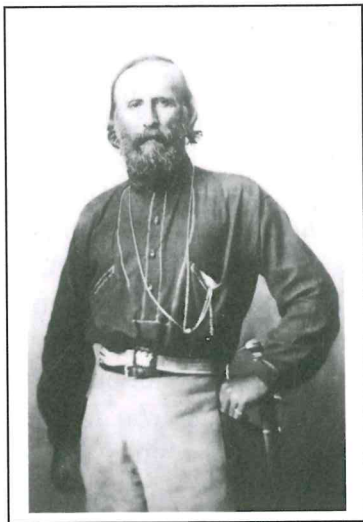


*La bataille de Magenta* – Gravure d'après le tableau d'YVON (Musée du château de Versailles).

et les souverains de Toscane, Parme et Modène conservent leurs possessions, comme le roi des Deux-Siciles, et la Vénétie demeure terre autrichienne. Cependant, les populations du Nord ne tardent pas à se révolter et obtiennent leur rattachement au Piémont. Le pape ne conserve en temporel que Rome et le Latium. Un an plus tard, Garibaldi, à la tête de ses chemises rouges, débarque en Sicile avec la volonté de libérer le royaume des Deux-Siciles de son roi. George Sand, alors que ses troupes attaquent Palerme, n'attend pas sa victoire pour rééditer un *Garibaldi* augmenté d'un commentaire, remarquable par son anticipation et son vibrant hommage à celui qui, elle n'en doute pas, va chasser les Bourbons de Naples :

*« Voilà un seul homme, sans argent, sans pouvoir et sans appui, aux prises avec tous les obstacles que l'homme peut rencontrer dans la société constituée, et, en un clin d'œil, cet homme a des amis, des partisans dévoués, des compagnons intrépides, des populations palpitantes autour de lui. Il est donc tout puissant l'homme qui croit ! Il dit un mot*

à l'oreille, il fait un signe dans l'ombre : les braves accourent, les moyens s'improvisent, les peuples se lèvent, les dangers reculent avec les obstacles, le monde frémit d'un bout à l'autre et prononce la déchéance du souverain menacé avant même qu'il ait perdu un seul homme. On sent que cela est fatal aujourd'hui ou demain, que la conscience humaine le veut, que le doigt de Dieu est levé, que Garibaldi tombant sous une balle, serait encore en esprit et en apparition surnaturelle à la tête de ses légions victorieuses, et que son nom seul continuerait les prodiges de sa volonté<sup>42</sup>. »



Giuseppe Garibaldi (1807-1882).

Sa prédiction se réalise trois mois plus tard. Le roi François II prend la fuite et Garibaldi prend possession de son royaume pour le transmettre au royaume d'Italie. L'unité italienne est réalisée.

Reste que les troupes françaises préservent toujours le territoire du pape, empêchant ainsi la proclamation de Rome comme capitale du nouveau royaume d'Italie. C'est contre les cléricaux français qui imposent à Napoléon III la présence armée de la France à Rome, que George Sand va désormais porter ses efforts. Ce sera, en 1863, *Mademoiselle La Quintinie*

---

42. *Ibid*, p. 341. Garibaldi avait débarqué à Marsala le 11 mai. À l'heure où elle écrit, il marche sur Palerme qu'il occupera le 21 juin. Il débarquera en Calabre le 19 août et prendra possession du royaume des Deux-Siciles le surlendemain, François II ayant quitté Naples. Il faut noter que son entreprise était soutenue par de nombreux états et que les fonds et les volontaires affluaient au fur et à mesure de sa marche. On remarque aussi l'anticipation de Sand sur les événements : sa brochure était à la seconde édition le 13 juin !

et sa préface très offensive vis-à-vis du parti clérical ; peu après, on entendra une foule de manifestants, autour de l'Odéon où se joue une de ses pièces, scander des « Vive George Sand, à bas les cléricaux<sup>43</sup>. » Il faudra attendre toutefois la défaite de l'Autriche par la Prusse, à Sadowa en 1866, pour assister au rattachement de la Vénétie au royaume d'Italie, puis celle de la France en septembre 1870 pour que Rome devienne enfin la capitale du royaume.

### Influence de l'Italie sur l'œuvre de Sand

Cette proximité avec l'Italie ne fut pas sans influence sur son œuvre et l'on peut affirmer sans risque que la plupart de ses romans, depuis la *Lélia* de 1833 et les trois premières *Lettres d'un voyageur* qui en suivirent la publication ont un rapport plus ou moins étroit avec l'Italie et les Italiens. Ce rapport tient au cadre dans lequel se déroulent les romans ou nouvelles situés à Venise, *Leone Leoni*, *Mattea*, *L'Orco*, *L'Uscoque*, *Les Maîtres mosaïstes*, *La Dernière Aldini* et, partiellement, *Consuelo*, *Spiridion*, dont l'intrigue est placée dans un monastère italien, *Gabriel* situé à Florence avant l'assassinat de son héroïne sur le pont Saint-Ange. D'autres ont pour cadres des paysages que George Sand a aimés comme *Elle et Lui* à La Spezzia, *L'Homme de neige* à Pérouse et au lac Trasimène. D'autres sont dictés par l'actualité politique, comme *La Daniella*, *La Guerre* et encore *Garibaldi* ; d'autres encore, moins connus peut-être, comme *Le Piccino*<sup>44</sup> : dans ce roman paru en 1847, elle évoque, sans d'ailleurs avoir été reconnaître les lieux, le problème sicilien, « nation conquise et opprimée », conduite par « un gouvernement étranger sans entrailles et sans pudeur ». La liste serait longue, qui se déroule jusqu'à la fin de sa vie puisque, en 1875, elle publie *Flamarande*<sup>45</sup>, qui évoque une nouvelle fois Pérouse et Trasimène, et met en chantier un nouveau roman, *Albine Fiori*<sup>46</sup>, dont l'héroïne éponyme est une jeune artiste italienne et qui, commencé le 19 février 1876, resta inachevé – la dernière indication sur l'avancement du

---

43. On pourrait citer aussi les encouragements qu'elle porte au prince Napoléon lors de ses interventions au Sénat contre le pouvoir temporel du Pape. Voir Bernard HAMON, *George Sand et le prince Napoléon*, Brenne (Indre), Lancosme éditeur, 2008. Du même auteur : *George Sand et la politique*, « cette vilaine chose », Paris, L'Harmattan, 2001.

44. *La Presse*, 5 mai – 17 juillet 1847.

45. *Revue des Deux Mondes*, 1<sup>er</sup> février 1875.

46. George SAND, *Albine Fiori*, présenté par Aline ALQUIER, Tusson (Charente), Du Lérot éditeur, 2005.



travail de George Sand porte le 29 mai 1876, soit neuf jours avant sa disparition<sup>47</sup>.

Mais l'influence italienne se manifeste aussi dans le domaine du théâtre. Indéniablement Sand a été et restera marquée, tout au long de sa vie, par la *commedia dell'arte* qui, assurait-elle, « a donné naissance à la comédie française<sup>48</sup> », nourri le génie de Molière mais aussi son propre théâtre de Nohant où l'on improvise sur des canevas qu'elle a imaginés, puis discutés avec sa troupe<sup>49</sup>. Comme le note Annarosa Poli : « Le vrai théâtre pour Sand est celui où, sur un scénario donné, le dialogue est improvisé selon l'intelligence et la fantaisie de chaque acteur, composant ainsi son rôle à son gré<sup>50</sup> ». C'est ce qu'elle réalise à Nohant, tant dans le théâtre de personnages que dans celui de marionnettes, théâtre qui engendrera le livre *Masques et Bouffons* de Maurice Sand auquel elle prodigua vraisemblablement des conseils avant de préfacier<sup>51</sup> ce « magnifique ouvrage qui contient toute l'histoire de la comédie italienne », selon Théophile Gautier<sup>52</sup>.

## Conclusion

George Sand n'aimait pas les villes, on l'a constaté durant son séjour à Rome : « une ville m'a toujours fait l'effet d'une prison que je supporte à cause de mes compagnons de captivité<sup>53</sup> » confiait-elle. Pourtant, à plusieurs reprises, elle manifesta le désir de revoir Venise, « la seule ville qui ne soit pas créée par la main, mais par l'esprit de l'homme<sup>54</sup> ». Elle aurait

---

47. Elle décédera le 8 juin suivant.

48. George SAND, Préface des *Vacances de Pandolphe*, dans Anna SZABÒ, *Préfaces de George Sand*, Debrecen (Hongrie), Studia Romanica de Debrecen, 1998, vol. II, p. 374.

49. *Ibid.*

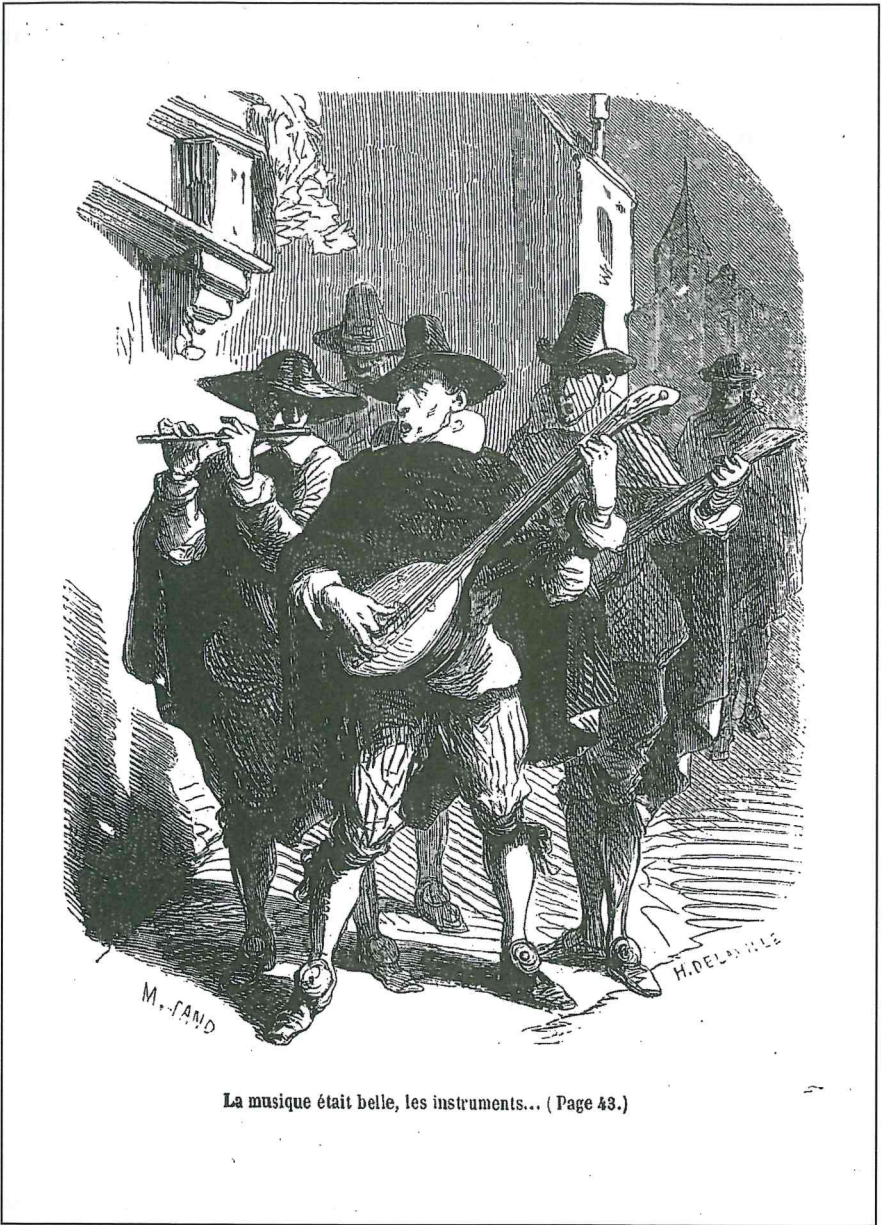
50. Annarosa POLI, *L'Italie dans la vie et dans l'œuvre de George Sand*, *op. cit.* Voir aussi la *Correspondance*, t. XXV, p. 810-811, où elle parle des improvisateurs italiens dont on trouve les traces dans des livres qu'elle possède : *Le Théâtre italien* de GHERARDI, 1770, et Louis RICCOBONI (1674-1753), *Histoire du théâtre italien* (c'est aussi l'acteur qui créa Lelio, l'amoureux dans la comédie italienne).

51. *Masques et Bouffons* de Maurice SAND date de 1860.

52. Christiane SAND, Sylvie DELAIGUE-MOINS, *Maurice fils de George Sand*, Brenne (Indre), Lancosme éditeur, 2010, p. 218.

53. George SAND, *Histoire de ma vie*, présenté et annoté par G. Lubin, O.A., La Pléiade, 1989, t. II, p. 207.

54. George SAND, *Sketches and hints*, cité dans Marielle CAORS, *George Sand, Alfred de Musset et Venise*, Paris, Royer, « Saga Lettres », 1995, p. 207. La formule sera répétée dans *L'Orco* : voir *ibid.*, p. 214.



La musique était belle, les instruments... (Page 43.)

Sérénade à Venise

Dessin de Maurice SAND

(George SAND, *Œuvres complètes illustrées*, T. VII, *L'Uscoque*, Paris, Hetzel, 1854, p. 48).

eu l'occasion, lors de son voyage à Golfe-Juan de 1868, de satisfaire son envie de Venise alors que la ville venait d'être plus accessible. Elle n'en profita pas. Sans doute redoutait-elle de ne plus ressentir ce sentiment d'émerveillement qu'elle avait conservé tout au long de sa vie. C'est bien ce qui apparaît dans une lettre, datée du 4 octobre 1874, envoyée à Charles-Edmond, le directeur du journal *Le Temps*, qui en revenait :

*« Vous me parlerez de ma chère Venise que je ne reverrai plus, car je la verrais autre. Elle est libre et doit ressembler à d'autres villes. Jadis c'était un monde à part, à nul autre pareil, une ville du passé, avec des regrets formulés dans tous les cœurs et dans toutes les bouches, un repos de mort avec des voix invisibles qui chantaient, la nuit, les splendeurs d'un autre âge. »*

Bernard HAMON







*George Sand*, par Luigi CALAMATTA, gravure, 1840,  
Bibliothèque royale de Belgique, fonds Calamatta,  
*Luigi Calamatta, incisore e patriota in Europa*, Roma, Palombi Editori, 2012, p. 78.  
(voir l'encadré p. 208)

# LIVRES, REVUES, ÉTUDES

## ÉVÉNEMENTS CULTURELS

### VIE DE L'ASSOCIATION

#### ACTES DE COLLOQUES

##### *George Sand critique : une autorité paradoxale*

sous la direction  
d'Olivier BARA

et de Christine PLANTÉ,

**Presses universitaires de Saint-Étienne, 2011, un vol.,  
16 x 24 cm, 260 p., 18 €.**

CE VOLUME PUBLIE LES ACTES du colloque des 20 et 21 mars 2008 qui réunissait à Lyon la plupart des membres de l'équipe responsable de la publication des quelque cinquante articles de *George Sand critique* (Du Lérot, 2007, 804 p.) : Olivier Bara, Claire Barel-Moisson, Claudine Grossir, Christine Planté, Marie-Claude Schapira, Merete Stistrup Jensen, Marie-Ève Thérenty, Nathalie Vincent-Munnia, auxquels s'étaient joints des sandiens : Brigitte Diaz, José-Luis Diaz, Éric Bordas, Pierre Laforgue, Anna Szabó et, pour la publication, un spécialiste de Goethe, Jean Lacoste. Parce qu'il s'attache à des articles parus d'abord en journal ou en revue, ce volume est le jeu de l'éditeur *George Sand journaliste*, dirigé par Marie-Ève THÉRENTY, paru en

même temps aux Presses universitaires de Saint-Étienne.

L'ensemble, précédé d'une présentation synthétique des éditeurs, est constitué de quatre pans équilibrés : « Écritures de la critique », « Moments critiques », « Dialogues critiques », « Esthétique et poétique ».

Marie-Ève THÉRENTY (« Réécritures, palimpsestes et création générique dans la critique sandienne ») parcourt toute la carrière de Sand critique et constate la nette prépondérance d'une lecture d'empathie qui la conduit à la citation massive et au pastiche ; Sand, estime Marie-Ève Thérenty, compose ses plus beaux textes critiques en mimant par places et incorporant à sa libre causerie la manière de Hugo dans les articles qu'il lui inspire entre 1856 et 1868. En s'attachant au contraire à des textes polémiques, ou plutôt aux moments polémiques de certains textes, Éric BORDAS (« Rhétorique de la défense chez George Sand critique ») évoque le barreau, ou, à cause des prosopopées, Rousseau, et souligne les moments d'ironie féroce. Brigitte DIAZ (« Le détour épistolaire : pour une autre critique ») analysant les rapports multiples de la lettre et de l'article critique met en lumière la démarche libre et confiante de Sand, esquisse d'une « phénoménologie de la lecture » bien opposée à l'article *ex cathedra*

de professionnels de la presse, aussi malveillants que désinvoltes. Pour prémunir ses propres œuvres contre cette critique, Sand, montre Anna SZABÒ, a attaché beaucoup de soin à la rédaction et à la publication pré-originale de ses préfaces.

Dans « Moments critiques », José-Luis DIAZ (« Une critique pour temps de crise », 1833-1841) choisit quatre articles, d'« *Obermann* » à « Quelques réflexions sur Jean-Jacques Rousseau » qui tous, reliés à une histoire (littéraire) de l'esprit humain, mais aussi à ses propres œuvres intimes ou dialoguant avec Sainte-Beuve, envisagent les textes comme symptômes d'une crise dont les acteurs (*Obermann*, René, Faust, Manfred...), avatars de leurs auteurs, sont les différentes faces ou les différents moments ; en choisissant dans l'étude sur *L'Éducation sentimentale* son épigraphe, José-Luis Diaz généralise à l'ensemble de sa carrière cette propension de Sand à la lecture existentielle des textes.

Les trois autres « moments » sont, au contraire, ponctuels : Claudine GROSSIR (« George Sand critique en 1845 ») n'envisage que les trois premiers mois de cette année très féconde ; Sand convaincue de la nécessité d'écrire dans la presse, s'est liée à *La Réforme*, a fait la connaissance de Louis Blanc, et donne à ce journal engagé plusieurs articles, parmi lesquels une lecture de *l'Histoire de dix ans*, lecture qui forge son écriture de l'histoire. C'est aussi cette année-là qu'elle rend compte de la réception de Sainte-Beuve par Victor Hugo à l'Académie française (Pierre LAFORGUE : « Sand, Sainte-Beuve, Hugo et le romantisme en 1845 »), pour reprocher à cette institution, comme à Hugo, de ne pas se soucier des relations entre société et littérature, entre le génie et le peuple. Christine PLANTÉ choisit l'année 1863, tournant libéral du Second Empire, caractérisée pour Sand écrivaine

par un « pic » critique – nombre d'articles, autorité reconquise – et par un renouvellement marqué de son intérêt pour Rousseau.

La section « Dialogues critiques » est consacrée à des séries particulières d'auteurs : poètes ouvriers, ouvrages de femmes ou traitement d'un sujet (Marie-Claude SCHAPIRA : « George Sand et l'Amérique »). Sand, dans ses six textes critiques sur la poésie ouvrière, vise l'intégration poétique et sociale de ces écrivains, mais ne peut échapper à sa position « patriarcale » (p. 143) regrette Nathalie VINCENT-MUNNIA (« George Sand et les poètes populaires : une conversation critique »). Prise entre identification et rejet, sa posture est instable et incertaine (Damien ZANONE : « Quand George Sand critique les femmes qui écrivent ») à l'égard des cinq livres de femmes dont elle rend compte entre 1836 (*Souvenirs et Mémoires* de Mme Merlin) et 1872 (*Les Enchantements de Prudence* d'Hortense Allart) : elles ne sont pas le plus souvent, des auteurs, et son admiration pour Harriett Beecher Stowe va à « une sainte » (p. 154). Marie-Claude SCHAPIRA dégage l'évolution – la dégradation – de l'image américaine au fil de la carrière littéraire de Sand : depuis l'approbation des quakers, de Philadelphie, de Franklin, de l'indépendance, dans *Mauprat* et *Les Mississipiens*, jusqu'à la critique du traitement des Noirs, des Indiens, de la destruction de la nature portée par ses grands articles de 1853 et 1856 sur Harriett Beecher-Stowe et Fenimore Cooper, puis la dénonciation, entre les reportages pittoresques de Maurice de *Six mille lieues à toute vapeur*, des raisons de la guerre de Sécession.

Les deux études suivantes portent également sur les lectures étrangères de Sand. Elles s'attachent à l'œuvre critique la plus longue, la plus ambitieuse que Sand ait écrite, *l'Essai sur le drame fan-*



*tastique*. Jean LACOSTE s'interroge sur la raison du jugement – restrictif, sévère porté, après Mme de Staël – sur Goethe et *Faust* : Goethe n'est qu'artiste, Faust manque de cœur et de consistance, bref, le drame et son auteur sont disqualifiés à l'époque où Sand – qui ne semble pas connaître le second *Faust* – annonce une rédemption de l'humanité : elle comprendra mieux Goethe dans *Consuelo*, inspiré de *Wilhelm Meister*. Merete STISTRUP JENSEN éclaire la notion de fantastique mise en jeu dans ce texte ; en se reportant à d'importants articles théoriques, d'Hoffmann (1819), de Scott (1827), de Nodier (1832), peu ou mal traduits, ou encore mal connus, elle retrouve, en amont de l'étroite spécialisation du mot dans la critique française, son ouverture de sens : plutôt qu'un genre qui fait intervenir le surnaturel, ce mot désigne un style : composition incertaine, fragments, récits enchâssés, points de vue divergents sur un événement... le fantastique, essentiellement romantique, fait entrevoir l'infini : bientôt la voix de *Consuelo* sera « révélation de l'infini ».

Les deux études suivantes se montrent assez critiques envers les analyses sandiennes. Claire BAREL-MOISAN lit les dix articles que la romancière a consacrés aux œuvres de ses collègues romanciers entre 1833 et 1869. Parus pour la plupart au début du Second Empire, ils ne s'attachent qu'à la donnée narrative, pas à l'art du romancier, demandent un message d'optimisme, trouvent nécessaire de l'esquisser : nous lui répondrons que ces limites, souvent dénoncées, n'empêchent pas la justesse de son regard sur les romans de Cooper (SCHAPIRA, p. 165) où elle lit la disparition violente de l'Amérique primitive, sur *L'Éducation sentimentale*, comprise dans sa poétique, par sa poétique propre, sur Balzac même. Car le portrait que Sand crayonne du créateur de *La*

*Comédie humaine* déplace le regard vers la créativité exubérante, la générosité d'une intelligence qui entre dans les raisons de ses mille personnages ; il en renforce ainsi l'unité, la vitalité et constitue bien une clé de lecture pertinente.

C'est le mot *drame* que suit Olivier BARA dans l'écriture critique sandienne. De l'*Essai* de 1839 jusqu'à la lecture du *William Shakespeare* de Hugo en 1864, il ne désigne sous sa plume aucun genre précis ; elle oublie la théâtralité et, dans une représentation d'*Hamlet* même, contemple un « drame intérieur » (p. 227) ; elle attache volontiers ce terme repoussoir (p. 228), au roman-feuilleton et il lui permet de dénoncer le poids des aspects matériels du spectacle, mais aussi le prix accordé à « l'habileté du plan », bref, les excès et les contraintes de l'industrie du divertissement. C'est qu'elle privilégie les œuvres où le drame, alors qualifié de : « petit », « poétique », « fantastique » se fait « pensif » (p. 236), où l'idée, comme dans *William Shakespeare*, « est infuse dans une forme libre ». Disons-nous autorité paradoxale ? Pour ne s'être pas exercée dans les espaces les plus légitimes, strictement masculins (Université, Académie) la parole critique de Sand est née dans la prestigieuse *Revue des Deux Mondes*, elle est « fille de *La Revue des Deux Mondes* » (THÉRENTY, p. 26) ; disons plutôt autorité singulière, atypique, dont il faut saluer les réussites, et restaurer la cohérence et la portée novatrice.

La rencontre de ces études met en lumière en effet des lignes de force, tôt apparues, qui structurent son approche des textes. Olivier BARA et Christine PLANTÉ, dans la préface, évoquent à juste titre Mme de Staël (p. 14), et ce recueil montre bien la filiation des deux critiques : toutes deux sont soucieuses de littératures étrangères, de textes modernes et actuels ;

dans les deux cas, critique de lectrices, à l'écoute des textes, attentives à l'« impression » qu'elles en reçoivent ; critique positive qui cherche à caractériser les œuvres, recherche leurs affinités et leurs différences.

La carrière critique de Sand porte la marque d'une grande rupture. Avant 1848 se construit en pointillés une sorte de phénoménologie de l'esprit humain, à partir de 1840 colorée de messianisme, esquissée dans plusieurs grands articles-clés (ceux relevés par José-Luis DIAZ, *l'Essai sur le drame fantastique...*). Après, tandis qu'apparaît l'usage de l'anecdote, cette foi en l'histoire s'involue en une demande d'optimisme ; mais c'est dans ce temps de reconquête de son influence, qu'elle invente une écriture plus libre, où elle renouvelle, à la lecture de Hugo, la réussite lyrique et critique des *Lettres d'un voyageur*.

Michèle HECQUET



## ÉTUDES

Mariette DELAMAIRE

*George Sand et la vie littéraire  
dans les premières années  
du Second Empire,*

Paris, Honoré Champion,

« Romantisme et Modernités », 2012,  
1 vol. relié, 554 p., 24 x 15,5 cm., 125 €.

CETTE COURTE PÉRIODE (1851-1857) n'a jamais été analysée d'aussi près que dans cet ouvrage fondé surtout sur la *Correspondance*. Le choix se justifie donc parfaitement. Telle affirmation de l'introduction rend cependant le

lecteur un peu perplexe : « l'intérêt pour George Sand, qui est indéniable, ne semble pas concerner en premier lieu la qualité littéraire de ses ouvrages. » (p. 8). Les travaux critiques des dernières décennies, dont l'auteur reconnaît d'ailleurs les mérites dans le renouveau de l'intérêt pour l'œuvre, ne confirment guère un tel jugement. Il en va tout autrement du grand public. À en croire Mariette Delamaire, les idées reçues d'hier seraient remplacées par d'autres (renoncement, après 1848, à la plupart des idées politiques et sociales, féminisme rétrograde) qu'elle se propose de récuser.

Dans la première partie de l'ouvrage, consacrée à Sand *romancière et journaliste*, celle-ci apparaît aussi en femme d'affaires qui défend ses droits : « sans en avoir clairement conscience, elle participe à l'introduction du capitalisme dans l'édition » (p. 41). Sa faculté d'adaptation au marché moderne de la littérature est bien connue. (Un chapitre particulier est réservé à la correspondance avec Hetzel.)

La deuxième partie traite du théâtre, la plus importante activité créatrice de Sand dans ces années. Pour elle, ce genre passe pour un défi qu'il s'agit de relever. Les expériences du théâtre de Nohant l'amènent à réfléchir sur une nouvelle esthétique théâtrale. Cependant, sa conception dramatique est, *mutatis mutandis*, la même que celle de la romancière : à la « frivolité », à la comédie d'intrigue, elle oppose la simplicité de l'action, la priorité étant donnée à l'analyse des sentiments, à l'évolution des personnages, en vue d'une mission d'éducation. L'auteur remarque néanmoins : « On peut regretter que ces principes si clairement exposés [...] n'aient pas trouvé une illustration tout à fait convaincante dans son propre théâtre » (p. 193). La volonté d'idéalisation l'emporte sur l'exactitude historique : la dramaturge « refuse un caractère histori-



que trop strict qui affaiblirait la leçon [...] en lui ôtant une portée qui dépasse le cadre historique » (p. 203).

Quant aux personnages, les aristocrates et les bourgeois, ces figures typiques venues de la comédie de mœurs, sont marqués par des traits bien sandiens : seuls sont valorisés les aristocrates éclairés – acceptant l'égalité des hommes – et les bourgeois intelligents, parfois supérieurs aux aristocrates, parce que producteurs. Puis, c'est le tour des personnages particuliers à Sand, paysans et artistes, lesquels « tiennent les premiers rôles au lieu d'être des comparses ou des utilités et sont peints comme supérieurs moralement » aux nobles ou aux bourgeois (p. 215). Cependant, cette pensée critique a des limites : il n'y a pas de « revendication violente de type révolutionnaire » dans ce théâtre. Ce conservatisme n'est pas pour autant « le reniement de ses idées démocratiques, il repose sur la certitude intime, d'ordre mystique, que l'avenir conduira à une société beaucoup plus égalitaire mais probablement matérialiste dans laquelle le "poète" aura pour mission d'insuffler l'idéal » (p. 216). Ainsi, Sand, comme par le passé, continue de propager ses idées, le théâtre étant un autre moyen d'atteindre le public.

Compte tenu de la dureté avec laquelle Sand traite la critique, on constatera avec surprise, dit l'auteur, que la presse contemporaine a vu en elle un auteur dramatique important : ses pièces ont suscité des échos dans tous les grands journaux et les revues. Il est vrai cependant que « les journalistes opposent souvent la romancière (généralement louée), au dramaturge (beaucoup plus discuté) » (p. 257). Si certains critiques reconnaissent à son théâtre le charme d'un « monde poétique de fantaisie et de rêve », la plupart le jugent « mal fait ». Les remarques les plus nombreuses concernent surtout les lon-

gueurs, le manque d'action, les personnages trop idéalisés avec leur langage faux – bref, le savoir-faire. Ce chapitre illustre abondamment l'antagonisme des acteurs de ce dialogue où le rôle difficile revient au critique, soumis aux diverses pressions : « il se débat perpétuellement dans l'autocensure » et se sent ainsi en position d'infériorité (p. 273). Ce qui ne l'empêche pas de revendiquer le droit de juger les œuvres, de faire l'intermédiaire entre le public et l'auteur. George Sand, certes, dénie à la critique – la *critique artistique* exceptée – ce droit et cette fonction d'intermédiaire. Dans sa dramaturgie, elle est pour le « rapport immédiat et instantané » avec le public : c'est à celui-ci de manifester son plaisir ou son refus. Conclusion : « Le divorce est donc complet » (p. 276).

Si le théâtre poétique de Sand, précurseur sur certains points, n'est guère apprécié par la critique ni par le public, c'est que George Sand n'a pas « le génie dramatique capable d'imposer l'évidence d'une forme nouvelle » (p. 281). Déçue, elle regagne Nohant pour y retrouver les « conditions idéales d'un théâtre comme elle l'aime, création collective multiple dans ses genres et ses formes » (p. 282). Mais, après quelques années d'interruption, poussée à la fois par l'ambition et par le besoin de gagner de l'argent, elle retourne à la scène parisienne.

Dans la dernière partie de l'ouvrage est examinée d'abord la place qui revient à la littérature dans le quotidien. La vie active des séjours parisiens (démarches en faveur de prisonniers politiques, affaires de théâtre et d'édition) s'oppose à celle de Nohant, lieu de solitude favorable au travail mais alternant « avec des moments consacrés à la vie communautaire » (p. 300).

À propos de la présence récurrente de Nohant dans l'œuvre, l'auteur avance une



hypothèse : Nohant serait un *lieu de l'utopie* (p. 326). À ce point de vue, l'analyse du *Diable aux champs* est particulièrement suggestive. On y voit « un décor présenté comme imaginaire habité par des personnages réels » (p. 333) qu'on identifie sans difficulté avec Maurice et ses amis. Pourquoi cette formule ? Parce que, peut-être, aux yeux de Sand, « la petite société de Nohant qui parvient à unir une vie affective riche et harmonieuse avec le travail créateur de l'artiste est une sorte de société idéale : il n'est pas besoin d'idéaliser des personnages de roman, ils existent, il suffit de montrer ce qui est » (p. 337). L'apport du théâtre de Nohant, c'est que c'est là une « création unique mais œuvre de tous, divertissement partagé dont tous sont auteurs, fruit de l'union des talents individuels mais au service de la réussite de tous » (p. 341).

Le chapitre *La participation à la vie littéraire* passe en revue préfaces et articles, en vue de démontrer la continuité et la cohérence des idées littéraires, et pour formuler en même temps une sorte de poétique du roman, née essentiellement des réflexions issues de la pratique. Il y est question de l'inspiration initiale (« attrait mystérieux »), de la création des personnages, du refus de l'art pour l'art ou de la conviction de Sand, selon laquelle le romancier ne devrait *jamais conclure*, car le fait de conclure arrêterait la réflexion et imposerait quelque vérité définitive qui priverait le lecteur de sa liberté. D'après *Lucrezia Floriani*, le dénouement n'est qu'un « acte de complaisance pour ceux qui veulent un dénouement quelconque », le narrateur ajoutant que selon sa « conviction » et sa « fantaisie », « aucun roman ne finirait, afin de mieux ressembler à la vie réelle ».

On nous propose aussi une vue d'ensemble sur ce qui est, aux yeux de Sand, la *vraie* critique : une critique de réflexion, empathique mais favorable à la

discussion, telle qu'elle la pratique dans ses préfaces et articles consacrés à Balzac, Michelet ou Beecher-Stowe. C'est une critique privilégiant l'aspect consolateur des œuvres « qui dépasse toutes les catégories esthétiques » (p. 416). Au sujet du dialogue avec Champfleury, l'auteur conclut que pour Sand, à la différence de son partenaire, « la notion principale n'est pas la réalité, mais la vérité, celle-ci dépassant et englobant la simple réalité sensible » (p. 429).

Dans le dernier chapitre, le *magistère littéraire et moral* de Sand est étudié à partir d'échanges épistolaires avec de jeunes inconnus qui lui envoient des manuscrits pour être conseillés. Pour eux, Sand représente « une image tutélaire, une figure presque religieuse d'intercesseur », « non seulement un modèle ou un guide, mais une mère toute puissante à exaucer leurs désirs » (p. 435). Le plus souvent, Sand refuse de lire les manuscrits. Elle affirme dans une lettre : « *j'ai juré de ne jamais être le juge d'une œuvre inédite, n'ayant jamais pu dire la vérité à un poète sans le fâcher, quand je contrariais ses espérances* ». Cependant, si elle est touchée par la sincérité de son interlocuteur, elle prend la peine de répondre et donne des conseils « de prudence et de bon sens : s'instruire, conserver ou acquérir un emploi si l'on n'a pas de fortune » (p. 442). Elle met en garde contre les illusions ceux qui cherchent dans la littérature la gloire ou un moyen de s'enrichir.

Parmi les inconnus, l'auteur distingue les *protégés* avec qui Sand avait des rapports durables et dont le début remontait parfois bien avant la période en question. Pour étudier ces dialogues suivis, l'auteur a choisi deux hommes et deux femmes. Ce qui les différencie : les hommes écrivent déjà au moment de la prise de contact, les femmes ne font que *souffrir*. Aussi l'attitude de Sand et ses conseils sont-ils différents. Si dans le cas d'Édouard Plou-

vier et de Charles Poncy, le patronage est avant tout littéraire, le rôle de Sand n'en est pas moins celui d'un conseiller moral et amical. Comme ces amitiés sont nées d'une affinité de « cœur et d'intelligence », les jugements portés sur les œuvres ne sont pas d'abord esthétiques : ils concernent plutôt leur valeur consolatrice et, si l'on veut, idéologique. Pour les femmes, Éliza Tourangin et Anna Devoisin, l'étude et le travail sont également conseillés, mais plutôt comme une thérapie contre l'ennui et le malheur.

Vient ensuite l'esquisse d'une sorte d'art poétique à partir de ces échanges. Il en ressort que pour Sand le théâtre et le roman sont supérieurs à la poésie, comme « arts de la réalité ou plutôt du vrai », qui demandent de l'observation, du travail et des « dons pour exprimer ce que l'on voit » (p. 480). Sand « paraît à la fois se rapprocher de l'esthétique réaliste [...] et s'en éloigner dans la recherche d'une sorte de classicisme éternel » (p. 482).

Mariette Delamaire finit par conclure que la notion fondamentale de la pensée sandienne – l'*idéal* – est parfois mal comprise. Elle n'est pas naïveté ni quelque « béatitude morale » : « les idées esthétiques et littéraires de George Sand [...] reposent sur des convictions philosophiques, morales, sociales, qui subirent une crise profonde dans les premières années du Second Empire » (p. 487). Mais, au lieu de renoncer à tout idéalisme, elle se remettait au travail pour réactualiser ses certitudes. Cet idéalisme « n'est pas fondé sur le refus de voir le monde et les hommes dans leur vérité, leurs limites et leur fragilité, mais sur la volonté d'agir afin de contribuer avec ses dons et sa force au progrès de la société ». L'œuvre de Sand est donc une « leçon de courage et de lucidité et non optimisme aveugle et stupide » (p. 490).

Si cette conclusion n'apporte au fond rien de très neuf pour l'interprétation de la *pensée* sandienne, elle n'enlève rien à l'intérêt de cette monographie, qui se recommande avant tout par la perspicacité et la finesse de ses analyses et par l'abondance des documents, parfois inédits, qui éclairent à leur manière la continuité organique de l'ensemble. Le lecteur non-spécialiste mais qui s'intéresse à l'œuvre sandienne, y trouvera une riche matière de réflexion, lui permettant de se débarrasser de ses préjugés s'il en a, à condition de prendre la peine de lire cet ouvrage *savant*, dûment annoté, pourvu d'une ample bibliographie, d'un index des noms et des œuvres, bref, destiné à un lectorat plutôt professionnel.

Anna SZABO



Françoise GHILLEBAERT

*Disguise in George Sand's novels*

New York, Peter Lang,

Currents in Comparative Romance

Languages and Literatures, 2009,

un vol. relié, 15 x 23 cm, 281 p.

AU TERME « DÉGUISEMENT » correspondent dans ce livre plusieurs situations, allant du simple brouillage de l'apparence ordinaire à sa dissimulation complète. La variante minimale se borne à l'emprunt d'accessoires qui altèrent la perception de l'identité sans l'occulter tout à fait : Noun prend la robe blanche et quelques bijoux d'Indiana, celle-ci revêt la pelisse de Noun et se coiffe de son foulard des Indes. Le deuxième cas de figure consiste à pousser la feinte jusqu'au quiproquo : Lélia sera prise pour Pulchérie, et réciproquement.



Enfin l'échange d'habits est travestissement quand il intervertit les signes sexués portés par le vêtement : Rose se faisant passer pour Tony, Gabriel(le) se croyant garçon et Consuelo muée en *signor* Bertoni perturbent l'affichage coutumier de l'identité sexuelle.

La plupart des études préexistantes rapportent le déguisement soit aux expériences vécues par Sand, soit à l'adoption par l'écrivain d'un pseudonyme masculin et d'une voix auctoriale androgyne. Françoise Ghillebaert considère plutôt le traitement narratif du déguisement romanesque ; elle recense ses modalités concrètes et définit sa contribution au développement des personnages. Le corpus des cinq titres retenus, *Rose et Blanche*, *Indiana*, *Lélia*, *Gabriel* et *Consuelo-La Comtesse de Rudolstadt*, concentre l'examen sur la période 1831-1844 et réserve le déguisement à des figures féminines, comme c'est presque toujours la règle chez Sand (un dénombrement exhaustif ajouterait *Mattea* à la liste dressée p. 19). Il s'agit de montrer comment la transformation de leur extérieur permet aux héroïnes sandiennes de s'affranchir des tutelles patriarcales et de forger leur identité. Laisant de côté l'ambiguïté érotique du travestissement et la séduction sexuelle de l'androgynie, si marquées chez Latouche (*Fragoletta*) et Gautier (*Mademoiselle de Maupin*), mais peu pertinentes chez Sand, Françoise Ghillebaert privilégie « le processus de mûrissement des héroïnes indépendamment de leur genre » (p. 11). Le déguisement serait même chez la romancière un outil de « (dé)construction des identités sexuelles qui conduit pour finir à la construction d'une identité artistique » (p. 14). En effet, le troc vestimentaire contribue à déplacer les limites externes ou intériorisées entre les genres sexués, et permet l'éclosion de facultés dormantes.

Le premier chapitre, « From disguise to double », porte en épigraphe une citation tirée des *Entretiens journaliers avec le docteur Piffoël* : « [...] il n'est pas d'homme qui n'ait une sorte de ménechme et à coup sûr plusieurs dans le monde ». Le ménechme étant un autre soi-même, un double réel ou fantomatique, la paire *homme/ménechme* articule plusieurs formes de dualité propres à contextualiser la création sandienne : déguisements rencontrés dans les comédies et dans la fiction romantique, motif répandu du double dont le traitement oscille entre une perception unifiante de la personnalité et l'angoisse de dissociation manifestée chez Poe, Hoffman, Dostoïevski ou Maupassant. Ce panorama, qui embrasse anthropologie, psychanalyse et littérature, aurait pu être resserré pour éviter quelques digressions ou redites, mais il permet de dégager l'originalité sandienne. Celle-ci consiste à établir une continuité entre l'être et son ménechme, entre le moi et sa figure de substitution, entre l'avant et l'après d'un déguisement qui ne relève plus, dès lors, d'un simple artifice. Montrer la continuité unissant la personne au personnage endossé revient à dire que le déguisement révèle autant qu'il cache, telle est sa « fonction ontologique » (p. 36-40).

Les reformulations de cette continuité jalonnent le deuxième chapitre, « Sororal disguises », qui concerne *Indiana* et *Lélia*. Ces deux titres sont appréhendés à la faveur du schéma commun de la répétition en miroir, ou chiasme : deux paires féminines réunissant des sœurs ou quasi-sœurs (*Indiana/Noun*, *Lélia/Pulchérie*) échangent temporairement leurs apparences sous le regard d'un tiers masculin (*Raymon*, *Sténio*) qui fonctionne comme pivot de l'échange. *Raymon* joue ainsi le rôle « d'un catalyseur qui éveille la sensualité d'*Indiana* et la noblesse gracieuse de *Noun*, deux traits que leur statut social



leur interdit de manifester » (p. 91). Françoise Ghiblebaert examine notamment deux scènes au cours desquelles Lélia revêt le domino bleu de Pulchérie, *alias* Zinzolina : la seconde scène donne lieu, entre la version de 1833 et celle de 1839, à des changements observés avec minutie et finesse (p. 104). Indiana et Lélia déguisées incarnent l'une et l'autre la part subconsciente ou réprimée de leur être, mais cette incarnation se borne à un moment d'artifice ponctuel et d'illusion éphémère, faute d'avoir pu refonder leur identité ailleurs que sous le regard masculin.

Le troisième chapitre développe « l'utopie d'un personnage sans genre » (p. 58) mise en scène par *Gabriel*. Dans ce roman dialogué, le travestissement figure au départ de l'intrigue. Dépourvu d'héritier masculin en ligne directe, le prince Jules de Brantante refuse de transmettre ses biens à la branche cadette. Aussi a-t-il choisi de dissimuler sa petite-fille sous un habit de garçon et de la faire élever selon les usages réservés aux hommes. Le « trouble dans le genre », pour reprendre ce titre de Judith Butler, survient quand Gabriel(le) découvre l'imposture, s'étonne des partages admis ou imposés par la société entre les attributions et les rôles, et déclare : « *Quant à moi, je ne sens pas que mon âme ait un sexe* ». Après avoir réalisé, par expérience, ce qu'implique l'adoption d'une identité définie successivement comme masculine, puis féminine, Gabriel finit par repousser l'une

et l'autre définition. Françoise Ghiblebaert balise pas à pas ce cheminement complexe, avant d'en récapituler efficacement les principales étapes (p. 160). Son analyse du leurre vestimentaire culmine dans celle du costume féminin, fait de couches superposées, pris par Gabriel à la demande de son cousin Astolphe (p. 146) ; la situation est paradoxale, car cet habit constitue dans son esprit un déguisement, mais elle confirme que l'identité du personnage, ou son sentiment de l'identité, ne coïncide pas avec les catégories de genre. Ce cas particulier illustre une règle générale : facteur de discriminations et d'inégalités à combattre, le genre n'est pour Sand qu'un déterminant secondaire de la personnalité (p. 57, p. 123). Le lecteur hésitera parfois sur le lexique, car Françoise Ghiblebaert ne distingue pas entre sexe et genre, employés comme synonymes : « *Gabriel's true gender identity* » et « *Gabriel's true sexual identity* » (p. 132 et p. 133), « *her true gender identity* » et « *her real sexual identity* » (p. 148 et p. 149). On se demande aussi quel est le statut de ce « véritable Moi » (« the true Self ») souvent invoqué par opposition aux identités falsifiées ; sans doute s'agit-il des « traits de personnalité » (p. 156) caractérisant un individu hors des catégories prédéfinies par les normes dominantes (genre inclus), par la loi ou par l'opinion. Qu'il faille concevoir l'identité « avec d'autres paramètres » (p. 159) que le masculin et le féminin ressort d'autant mieux que Sand a su



Gabriel(le)

Illustration de Maurice SAND (détail) pour *Gabriel*  
*Euvres complètes illustrées* de George Sand,  
 vol. 7, Paris, Hetzel, 1854, p. 318.

et l'autre définition. Françoise Ghiblebaert balise pas à pas ce cheminement complexe, avant d'en récapituler efficacement les principales étapes (p. 160). Son analyse du leurre vestimentaire culmine dans celle du costume féminin, fait de couches superposées, pris par Gabriel à la demande de son cousin Astolphe (p. 146) ; la situation est paradoxale, car cet habit constitue dans son esprit un déguisement, mais elle confirme que l'identité du personnage, ou son sentiment de l'identité, ne coïncide pas avec les catégories de genre. Ce cas particulier illustre une règle générale : facteur de discriminations et d'inégalités à combattre, le genre n'est pour Sand qu'un déterminant secondaire de la personnalité (p. 57, p. 123). Le lecteur hésitera parfois sur le lexique, car Françoise Ghiblebaert ne distingue pas entre sexe et genre, employés comme synonymes : « *Gabriel's true gender identity* » et « *Gabriel's true sexual identity* » (p. 132 et p. 133), « *her true gender identity* » et « *her real sexual identity* » (p. 148 et p. 149). On se demande aussi quel est le statut de ce « véritable Moi » (« the true Self ») souvent invoqué par opposition aux identités falsifiées ; sans doute s'agit-il des « traits de personnalité » (p. 156) caractérisant un individu hors des catégories prédéfinies par les normes dominantes (genre inclus), par la loi ou par l'opinion. Qu'il faille concevoir l'identité « avec d'autres paramètres » (p. 159) que le masculin et le féminin ressort d'autant mieux que Sand a su

« convaincre le lecteur de l'identité androgyne » de Gabriel (p. 163). La transition avec le chapitre suivant (p. 165-166) aide à comprendre pourquoi l'écrivain qualifiait *Gabriel* de « fantaisie pure ».

« Androgyny and creativity », ainsi s'intitule le dernier chapitre, qui traite de *Rose et Blanche* puis de *Consuelo*, prenant en compte tant leurs similitudes que l'évolution du motif central – l'accomplissement d'une vocation d'artiste au féminin. Quand Rose, comédienne appréciée sous le nom de la Coronari, se travestit et se fait appeler Tony, il s'agit d'un test : elle veut sonder Horace qui lui fait la cour, connaître le fond de sa pensée sur le mariage et sur les actrices. L'épreuve est concluante, Horace ne l'épousera pas et Rose affirme sa décision de rester au théâtre : le moment androgyne lui a servi de passage, de phase transitoire vers l'affirmation de soi. Son déguisement « lui a permis d'exister en tant qu'héroïne », car sans lui elle « n'eût été qu'une femme soumise au pouvoir patriarcal » (p. 199). Mais sa solitude affective et sociale la conduit à abandonner sa carrière pour prendre le voile sous le nom de Sœur Rosalie. C'est donc à *Consuelo* qu'il revient de surmonter les derniers obstacles interdisant à l'artiste femme de se réaliser sur tous les plans, comme si *Rose et Blanche* était l'esquisse du grand roman de 1842-1844.

Ce dernier a été si souvent commenté qu'il paraît difficile d'en renouveler l'étude. Françoise Ghillebaert y parvient quand elle scrute le détail des textes, note le rôle de Beppo-Haydn comme garant des deux pôles, masculin et féminin, de Bertoni-Consuelo (p. 215-216), ou suit les arbitrages, variables d'un roman à l'autre, entre les deux moitiés de la fiction androgyne (voir p. 144 pour *Gabriel*, p. 196-198 pour *Rose et Blanche*). Bien que l'ouvrage de Pierre Laforgue, *Corambé. Iden-*

*tité et fiction de soi chez George Sand* (Klincksieck, 2003) ne figure pas dans la bibliographie, l'auteure rejoint globalement ce propos sur la « fiction de soi » comme productrice d'identité. Si son livre recoupe les recherches sandiennes consacrées naguère à l'androgyne (Isabelle Hoog Naginski) et à la question du genre (Françoise Massardier-Kenney, Nigel Harkness), son point fort consiste à revisiter ces problématiques à travers le prisme du déguisement, dans la cohérence d'une démarche qui érige ce dernier en processus mi-spontané, mi-réfléchi de subjectivation et d'émancipation féminines.

Françoise GENEVRAY



Michelle PERROT

*Mélancolie ouvrière*

Paris, Bernard Grasset,  
coll. « Nos Héroïnes » 2012,  
un vol., 187 p., 18,8 x 11,8 cm., 11 €.



Grève générale de la soierie à Voiron en 1906.  
Groupe attendant l'arrivée du délégué.

**L**UCIE BAUD (1870-1913), ouvrière en soie dans le Dauphiné serait certainement restée anonyme si elle n'avait laissé derrière elle un mémoire de



quelques pages portant sur sa vie professionnelle et si Michelle Perrot n'avait pas publié ce document en 1978 dans *Le Mouvement social*, puis ne l'avait évoqué dans *Les Femmes ou les silences de l'Histoire* (Flammarion, 1998). Sollicitée par un éditeur qui souhaitait publier de courtes biographies de femmes inconnues ou peu connues mais qui avaient cependant, d'une manière ou d'une autre, marqué leur temps, elle choisit d'approfondir, en se rendant sur place, l'histoire de cette femme qui lutta courageusement contre des patrons qui exploitaient sans vergogne, dans ces pays ruraux, une main-d'œuvre généralement féminine.

De nombreuses usines s'étaient, en effet, implantées dans les vallées dauphinoises au fil des rivières qui leur fournissaient l'énergie nécessaire pour actionner les métiers à tisser. Usines importantes et florissantes utilisant plusieurs centaines de métiers. La mère de Lucie travaillait dans l'une d'entre elles, trouvant là un complément aux ressources tirées de l'exploitation agricole de son mari ainsi qu'une sécurité lors des mauvaises années. Lucie entre donc, à l'âge de 12 ans, comme apprentie chez Durand frères au Péage de Vizille qui occupait six cents ouvrières pour la plupart pensionnaires dans des internats tenus par des religieuses où la discipline est rude et l'habitat insalubre. Certains propriétaires ont embauché de jeunes italiennes, recrutées par l'intermédiaire de prêtres qui ont appâté les familles par des promesses de gain, d'ailleurs non tenues, et qui vivent dans des conditions d'hygiène pires encore. Lucie devient ouvrière à dix-sept ans. Les journées commencent à 6 heures pour se terminer au plus tôt vers 19 heures, coupées par une courte pose pour les repas ; le repos du dimanche est consacré aux loisirs après les offices religieux qu'il est de bon ton de fréquenter. Chaque ouvrière surveille un,

voire deux métiers. Les progrès techniques et les achats de machines accélèrent les cadences alors que les patrons, prétextant une concurrence accrue, diminuent dans le même temps les salaires. On doit produire plus pour gagner moins.

Lucie, qui a adhéré au syndicat de Grenoble, fonde elle-même un syndicat des ouvrières de la soie du canton de Vizille. Elle a 32 ans, est veuve et mère de deux enfants. Ce syndicat attire de nombreuses adhérentes et, à l'occasion de l'implantation de nouvelles machines encore plus rapides qui entraînent, une nouvelle fois, baisse des salaires et augmentation des cadences, appelle à une grève qui durera quatre mois. Elle tient tête aux patrons, aux pouvoirs locaux et organise secours et « soupes communistes » soutenues par la population pour nourrir les grévistes et leurs familles. Michelle Perrot nous fait vivre les péripéties de cette grève qui aboutira à la satisfaction de quelques revendications mais aussi à l'exclusion des grévistes.

Lucie parvient cependant à se faire embaucher à Voiron dans une usine où les problèmes restent les mêmes. Appuyée par les syndicats elle appelle bientôt à cesser le travail, suivie par les ouvrières de la région. Pendant deux mois elles manifestent pacifiquement par des défilés et des charivaris, mais bientôt, la répression s'installe, les ouvrières s'arment de bâtons et harcèlent les gendarmes qui les surveillent. Les usines ferment. Des souscriptions, lancées, avec succès, dans toute la France, les aident à subsister. Devant cette agitation croissante le Préfet appelle en renfort trois mille chasseurs alpins qui occupent le pays.

Dès lors le mouvement s'essouffle ; les négociations avec les usiniers et les pouvoirs publics aboutissent à quelques résultats, unification des tarifs, amélioration des conditions d'existence. Cepen-





Grève générale de la soierie à Voiron en 1906.  
Usine protégée par des chasseurs alpins.

dant, les patrons recrutent des personnels plus dociles et, à la réouverture des usines, les grévistes sont licenciées. Lucie Baud retourne à sa solitude.

Pourquoi un an plus tard, après avoir écrit le court mémoire que Michelle Perrot nous donne en annexe, se tire-t-elle trois balles de revolver dans la bouche ? Elle évoque, sans préciser, des « chagrins de famille » dans un papier laissé. Mais elle se manque et vivra, défigurée, quelques années encore avant de disparaître à l'âge de quarante-trois ans.

L'enquête menée par Michelle Perrot nous montre bien, par ce livre passionnant, les difficultés affrontées par ces femmes, sans défense et socialement inexpérimentées, pour simplement subsister devant des propriétaires qui laissent déjà à des gestionnaires le soin de développer leurs affaires. Comme Lucie l'écrivit alors : « Mais, encore une fois, que ne reste-t-il pas à faire ? Qu'on songe à l'exploitation qui sévit dans ces bagnes ! [...] C'est à l'action syndicaliste qu'il appartient d'avoir raison des exigences patronales. » On le voit, le dénouement heureux imaginé par George Sand dans *La Ville Noire* tenait toujours du rêve quarante ans plus tard.

Bernard HAMON



**Luigi CALAMATTA :**  
*Documenti inediti del Fondo  
George Sand [B. H. V. P.]*

a cura di Rosalba DINOIA,  
Roma, Palombi Editore, 2011,  
143 p., 21 x 15 cm., 14 Euros.

**L**a CÉLÉBRATION en 2011 en Italie des événements liés au *Risorgimento* et aboutissant à l'unité du pays, a permis de remettre en lumière des figures historiques passées au second plan. Ainsi en est-il de Luigi Calamatta, « très célèbre en Europe mais presque oublié en Italie » souligne Rita Stella, animatrice de ce cent-cinquantenaire. Les manifestations organisées, il y a deux ans, à Rome et à Civitavecchia, sa ville natale, ont rappelé la forte aspiration de Calamatta à être « graveur et patriote en Europe ». C'est en raison de cette conscience esthétique-sociale que Sand l'appréciait.

Un bon tiers de l'ouvrage de Rosalba Dinoia est consacré aux mémoires de cet homme singulier ou plutôt aux fragments de mémoires, l'ensemble se limitant à une dizaine de pages et au récit plus suggéré qu'ordonné d'une moitié de vie passionnée et mouvementée.

L'auteur met en parallèle la traduction (inédiite) par Lina Calamatta-Sand du manuscrit de son père (cette traduction fait partie du Fonds Sand de la B.H.V.P.) et le même texte utilisé par le biographe de Calamatta, Vittorio Corbucci (*Calamatta, incisore...* 1888). Prêté à l'éditeur, le manuscrit disparut. D'où la nécessité de préserver la traduction, mais son intérêt ne se borne pas là. La commentatrice juge le texte de Lina plus fidèle au manuscrit. Là où Corbucci enjolive ou escamote, Lina épouse de plus près les ardeurs d'un auteur dont elle est proche, rétablit les passages omis ou transformés par le biographe,

restitue de temps à autre les termes empruntés au « romanesco », langue partagée par père et fille.

L'auteur présente de convaincantes explications de la brièveté de l'œuvre et de la singularité de sa conception. Mal instruit par les prêtres de l'Hospice Apostolique San Michele a Ripa à Rome, Calamatta se jugeait indigne de manier la plume. Aussi envisageait-il moins d'écrire une autobiographie que des aperçus de sa vie à des moments exceptionnels, complétés par ce qu'il estimait essentiel : ses *Notes* (révisées) sur l'art dans le nord de l'Europe (reproduites, *Annexe II*).

Les souvenirs évoqués dans ces mémoires « à trous » concernent les années 1811-1834, comme si la vie de Calamatta

ne commençait que vers dix ans, lors de son entrée à l'Hospice. De cette période où se révèlent ses dons de dessinateur et de graveur, la petite enfance est exclue. Nous aimerions connaître l'histoire des ascendants de Calamatta, mais il assure ne l'avoir sue lui-même que partiellement et fort tard. Les anecdotes qu'il livre au lecteur à ce sujet font regretter de ne pas en savoir plus sur ces marins maltais, si habiles à réparer les phares côtiers que les autorités

de Civitavecchia s'assurèrent les services de Michele, futur grand-père de Luigi ; services continués par son fils, le malheureux père de Luigi, mort tout jeune, quelques mois après son épouse. Ignorant tout de cet entourage qui lui échappe dès l'âge de deux ans, Calamatta le gomme de son récit ; à peine fait-il allusion à « un

tuteur » en charge des finances. Ce n'est qu'en évoquant son expulsion de l'Hospice en 1820 (à dix-neuf ans) qu'il note sobrement : « J'étais sans vêtements, sans toit et sans parents pour m'assister ». Il n'ira pas plus loin dans la confiance.

Il est heureux que l'auteur signale, dans un précieux *Regeste* biographique, des précisions qui étoffent quelque peu la minceur des faits : quelques indications sur un « frère aîné », tôt disparu ; sa formation de graveur entre Rome et Paris, accompagnée de rencontres décisives (Ingres notamment) ; son implantation dans notre capitale en 1823 ; sa compréhension précoce de l'importance de la gravure comme moyen de diffusion des œuvres ; son entrée en relation en 1836

avec Sand et ses amis libéraux (il les retrouvera ministres en 1848) ; la vie politique en Europe ; les salons, les expositions ; l'histoire des gravures ; les voyages, surtout dans l'Europe du nord, liés à l'art flamand dont rendent compte lettres et notes inédites. Sans cette riche chronologie, nous aurions du mal à imaginer la vie foisonnante du jeune Calamatta.

Aussi parcimonieuse que se veuille l'autobiographie, « une œuvre importante que je

faisais à moi tout seul » est signalée avec un enthousiasme presque puéril comme lui ayant valu son premier succès (de public et de critique). Il s'agit du lourd travail relatif à Napoléon I<sup>er</sup>. Succès moral et politique mais aussi matériel : l'autobiographie assure : « Ma fortune était faite si la révolution de 1830 n'était pas arrivée



Luigi CALAMATTA, *Autoportrait en uniforme de garibaldien* (1866)  
Firenze, G.D.S.U. (*Luigi Calamatta, incisore e patriota in Europa*, Roma, Palombi Editori, 2012, p. 34).



[...]. Elle me ruinait mais cela ne m'empêcha pas de l'accueillir avec un enthousiasme frénétique ». L'autobiographie montre le jeune Calamatta arpentant le Paris des barricades puis cerné par les fusils de la répression et sauvé par des salves jaillies des mains de bienfaiteurs anonymes.

L'auteur annonce n'en être qu'au début d'une entreprise consistant à rassembler la correspondance de Calamatta (450 lettres dont 80 publiées). Elle présente, pour cette fois, celles du Fonds Sand de la B.H.V.P., toutes rédigées en italien, 7 inédites pour George, 21 pour Lina, échelonnées, pour la première, de 1840 à 1869, celles à Lina ne commençant qu'au moment de son mariage. Du reste, « l'attachement à la patrie » n'est jamais négligé entre les deux familles et George est priée de rappeler à sa belle-fille qu'elle demeure « patriote italienne ». Mme Dinoia souligne la nouveauté de l'échange père-fille : « Jusqu'ici Lina était étudiée par rapport à sa famille ou aux Sand. L'étude des lettres élargit l'échange père/fille à l'activité artistique, politique et sociale de son temps ». Calamatta a conscience que ses apartés avec sa fille en marge de la famille pouvaient gêner George Sand : le 26 août 1862, une lettre inédite de Luigi à sa fille la prie de lui « dire franchement » si certaines lettres ne risquent pas de déplaire à George. Quelques jours auparavant, il avait rendu compte à Lina (inédit) de l'échec de la marche sur Rome de Garibaldi : « Comme tu vois, tous les journaux libéraux français donnent tort à Garibaldi et parlent d'ingratitude, comme s'ils nous avaient donné l'Italie promise, et non Nice volée ». Calamatta s'entretient volontiers avec Sand des positions de Mazzini ou des exploits de Garibaldi. Quand ceux-ci semblent bénéfiques, il les décrit à George (lettre inédite du 21 mars 1862) comme l'œuvre de « Christ qui retourne au monde ». Quand sa plume s'adresse à la jeune femme qui a partagé

douze ans de son existence, il est plus libre et passionné. Elle aussi se sent vivre pleinement dans deux pays.

La publication de ces documents pourrait contribuer à renouveler le personnage de Lina jusqu'ici trop figé dans le rôle de l'efficace gestionnaire de l'œuvre sandienne. La fin de vie du graveur est touchante avec ses oripeaux garibaldiens et sa participation plutôt symbolique à la troisième Guerre d'indépendance. Il a vu Milan libéré et Victor-Emmanuel II acclamé par les Vénitiens. Et ces visions ont sans doute illuminé ses derniers mois de vie. Souhaitons à l'auteur de continuer à l'élargissement de la connaissance d'un artiste méritant de sortir d'un injuste anonymat.

Aline ALQUIER

### **Calamatta oublié du cent-cinquantenaire**

La célébration en 2011 en Italie du Cent-cinquantenaire de l'Unità d'Italia a comme oublié Calamatta puisque l'exposition qui devait lui être consacrée à Rome fut déprogrammée au dernier moment. Ne témoigne désormais d'un précieux travail d'historiens de l'art, de spécialistes de la gravure et de connaisseurs de Calamatta que le catalogue évoquant sa biographie et son œuvre sous le titre suivant :

**Luigi CALAMATTA (1801-1869)  
incisore e patriota in  
Europa,**

**di Rosalba DINOIA, con i contributi  
di Pietro PINELLI e Annarosa POLI,**

**Roma, Palombi Editori, 2012,  
151 p., 19 euros.**





Jean-Paul SOCARD :

*Georges de Peyrebrune (1841-1917),  
Itinéraire d'une femme de lettres du  
Périgord à Paris,*

Paris, ΔRKΔ, 2011, 1 vol., 17 x 21 cm.,  
296 p., 22€

CETTE CONTEMPORAINE de Zola, mais aussi de Rachilde (1860-1953), de Séverine (1855-1929), cette provinciale montée à Paris peu après la guerre de 1870 fut introduite à la *Revue des Deux Mondes* par Arsène Houssaye avec ces mots : « Une autre George Sand nous est née. » À cause du nom qu'elle se choisit, ou de ses dons littéraires ? Éditeurs et écrivains contemporains, lecteurs aussi, lui reconnaissaient de grands talents : la *Revue bleue*, la *Nouvelle revue internationale*, puis *Fémina*, accueillirent nouvelles et romans, interventions diverses ; elle publia, entre 1881 et le début du XX<sup>e</sup> siècle, une trentaine de romans ou de recueils de nouvelles (chez Dentu, Ollendorff, Lemerre, Calmann Lévy... pourquoi tant d'éditeurs ?), tint salon quai d'Orléans entre 1895 et 1898. Estimée par plusieurs écrivains du groupe naturaliste, elle fut de la création du prix Fémina ; personnalité en vue, on connaît d'elle de nombreux portraits, elle fut souvent photographiée pour la presse ; l'iconographie du livre est très riche, et passionnantes les manières dont Georges de Peyrebrune se met en scène : dignité, mélancolie, décors artistiques et paysages aimés ; figure morale, elle fut appelée à se prononcer sur de nombreux sujets de société, graves (la peine capitale, l'anarchisme) et moins graves (le cyclisme féminin).



Georges de Peyrebrune  
Portrait photographique  
d'Eugène-PROU.

Sa vie conserve bien des énigmes : elle naît dans le petit hameau de Peyrebrune, à quelques kilomètres de Périgueux, et quelques pas du château de Redon, propriété de grands bourgeois bordelais d'origine écossaise, les Johnston, dont l'un (le père, Georges, ou son fils Émile ?) s'éprit d'une fille de la petite bourgeoisie locale ; née de père non nommé, Georgina ne revendiqua ce patronyme que sur son acte de mariage. Elle fit de bonnes études à Périgueux, se maria – ou fut mariée – en 1860 au fils d'un entrepreneur de carrières, Paul Eimery. Il ne reste de ce mariage, qui fut sans enfant, aucune lettre de part ni d'autre. On ne sait

pas non plus dans quelles conditions Georgina put s'établir seule à Paris. Elle mourut dans la misère – à l'hôpital – en 1917, après une carrière littéraire très féconde, et brillante.

Le livre de Jean-Paul Socard n'est pas une biographie, et l'ordre de son livre est thématique. Mais il cerne, par un recours attentif aux archives locales et parisiennes, les différentes énigmes de cette existence qui fut célèbre. Ce n'est pas non plus une étude littéraire, sa bibliographie ne cherche pas l'exhaustivité, mais de larges citations font connaître et le talent, et les valeurs défendues par Georges de Peyrebrune, fidèle admiratrice de Zola. C'est autre chose : l'approche, par un cas singulier, d'un moment des lettres, du mouvement républicain et du féminisme, héritier des combats menés sous le Second Empire, et devenu suranné dès avant la Grande Guerre. Un cas dont la singularité tient aux contraintes sociales et morales acceptées : Georges de Peyrebrune respecte le secret de sa naissance, garde le silence sur son mari, se refuse, semble-t-il, à

l'amour, prône la chasteté dans ses livres, bref, se montre d'une indéfectible loyauté à l'égard des tabous sexuels, des secrets de famille, de la respectabilité bourgeoise – les vastes chapeaux de ses photographies en disent long. L'audace de ses romans est d'ordre politique et idéologique.

Le livre de Jean-Paul Socard donne l'envie de revisiter sous cet angle les années 1880-1910 où l'on se souvenait de Sand, de méditer sur les raisons de l'oubli, de lire ces dames du *Fémina*...

Michèle HECQUET



*De la lettre aux belles-lettres.*  
**Études dédiées**  
**à Regina Bochenek-Franczakowa.**  
Cracovie, Université Jagellonne, 2012.



Hommage à Regina Bochenek-Franczakowa  
Cracovie, 21 septembre 2012.

À L'OCCASION du 65<sup>e</sup> anniversaire de notre amie Regina Bochenek-Franczakowa, l'Institut de Philologie romane de l'Université Jagellonne de Cracovie qu'elle dirige depuis 2008, a organisé le 21 septembre 2012 à Cracovie

un Jubilé célébrant les quarante années de sa carrière universitaire. Un livre de *Mélanges* lui a été offert dont le titre a été choisi en référence à ses centres d'intérêt scientifiques. On sait que Regina Bochenek-Franczakowa est spécialiste de la littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle et qu'elle a consacré plusieurs ouvrages au roman épistolaire à voix multiples.

Ce bel ouvrage (620 pages) est constitué de 55 articles, majoritairement en français, quelques-uns en polonais et en italien. Comme le soulignent les auteurs de la préface, Marzena Chrobak et Waclaw Rapak, « ces textes reflètent les points d'intérêt et les goûts de la dédicataire et sont comme autant de lettres assemblées pour constituer une preuve de respect, de reconnaissance et d'amitié. » La richesse et la diversité des contributions reflètent en effet l'intérêt qu'elle a su susciter par son enseignement pour les écrivains français, intérêt qui ne se limite pas au XVIII<sup>e</sup> siècle (Diderot, Sade, Voltaire, Montesquieu) puisque de Marie de France à Georges Perec, 28 auteurs font l'objet d'une étude.

Les *Amis de George Sand* se devaient de participer à cet hommage amical à celle qui, en Pologne, contribue depuis longtemps à faire connaître et apprécier l'œuvre de George Sand à laquelle elle a consacré une monographie (1981), de nombreux articles, conférences et communications. Anna Szabò et Marie-Paule Rambeau ont choisi le thème de l'épistolaire, suggéré par le titre de l'ouvrage, pour faire le point sur la fonction dévolue à la lettre dans le roman sandien.

Anna Szabò, dans « La fonction de l'épistolaire dans le roman sandien » (p. 527-538), s'est intéressée non pas aux romans épistolaires à proprement parler, mais aux romans, bien plus nombreux, où la lettre est intégrée au récit fait par un narrateur extra-diégétique. Elle envisage



dans une soixantaine d'œuvres, allant de *Jacques* (1834) à *Albine Fiori* (1876), le rôle des lettres dans l'organisation de l'intrigue et la caractérisation des personnages : la lettre a une fonction organisatrice, par le choix de sa place dans la narration, et informative pour la compréhension du comportement des personnages. Une analyse pertinente de l'appartenance sociale des épistoliers, de la proportion des hommes supérieure à celle des femmes, et des types de lettres, majoritairement privées, marquées par le niveau culturel des personnages, dégage clairement le souci de la romancière d'enraciner ses personnages dans la réalité socio-économique de son temps. L'étude des modalités de la forme épistolaire conduit à prouver que George Sand, dépassant la tradition d'un genre littéraire devenu classique, a exploité toutes les ressources de la lettre à la fois dans sa stratégie narrative et dans le traitement de ses personnages, pleinement consciente des possibilités que cette écriture du fragment ouvrait à une écriture romanesque moderne.

Marie-Paule Rambeau, dans « *Les Lettres à Marcie. Lettres ou manifeste ?* » (p. 461- 471), s'interroge sur le statut de la lettre dans cette œuvre qui se présente comme un essai sur la condition féminine dans l'actualité de son temps. Car George Sand s'est défendue d'avoir voulu en faire un manifeste en faveur de la cause des femmes. La voix masculine de l'énonciation tendrait en effet à ranger les *Lettres à Marcie* dans le genre littéraire des « lettres de direction ». Mais progressivement l'histoire personnelle de Marcie s'efface derrière un discours didactique, puis polémique, sur l'inégalité de principe et de fait dans laquelle sont maintenues les femmes. Les revendications s'affirment alors sans le truchement de la mise en scène romanesque, la lettre devenant une tribune libre destinée à mobiliser l'opinion. Cette opinion, George Sand enten-

dait la ménager pour mieux la préparer à accepter des changements irréversibles, celui de l'égalité civile entre les sexes étant jugé prioritaire. Les *Lettres à Marcie* ne sont donc pas à proprement parler un manifeste, leur contribution au débat féministe ne peut pas s'apprécier dans la perspective d'un militantisme actif, mais dans le cadre d'une réflexion « en progrès » sur des problèmes que l'œuvre tout entière ne cessera de mettre en situation.

Marie-Paule RAMBEAU



## VIE DE L'ASSOCIATION

### Rapport d'activité de l'année 2012

présenté par Danielle BAHIAOUI  
à l'Assemblée générale ordinaire  
du 26 janvier 2013

L'ANNÉE 2012 FUT INAUGURÉE le 28 janvier par notre Assemblée Générale, tenue dans la salle du Conseil de la Marie du IX<sup>e</sup> arrondissement de Paris.

Six administrateurs sortants qui se représentaient, furent renouvelés par l'assemblée pour une durée de trois ans.

Pour commémorer le tricentenaire, en cette année 2012, de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, Michèle HECQUET nous a rappelé la place de Rousseau dans la vie et l'œuvre de George Sand, et des textes extraits d'ouvrages des deux écrivains ont été lus par Édith GARRAUD, comédienne.

Les activités de notre association ont été soutenues tout au long de cette année 2012.



Simone BALAZARD a poursuivi l'organisation des ateliers de lecture des œuvres de George Sand au Musée de la Vie Romantique, en réalisant 5 réunions :

- « Comme il vous plaira » (pièce d'après Shakespeare), le 14 janvier,
- Mademoiselle La Quintinie, le 19 mars Gabriel, le 21 mai
- La Daniella, le 17 septembre
- Contes d'une grand-mère, le 19 novembre.

Les 12 et 13 mai a eu lieu le désormais traditionnel week-end en Berry, consacré au roman *Le Pêché de Monsieur Antoine*.

- La lecture préalable du roman était indispensable car, dès le samedi après-midi dans la salle des fêtes de Montgivray, il fallait se soumettre à une interrogation écrite (50 questions), suivie de sa correction puis d'échanges sur le thème choisi.
- Dîner sur place, lecture par la comédienne Anne TRÉMOLIÈRES de passages du roman, puis projection par Jean-Yves PATTE de plaques de la lanterne magique.



Lecture du *Pêché de M. Antoine*  
par Anne TRÉMOLIÈRES.

- Le lendemain, visite des lieux sandiens du roman, Châteaubrun, les ruines de Crozant, le village de Ceaulmont dans lequel George Sand rend compte d'une éclipse admirée le 19 juillet 1860.

- Pour finir, visite de la Maison de Gargilesse (visite offerte par Christiane Sand) et de l'église du village avec sa crypte.

Le 5 juillet, au Musée de la vie romantique, visites guidées de la belle exposition « Les Théâtres Romantiques à Paris », puis de la Nouvelle Athènes. Ces visites coïncidaient avec une animation de quartier de la mairie du 9<sup>e</sup> arrondissement de Paris, nous permettant ainsi de resserrer encore les liens avec cette Mairie qui nous accueille régulièrement et chaleureusement.



Les Amis de George Sand devant la Maison de Chateaubriand à la Vallée aux loups.

Le 14 septembre, nous nous sommes réunis avec l'Association des Amis de la Maison de Chateaubriand et la Société Chateaubriand à la Vallée aux Loups. Guy BERGER, Président de la société Chateaubriand et Secrétaire Général de l'Association des Amis de la Maison de Chateaubriand et Bertrand POURADIER-DUTEIL, ancien directeur de la musique de la Maison, nous ont accueillis et fait visiter les lieux. Deux conférences furent tenues à l'issue du déjeuner, l'une par Philippe ANTOINE, de l'Université de Clermont-Ferrand, consacrée aux rapports de Chateaubriand avec l'Italie, la seconde par notre Président Bernard HAMON qui rendit compte de l'ambiguïté des sentiments de Sand pour l'Italie, à travers des textes inspirés par son premier voyage à Venise

où elle exprime son enthousiasme pour la Cité des Doges, mais aussi par des passages de son roman *La Daniella* qui expriment son anticléricalisme après son voyage à Rome. C'est Valérie JEANNET, comédienne qui nous fit la lecture des extraits de romans.

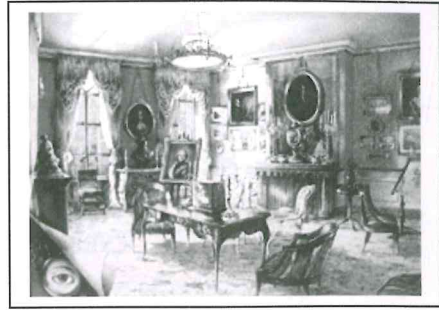
Le 6 octobre, notre réunion de rentrée à l'Hôtel de Massa, siège de la Société des Gens de Lettres, fut placée sous le signe d'une rencontre avec les Amis de Victor Hugo. Chaque année ces derniers organisent un festival dénommé "Hugo-Égaux" pour rendre hommage à un écrivain contemporain de l'auteur. George Sand était choisie cette année, et c'est Danielle BAHIAOUI, éditrice de *La Correspondance croisée de George Sand et Victor Hugo* (éd. H.B., 2004), qui organisa à cette occasion des visites de la Nouvelle Athènes et du Quartier Latin sur les traces de Sand. En retour Danielle CASIGLIA nous présenta une pièce tirée de cette correspondance Sand-Hugo, imaginant une rencontre qui n'eut jamais lieu. Magnifique interprétation par quatre lecteurs de l'association des amis de Victor Hugo.

Béatrice DIDIER fit ensuite le point sur la publication des *Œuvres complètes de Sand* aux éditions Champion.



Exposé de Béatrice DIDIER lors de notre réunion de rentrée du 6 octobre 2012 à l'Hôtel de Massa.

Bernard HAMON, pour conclure, nous montra Sand, critique littéraire, à propos d'articles sur Hugo publiés dans *Autour de la table*.



*Le Salon George Sand* (aquarelle)  
Exposition « Intérieurs romantiques »  
au Musée de la Vie romantique.

Le 24 novembre, intéressante visite de l'exposition « Intérieurs Romantiques, aquarelles 1820-1890 » au Musée de la Vie Romantique, le 24 novembre, visite accompagnée d'un guide conférencier.

Notre agenda pour les prochains mois comprend, pour ne citer que l'essentiel, une visite guidée de l'exposition « Des fleurs en hiver » au Musée Delacroix à Paris le 16 février, le désormais traditionnel week-end au Pays de George Sand les 25 et 26 mai, sur le thème de *La Mare au diable*, une nouvelle visite au Musée Delacroix, le 26 juin, de l'exposition « Delacroix écrivain », des concerts parisiens à la salle Gaveau avec laquelle nous entretenons désormais un partenariat, une escapade à Thiers, cadre de *La Ville noire*, le 14 septembre, des pièces de théâtre dont le détail vous sera communiqué dans nos prochaines Lettres, enfin notre réunion de rentrée de cet automne aura lieu à Paris le 5 octobre, soit ici-même dans les locaux de la Mairie du 9<sup>e</sup> arrondissement, soit à l'Hôtel de Massa comme l'année dernière.

