

# L'enseignement de la religion « motivé par la raison » selon Mme de Miremont

Andréane Audy-Trottier

Dans son « Discours préliminaire » au *Traité de l'éducation des femmes et Cours complet d'instruction*, dont la publication commence en 1779, Mme de Miremont<sup>1</sup> dénonce la négligence dont fait preuve la société d'Ancien Régime à l'égard de la formation intellectuelle, morale et physique des jeunes filles<sup>2</sup>, et plaide en faveur d'une réforme de l'éducation qui leur est prodiguée et qui, bien souvent, se borne aux arts d'agrément :

[...] qu'il me soit permis de l'observer ; en vain s'efforcera-t-on de réformer l'éducation des hommes, si l'on ne travaille en même temps à créer un autre plan d'éducation pour les femmes : la manière dont on semble les abandonner me persuade qu'on n'a pas encore assez senti combien leurs mœurs influenceront toujours sur celles des hommes<sup>3</sup>.

Cette critique n'est pas sans rappeler *De l'éducation des filles* de Fénelon, ouvrage publié presque un siècle auparavant, dans lequel l'auteur explique les avantages d'instruire les jeunes personnes : « il faut considérer, outre le bien que font les femmes quand elles sont bien élevées, le mal qu'elles causent dans le monde quand elles manquent d'une éducation qui leur inspire la vertu<sup>4</sup>. » Tant pour Mme de Miremont que pour Fénelon, la nécessité de l'éducation des filles repose essentiellement sur les conséquences positives ou négatives de cette éducation – et plus particulièrement de l'éducation religieuse – sur la vie familiale, l'éducation future de leur enfant et l'ensemble de la société. Toutefois chez Fénelon, cette posture favorable à l'éducation des jeunes filles ne s'accompagne d'aucune revendication quant à l'égalité des sexes et d'aucune évocation du bonheur individuel<sup>5</sup> comme finalité de cette éducation. Mme de Miremont en revanche qualifie de « philosophique<sup>6</sup> » sa manière de concevoir l'éducation, c'est-à-dire qu'elle envisage « une éducation plus rapprochée de la nature, plus motivée par la raison, plus propre enfin à assurer le bonheur<sup>7</sup> ». C'est la raison pour laquelle, chez cette dernière, comme chez une large majorité de pédagogues du siècle des Lumières, la religion demeure « le premier objet d'instruction<sup>8</sup> » des jeunes filles. S'il s'agit de prime abord d'une position assez conservatrice pour l'époque, puisqu'elle évoque celle incarnée par Charles Rollin dans le premier tiers du XVIII<sup>e</sup> siècle, les sources auxquelles elle puise, toutefois, ne sont pas exactement les mêmes que celles des pédagogues chrétiens, dont la perception de l'enfant, de la finalité de l'éducation et des méthodes à employer est

---

<sup>1</sup> Pour une information biographique sur Anne d'Aubourg de La Bove de Miremont (1735-1811), voir : Henri de Buttet, « Une femme de lettres au pays laonnois : la comtesse de Miremont (1735-1811) », *Mémoires de la Fédération des Sociétés d'Histoire et d'Archéologie de l'Aisne*, 1989, XXXIV, p. 78-94.

<sup>2</sup> Voir Dominique Godineau, *Les femmes dans la France moderne, xvie-xviiiè siècles*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2015.

<sup>3</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction*, Paris, Ph.-D. Pierres, 1779, t. I, p. xix.

<sup>4</sup> Fénelon, *De l'éducation des filles*, dans *Œuvres*, t. I, éd. J. Le Brun, « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, Gallimard, 1983, p. 93.

<sup>5</sup> Le bonheur, comme finalité de l'éducation des enfants, est un thème récurrent des traités pédagogiques à partir des années 1725, notamment chez Mme de Lambert, Castel de Saint-Pierre ou Claude Buffier.

<sup>6</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, op. cit., t. I, p. 108.

<sup>7</sup> *Id.*, « Prospectus », t. I, p. iii.

<sup>8</sup> *Id.*, t. I, p. 93.

tirée presque exclusivement des Écritures<sup>9</sup>. De fait, parmi les auteurs qui nourrissent sa pensée, on retrouve bien sûr Fénelon, Locke, Pluche et Rousseau, mais également Mme de Lambert, Mme Leprince de Beaumont et Condillac. C'est ainsi qu'elle se forge une idée de l'éducation morale et religieuse alliant nature, raison et bonheur dans une perspective à la fois traditionnelle et moderne. Nous examinerons d'abord les raisons pour lesquelles elle insiste sur la nécessité de supprimer de l'éducation religieuse tout ce qui relève du domaine des superstitions, pour ensuite regarder comment la connaissance scientifique peut contrer la superstition. Enfin nous montrerons comment les catéchismes traditionnels sont remplacés par l'histoire sainte au sein d'une pédagogie qui veut avant tout comprendre et ordonner la marche de l'esprit humain.

## Un enseignement « philosophique » de la religion

La proposition de Mme de Miremont consiste premièrement à diviser l'enseignement proposé aux jeunes filles en trois étapes, lesquelles respectent, à son avis, le rythme d'apprentissage naturel de l'enfant, qu'il est fondamental, selon elle, de respecter. Aussi écrit-elle : « la source de toutes ces méprises a été dévoilée : on veut appliquer les enfants avant qu'ils en soient capables<sup>10</sup>. » Ainsi sa réflexion sur l'éducation et l'enfance intègre les principes issus des nouvelles théories sur l'acquisition des connaissances, qui tiennent compte notamment de la capacité de l'enfant à les comprendre et à les mémoriser. Par ailleurs, elle reprend les acquis des philosophes des Lumières, lesquels ont eu le mérite de rendre la vertu aimable et, surtout, en parfait accord avec la nature<sup>11</sup>, ce qui rend, selon elle, les préceptes enseignés plus sûrs, mais également « plus vrais et plus doux<sup>12</sup> ». Ainsi il n'est pas nécessaire de forcer le naturel de l'enfant ; il faut plutôt faire servir les penchants et les intérêts de ce dernier au culte de la vertu.

Suivant ces principes, la première étape concerne les premières années de l'enfant jusqu'à l'âge de sept ans, période consacrée à la construction des phrases, à l'apprentissage de l'orthographe, à compter et à lire la musique. Il s'agit essentiellement d'une éducation dite « négative » au cours de laquelle il importe de laisser agir la nature, de permettre à l'enfant de parler et d'agir selon ses désirs et ses besoins, sans trop d'intervention de la part de l'enseignante qui profite alors de ce moment pour mieux découvrir la personnalité de celui-ci. La seconde étape, qui va de sept à quatorze ans, voit débiter l'instruction religieuse, la formation du jugement, l'acquisition des talents et la transmission des premières notions de sciences. L'objectif principal consiste ici à conserver le plus longtemps possible l'innocence et la bonté naturelle de l'enfant, ou, pour mieux dire, à « travailler à empêcher le vice de naître, et à faire éclore le germe tardif des vertus<sup>13</sup> ». Sans être parfait – l'enfant est une sorte d'alliage – il est perfectible, et de chacun de ses défauts naturels, tels que l'amour-propre ou la vanité, peut naître une qualité, d'où la priorité accordée à la religion : « [...] la religion d'abord, ensuite les arts, les talents : les premiers éléments des sciences, doivent aussi avoir leur place marquée suivant les dispositions du sujet<sup>14</sup> ». La dernière étape se clôt vers l'âge de

---

<sup>9</sup> Voir Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998, notamment la première partie, « L'éducation chrétienne et la méthode (1715-1746) ».

<sup>10</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, op. cit., t. I, p. 12-13.

<sup>11</sup> Voir Jean Erhard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du xviiième siècle*, Paris, Albin Michel, 1994, p. 335 et 371.

<sup>12</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, « Prospectus », op. cit., t. I, p. vi.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. xxxi.

<sup>14</sup> *Ibid.*

vingt ans, et c'est celle qui demande le plus de finesse de la part de l'enseignante puisqu'il importe de « mettre le dernier sceau à son ouvrage, en achevant de former le cœur, l'esprit et le jugement<sup>15</sup> », c'est-à-dire non seulement en cultivant les vertus, mais également en les décortiquant pour en expliquer les mécanismes :

Mais ici chaque principe doit être décomposé pour en mieux faire connaître les ressorts. Aimer le bien, même le pratiquer, ne suffit pas ; il faut inspirer ce tact fin et délicat qui saisit la meilleure manière de l'exercer<sup>16</sup>.

Dans ce contexte, l'enseignement de la religion chrétienne est étroitement lié à l'acquisition de principes<sup>17</sup> de morale de même qu'à la pratique quotidienne des différents types de vertu (privée, sociale, morale, sublime), et délaisse quelque peu les aspects plus extérieurs et visibles de la religion. C'est ainsi qu'il est possible de comprendre la raison qui justifie l'absence, presque systématique, de mention concrète des principaux rites chrétiens et des prières qui faisaient alors partie du quotidien des jeunes gens. Si, chez Mme de Miremont, la journée des pensionnaires du couvent devait débiter par une prière commune, il s'agit du seul acte religieux explicitement mentionné pour la journée. Cela offre un contraste saisissant avec l'organisation de la journée ordinaire des écoliers telle qu'elle est présentée, par exemple, dans *l'Essai d'une école chrétienne ou la manière d'instruire ou d'élever chrétiennement les enfants dans les écoles*<sup>18</sup>, ouvrage anonyme paru un demi-siècle auparavant qui exige des enfants nombre de prières et en précise également le détail. De fait, ceux-ci doivent, dans la prière du matin, invoquer le Saint-Esprit, réciter les actes de foi, d'espérance, de charité, faire contrition, remercier Dieu et présenter leurs offrandes et leurs demandes. Ils ont, en outre, des prières à apprendre pour tous les moments de la journée, de sorte que les journées sont entièrement rythmées par ces rituels religieux.

Mme de Miremont critique d'ailleurs la piété outrée, car celle-ci témoigne surtout d'une méconnaissance des modes de sociabilité et d'une incompréhension des rôles futurs d'épouse, de mère et d'amie qu'auront à remplir un jour les jeunes couventines :

Des filles presque toutes élevées dans le cloître, consacrées par état au jeûne et à la prière, sans aucun usage du monde, sans connaissance de ses dangers ni de ses devoirs ; des filles pieuses souvent remplies de minuties, formeront-elles jamais des mères tendres, des épouses respectables, de vraies amies ; des femmes enfin, qui sachent partager leur temps, entre les plaisirs honnêtes et les occupations solides<sup>19</sup> ?

En outre, la piété, précise-t-elle, ne devrait pas conduire à la bigoterie, c'est-à-dire à une dévotion affectée, extravagante, voire excessive, où ne triomphent finalement que méconnaissance de la religion et hypocrisie. On retrouve cette même critique de la fausse dévotion non seulement chez les auteurs chrétiens, mais également chez une pédagogue telle que Mme Leprince de Beaumont, qui offre une vive critique de l'idée commune que se font les dames du monde de la dévotion (« la dévotion est un état qui convient quand on n'est plus d'un certain âge ; on se fait dévote par décence, par ennui, par société, pour être de quelque chose<sup>20</sup> ») et révèle les motivations secrètes de celles-ci, lesquelles engagent souvent l'amour-

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. xxxii.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 117.

<sup>17</sup> Le terme « principe » découle ici d'une démarche impliquant d'abord l'action des sens, d'où viennent des idées qu'il faut ensuite discerner, pour en tirer des conséquences et en former un jugement dont on tire ensuite un principe. *Ibid.*, p. 333-334.

<sup>18</sup> Cité dans Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique des Lumières*, Oxford, Voltaire Foundation, 1998, p. 21.

<sup>19</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, « Discours préliminaire », *op. cit.*, t. I, p. xxvi-xxvii.

<sup>20</sup> Leprince de Beaumont, *La dévotion éclairée, ou magasin des dévotes* [1779], Lyon, Bruyset-Ponthus, 1781, p. 31.

propre (« c'est pour me donner quelque considération que je me suis fait dévot, et cela m'a réussi ; en sorte qu'aujourd'hui j'ai une société plus nombreuse, et on a plus d'égards pour moi que pour ma sœur<sup>21</sup> »). En somme, la vision des deux pédagogues se rejoint ici, dans une pratique de la religion qui rejette les signes de dévotion superficiels et ostentatoires pour embrasser une religion qui se vit humblement<sup>22</sup>, dans la pratique quotidienne de la vertu.

## Le savoir comme rempart face à la superstition

La conception de l'éducation religieuse de Mme de Miremont s'inscrit dans un mouvement plus général des Lumières contre la superstition et qu'adopteront volontiers nombre de pédagogues qui, à la suite de Fénelon, critiqueront vivement, par exemple, l'habitude de donner à lire aux enfants des fables, des contes de fées ou encore des histoires de revenants, la superstition étant considérée comme une conséquence directe d'une imagination débridée. Il s'agit même, au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'un véritable lieu commun. Dumarsais, dans l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie*, affirme qu'un enfant en âge de raisonner ne devrait pas être exposé à ce type de récit :

Ainsi loin de lui toutes les histoires fabuleuses, tous ces contes puériles de fées, de loup-garou, de juif errant, d'esprits folets, de revenants, de sorciers, et de sortilèges, tous ces faiseurs d'horoscopes, ces diseurs et diseuses de bonne aventure, ces interprètes de songes, et tant d'autres pratiques superstitieuses qui ne servent qu'à égarer la raison des enfants, à effrayer leur imagination, et souvent même à leur faire regretter d'être venus au monde<sup>23</sup>.

Mme de Miremont reprendra intégralement cette critique envers les parents et instituteurs qui usent de tels contes afin d'asseoir leur autorité et de se faire obéir, ou encore en croyant fortifier le courage de l'enfant ; le cœur, rappelle-t-elle, ne doit surtout pas être formé aux dépens de l'esprit :

Rien n'est si souvent en contradiction que ce que l'on cherche à détruire ou à édifier dans les enfants : bercés avec des histoires de revenants ; les parents, pour les enhardir, s'amuse à leur faire des peurs dangereuses, et ils restent non seulement peureux, mais superstitieux. [...] La crainte est de toutes les sensations celle qui rétrécit le plus l'esprit : la peur suspend les facultés de l'âme, altère l'imagination, ôte toute ressource dans le danger<sup>24</sup>.

Comme on le voit, pour Mme de Miremont, l'usage de l'imagination n'est pas sans risque. Bien qu'elle puisse être une faculté utile permettant la combinaison des idées, elle semble le plus souvent dangereuse en raison de sa capacité à engendrer des chimères. En ce sens, les parents recourent à une méthode non seulement inutile, puisqu'elle n'atteint pas son objectif – l'enfant, par exemple, n'acquiert pas plus de courage – mais également dangereuse, car elle pervertit l'esprit et en affaiblit les capacités de raisonnement ; l'imagination débridée et hors de contrôle est ensuite susceptible de conserver un penchant pour la superstition, laquelle entraîne des pratiques religieuses déraisonnables. Elle jette, en somme, les bases du fanatisme religieux. D'où la nécessité de confier les enfants à des nourrices, gouvernantes et institutrices instruites et éclairées, ayant elles-mêmes reçues une éducation qui conviennent à l'exercice de leurs fonctions, de même que quelques notions sur les nouvelles philosophies de la connaissance, et non pas à des femmes ignorantes qui ne leur offriront que « des leçons de

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>22</sup> Voir Matthieu 6, 5.

<sup>23</sup> *Encyclopédie*, t. V, p. 399.

<sup>24</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, op. cit., t. I, p. 11-12.

mensonge, de dissimulation ; des exemples dont le moindre souvenir, laisse toujours de pernicieuses impressions<sup>25</sup> ».

En ce sens, si pour Mme de Miremont il est essentiel d'enseigner la religion catholique, il faut cependant que l'enseignement prodigué ne contredise pas la raison. De fait, la critique philosophique et historique de la religion, qui s'exprime de manière plus ouverte depuis le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle et dont le représentant le plus illustre est sans doute Voltaire, a mis en lumière non seulement les dérives et la corruption des institutions religieuses, soutenues par le pouvoir politique en place, mais encore les égarements auxquels conduisent la confiance aveugle et la crédulité du peuple ignorant et soumis. Ainsi, pour Mme de Miremont, il faut en premier lieu dépouiller la religion « de ces craintes superstitieuses qui insultent au christianisme<sup>26</sup> » qui seraient, selon elle, une conséquence des dérives du haut Moyen Âge. Elle critique d'ailleurs vivement cette période dans les quatre derniers volumes de son *Cours complet d'instruction*, qui se présentent comme un condensé d'histoire<sup>27</sup>. C'est ainsi qu'elle avance l'idée d'une corruption du christianisme des premiers siècles : « [d]e cette religion si douce, si pure, qui parle au cœur, le faux zèle entreprit de faire une loi impérieuse, qui asservit jusqu'à l'opinion<sup>28</sup> ». Alors que, selon elle, « les chroniques de ce temps ne parlent que de maléfices, d'enchantements, de sortilèges<sup>29</sup> », que « l'esprit humain sans culture, sans émulation tomba dans la plus profonde ignorance<sup>30</sup> », la religion consiste alors à « croire l'histoire légendaire d'une foule de saints<sup>31</sup> ».

Les fables qu'on débitait sur leurs miracles avaient acquis de l'authenticité par des bulles du pape, par des décrêts de conciles ; elles faisaient le sujet principal des instructions que le clergé donnait au peuple, et le peuple les adoptait avec cette admiration stupide, compagne de l'aveugle crédulité. Les hommes insensiblement s'accoutumèrent à penser que les lois de la nature pouvaient être suspendues pour les causes les moins importantes ; ils s'occupèrent à chercher dans l'ordre de l'univers des actes particuliers et extraordinaires de la puissance divine. Une superstition en produisit une autre ; celui qui croyait que l'Être suprême avait bien voulu interposer miraculeusement sa puissance dans les frivoles occasions que rapportaient les légendes était autorisé à espérer que Dieu ne refuserait pas de manifester sa volonté dans des matières plus graves, lorsqu'on s'en rapporterait à sa décision<sup>32</sup>.

C'est la raison pour laquelle elle préconise dans son *Traité* d'expurger les bibliothèques des communautés religieuses des ouvrages « où la piété est défigurée par de fausses apparitions ou de faux miracles, et où l'on attribue à certaines prières la vertu d'être exaucées dans toutes ses demandes spirituelles et corporelles<sup>33</sup> ». « Rien ne déshonore plus la religion et n'affaiblit davantage l'esprit », ajoute-t-elle. À titre d'exemple, la bibliothèque qu'elle propose ne comporte aucun ouvrage de type *Vie de saint*, probablement parce que ce genre de récit, rappelle si justement Dominique Julia, recourt volontiers au merveilleux, notamment par le biais des miracles<sup>34</sup>. Si les prophéties, visions, guérisons, résurrections, lévitations et extases ont longtemps fait les délices des lecteurs chrétiens d'Ancien Régime, Éric Suire indique

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. xxvi.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>27</sup> Elle reprend notamment des passages de l'*Esprit des lois* de Montesquieu, et puise dans les ouvrages historiques de Voltaire, Hume et Gabriel-Henri Gaillard.

<sup>28</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, op. cit., t. IV, p. 293.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 304.

<sup>30</sup> *Ibid.*, t. V, p. 214.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 221-222.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>33</sup> *Ibid.*, t. I, p. 84.

<sup>34</sup> Dominique Julia, « Lectures et Contre-Réforme », dans Guglielmo Cavallo et Roger Chartier (éd.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 2001, p. 331.

qu'un changement s'opère vers le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, alors que les clercs érudits et les théologiens deviennent de plus en plus méfiants à cet égard. Ce mouvement de marginalisation des miracles initié par des hommes d'Église gagnera progressivement, à partir des années 1730, les philosophes, qui en feront leur cheval de bataille<sup>35</sup>.

Cela dit, pour Mme de Miremont, le moyen le plus sûr de protéger les esprits des effets indésirables de la superstition est d'abord d'acquérir des connaissances véritables ; le savoir s'érigeant tel un rempart contre celle-ci, bornant l'ignorance, qui « ne produit que l'erreur ou le fanatisme<sup>36</sup> ». En outre, le savoir agit directement sur les mœurs :

Les hommes cherchent à devenir meilleurs, à mesure qu'ils deviennent éclairés. Les sciences agissent sur l'esprit, l'esprit à son tour fait mouvoir le cœur<sup>37</sup>.

Autrement dit, la formation de l'esprit, qui consiste en l'acquisition de connaissances solides, notamment en histoire, en géographie et en physique, permet non seulement de se protéger du fanatisme religieux, mais précède et participe à la formation du cœur ; elle semble même en être un prérequis.

Dans le même ordre d'idée, il « est essentiel de montrer aux enfants toutes les choses sous le jour de la plus grande vérité<sup>38</sup> », y compris en ce qui concerne l'instruction religieuse. Les enfants admettront alors facilement que certains principes de la religion demeurent pour eux incompréhensibles, et c'est sur ce point qu'il importe de ne pas les laisser sans réponse, auquel cas leur imagination pourrait venir combler le vide laissé par la mère ou l'enseignante et créer « une image chimérique de la divinité<sup>39</sup> ». Il faudrait plutôt leur expliquer que, concernant la foi et les mystères, l'esprit humain est incapable de concevoir ces réalités, car celles-ci « surpassent les bornes de notre intelligence à tous<sup>40</sup> ». Sa pensée rejoint ici celle de l'abbé Pluche qui, tout en louant la curiosité de la jeunesse, qui agit comme un catalyseur, amorçant le désir d'acquérir des connaissances variées, rappelle que le devoir de l'instituteur est de restreindre cette curiosité aux limites de l'esprit humain.

Mais comme ce n'est pas assez de rendre l'esprit curieux en le promenant sur des choses agréables, et qu'il faut le rendre précautionné, et retenu dans sa curiosité, nous avons fini cette première partie par une courte considération des justes droits et des bornes nécessaires de la raison humaine, son grand intérêt étant de faire usage de ce qui est à elle, sans courir vainement après ce qui lui est refusé<sup>41</sup>.

Mais cette incapacité à concevoir le divin n'empêche nullement l'enfant d'avoir la foi. Mme de Miremont illustre cette idée en recourant au spectacle de la nature, et plus particulièrement à l'exemple du blé qui pousse. L'enfant qui voit semer un grain de blé le voit devenir un épi contenant d'autres grains. Même s'il est assuré que cela s'est produit, il n'est pas encore en mesure de l'expliquer. De la même manière, il sera convaincu de l'existence de Dieu et de la vérité de la religion, alors même que les preuves sensibles lui demeurent impénétrables. Ainsi la grandeur de Dieu lui est prouvée « par la beauté de ses ouvrages », son pouvoir par « l'ordre et l'harmonie qui règnent dans l'univers » et sa bonté « par ses bienfaits »<sup>42</sup>. Elle reprend sur ce point les propos de Pluche qui explique, dans la *Lettre de Monsieur le prieur de Jonval à Monsieur le chevalier du Breuil, touchant l'étendue et les bornes de la raison*,

---

<sup>35</sup> Éric Suire, *La sainteté française de la Réforme catholique (xvie-xviii siècles) d'après les textes hagiographiques et les procès de canonisation*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2001, p. 191-208.

<sup>36</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, « Discours préliminaire », *op. cit.*, t. I, p. xxvi-xxvii.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. xix.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> Pluche, *Le Spectacle de la nature*, Paris, Veuve Estienne, 1735, « Préface », t. I, p. vii.

<sup>42</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, *op. cit.*, t. I, p. 32.

que « si la nature nous est assez dévoilée pour nous présenter un grand spectacle, le dessous et l'intérieur du spectacle nous demeurent cachés : le jeu des machines nous est inconnu [...] »<sup>43</sup>. Cette méthode visant à circonscrire les limites de la curiosité et de la raison humaine employée par Mme de Miremont à la suite de l'abbé Pluche aurait, selon cette dernière, plusieurs avantages ; le premier étant d'enseigner à l'enfant la notion de l'incompréhensible, le second étant que les objets que l'esprit est impuissant à comprendre sont strictement limités à la question des mystères de la foi et ceux de la nature, l'enfant n'en conclura donc pas « que pour apprendre, il ne [lui] est pas toujours nécessaire de chercher à comprendre »<sup>44</sup>. À cet égard, Mme de Miremont inscrit sa pensée dans la filiation du discours apologétique du second XVIII<sup>e</sup> siècle, dont l'un des représentants, l'abbé Bergier, rappelle dans son *Dictionnaire théologique*<sup>45</sup> que l'esprit est impuissant, aussi bien devant les mystères de la foi que devant ceux qu'offre une nature qui restera fondamentalement incompréhensible, qu'il s'agisse de phénomènes comme le magnétisme ou l'électricité ou encore de la génération régulière de tout être vivant.

## Clio aux sources de l'instruction religieuse

Si plusieurs moyens existent pour transmettre les premiers principes de la religion chrétienne, tous ne se valent pas aux yeux de Mme de Miremont, qui demande aux parents et instituteurs de faire preuve de discernement en la matière.

Il y a un très-grand nombre de catéchismes, mais tous ne sont pas également bien faits, ni exempts de minuties, ni même de réponses absurdes. Je voudrais qu'on ne crut pas indispensable de s'arrêter au catéchisme du diocèse, qu'en cela, comme en tout, on choisît ce qu'il y a de meilleur, ce sera toujours le plus simple<sup>46</sup>.

Dans la bibliothèque idéale qu'elle forme pour les couvents, et qui doit servir à instruire les religieuses qui seront ensuite chargées de l'enseignement des pensionnaires, quinze titres<sup>47</sup> figurent sous la rubrique « religion », auxquels on pourrait ajouter l'*Histoire universelle* de Bossuet, qu'elle classe dans les ouvrages d'histoire, mais qui comprend, comme on sait, des récits bibliques. Trois catéchismes sont explicitement nommés, dont celui du diocèse, celui sur les fêtes de Bossuet et, bien sûr, le *Catéchisme historique* (1683) de Claude Fleury, best-seller de l'édition française jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>48</sup>. Alors que les catéchismes usuels n'offraient, si l'on en croit Fénelon, qu'une instruction sèche « où les mystères sont détachés des faits »<sup>49</sup>, celui de Fleury, en revanche, incarne parfaitement cette pensée selon laquelle l'essentiel de la religion est historique. C'est du moins ce que reflète sa structure où le modèle traditionnel des demandes et réponses est remplacé au profit d'une narration de l'histoire sainte. De fait, le livre de Fleury contient à la fois les principes de la religion chrétienne, sur lesquels se fonde notamment la distinction entre

---

<sup>43</sup> Pluche, *Le Spectacle de la nature*, *op. cit.*, t. I, p. 522.

<sup>44</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, *op. cit.*, t. I, p. 34.

<sup>45</sup> Bergier, « Mystère », dans *Dictionnaire théologique*, Liège, Société typographique, 1790, t. V, p. 544-552.

<sup>46</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, *op. cit.*, t. I, p. 32-33.

<sup>47</sup> *Ancien et Nouveau Testament ; Imitation de Jésus-Christ ;* Abbadie, *Traité de la religion ;* Fénelon, *Traité de l'existence de Dieu ;* Duguet, *Explication de l'ouvrage des six jours ;* Lyttelton, *La Religion démontrée par la conversion de saint Paul ;* Griffet, *Année chrétienne ;* *Sermons* de Bourdaloue et de Massillon ; Fleury, *Mœurs des israélites, Mœurs des chrétiens, Catéchisme historique ;* Bossuet, *Catéchisme du diocèse* et *Catéchisme sur les fêtes*.

<sup>48</sup> Dominique Julia, « Lectures et Contre-Réforme », *op. cit.*, p. 331.

<sup>49</sup> Fénelon, *De l'éducation des filles*, *op. cit.*, p. 121.

l'âme et le corps, et un abrégé des histoires saintes que les enfants doivent connaître. Celles-ci servent non seulement à susciter la curiosité et l'admiration des enfants, les charmant par leur caractère à la fois original et extraordinaire, mais elles agissent également en jetant dans leur esprit les fondements de la religion catholique sous le couvert de l'amusement que procure l'histoire.

En outre, l'ouvrage de Claude Fleury se distingue des autres catéchismes de la même époque, car il s'agit d'un ouvrage de vulgarisation destiné à l'usage spécifique des enfants et dont l'auteur, écrit Rollin, s'est appliqué à « prendre leur langage, et pour ainsi dire à bégayer avec eux<sup>50</sup> ». En effet tous les catéchismes ne conviennent peut-être pas nécessairement à l'enfant, qui pourrait en trouver la lecture à la fois difficile et ennuyeuse, alors que, depuis Fénelon, l'un des principes chers aux Lumières, tout comme à Mme de Miremont, est de rendre « l'éducation attrayante<sup>51</sup> ». Ce principe ne faisait pas alors l'unanimité. Songeons, par exemple, à l'abbé François-Xavier de Feller qui en 1788 dénonce avec zèle ce nouveau moyen qu'utilisent les pédagogues dits « éclairés » d'utiliser le jeu pour faciliter l'apprentissage des disciplines, argumentant que « l'application, la gêne, des efforts pénibles et assidus sont nécessaires [à l'enfant] pour l'affermir, pour le consolider contre la paresse, la légèreté et l'ennui<sup>52</sup> ». En revanche, Mme de Miremont admettra que « faire apprendre le *Catéchisme* seul aux enfants, cela peut leur paraître sec, aride, et les rebuter », alors qu'il sera plus facile de le mémoriser si l'exercice amuse. Pour ce faire, il importe de leur faire lire non pas des fables, mais de très courts abrégés de la Bible, qui « conviennent très bien à cet âge, et donnent une idée de l'Ancien Testament, [qui] doit, ainsi que le Nouveau, devenir l'objet de leur première lecture »<sup>53</sup>. Dans le même ordre d'idées, Mme de Miremont recommande la lecture de l'histoire « du peuple choisi [qui] est également nécessaire à la religion dont elle est la preuve, et à l'histoire ancienne dont elle est le flambeau<sup>54</sup> ». Elle semble donc parfaitement en accord avec les principes éducatifs du siècle des Lumières, selon lesquels « l'histoire sainte est la première étape de l'apprentissage de l'histoire pour tous les enfants [car] elle se trouve à mi-chemin entre éducation religieuse et histoire<sup>55</sup> ».

Toutefois, chez Mme de Miremont, l'apprentissage « par cœur » du catéchisme ne constitue pas l'objectif premier de cette étude. Le siège de la religion, précise-t-elle, ne doit pas être la mémoire, mais le cœur. Mais comment passe-t-on, chez elle, de la mémoire au cœur ? Chez les enfants, contrairement aux adultes, les idées sont à la source du sentiment. « De même que la sensation devance les idées, la pensée devance les affections du cœur<sup>56</sup> », explique-t-elle dans l'essai intitulé *Recherches sur le développement de notre être animal et sensible* qui suit le *Traité*. C'est pourquoi la lecture seule d'un catéchisme ne suffit pas. Il faut encore que la mère ou l'institutrice aient « la patience de les questionner pour les aider à comprendre » et « ne néglig[ent] aucune occasion de faire des réflexions à leur portée », car celles-ci « décident le cœur en faveur du bien, et excitent l'horreur pour le mal »<sup>57</sup>. Il importe de même d'expliquer les causes des égarements du cœur et d'en montrer les conséquences, pour en

---

<sup>50</sup> Rollin, *Supplément au Traité de la manière d'enseigner*, Paris, Veuve Estienne, 1734, p. 22.

<sup>51</sup> Albert Chérel, « La pédagogie fénelonienne, son originalité, son influence au XVIII<sup>e</sup> siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, XXV, 1918, p. 505.

<sup>52</sup> De Feller, *Journal de Verdun*, mars 1788.

<sup>53</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, op. cit., t. I, p. 42-43.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>55</sup> Sonia Cherrad, *Le discours pédagogique féminin au temps des Lumières*, Oxford, Voltaire Foundation, 2015, p. 189.

<sup>56</sup> Miremont, *Traité de l'éducation des femmes*, op. cit., t. I, p. 333-334.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 43.

prévenir les effets, car « moins nos mystères sont susceptibles d'explication, plus la morale chrétienne demande à être commentée<sup>58</sup> ».

Au terme de ces réflexions, il est possible de conclure qu'il se dégage du *Traité de l'éducation des femmes* de Mme de Miremont une vision de l'enseignement de la religion imprégnée à la fois de l'atmosphère philosophique des Lumières et d'un courant plus conservateur qu'illustrent les auteurs chrétiens du XVIII<sup>e</sup> siècle. Admiratrice de Newton et de Voltaire, Mme de Miremont ne remet jamais en question l'existence de Dieu ; au contraire, elle avance à plusieurs reprises des preuves de nature physico-théologique, selon lesquelles l'ordre, l'harmonie, la bonté et la beauté du monde sont les conséquences d'un être divin. Cependant elle présente un Dieu qui n'intervient pas, en dérogeant aux lois de la nature, dans le quotidien des hommes. En outre, dans les quatre derniers livres du *Cours complet d'instruction*, qui forment un abrégé d'histoire, elle insiste sur le rôle éminemment politique de la religion et sur son instrumentalisation par le clergé et les élites afin de contrôler les peuples. De là découle sa réflexion sur l'instruction religieuse des jeunes demoiselles. D'une part, elle préconise une éducation qui rejette les pratiques ostensibles du culte, et qui cherche plutôt à rendre la vertu aimable, facile à pratiquer parce qu'en accord avec la nature et avec les devoirs de la société civile. D'autre part, elle valorise la connaissance scientifique, non seulement avec l'objectif de protéger les esprits de la superstition et du fanatisme, mais également parce qu'elle croit que la culture de l'esprit constitue un prélude à celle du cœur. Finalement l'instruction religieuse doit se faire par le biais du catéchisme, de préférence historique, parce que l'histoire, selon elle, met en ordre la religion et que, guidée par la philosophie, elle permet même de suivre « l'esprit humain dans sa marche<sup>59</sup> ».

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>59</sup> *Ibid.*, t. IV, p. 23.