

La formation du lecteur de romans

Héritage classique et culture de la fiction dans l'enseignement des belles-lettres au XVIII^e siècle

Michel Fournier

Volume 49, Number 1, 2013

Les lieux de la réflexion romanesque au XVIII^e siècle : de la poétique du genre à la culture du roman

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018794ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018794ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0014-2085 (print)

1492-1405 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fournier, M. (2013). La formation du lecteur de romans : héritage classique et culture de la fiction dans l'enseignement des belles-lettres au XVIII^e siècle. *Études françaises*, 49(1), 63–79. <https://doi.org/10.7202/1018794ar>

Article abstract

This paper focuses on the question of the education of the novel's readers in Eighteenth Century. It aims to show that the important echoes of French classical poetics in the critical discourse on the novel, far from slowing the development of this genre, were a significant factor in the development of a novelistic culture. Even though the novel occupies only a marginal position in the "official" poetics of the time, the novel's readers develop their practices through the study of more classical genres, for instance epics and fables. The numerous references to these genres and to classical poetics in the critical discourse on the novel are not echoes of the past, but rather mediations of the present that generate the integration of the novel in the reading practices developed through the studies of other genres. This education plays a major role in the development of a more subjective type of reading, and in the affirmation of the novel in Eighteenth Century.

La formation du lecteur de romans : héritage classique et culture de la fiction dans l'enseignement des belles-lettres au XVIII^e siècle¹

MICHEL FOURNIER

Le chercheur qui s'intéresse au développement de la culture de la fiction sous l'Ancien Régime est amené à s'interroger sur la fonction de l'héritage de la poétique classique au XVIII^e siècle. En effet, alors que le XVII^e siècle voit se développer un discours sur le roman qui, à la manière du discours sur le théâtre, s'attache à la régulation ou à l'encadrement de l'expérience fictionnelle², les dernières décennies du Siècle des lumières assistent, de leur côté, à une première grande affirmation du genre romanesque³. Les travaux réalisés en histoire et en anthropologie de la lecture, de Robert Darnton à Jean-Marie Schaeffer, en passant par Roger Chartier et Jerome S. Bruner⁴, nous invitent à adopter

1. La rédaction de cet article a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

2. Voir Michel Fournier, *Généalogie du roman. Émergence d'une formation culturelle au XVII^e siècle en France*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « La République des lettres. Études », 2006 ; Camille Esmein-Sarrazin, *L'essor du roman. Discours théorique et constitution d'un genre littéraire au XVII^e siècle*, Paris, Honoré Champion, coll. « Lumière classique », n° 78, 2008 ; de même que Anne Duprat, *Vraisemblances. Poétiques et théorie de la fiction, du cinquecento à Jean Chapelain, 1500-1670*, Paris, Honoré Champion, coll. « Bibliothèque de littérature générale et comparée », n° 79, 2009.

3. Voir Roger Chartier, « Le commerce du roman. Les larmes de Damilaville et la lectrice impatiente », dans *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (X^e-XVII^e siècle)*, Paris, Gallimard et Éditions du Seuil, coll. « Hautes études », 2005, p. 155-175 ; ainsi que Robert Darnton, « Le courrier des lecteurs de Rousseau : la construction de la sensibilité romantique », dans *Le grand massacre des chats. Attitudes et croyances dans l'ancienne France* (trad. de M.-A. Revellat), Paris, Robert Laffont, coll. « Les hommes et l'histoire », 1985, p. 201-234.

4. Robert Darnton, *Gens de lettres, gens du livre*, Paris, Odile Jacob, 1992 ; Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1999 ; Jerome S.

le postulat selon lequel la légitimation ou l'affirmation du genre romanesque s'effectue parallèlement au développement d'une culture de la fiction chez les lecteurs, qui détermine les frontières et les modalités de l'expérience romanesque. Les discours critiques des xvii^e et xviii^e siècles semblent alors participer d'un même processus d'intégration culturelle de la forme romanesque⁵. La réflexion classique sur le roman, qui s'exprime d'une façon exemplaire dans le *Traité sur l'origine des romans* de Pierre-Daniel Huet (1670)⁶, trouve d'ailleurs de nombreux échos au xviii^e siècle. Dans son *Introduction générale à l'étude des sciences et des belles-lettres*, Antoine-Augustin Bruzen de La Martinière renvoie son lecteur au traité de Huet lorsqu'il aborde ce genre⁷. Huet est également cité à plusieurs reprises dans *De l'usage des romans* de Nicolas Lenglet Dufresnoy, qui paraît pour la première fois en 1734⁸. La relation qui prend forme au xviii^e siècle entre l'héritage classique et l'expérience romanesque est encore, en partie, à explorer. On ne saurait, à la manière de Georges May qui envisageait cet héritage sous le signe de l'« ombre du classicisme », faire de ces échos de la poétique

Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, Paris, Pocket, coll. « Agora », n° 288, 2005 [Paris, Retz, 2002]; Roger Chartier, *Culture écrite et société. L'ordre des livres (xiv^e-xviii^e siècle)*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque Albin Michel. Histoire », 1996; ainsi que, du même auteur, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'univers historique », 1987.

5. Voir Michel Fournier, « La "révolution" de la lecture romanesque au xviii^e siècle en France : institutionnalisation de la lecture et conditions d'émergence d'une nouvelle sensibilité », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 54, n° 2, 2007, p. 55-73.

6. Pierre-Daniel Huet, *Traité de l'origine des romans* [1670], dans *Poétiques du roman. Scudéry, Huet, Du Plaisir et autres textes théoriques et critiques du xvii^e siècle sur le genre romanesque* (éd. Camille Esmein-Sarrazin), Paris, Honoré Champion, coll. « Sources classiques », n° 56, 2004, p. 357-535.

7. Antoine-Augustin Bruzen de La Martinière, *Introduction à l'étude des sciences et des belles-lettres, en faveur des personnes qui ne savent que le français*, La Haye, J. Beauregard, 1731, p. 177. S'il consacre une section aux romans dans son *Introduction générale à l'étude des sciences et des belles-lettres* (p. 176-190), Bruzen de La Martinière précise qu'il n'en voudrait « pas faire une étude » et qu'il « les regarde comme un amusement innocent, lorsqu'on ne leur donne que quelques heures où l'on veut se délasser », mais que cette lecture ne doit pas se faire « au préjudice des études plus solides » (*ibid.*, p. 189-190).

8. Nicolas Lenglet Dufresnoy, *De l'usage des romans, où l'on fait voir leur utilité et différents caractères : avec une bibliothèque des romans, accompagnée de remarques critiques sur leur choix et leurs éditions*, Amsterdam, veuve de Poilras, 1734, t. I, p. 123-124. Sur le traité de Lenglet Dufresnoy, voir René Démoris, « Du bon usage de la fiction romanesque selon l'abbé Lenglet Dufresnoy (1734) », *Œuvres et critiques*, vol. XII, n° 1, 1987, p. 159-169; Didier Masseau, « Comment lire les romans? », dans Claudine Poulouin et Didier Masseau (dir.), *Lenglet Dufresnoy entre ombre et lumières*, Paris, Honoré Champion, coll. « Les dix-huitièmes siècles », n° 155, 2011, p. 253-266; ainsi que, dans le même ouvrage, Jan Herman, « Un manuscrit retrouvé de Gordon de Perceval », p. 267-280.

classique un simple frein au développement du genre⁹. Dans le cadre de cet article, je chercherai à montrer comment ces différents prolongements de la poétique classique contribuent, à travers l'enseignement des belles-lettres, à la formation du lecteur de roman et, par conséquent, à l'intégration du genre dans la culture de l'époque.

La poétique classique et la formation d'un horizon culturel

En replaçant l'histoire du roman dans une histoire culturelle plus vaste, on constate que le discours critique classique sur le genre romanesque, comme la poétique classique en général, ne renvoie pas seulement à un horizon littéraire (qui détermine la production de nouvelles œuvres et l'appréciation esthétique du lecteur), mais aussi à un horizon culturel qui définit les frontières et la fonction de l'expérience fictionnelle¹⁰. Ainsi, la formule classique affirmant que l'utile doit se joindre à l'agréable génère, en postulant la présence d'un contenu cognitif ou moral, une herméneutique ou un protocole de lecture qui accentue cette composante du texte. La notion de vraisemblance, qui est au cœur de l'esthétique classique, constitue pour sa part une exigence externe de rationalité qui conduit non seulement à une forme de rationalisation de l'univers fictionnel, mais aussi à l'affirmation des frontières de la fiction¹¹. C'est également à partir des unités d'action et de temps, que défendent les théoriciens du classicisme au théâtre¹², que se développe l'idée d'un monde de l'œuvre, de la fable comme univers fictionnel convoqué par le texte. Ce n'est pas seulement dans le cadre

9. Georges May, *Le dilemme du roman au XVIII^e siècle. Étude sur les rapports du roman et de la critique (1715-1761)*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Institut d'études françaises de Yale University », 1963, p. 15-46.

10. Dans son esthétique de la réception, Hans Robert Jauss invite déjà à une réflexion sur cet horizon culturel en ajoutant aux codes littéraires et à la série des œuvres antérieures qui déterminent l'horizon d'attente du lecteur, la question de la frontière entre les discours « véridiques » (philosophiques, théologiques, politiques, historiques) et le discours fictionnel. Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception* (trad. de Claude Maillard), Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1978, p. 52. Voir également Wolfgang Iser, *The Fictive and the Imaginary. Charting Literary Anthropology*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1993.

11. Sur les développements de la notion de vraisemblance au XVIII^e siècle, voir Nathalie Kremer, *Vraisemblance et représentation au XVIII^e siècle*, Paris, Honoré Champion, coll. « Les dix-huitièmes siècles », n° 156, 2011 ; de même que Vivienne Mylne, *The Eighteenth-Century French Novel. Techniques of Illusion*, Manchester, Manchester University Press, 1965.

12. Sur les rapports entre la poétique classique et l'expérience théâtrale, voir Pierre Pasquier, *La mimésis dans l'esthétique théâtrale du XVIII^e siècle. Histoire d'une réflexion*, Paris, Klincksieck, coll. « Théorie et critique à l'âge classique », 1995.

de la poétique établie, dont est exclue la forme romanesque, que se manifeste l'héritage classique, mais aussi sur le plan d'un ensemble de présupposés qui finissent par déterminer les pratiques des lecteurs.

L'institution de cet horizon classique, qui sera longtemps au cœur de l'enseignement des belles-lettres et de la littérature¹³, se manifeste chez les critiques de la première moitié du XVIII^e siècle. C'est en grande partie sur la formation « classique » de son public que Jean-Baptiste Du Bos s'appuie, dans ses *Réflexions critiques sur la poésie et sur la peinture* (1719 et 1755), pour proposer, en évoquant des modèles comme Racine et le peintre Charles Lebrun, une esthétique ouvrant la voie à l'expérience et au sentiment¹⁴, qui considère comme résolu une série de problèmes traditionnellement associés à l'expérience fictionnelle, et auxquels la poétique classique se voulait une réponse. Du Bos montre bien que cette culture n'intervient pas seulement dans le jugement porté sur l'œuvre lorsqu'il s'appuie sur l'enjeu de la formation du public pour, par exemple, faire du risque de confusion entre la fiction et la réalité un danger du passé, qui pourrait, tout au plus, menacer des lecteurs marginaux et, surtout, non initiés à l'art théâtral¹⁵. Cette initiation passe avant tout, selon Du Bos, par l'expérience du spectateur et par la fréquentation du beau monde où « l'on parle souvent de poésie et principalement de poésie dramatique¹⁶ », mais on voit néanmoins apparaître, dans ses *Réflexions*, l'idée de la nécessité d'une formation préalable à l'affirmation du sentiment et du goût. Lorsqu'il affirme que « le sentiment enseigne bien mieux si l'ouvrage touche et s'il fait sur nous l'impression qu'il doit faire que toutes les dissertations compo-

13. Voir André Chervel, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1986 ; Martine Jey, *La littérature au Lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'Université de Metz ; Paris, Klincksieck, coll. « Recherches textuelles », n° 3, 1998 ; de même que Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1800*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 1998.

14. Jean-Baptiste Du Bos, *Réflexions critiques sur la poésie et sur la peinture*, Paris, École nationale supérieure des Beaux-arts, 1993. Sur la pensée de Du Bos, voir Basil Munteano, « L'abbé Du Bos, esthéticien de la persuasion passionnelle », *Revue de littérature comparée*, n° 30, 1956, p. 318-350 ; Daniel Dumouchel, « Au-delà de la Querelle ? Dubos et l'esthétique », dans Marc André Bernier (dir.), *Parallèle des Anciens et des Modernes. Rhétorique, histoire et esthétique au siècle des Lumières*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « La République des lettres. Symposiums », 2006, p. 159-173 ; de même que Nathalie Kremer, *Preliminaires à la théorie esthétique du XVIII^e siècle*, Paris, Kimé, coll. « Esthétiques », 2008.

15. Jean-Baptiste Du Bos, *op. cit.*, p. 145-146.

16. *Ibid.*, p. 303.

sées par les critiques¹⁷ », Du Bos précise que le public qu'il prend pour objet « est borné aux personnes qui lisent, qui connaissent les spectacles, qui voient et qui entendent parler de tableaux, ou qui ont acquis de quelque manière que ce soit ce discernement qu'on appelle goût de comparaison¹⁸ ». Dans son *Traité du beau*, Jean-Pierre de Crousaz insiste lui aussi sur la nécessité de cette formation¹⁹. Le passage vers la subjectivité du spectateur, qui est au cœur de l'émergence de l'esthétique²⁰, s'effectue ainsi en fonction d'un spectateur « modèle » qui possède une formation esthétique qui s'appuie, comme en témoignent les exemples évoqués par Du Bos, sur les œuvres et la poétique classiques.

Une configuration du même ordre se dessine dans *Les beaux-arts réduits à un même principe* (1746) et dans le *Cours de belles-lettres* (1747) de Charles Batteux, qui seront rassemblés sous le titre *Principes de littérature*²¹. Développant en quelque sorte l'horizon qui informe la réflexion de Du Bos, Batteux juxtapose des énoncés classiques et une conception de la poésie faisant appel à l'enthousiasme, au génie et au goût²². Cette rencontre se manifeste dans la définition même des beaux-arts qui sont, selon Batteux, « une imitation [de] la belle nature représentée à l'esprit dans l'enthousiasme²³ ». Dans son discours, le critique affirme la puissance de l'imagination créatrice²⁴, mais c'est après avoir présenté une vision beaucoup plus rationnelle de cette faculté qui conçoit la création comme un agencement d'éléments empruntés à l'observation²⁵.

17. *Ibid.*, p. 276.

18. *Ibid.*, p. 279.

19. Jean-Pierre de Crousaz, *Traité du beau, où l'on montre en quoi consiste ce que l'on nomme ainsi, par des exemples tirés de la plupart des arts et des sciences*, Amsterdam, François L'Honoré, 1715, p. 68-70.

20. Voir Annie Becq, *Genèse de l'esthétique moderne. De la raison classique à l'imagination créatrice, 1680-1814*, Paris, Albin Michel, coll. « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité », n° 9, 1994.

21. Sur la signification de cette transformation terminologique allant des « belles-lettres » à la « littérature », voir Philippe Caron, *Des « Belles-Lettres » à la « littérature ». Une archéologie des signes du savoir profane en langue française (1680-1760)*, Paris, Société pour l'information grammaticale, coll. « Bibliothèque de l'information grammaticale », n° 23, 1992.

22. Sur la réflexion de Batteux, voir Nathalie Kremer, *Préliminaires à la théorie esthétique du XVIII^e siècle*; de même que Sonia Branca-Rosoff, « Aux origines de l'explication de textes français : Rollin 1726, Batteux 1746, Condillac 1775 », dans Claire Blanche-Benveniste, André Chervel et Maurice Gross (dir.), *Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1988, p. 87-105.

23. Charles Batteux, *Principes de littérature*, Paris, Auguste Delalain, 1824, tome premier, p. 37.

24. *Ibid.*, p. 31-36.

25. *Ibid.*, p. 13-30.

Cette activité créatrice, guidée par l'enthousiasme, est encadrée par une vision de l'art héritée de la poétique classique qui s'exprime, par exemple, lorsque le critique rappelle que la « première règle générale de la poésie » est de « joindre l'utile à l'agréable²⁶ ». À l'instar de Crouzac et de Du Bos, Batteux insiste sur la nécessité de cultiver le goût qui est, écrit-il, « la partie de notre âme qui est la plus délicate, qui doit être maniée avec le plus d'art²⁷ ». La poétique de Batteux, qui prend place sur la frontière entre les belles-lettres et la littérature, fait ainsi le lien entre une définition « scolaire » de l'activité littéraire et une pratique plus autonome de cette dernière, à laquelle sera associé le développement de la forme romanesque. La diffusion de cet horizon classique s'appuie sur un enseignement qui a moins pour fonction de tenir un discours sur l'art (ou de proposer des modèles pour les écrivains à venir) que de former des lecteurs. Dans son *Introduction générale à l'étude des sciences et des belles-lettres*, Bruzen de La Martinière souligne d'ailleurs cette fonction du discours poétique en rappelant qu'« [i]l y a bien de la différence entre étudier l'art pour en faire soi-même profession ; et en apprendre les règles pour se mettre en état de juger pertinemment, et avec connaissance de cause, des poésies que les autres publient et qui font souvent la matière des conversations²⁸ ». Tout comme les principes classiques guideront longtemps un enseignement que le discours moderne rejette au nom de l'autonomie de la littérature, mais qui est pourtant nécessaire à la formation des lecteurs, la diffusion de la poétique et des modèles classiques contribue à former un lecteur/spectateur qui les rejettera au nom de sa sensibilité.

La formation du lecteur de romans : une nécessité pédagogique

L'affirmation d'une expérience plus subjective de l'art, qui semble s'opposer à la vision normative qui gouverne la poétique classique, est ainsi moins le résultat d'une affirmation de la subjectivité fondée sur la sensibilité individuelle que d'un processus de subjectivation (ou de production de la subjectivité)²⁹ qui passe par la formation, en grande

26. *Ibid.*, p. 137.

27. Charles Batteux, *Principes de littérature*, Paris, Auguste Delalain, 1824, tome second, p. 118.

28. Antoine-Augustin Bruzen de La Martinière, *op. cit.*, p. 158.

29. Sur ce processus, voir Michel Foucault, « Deux essais sur le sujet et le pouvoir », dans Hubert Dreyfus et Paul Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique. Au-delà*

partie à travers les modèles classiques, du lecteur ou du spectateur. À la lumière de ces discours, on est amené à postuler la présence d'un phénomène similaire en ce qui concerne l'expérience romanesque. L'apport de la poétique classique, en matière de roman, serait ainsi moins lié à son influence sur la production romanesque du XVIII^e siècle qu'à sa fonction dans la formation des lecteurs. Cette éducation esthétique du lecteur de roman, pour employer une expression anachronique, est, bien sûr, très loin d'être mise en œuvre dans le domaine pédagogique à l'époque où paraît *De l'usage des romans*. Le modèle présenté par l'abbé de Saint-Pierre dans son « Projet pour perfectionner l'éducation », par exemple, relève alors de la pure spéculation³⁰. Il est néanmoins révélateur d'un certain discours sur la lecture romanesque. Après avoir intégré dans les exercices qu'il propose la « lecture des romans vertueux », dont *Les aventures de Télémaque* sont une illustration exemplaire, l'abbé de Saint-Pierre affirme que l'utilisation « de contes propres à intéresser les enfants³¹ » présuppose un encadrement ou une forme de lecture dirigée :

Il faut montrer aux écoliers que les romans vertueux ne sont ni erreurs ni mensonges, puisqu'ils ne sont point donnés comme vérités, ni comme des faits existants ou qui aient existé, mais seulement comme des faits vraisemblables, et dont les peintures sont purement possibles, et les narrations sont utiles à bien arranger nos idées, à nous faire bien juger de la valeur des actions, et à nous inspirer des désirs de pratiquer la vertu, et de l'horreur pour nous éloigner du vice³².

Le pédagogue propose même de créer des romans vertueux adaptés aux différents niveaux d'étude³³, qui pourraient, de plus, remplacer les contes qui risquent de nourrir les superstitions³⁴. S'il annonce en quelque sorte le développement de la littérature pour la jeunesse qui s'affirmera, en Angleterre, dès la décennie suivante³⁵, le projet de l'abbé de Saint-Pierre demeure purement théorique. Ce n'est, en fait,

de l'objectivité et de la subjectivité. Avec un entretien et deux essais de Michel Foucault (trad. de l'anglais par Fabienne Durand-Bogaert), Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1984, p. 297-321.

30. Charles-Irénée Castel de Saint-Pierre, « Projet pour perfectionner l'éducation », dans *Œuvres diverses de Monsieur l'Abbé de Saint-Pierre*, Paris, Briasson, tome premier, 1730.

31. *Ibid.*, p. 163.

32. *Ibid.*, p. 125.

33. *Ibid.*, p. 180.

34. *Ibid.*, p. 165.

35. Voir M. O. Grenby, *The Child Reader, 1700-1840*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

qu'au ^{xx}^e siècle que la fiction romanesque fera véritablement l'objet d'un enseignement scolaire, et pendant longtemps, sous la forme fort timide des morceaux choisis. Comme le rappelle Lenglet Dufresnoy, en reprenant les mots de Huet, «[c]e serait trop encore que de vouloir faire lire [les romans] publiquement dans les écoles³⁶».

Pourtant, on voit apparaître, dans le discours pédagogique et dans l'enseignement des belles-lettres, certains énoncés qui abordent le genre romanesque autrement que sous la forme de la pure dénonciation, voire qui expriment une volonté de former le lecteur de roman. Par exemple, dans son *Traité de l'éducation des enfants*, qui paraît en 1722, Crousaz écrit :

Tôt ou tard tous les jeunes gens liront tous les auteurs de fables, les poètes et les romans ; et il vaut mieux qu'ils s'y accoutument de bonne heure sous des maîtres raisonnables qui sauront adroitement en éloigner les dangers, que d'attendre un âge où l'efficace si puissante de la nouveauté se joint à ce que lui prêteront de force les inclinations naissantes, et les premiers feux contre lesquels la raison se trouve ordinairement si faible³⁷.

Quelques pages plus loin, le pédagogue revient sur la nécessité de cette initiation à la lecture :

Seulement faut-il bien prendre garde que, dans ce genre d'étude, par où je trouve si à propos de commencer, [les enfants] ne s'accoutument à l'écorce et à la surface des choses. Il est facile de s'y prendre d'une manière à prévenir cet inconvénient, et rien n'est plus propre à élever l'esprit [...] que de leur apprendre à trouver dans les poèmes, dans les fables, et dans les comédies, quelque chose de beaucoup plus estimable et de beaucoup plus attrayant que les images et la cadence qui les avaient d'abord frappés³⁸.

On peut ici voir à l'œuvre la formation dont pourra bénéficier le lecteur, qui ajoutera l'expérience à ce premier apprentissage que l'on imagine beaucoup plus normatif. Comme on peut le constater, le roman n'apparaît pas dans la description que fait Crousaz de cette lecture dirigée qui, dans le prolongement de l'enseignement de la rhétorique à l'époque, s'appuie sur la poésie, les fables et le théâtre³⁹. Bien

36. Pierre-Daniel Huet, cité par Nicolas Lenglet Dufresnoy, *op. cit.*, p. 124.

37. Jean-Pierre de Crousaz, *Traité de l'éducation des enfants*, La Haye, Vaillant et Prévost, 1722, p. 246. Je souligne.

38. *Ibid.*, p. 249-250. Je souligne.

39. Voir François de Dainville, *L'éducation des jésuites (xvi^e-xviii^e siècles)*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1978 ; de même que Georges Snyders, *La pédagogie en France aux xvi^e et xviii^e siècles*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque scientifique internationale. Section pédagogie », 1965.

que le genre romanesque soit inclus dans les formes de la fiction auxquelles le jeune élève doit être initié, il ne fait pas proprement l'objet de cette initiation. C'est au discours critique, ou à une pratique pédagogique qui s'inspire de ce dernier, que cette fonction semble être confiée.

Un problème se présente alors, car si l'on conçoit assez facilement la fonction légitimante du discours critique, on peut s'interroger sur sa capacité à générer des pratiques de lecture. Mon hypothèse selon laquelle la poétique classique du roman est génératrice, dès le XVIII^e siècle, d'un horizon ou d'un cadre de lecture se heurte ainsi à la question de la transmission même de ce cadre. Or l'absence d'un enseignement qui prend spécifiquement forme autour du roman ne signifie pas forcément que la lecture romanesque ne fasse pas l'objet d'un certain apprentissage chez le jeune lecteur. Cet apprentissage s'effectue, en fait, par l'intermédiaire d'une culture de la fiction plus vaste, qui s'appuie elle-même sur une culture du récit qui traverse la frontière entre le discours véridique et le discours fictionnel⁴⁰. Ce phénomène de transfert d'horizon de lecture d'un corpus à un autre peut être comparé à celui qui marque, ou qui a longtemps marqué, le rapport entre l'enseignement des classiques scolaires et la littérature en général. Comme le remarque Pierre Kuentz en s'attachant, à la suite de Roland Barthes, aux enjeux de l'enseignement de la littérature, « on ne lit plus les "classiques", sitôt quittée la classe, mais on a appris un certain type de lecture⁴¹ ». Cette pratique de lecture, ajoute Kuentz, guidera, par la suite, la lecture de textes qui sont, dans certains cas, opposés à l'univers scolaire et associés au pur divertissement. Bien que le roman soit généralement exclu de l'enseignement des belles-lettres, la lecture romanesque n'y fait pas moins l'objet, de manière indirecte, d'un apprentissage. Si le discours critique ne peut, à lui seul, générer un horizon de lecture, il peut néanmoins, en trouvant une série d'échos dans le discours préfaciel et la critique mondaine⁴², parvenir à établir, ou du moins à conso-

40. Sur les enjeux et le développement de cette culture du récit, voir Jerome S. Bruner, *op. cit.* ; de même que Jean Molino et Raphaël Lafhail-Molino, *Homo fabulator. Théorie et analyse du récit*, Montréal, Leméac ; Arles, Actes Sud, 2003.

41. Pierre Kuentz, « L'envers du texte », *Littérature*, n° 7, 1972, p. 25-26 ; Roland Barthes, « Réflexions sur un manuel », dans Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov (dir.), *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971, p. 170-177.

42. Sur les enjeux du discours préfaciel, voir Jan Herman, Mladen Kozul et Nathalie Kremer, *Le roman véritable. Stratégies préfacielles au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, coll. « Studies on Voltaire and the Eighteenth Century », 2008.

lider, pour employer un terme relevant du discours pédagogique actuel, ce « transfert de compétences ».

Lorsque des critiques comme Lenglet Dufresnoy font appel, à la suite de Huet, au modèle épique pour définir le roman, ce n'est pas tant en raison d'une conception archaïque ou erronée du genre romanesque, dominée par l'ombre du classicisme, qu'en fonction d'une volonté d'intégrer l'expérience romanesque dans l'horizon de lecture qui se développe à partir des textes d'Homère et de Virgile⁴³. Le *Télémaque* de Fénelon inscrit ce transfert au sein d'une œuvre qui incarne cette définition du roman comme épopée en prose, et dont on sait toute l'importance dans l'univers pédagogique jusque dans la deuxième moitié du XIX^e siècle⁴⁴. C'est d'ailleurs en raison de cette assimilation que Bruzen de La Martinière inclut le roman dans son *Introduction générale à l'étude des sciences et des belles-lettres*, car « [il] n'aurai[t] point parlé en ce lieu de cette sorte de livres si quelques auteurs ne regardaient pas les romans comme une espèce de poème épique⁴⁵ ». Le critique, qui est fort sévère envers la production romanesque, adhère à cette définition faisant du roman un poème épique en prose et va même jusqu'à accorder une valeur esthétique à certains textes (*Don Quichotte*, le *Roman comique*, *La princesse de Clèves*, *Zayde* et *Gil Blas de Santillane*) pour lesquels il « demanderai[t] grâce, si on voulait envelopper tous les romans dans une proscription générale⁴⁶ ».

Les diverses composantes de la prise en charge classique de la fiction trouvent dans le discours sur le théâtre une autre médiation importante, mais c'est toutefois sur le genre de la fable que s'appuie tout particulièrement le développement de la culture de la fiction. Dans *De l'usage des romans*, Lenglet Dufresnoy met en relief cette médiation essentielle pour la diffusion de l'horizon classique en évoquant l'apologue afin de montrer que l'on ne saurait condamner le roman sous

43. Nicolas Lenglet Dufresnoy, *op. cit.*, p. 37.

44. Voir Albert Chérel, *Fénelon au XVIII^e siècle en France (1715-1820) : son prestige, son influence*, Paris, Hachette, 1917 ; de même que François-Xavier Cuhe et Jacques Le Brun (dir.), *Fénelon mystique et politique (1699-1999). Actes du colloque international de Strasbourg pour le troisième centenaire de la publication du Télémaque et de la condamnation des Maximes des saints*, Paris, Honoré Champion, coll. « Colloques, congrès et conférences sur le classicisme », n° 4, 2004.

45. Antoine-Augustin Bruzen de La Martinière, *op. cit.*, p. 176.

46. *Ibid.*, p. 186-187. Sur le projet d'une proscription du roman dans les années 1730, voir Françoise Weil, *L'interdiction du roman et la librairie, 1728-1750*, Paris, Aux amateurs de livres, 1986.

prétexte que « l'invention en est ordinairement fabuleuse », « controu-vée » et « éloignée des vérités historiques » :

Combien de choses fausses opposées non seulement au vrai, mais encore au vraisemblable, ne présente-t-on pas tous les jours comme des moyens d'instruction ? Tels sont les apologues, où l'on fait parler des animaux aquatiques, volatiles, terrestres, tout jusqu'aux arbres et aux plantes y est doué de la parole et de la raison, et même quelque chose de moins que cela ; deux malheureux pots, pot de terre et pot de fer, n'entrent-ils pas en traité pour aller clopin, clopant, faire un tour par le monde⁴⁷.

Lenglet Dufresnoy fait ainsi appel à la fable pour légitimer le roman en fonction de ce que l'on peut définir comme la définition classique de la fiction, qui en fait, à la manière de Huet, une activité acceptable en lui conférant une fonction morale. Lenglet Dufresnoy invoque à nouveau l'apologue en affirmant que le « roman moderne n'est dans le fond qu'un apologue ou une fable plus étendue, ornée d'épisodes, qui portent chacun leur instruction particulière, ou qui tendent tous à l'instruction principale, qui est le but de cet apologue orné et amplifié⁴⁸ ». Le critique enchaîne en citant les vers de l'*Épître à Madame de Montespan* de La Fontaine faisant l'éloge de l'apologue (« L'apologue est un don qui vient des immortels »), avant de répéter la formule affirmant que le roman « n'est autre chose qu'un apologue un peu plus étendu⁴⁹ ».

La fable et la transmission de la culture de la fiction

Cette définition faisant du roman « un apologue un peu plus étendu » joue un rôle primordial en ce qui concerne la formation des lecteurs et le développement d'une culture de la fiction, car si le roman est en grande partie exclu des poétiques officielles, la fable est, au contraire, non seulement un outil privilégié par le discours pédagogique, mais un genre qui fait lui-même l'objet d'une initiation dans le cadre de l'enseignement de la lecture, de l'éloquence et des belles-lettres. Robert Granderoute et Jean-Noël Pascal ont mis en lumière la place essentielle qu'occupe l'apologue dans l'univers des lettres au XVIII^e siècle, et ce, malgré les nombreux détracteurs de La Fontaine⁵⁰. Dans sa *Poétique*

47. Nicolas Lenglet Dufresnoy, *op. cit.*, p. 29.

48. *Ibid.*, p. 34.

49. *Ibid.*, p. 34-35.

50. Voir Robert Granderoute, « La fable et La Fontaine dans la réflexion pédagogique de Fénelon à Rousseau », *Dix-huitième siècle*, n° 13, 1981, p. 335-348 ; de même que Jean-Noël

Française à l'usage des dames avec des exemples (1749), Gabriel-Henri Gaillard semble fort bien décrire la situation qui caractérise la réception des *Fables* de La Fontaine en écrivant que «[d]ans toutes les maisons où l'on a le bonheur de compter pour quelque chose l'éducation des enfants, cet excellent livre est le premier qui s'empare de leur mémoire⁵¹». Si la tragédie racinienne constitue le paradigme en fonction duquel s'affirme la fidélité au classicisme, les fables de La Fontaine sont, de leur côté, au cœur de la diffusion de l'horizon culturel qui s'est élaboré à travers cette poétique.

Cette diffusion de l'horizon classique de la fiction se développe à partir de l'apprentissage du récit ou de la narration. Comme le souligne Robert Granderoute, «[c]'est [...] à la fable qu'il est fait appel quand sont envisagés les premiers exercices de narration dans la langue maternelle, oraux ou écrits⁵²». Dans le *Supplément* de son *Traité des études*, qui paraît la même année que le traité de Lenglet Dufresnoy⁵³, Charles Rollin met en relief l'importance de cet apprentissage qui accompagne celui de la lecture proprement dite, lorsqu'il s'attache à « ce que l'on doit faire apprendre aux enfants dans les premières années⁵⁴ », plus particulièrement « depuis environ trois ans jusqu'à six ou sept, qui est le temps où ils entrent pour l'ordinaire au collège⁵⁵ ». Le principal objectif de l'éducation pendant cette période est l'apprentissage de la lecture⁵⁶. Comme celui-ci s'effectue sur une longue période, Rollin conseille d'initier l'enfant à la matière des textes qu'il sera appelé à lire par la suite. À l'apprentissage du catéchisme, s'ajoute celui des fables :

Pascal, *Les successeurs de La Fontaine au siècle des Lumières (1715-1815)*, New York, Berne et Paris, Peter Lang, coll. « Eighteenth Century French Intellectual History », n° 3, 1995. En ce qui concerne la fortune de La Fontaine aux XIX^e et XX^e siècles, voir Ralph Albanese Jr., *La Fontaine à l'École républicaine. Du poète universel au classique scolaire*, Charlottesville, Rookwood Press, coll. « EMF critiques », 2003.

51. Gabriel-Henri Gaillard, *Poétique française à l'usage des dames avec des exemples*, Paris, Barois, 1749, p. 285.

52. Robert Granderoute, art. cit., p. 336.

53. Charles Rollin, *Supplément au traité sur la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*, Paris, Veuve Estienne, 1734 ; voir également Charles Rollin, *La manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur*, 4 vol., Paris, J. Estienne, 1726-1728. Le *Supplément* se transformera en « Discours préliminaire » dans les éditions ultérieures de cet ouvrage fréquemment réédité sous le titre *Traité des études*. Comme le remarque André Chervel, « [l]e *Traité des études* de Rollin [...] sera, pendant un siècle et demi, l'ouvrage pédagogique de base de toute l'Université » (op. cit., p. 13).

54. Charles Rollin, op. cit., p. 1.

55. *Ibid.*, p. 7.

56. *Ibid.*, p. 8.

En même temps qu'on occupera l'enfant à cet exercice, on lui fera apprendre par cœur quelques fables de La Fontaine, en choisissant d'abord les plus courtes et les plus agréables. On aura soin de lui expliquer clairement et brièvement tous les termes qu'il n'entend point ; et après qu'on lui aura lu plusieurs fois une fable, et qu'on lui aura fait répéter de mémoire, on l'accoutumera à *en faire lui-même un récit simple et naturel*⁵⁷.

Cet exercice de récitation des fables, qui accompagne l'apprentissage de la lecture, engage le développement d'une culture du récit qui opère, à la rencontre de l'oralité et de l'écriture, la transition entre l'univers des contes de nourrices et celui du récit littéraire.

Cette culture du récit s'élabore en fonction du modèle classique chez les auteurs qui font de la fable une sorte d'épopée ou de comédie régulière en miniature, présentant l'unité et, dans certains cas, les parties de la « fable » dramatique. Ainsi, dans ses *Principes de littérature*, Batteux analyse l'apologue à l'aide du métadiscours du théâtre (« lieu de la scène », « acteurs », « caractères », « action », « nœud », « dénouement »⁵⁸). Le récit qu'est l'apologue est lui-même défini en fonction du modèle classique lorsque Batteux précise qu'il « doit être court, clair et vraisemblable »⁵⁹. Il s'agit d'un modèle qui n'est pas seulement associé à la fiction théâtrale, mais aussi au récit en général, qui trouve une autre manifestation dans la narration rhétorique. Dans sa *Rhétorique française* (1765), Jean-Baptiste Louis Crevier propose une définition similaire des qualités de la narration, qui sont « la clarté, la vraisemblance [et] la brièveté »⁶⁰. Alors que la brièveté se rapproche de la notion classique d'unité en se concentrant sur ce qui est nécessaire à la compréhension et non pas en visant une longueur particulière⁶¹, la vraisemblance est pensée en fonction du modèle littéraire⁶². L'unité d'action, qui caractérise la fable chez Batteux, s'affirme non seulement sur le plan narratif, mais aussi en ce qui concerne la finalité herméneutique du texte. Cette action doit être « une », écrit-il, « c'est-à-dire que

57. *Ibid.*, p. 30.

58. Voir Sonia Branca-Rosoff, art. cit., p. 94.

59. Charles Batteux, *Principes de littérature*, tome second, p. 3.

60. Jean-Baptiste Louis Crevier, *Rhétorique française*, Paris, Beauvais, 1765, tome premier, p. 353.

61. *Ibid.*, p. 359-360.

62. « La vraisemblance n'est pas d'une moindre conséquence : et elle ne doit point être négligée, même en ne disant que des choses vraies. Car on sait que ce qui est vrai n'est pas toujours vraisemblable. Pour rendre donc votre récit vraisemblable, vous devez assigner à vos personnages des motifs et des caractères proportionnés à la nature des actions que vous leur attribuez » (*ibid.*, p. 354-355).

toutes ses parties [doivent être] du même genre, et abouti[r] à un même point : ce point, dans l'apologue, est la morale⁶³ ».

En plus de proposer une fiction qui s'affiche comme telle, l'apologue convoque une lecture morale qui, comme le rappelle Houdar de La Motte, est au fondement de la définition même du genre⁶⁴. La fable ne conduit pas seulement à une légitimation de la fiction par la transmission d'une morale ; elle est un véritable dispositif d'encadrement de l'expérience fictionnelle, qui engage une mise en discours de cette dernière, dans laquelle l'affect, par le biais de l'exemple, conduit à la réflexion éthique⁶⁵. Cette médiation qui régit le passage du monde du texte au monde du lecteur, pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur⁶⁶, est d'autant plus efficace, chez La Fontaine, que ce fabuliste ne se contente pas de faire de la fiction animalière une figure servant à amplifier ou à rendre plus agréable un exposé moral, mais qu'il se livre à un déploiement de l'univers fictionnel à travers une théâtralité qui donne véritablement vie aux personnages. À travers le commentaire de certaines fables de La Fontaine, Batteux, qui commence son tableau des différents genres par l'apologue, met de l'avant des unités constitutives de l'expérience littéraire qui passeront, par la médiation de l'enseignement, sur le plan des présupposés du lecteur. Ce choix, motivé par la simplicité du genre (qui sera suivi de la poésie pastorale et l'épopée), permet également d'inscrire l'apprentissage de la poétique dans le prolongement de l'expérience du lecteur, pour qui ce genre est familier. Le discours sur la fable est une véritable initiation à la lecture littéraire⁶⁷. L'apologue contribue à l'apprentissage d'une pratique her-

63. Charles Batteux, *Principes de littérature*, tome second, p. 9.

64. « La Fable est une instruction déguisée sous l'allégorie d'une action. C'est un petit poème épique qui ne cède au grand que par l'étendue » (Antoine Houdar de La Motte, *Fables nouvelles dédiées au Roi*, Paris, Grégoire Dupuis, 1719, p. xi). Cette dimension de la fable apparaît encore dans la définition que Charles Le Rond d'Alembert donne du conte, de la fable et du roman dans l'*Encyclopédie* : « Conte, Fable, Roman désignent des récits qui ne sont pas vrais : avec cette différence que *fable* est un récit dont le but est moral, et dont la fausseté est souvent sensible, comme lorsqu'on fait parler les animaux ou les arbres ; que *conte* est une histoire fautive et courte qui n'a rien d'impossible, ou une *fable* sans but moral ; et *roman* un long *conte*. » « Conte, fable, roman », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, ARTFL Encyclopédie Project, 4 : III. <http://encyclopedia.uchicago.edu>

65. Sur ce phénomène, voir Patrick Dandrey, *La fabrique des fables. Essai sur la poétique de La Fontaine*, Paris, Klincksieck, coll. « Théorie et critique à l'âge classique », n° 6, p. 15.

66. Paul Ricoeur, *Temps et récit*, tome 3, *Le temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 1985, « Monde du texte et monde du lecteur », p. 284-328.

67. Comme le souligne Sonia Branca-Rosoff : « [L]e chapitre de l'apologue contient sous une forme simple ce parcours pédagogique, depuis la reprise classique de l'interpré-

méneutique qui est non seulement au cœur de l'histoire littéraire⁶⁸, mais aussi au fondement de la définition même de la littérature comme réflexion sur l'existence.

Forme privilégiée de l'enseignement des belles-lettres héritier de la poésie classique, la fable met en jeu un cadre de lecture qui peut intégrer d'autres formes de fictions, en particulier le roman, dans lesquelles ce rapport au discours moral est plus problématique. L'existence, chez La Fontaine notamment, de fables dont la morale est moins évidente favorise en quelque sorte la constitution de ce paradigme en « invitant » le lecteur à appliquer cette lecture morale à des textes qui font moins explicitement appel à cette dernière. Cette extension du rapport à la fable se manifeste également chez Crousaz qui, après avoir fait de l'apologue un genre proposant « des vérités de supposition et de conséquence », conclut qu'« [i]l en est ainsi des autres fictions⁶⁹ ». Cette dimension paradigmatique est accentuée par la polysémie du terme « fable » qui désigne non seulement l'apologue, mais aussi le récit « fabuleux » en général, qu'il soit fictionnel ou tout simplement faux, en l'opposant aux discours de vérité⁷⁰. Dans *De l'usage des romans*, Lenglet Dufresnoy utilise d'ailleurs cette acception plus vaste du terme lorsqu'il écrit : « Mais quand je prends *La Clélie*, je me dis à moi-même, entrons dans le pays des rêveries et des fables, égayons notre esprit, réjouissons notre imagination ; mais en même temps, prenons des mœurs et de la politesse, voyons comme il faut éviter les pièges qui me seront tendus⁷¹. »

La figure de La Fontaine, à qui Lenglet Dufresnoy fait explicitement référence lorsqu'il évoque l'apologue, accentue la complexité de cette lecture morale, car la dimension didactique de la fable chez La Fontaine est loin de se traduire par une simple instrumentalisation de la fiction. La Fontaine propose une morale souvent ambiguë (qui l'inscrit dans la

tation morale jusqu'au détail des effets esthétiques. [...] C'est un apprentissage des enjeux de la lecture ; la fable illustre ce qui reste l'essentiel du travail du commentaire pour tout texte, interpréter une histoire en termes de valeurs » (Sonia Branca-Rosoff [éd.], *La leçon de lecture. Textes de l'Abbé Batteux*, Paris, Éditions des cendres, coll. « Archives du commentaire », 1990, p. 93-94).

68. Voir Michel Charles, *L'arbre et la source*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1985.

69. Jean-Pierre de Crousaz, *Traité de l'éducation des enfants*, p. 243-244.

70. Sur les enjeux de cette polysémie, voir Aurélia Gaillard, *Fables, mythes, contes. L'esthétique de la fable et du fabuleux, 1660-1724*, Paris, Honoré Champion, coll. « Lumière classique », n° 9, 1996.

71. Nicolas Lenglet Dufresnoy, *op. cit.*, p. 60.

tradition des moralistes classiques⁷²) qui problématise l'apologue et ouvre sur une dimension proprement littéraire. Comme le rappelle Jean-Noël Pascal, «[i]l n'y a pas que Jean-Jacques Rousseau que la moralité des apologues du Bonhomme ait laissé sur sa faim⁷³». On pourrait qualifier de «discours littéraire» ce contenu problématique de la fable qui, tout en étant irréductible à un énoncé moral préalable à la fiction, n'en est pas moins considéré comme une composante fondamentale du texte, qui ne saurait non plus être réduit à un simple divertissement ou à une simple expérimentation formelle sans aucune portée morale ou philosophique. En faisant de ce contenu une caractéristique du genre, la fable contribue à diffuser, voire à concrétiser cette conception de la littérature qui en fait un discours pouvant, selon des modalités qui lui sont propres, rivaliser avec la philosophie. C'est dans cette tradition que semble s'inscrire Diderot lorsqu'il fait appel à la réflexion moraliste pour distinguer les romans de Richardson du «tissu d'événements chimériques et frivoles» que l'on associe au genre romanesque, en affirmant que «[t]out ce que Montaigne, Charron, La Rochefoucauld et Nicole ont mis en maxime, Richardson l'a mis en action⁷⁴». La défense de la supériorité du roman par rapport à la simple maxime, à laquelle se livre l'auteur de l'*Éloge*, semble elle aussi être héritière de la réflexion sur l'apologue, alors qu'il ajoute : «Une maxime est une règle abstraite et générale de conduite dont on nous laisse l'application à faire. Elle n'imprime par elle-même aucune image sensible dans notre esprit : mais celui qui agit, on le voit, on se met à sa place ou à ses côtés ; on se passionne pour ou contre lui⁷⁵.»

Les références à la poétique classique dans le discours de critiques comme Lenglet Dufresnoy prennent une signification plus concrète lorsque l'on tient compte des références aux formes qui accompagnent et qui convoquent un horizon de lecture particulier. Les différents échos de cette poétique dans le discours critique du xviii^e siècle sur le roman ne sont ainsi ni le produit de «l'ombre du classicisme» ni l'expression d'une pure volonté de légitimation, mais davantage une série de références à la culture de la fiction qui se développe à partir de

72. Sur cette tradition, voir Louis Van Delft, *Les moralistes. Une apologie*, Paris, Gallimard, coll. «Folio essai», 2008.

73. Jean-Noël Pascal, *Les successeurs de La Fontaine*, p. 24.

74. Denis Diderot, *Éloge de Richardson*, dans *Œuvres* (éd. Laurent Versini), Paris, Robert Laffont, 1994, tome V, p. 155.

75. *Ibid.*

l'horizon classique. À travers ces références, le discours critique se présente comme une médiation entre cette culture et le genre romanesque, qui intègre le roman dans les pratiques que le lecteur a développées à partir d'autres genres comme l'épopée et la fable. Si le roman joue un rôle essentiel dans le développement de l'horizon moderne de la fiction, c'est moins en affirmant l'autonomie d'un genre et de sa lecture qu'en s'inscrivant dans cette configuration qui sépare la formation préalable du lecteur de l'affirmation d'une expérience esthétique « adulte », qui s'appuie sur cette formation qu'elle occulte pour prendre forme sous le signe de la subjectivité. Cette médiation trouvera, dans les dernières décennies du xviii^e siècle, son expression la plus achevée dans ce qui constitue peut-être l'apport le plus important du Siècle des lumières en matière de culture de la fiction : l'invention d'une littérature pour la jeunesse, qui assurera, dans le prolongement du discours scolaire, la formation des lecteurs.