

« J'ôte les instruments de [la] plus grande misère [des enfants], savoir les livres ^[1] ». Émile, les *Fables* de La Fontaine et la réflexion de Rousseau sur les premières lectures.

Par Antonia Zagamé

Publication en ligne le 04 février 2021

Résumé

Comment un enfant lit-il les *Fables* de La Fontaine ? Pour tenter de répondre à cette question, l'auteur de l'*Émile* choisit une fable parmi celles qu'il juge les plus adaptées aux jeunes lecteurs, « Le Corbeau et le Renard », et essaie de la lire depuis ce qu'il pense être la perspective d'un enfant de dix ans. Mais la conclusion à laquelle Rousseau parvient au terme de cet exercice déjoue les attentes. Cet effort inédit de caractérisation de la lecture enfantine aboutit *in fine* à un ajournement de celle-ci : Rousseau conclut de cet exercice qu'Émile enfant ne saurait lire les *Fables* de La Fontaine, dont il repousse la découverte à ses dix-huit ans. À cette éviction de la littérature dans l'enfance, seul Robinson Crusoé, lu entre douze et quinze ans, constituera une exception. Pourquoi cette possibilité de rencontre avec la littérature à dix ans est-elle finalement repoussée ? Ce refus nous surprend aujourd'hui car il prend en partie le contre-pied de notre conception contemporaine de la lecture : dès notre enfance, nous nous incorporons des livres qui nous guident pour voir le monde. Nous lisons pour apprendre à vivre. Rousseau recommande tout le contraire : la lecture ne fait pas partie de l'apprentissage d'Émile, ou fort tardivement, et ce n'est qu'une fois sa raison et sa sensibilité déjà formées que Rousseau

jugera qu'il a les armes pour affronter enfin la littérature... Dans l'*Émile*, il faut apprendre à vivre afin de pouvoir lire.

Mots-Clés

lecture, lecture d'enfance, Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, genre littéraire, compétence générique.

Table des matières

Lire comme un enfant

Le refus d'une fréquentation précoce de la littérature

Texte intégral

Dans l'*Émile*, Rousseau reproche à son grand devancier, Locke, de chercher « toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme ^[2] » or, « l'enfance a des manières de voir, de sentir, de penser qui lui sont propres ^[3] ».

La lecture ne fait pas exception à la règle : l'auteur de l'*Émile* essaie de caractériser la manière de lire des enfants sans la réduire à un simple décalque de celle des adultes. Dans un passage fameux du livre II de l'*Émile*, Rousseau tente ainsi l'expérience de lire vers à vers « Le Corbeau et le Renard » de La Fontaine selon le point de vue d'un enfant de dix ans. Minutieuse et inédite, l'analyse n'est pourtant pas aussi développée qu'elle le devrait aux yeux de Rousseau car, dans les faits, « nul de nous n'est assez philosophe pour savoir se mettre à la place d'un enfant ^[4] ».

L'exercice met cependant en valeur l'une des caractéristiques de la lecture enfantine : le fait qu'elle s'effectue, en tout ou partie, dénuée de la maîtrise des codes littéraires que les adultes sollicitent. Pour le montrer, Rousseau se met en tête d'identifier, en parcourant la fable, tous les savoirs littéraires qui rentrent en jeu dans sa lecture ^[5]. Il décrit ainsi, avec une précision sans doute inégalée à cette date, le système de références que mobilise un lecteur pour interpréter une œuvre, et montre l'importance, dans le processus de

réception, de la familiarité avec les différents genres littéraires et discursifs apportée par les lectures antérieures ^[6].

Mais la conclusion à laquelle Rousseau parvient au terme de cet exercice déjoue les attentes. Cet effort inédit de caractérisation de la lecture enfantine aboutit *in fine* à un ajournement de celle-ci : Rousseau conclut de cet exercice qu'Émile enfant ne saurait lire les *Fables* de La Fontaine, dont il repousse la découverte à ses dix-huit ans. À cette éviction de la littérature dans l'enfance, seul *Robinson Crusoé*, lu entre douze et quinze ans, constituera une exception.

La rencontre enfantine avec la littérature n'est donc envisagée, dans le livre II de l'*Émile*, que comme une simple hypothèse, finalement abandonnée. Le statut de ce passage pourrait alors être rapproché de celui d'une contrefiction ^[7], par laquelle un romancier ouvre une branche narrative à laquelle il renonce par la suite, sur le modèle des carrefours narratifs qu'exhibe Diderot dans *Jacques le Fataliste*. En effet, de la même manière qu'une contrefiction que l'auteur peut choisir ou non de développer, l'évocation par Rousseau de la découverte que pourrait faire un enfant de dix ans du « Corbeau et le Renard » hésite formellement entre une scène narrative, avec des amorces de dialogue au discours direct ou indirect entre l'enfant et son maître, et un simple commentaire du texte de la Fontaine et des difficultés de lecture qu'il pose.

Pourquoi cette possibilité de rencontre avec la littérature à dix ans est-elle finalement repoussée ? Ce refus nous surprend aujourd'hui car il prend en partie le contre-pied de notre conception contemporaine de la lecture ^[8] : l'ajournement de la découverte de la littérature par l'enfant préconisé par Rousseau, semble questionner le bien-fondé de l'acquisition progressive d'une « compétence générique ^[9] » grâce à la pratique de la lecture et à la fréquentation des différents genres littéraires. C'est la pertinence même de l'élaboration par chaque lecteur depuis l'enfance d'un système de références culturelles qui lui fournisse une grille de lecture et d'appréciation préalable que semble contester Rousseau. Essayons de comprendre pourquoi.

Lire comme un enfant

Comment un enfant lit-il les *Fables* de La Fontaine ? Pour tenter de répondre à cette question, l'auteur de l'*Émile* choisit une fable parmi celles qu'il juge les plus adaptées aux jeunes lecteurs, et essaie de la lire depuis ce qu'il pense être la perspective d'un enfant de dix ans. Cela consiste essentiellement pour Rousseau à imaginer ce que serait la lecture de

la fable de La Fontaine sans ce filtre que constitue pour un lecteur adulte la connaissance des conventions régissant les différents genres littéraires et discursifs.

Quatre codes discursifs font en effet défaut à ce jeune lecteur des *Fables* qui pour la première fois ouvre un livre : l'enfant ignore ce que sont la poésie, la fiction, l'ironie, l'allégorie.

La découverte d'une utilisation du langage qui répond à une autre logique que celle de la prose, la seule que l'enfant connaisse, est ce qui étonne le plus l'enfant lorsqu'il commence à lire.

On le voit dès sa réaction au premier vers de la fable :

Qu'est-ce qu'un *arbre perché*? L'on ne dit pas *sur un arbre perché*, l'on dit *perché sur un arbre*. Par conséquent, il faut parler des inversions de la poésie ; il faut dire ce que c'est que prose et que vers ^[10].

L'enfant fait dans un premier temps l'erreur de croire que « perché » qualifie arbre, et se demande ce qu'est un « arbre perché ». Puis, il comprend qu'il y a une inversion par rapport à l'ordre courant des mots et il s'empresse de rétablir un ordre qui serait conforme à l'usage : « L'on ne dit pas *sur un arbre perché*, l'on dit *perché sur un arbre* ». L'intuition de Rousseau, ici, c'est de supposer que l'écriture poétique apparaît à un enfant qui fait connaissance avec ce genre comme une série d'infractions vis-à-vis des règles linguistiques. L'enfant perçoit bien que le texte de La Fontaine répond à une autre forme de cohérence que celle à laquelle il est habitué, mais sans pouvoir se hisser à un degré de compréhension suffisant de cette autre logique.

En effet aux yeux de Rousseau, les explications théoriques que pourrait lui donner son maître ne peuvent être adaptées à son âge : c'est ce que signifie l'ellipse de l'explication qu'on pourrait donner à l'enfant. Le philosophe pointe sa nécessité (« il faut parler des inversions de la poésie, il faut dire ce que c'est que prose et que vers... »), mais il ne se risque pas à donner cette explication elle-même.

Autre convention discursive que l'enfant ne maîtrise pas : celle de la fiction. Là encore, l'enfant interprète le discours fictionnel à l'aune de ce qu'il connaît, et voit donc dans la fiction une nouvelle transgression des règles. Il découvre un type de discours qui semble étrangement déconnecté de l'exigence de véridicité qui s'impose ordinairement aux usagers de la langue. Le moment où le renard se met à parler l'intrigue tout particulièrement :

Lui tint à peu près ce langage :

Ce langage ! Les renards parlent donc ? ils parlent donc la même langue que les corbeaux ? Sage précepteur, prends garde à toi, pèse bien ta réponse avant de la faire ; elle importe plus que tu n'as pensé ^[11].

La répétition de l'adverbe « donc » manifeste l'étonnement de l'enfant : ce discours lui semble mensonger puisqu'il prête à des animaux des caractéristiques qu'ils ne possèdent pas dans la réalité. On voit que l'enfant, de même qu'il ignorait tout du fonctionnement du langage poétique, méconnaît les conventions sur lesquelles repose la fiction, qui, si elle ne dit pas la vérité n'est pas pour autant mensonge, et met à nouveau dans l'embarras celui qui voudrait lui exposer abstraitement ces conventions. On se retrouve devant la même impasse que pour la poésie.

Une autre familiarité fait défaut à l'enfant ouvrant pour la première fois les fables : la connaissance du fonctionnement de ce qu'on pourrait appeler le discours ironique. Les exemples que nous avons analysés se situent jusqu'ici à l'*incipit* du « Corbeau et le Renard ». Mais la partie la plus complexe à saisir pour l'enfant semble, à en croire Rousseau, la partie médiane de la fable, qui met en place une délégation de parole, le fabuliste laissant s'exprimer directement le Renard. La flatterie de l'animal sonne ironiquement pour le lecteur. Mais l'enfant saura-t-il percevoir l'intention cynique du Renard ?

Les hôtes de ces bois ! Quel discours figuré ! Le flatteur ennoblit son langage et lui donne plus de dignité pour le rendre plus séduisant. Un enfant entendra-t-il cette finesse ? Sait-il seulement, peut-il savoir ce que c'est qu'un style noble et qu'un style bas ? ^[12]

Le Renard adopte un style emphatique pour mieux parvenir à ses fins. Mais l'enfant peut-il percevoir l'écart que représente cet emploi d'un registre de langue élevé ? Rousseau doute qu'il puisse à son âge maîtriser cette distinction (« peut-il savoir ce que c'est qu'un style noble et qu'un style bas ? »). Aux yeux du philosophe, l'enfant de dix ans n'a pas une conscience linguistique suffisante pour être sensible à cette variation du registre de langue, et donc pour comprendre là encore ce qui motive, de la part du Renard, ce recours à une tonalité pompeuse et élevée. L'enfant passe donc tout à fait à côté du discours ironique, alors qu'il avait le pressentiment d'un autre rapport au langage pour la poésie, ou d'un autre rapport à la référence pour la fiction.

Il y a enfin une dernière convention discursive qui fait défaut à l'enfant : celle du discours allégorique. La fable possède deux plans de signification, l'un particulier, l'autre général. Or, pour Rousseau, le passage de l'un à l'autre sens est trop difficile pour un enfant :

Apprenez que tout flatteur

Maxime générale : nous n'y sommes plus

Vit aux dépens de celui qui l'écoute

Jamais enfant de dix ans n'entendit ce vers-là ^[13]

La morale de la fable, brillante généralisation formulée par le Renard, est inintelligible aux yeux de Rousseau pour un enfant de dix ans, parce qu'il ne saurait abstraire une règle générale d'un cas particulier à son âge.

Cette caractérisation de la lecture enfantine proposée dans l'*Émile* peut laisser le lecteur d'aujourd'hui perplexe, pour deux raisons.

Rousseau met brillamment en évidence l'incidence qu'a sur la lecture enfantine l'absence de familiarité avec les différents genres et formes littéraires. Mais l'auteur de l'*Émile* ne semble retenir que les conséquences néfastes que peut avoir au plan herméneutique ce défaut de « compétence générique » : l'enfant n'accède à ses yeux, du fait de ces ignorances, qu'à une trop faible compréhension littérale de la fable. Ne pourrait-on imaginer cependant que cette lecture où domine l'étonnement face à de nouvelles règles de discours puisse susciter chez l'enfant de l'excitation, voire une certaine jubilation ? Le jeune lecteur qui ouvre les fables dans ce passage de l'*Émile* découvre un autre usage de la langue, esthétique, ludique, ironique, détourné. Le texte de La Fontaine oblige l'enfant à revoir entièrement son rapport au langage. Pourtant, cette découverte ne débouche pas sur la jouissance euphorique que connaît par exemple le lecteur de Barthes dans *Le Plaisir du texte*, dont une œuvre d'un genre nouveau défait soudain les habitudes de lecture ^[14] : l'ignorance des codes par l'enfant ne semble évaluée chez Rousseau qu'en termes de déficit de compréhension.

Rousseau développe ainsi, dans ce passage de l'*Émile*, une conception très intellectualiste de la notion de « compétence générique » : il ne faut pas que l'enfant se contente de sentir, sans le saisir encore, ce rythme nouveau qu'imprime le vers, cette liberté vis-à-vis de la référence sérieuse qu'implique la fiction. Il faut qu'il accède à une compréhension de ces mécanismes : c'est ici que les difficultés naissent.

Deuxième source d'étonnement : le destinataire de l'*Émile* peut avoir l'impression que le philosophe exacerbe à plaisir la virginité de cet enfant par rapport aux mécanismes littéraires, et par là même rend plus important qu'il ne l'est, peut-être, le déficit de compréhension du jeune lecteur qui ouvre pour la première fois les *Fables* de la Fontaine. Il est en effet étonnant que l'enfant de dix ans imaginé par Rousseau découvre entièrement le recours au merveilleux (n'a-t-il jamais entendu de contes ?), un usage poétique du langage (n'a-t-il jamais entendu une chanson, une comptine ?), le principe des

registres de langage (n'a-t-il jamais entendu de l'argot, du patois ?), le principe même d'une histoire imaginaire (n'en a-t-il lui-même jamais inventé en jouant ?). Tout se passe comme si cet enfant imaginé par Rousseau n'avait jamais été confronté qu'à un usage transparent et utilitaire de la langue.

Une réflexion sur l'identité des acteurs de la scène, laissée pour partie dans l'ombre par Rousseau, se révèle ici nécessaire : qui est cet enfant de dix ans qui pour la première fois lit le « Corbeau et le Renard » ? Est-ce Émile lui-même, alors qu'il n'est ici jamais nommé comme tel, et que la démonstration concerne au départ tous les enfants^[15] ? Qui est le précepteur qui tente d'expliquer la fable et de répondre aux questions de cet enfant, et pour lequel Rousseau n'emploie ici jamais le « Je » ?

Tranchons d'emblée la question pour le maître : celui qui prend, plus ou moins explicitement, la place laissée momentanément vacante par Rousseau, c'est à l'évidence le destinataire de l'*Émile* lui-même, que le philosophe apostrophe maintes fois à l'aide du « vous », et qu'il met fictivement en scène dans ce passage en tant que précepteur. Rousseau entend montrer ainsi au lecteur-pédagogue qu'expliquer la fable à l'enfant est un défi impossible à relever : « l'enfant demandera pourquoi l'on parle autrement en vers qu'en prose, que lui répondrez-vous ?^[16] ». Le lecteur devient ainsi malgré lui le représentant de la doxa éducative de l'époque, qui prône l'enseignement précoce de la littérature aux enfants^[17] : en le confrontant aux interrogations de l'enfant, Rousseau cherche à le mettre devant les apories qu'entraînerait une lecture prématurée de La Fontaine

L'identité de l'élève est plus énigmatique : désigné le plus souvent par « l'enfant » ou un « enfant de dix ans », le personnage central de cette scène de lecture tout juste esquissée est une fois appelé « votre élève^[18] », comme s'il désignait un enfant anonyme élevé par le lecteur-pédagogue, et, finalement, « mon élève^[19] », comme si le lecteur-pédagogue s'occupait bel et bien de donner une leçon de lecture à Émile lui-même^[20]. Cette dernière hypothèse semble la plus vraisemblable puisqu'elle pourrait en partie expliquer l'ignorance complète de l'enfant, que son maître fait vivre isolé et coupé du monde à la campagne^[21].

Le dialogue ne saurait dès lors être plus bancal entre Émile, privé de tout bain culturel, de toute culture linguistique, qui réclame des explications sur ces nouvelles formes de langage qu'il découvre, et un lecteur que l'on peut supposer n'être qu'un usager de la littérature, qui ne connaît donc les textes littéraires que par imprégnation progressive, et qui pourrait donc difficilement définir abstraitement ce qu'est poésie ou fiction. Or, le petit Émile se révèle particulièrement questionneur : il veut que son maître temporaire lui

explique « pourquoi l'on parle autrement en vers qu'en prose ^[22] », donc qu'il lui fournisse la théorie de sa pratique, ce qu'un simple usager n'est pas nécessairement capable de faire, et que l'enfant par ailleurs ne serait pas nécessairement capable de comprendre... L'impasse est complète.

La solution pourrait paraître évidente. Si le lecteur institué pédagogue prenait exemple sur la fable de « La cigale et la fourmi », il pourrait dire à Émile : « Et bien ! Lisez maintenant ! ». En d'autres termes : faites l'acquisition de la culture littéraire, des compétences génériques et encyclopédiques qui vous manquent, par l'expérience, la pratique, afin de pouvoir progresser dans cet art de lire qui vous fait défaut, puisque, de fait, comprendre ce qu'est la littérature de manière abstraite excède à votre âge vos capacités intellectuelles.

La conclusion de Rousseau est toute autre, nous le savons : Émile doit poser son livre, refermer les fables (qu'il n'aura du reste pas eu le temps d'ouvrir), et attendre que mûrissent d'elles-mêmes son intelligence et sa sensibilité avant d'aborder plus avant, au seuil de l'âge adulte, la littérature...

Le refus d'une fréquentation précoce de la littérature

De manière étonnante pour nous aujourd'hui, il ne s'agit pas, pour Émile, d'acquérir les aptitudes qui lui manquent pour bien lire La Fontaine par la *pratique* de la lecture. Les lectures de jeunesse d'Émile resteront bel et bien exceptionnelles. S'il lit *Robinson Crusoé* entre douze et quinze ans, puis après ses dix-huit ans, les *Vies parallèles des hommes illustres* de Plutarque et enfin les *Fables* de La Fontaine, ces ouvrages sont surtout sollicités pour leur dimension didactique. Ce ne sera qu'à vingt ans, au livre IV de l'*Émile*, qu'il sera initié en propre aux Belles-Lettres et que son précepteur lui donnera alors un libre accès à la littérature, à la poésie, au théâtre...

Essayons de comprendre les raisons qui motivent ce refus de l'acquisition d'un savoir-lire grâce à la constitution progressive d'un répertoire intérieur, d'une mémoire des genres et formes littéraires permettant d'apprécier les œuvres.

On peut discerner dans l'*Émile* trois arguments susceptibles d'expliquer le refus qu'Émile soit initié enfant à la littérature. Envisager ces trois arguments, du plus large au plus spécifique, nous permettra de mieux cerner les raisons de cette opposition à l'acquisition d'un savoir-lire fondé sur l'accumulation de références livresques depuis l'enfance.

Il faut, pour commencer, rattacher ce refus d'une fréquentation trop précoce de la littérature au principe d'éducation négative qui est au fondement de l'*Émile*^[23]. On en trouve cette formulation au livre II :

Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans. C'est le temps où germent les erreurs et les vices, sans qu'on ait encore aucun instrument pour les détruire ; et quand l'instrument vient, les racines sont si profondes qu'il n'est plus temps de les arracher (...). Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans, sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à sa raison ; sans préjugés, sans habitudes, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. (...) Retardez tous les sentiments antérieurs au jugement qui les apprécie (...) Laissez mûrir l'enfance dans les enfants^[24].

L'une des idées fondamentales de l'*Émile* est qu'on doit préserver l'enfant de la connaissance des manières de penser des hommes, avant qu'il ait acquis suffisamment de raison pour pouvoir les juger. Le premier livre lu par Émile sera ainsi, de manière symptomatique, *Robinson Crusoé*, une fable de l'isolement, qui offre une représentation de la vie humaine aux antipodes de l'univers social contemporain d'Émile : le roman de Defoe servira en réalité de base à la connaissance de l'environnement non humain (connaissance de la nature et des différentes sciences et techniques), car, dans le plan d'éducation conçu par Rousseau, il faut d'abord que son élève apprenne à connaître les choses, avant de connaître les opinions (erronées) des hommes sur ces mêmes choses^[25]. Ce n'est qu'au livre IV, au moment où, à dix-huit ans passés, il sera bon de commencer à faire connaître à Émile le cœur des hommes, qu'il sera autorisé à lire les *Vies parallèles des hommes illustres* de Plutarque, et les *Fables* de La Fontaine, puis à vingt ans passés, alors qu'il entrera dans « le monde », l'ensemble des ouvrages des Belles-Lettres.

Cette découverte des Belles-Lettres par Émile à vingt ans est d'emblée conçue par Rousseau comme le support d'un questionnement philosophique : il s'agit de découvrir, en complément de son étude des mœurs des hommes, ce qui cause aux hommes un plaisir esthétique :

Étudiant les hommes par les mœurs dans le monde, comme il les étudiait ci-devant par leurs passions dans l'histoire [avec Plutarque], il aura souvent lieu de réfléchir sur ce qui flatte ou choque le cœur humain. Le voilà philosophant sur les principes du goût ; et voilà l'étude qui lui convient durant cette époque^[26].

Émile n'aborde ainsi les œuvres dans leur dimension esthétique qu'au moment où il a acquis la maturité de jugement qui lui faisait défaut, la finesse de tact qui lui manquait : lorsqu'il découvre les chefs-d'œuvre des Belles-Lettres, c'est donc en pleine possession de ses moyens intellectuels et de sa sensibilité. L'élève de Rousseau n'a pas été exposé aux opinions et préjugés des hommes tant que sa raison n'était pas assez mûre pour les juger : de la même façon, il n'a pas été exposé aux productions culturelles des hommes tant qu'il n'avait pas l'intelligence et la faculté de sentir qui lui permettaient de les apprécier.

De cette façon, Émile a pu conserver, écrit Rousseau, « un goût pur et sain ^[27] ». Il est en effet crucial, pour Rousseau, qu'Émile ne soit pas influencé par les goûts culturels de son environnement social avant que sa raison ne soit suffisamment formée. L'objectif de Rousseau est qu'au moment où son élève découvre le plaisir esthétique, son intelligence soit assez avancée pour lui permettre de comprendre les mécanismes des jugements de goût, et ainsi pouvoir échapper à une soumission passive aux critères de jugement de ses contemporains.

Voilà pourquoi Émile n'est autorisé à lire véritablement la littérature qu'à vingt ans passés : il ne découvre les différents genres littéraires que lorsqu'il est capable de mener en parallèle une interrogation de nature philosophique sur le jugement de goût et ses ressorts. Si Émile avait eu accès à la littérature à partir du moment, où à dix ans, Rousseau envisageait de lui faire lire les fables, il aurait acquis une familiarité et une proximité avec les formes littéraires ; mais les découvrant à vingt ans « avec sa raison, pour la première fois ^[28] », il les goûte avec la capacité de s'interroger sur ce qu'est le beau, sur la manière dont les hommes le conçoivent. Il découvre l'expérience esthétique lorsqu'il peut dans le même temps l'analyser par l'observation et le raisonnement ^[29].

Comment le lecteur d'aujourd'hui peut-il toutefois accepter l'idée qu'au premier regard, Émile, parvenu à l'âge adulte, sans avoir pour ainsi dire jamais lu, parvienne à apprécier les œuvres littéraires ? Voilà qui choque notre conception moderne de la lecture : comment penser qu'on puisse bien lire, sans la patiente acquisition antérieure d'une compétence générique, d'une expertise que seule nous semble donner la fréquentation accumulée des textes ?

Dans l'*Émile*, on peut en effet avoir l'impression paradoxale que trop de lecture tue la lecture, ou que, moins on lit enfant, mieux on lit ensuite. À deux reprises, à propos des lectures d'Émile, Rousseau oppose l'impression intense qu'un livre provoque chez son élève découvrant la littérature au seuil de l'âge adulte, à la réaction superficielle que susciterait le même livre chez un lecteur ordinaire initié précocement à la littérature.

Voici quel effet provoque la découverte de la passion amoureuse à travers Virgile, Tibulle et Platon, sur le cœur d'un jeune homme encore vierge de toute imprégnation littéraire :

Figurez-vous d'un côté mon Émile, et de l'autre un polisson de collègue, lisant le quatrième livre de l'*Éneïde*, ou Tibulle, ou le *Banquet* de Platon : quelle différence ! Combien le cœur de l'un est remué de ce qui n'affecte pas même l'autre ! Ô bon jeune homme ! arrête, suspends ta lecture, je te vois trop ému, je veux bien que le langage de l'amour te plaise, mais non pas qu'il t'égaré, sois homme sensible, mais sois homme sage. Si tu n'es que l'un des deux tu n'es rien ^[30].

Le jeune homme élevé au collège, qui fréquente abondamment les livres depuis qu'il sait lire, et notamment les chefs-d'œuvre de l'Antiquité, semble avoir perdu face à eux toute capacité d'émotion. Émile, qui découvre ces représentations poétiques ou mythiques de l'amour au moment où, selon Rousseau, il s'éveille à l'amour, et alors que son intellect et sa sensibilité atteignent leur point d'accomplissement, est au contraire bouleversé – au point que Rousseau éprouve le besoin de l'interpeller, de le ramener à lui. Les habitudes de lecture acquises à un âge jugé trop précoce semblent faire perdre leur force aux textes littéraires, comme si elles empêchaient les lecteurs d'en sentir la beauté à l'âge où ils auraient été enfin capables d'en prendre toute la mesure.

La lecture que fait Émile à dix-huit ans des *Vies parallèles* de Plutarque est plus frappante encore. Rousseau fait découvrir ce texte à son élève lorsqu'il veut lui offrir un premier portrait du cœur des hommes :

Il y a bien peu de gens en état de concevoir les effets que des lectures ainsi dirigées peuvent opérer sur l'esprit tout neuf d'un jeune homme. Appesantis sur les livres dès notre enfance, accoutumés à lire sans penser, ce que nous lisons nous frappe d'autant moins que, portant déjà dans nous-mêmes les passions et les préjugés qui remplissent l'histoire et les vies des hommes, tout ce qu'ils font nous paraît naturel, parce que nous sommes hors de la nature, et que nous jugeons des autres par nous. Mais qu'on se représente un jeune homme élevé selon mes maximes, qu'on se figure mon Émile, auquel dix-huit ans de soins assidus n'ont eu pour objets que de conserver un jugement intègre et un cœur sain ; qu'on se le figure au lever de la toile, jetant pour la première fois les yeux sur la scène du monde ^[31].

C'est parce qu'Émile a été jusqu'ici tenu à l'écart de la société, donc préservé de ses préjugés, mais c'est également parce qu'il a très peu lu (son unique livre ayant, jusqu'alors, été *Robinson Crusoé*), que la lecture de Plutarque pourra être d'une telle intensité. Or, ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est que cette première lecture de Plutarque par Émile ne mobilise aucune « compétence générique » : l'élève de Rousseau, ignorant tout de

l'histoire antique et du genre du *bios*, n'utilise aucun schème de compréhension prédéfini. Ne s'appuyant sur aucune connaissance préalable des conventions génériques, sa lecture de Plutarque s'éloigne en réalité des objectifs traditionnellement assignés à cette catégorie de textes antiques consacrés à l'histoire des grands hommes.

En effet, comme l'explique Françoise Frazier dans *Histoire et morale dans les Vies parallèles de Plutarque*, le héros présente, dans les *Vies parallèles*, l'image vivante des vertus en action, il se rapproche de l'*exemplum* édifiant, même si chaque héros est bien sûr un composé de vertus et de vices^[32]. Et c'est du reste de cette façon que l'histoire est utilisée dans l'éducation des jeunes gens au XVIIIe siècle : on donne les héros antiques en modèles aux jeunes gens, on les encourage à s'identifier à eux, à les imiter par émulation^[33]. Mais Émile n'obéit pas à cette manière de lire. Il ne s'identifiera à aucun de ces héros, et ne souhaitera pas les imiter^[34] :

Or, sûrement, s'il les juge bien, il ne voudra être à la place d'aucun d'eux ; car le but de tous les tourments qu'ils se donnent, étant fondé sur des préjugés qu'il n'a pas, lui paraît un but en l'air. Pour lui, tout ce qu'il désire est à sa portée. De qui dépendrait-il, se suffisant à lui-même et libre de préjugés ? Il a des bras, de la santé, de la modération, peu de besoins et de quoi les satisfaire. Nourri dans la plus absolue liberté, le plus grand des maux qu'il conçoit est la servitude. Il plaint ces misérables rois, esclaves de tout ce qui leur obéit ; il plaint ces faux sages enchaînés à leur vaine réputation ; il plaint ces riches sots, martyrs de leur faste ; il plaint ces voluptueux de parade qui livrent leur vie entière à l'ennui, pour paraître avoir du plaisir^[35].

L'élève de Rousseau prisera davantage sa propre manière de voir que celle de ces héros : Émile saura rester Émile. Ainsi il ne recevra aucune leçon de vertu de ces exemples censément édifiants, mais il prendra de manière saisissante la mesure de la folie et de la violence des passions humaines :

Il s'affligera de voir ses frères s'entre-déchirer pour des rêves, et se changer en bêtes féroces pour n'avoir pas su se contenter d'être hommes^[36].

On peut tout à fait considérer que c'est son absence de « compétence générique », c'est-à-dire ici en l'occurrence de connaissance pratique du genre de l'histoire héroïque, qui lui ouvre la possibilité d'une telle lecture : si Émile était un lecteur plus expérimenté, son interprétation aurait sans aucun doute été informée par sa connaissance du genre antique du *bios* et du mode de lecture qu'il suppose : il serait devenu l'émule d'Agésilas ou d'Alexandre, et captif peut-être, à son tour, d'une certaine vision de la grandeur.

Rousseau, à propos du regard qu'Émile jette sur les hommes après avoir été élevé à l'écart d'eux dans l'isolement, suggère que son élève occupe finalement face à l'univers social de ses contemporains la position du sauvage : « mon élève est ce sauvage ^[37] », écrit-il au livre IV. Si l'on applique ce qualificatif à la manière de lire d'Émile, on serait presque tenté de dire qu'il pratique une lecture « sauvage » : sans bain culturel, sans fréquentation des textes, sans habitudes de lecture, sa rencontre retardée avec la littérature est, pour Rousseau, pleine, entière, bouleversante, mais aussi fondamentalement étonnée et interrogative.

L'écart avec notre propre conception de la lecture aujourd'hui est de taille : dès notre enfance, nous nous incorporons des livres qui nous guident pour voir le monde. Nous lisons pour apprendre à vivre. Rousseau recommande tout le contraire : la lecture ne fait pas partie de l'apprentissage d'Émile, ou fort tardivement, et ce n'est qu'une fois sa raison et sa sensibilité déjà formées que Rousseau jugera qu'il a les armes pour affronter enfin la littérature... Dans l'*Émile*, il faut apprendre à vivre afin de pouvoir lire.

Notes

[1] Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], éd. A. Charrak, Flammarion, coll. « GF », 2009, livre II, p. 163.

[2] *Ibid.*, « Préface », p. 42.

[3] *Ibid.*, livre II, p. 122.

[4] *Ibid.*, p. 161. Voir C. Habib : « être assez philosophe pour se mettre à la place d'un enfant, tel est le but. Rousseau affirme qu'il est inaccessible. Et nonobstant, il s'y engage. » (« Présentation », *Éduquer selon la nature. 16 études sur Émile de Rousseau*, dir. C. Habib, Paris, Desjonquères, 2012, p. 10).

[5] M. Escola voit, d'un autre point de vue, ce passage comme un « modèle d'explication de texte », (*Lupus in fabula. Six manières d'affabuler La Fontaine*, Saint-Denis, PUV, 2003, p. 5).

[6] Rousseau circonscrit ainsi indirectement ces « "généralités intermédiaires" qui établissent un pont entre la singularité du livre et l'ensemble-littérature » (R. Baroni et M. Macé « Avant-propos », *Le Savoir des genres, La Licorne* n°79, PUR, 2006, p. 8), et qui intéresseront tant théoriciens et didacticiens de la littérature aux XXe et XXIe siècles.

[7] Dans l'« Atelier de théorie littéraire » de la revue en ligne *Fabula*, M. Abolgassemi définit la notion de contrefiction de la manière suivante : « La contrefiction est introduite dans un article de la revue n° 134 de *Poétique*, d'avril 2003, à travers – et pour – l'étude de certaines occurrences de *Jacques le Fataliste* de Diderot du type : "Vous allez croire que cette petite armée tombera sur Jacques et son maître, qu'il y aura une action sanglante, des coups de bâton donnés, des coups de pistolet tirés ; et il ne tiendrait qu'à moi que tout cela n'arrivât; mais adieu la vérité de l'histoire, adieu le récit des amours de Jacques". Sera contrefictionnelle toute séquence qui consiste à ouvrir dans le récit une branche narrative qui n'accède pas au statut de fait avéré. » (<https://www.fabula.org/atelier.php?Contrefiction>, page consultée le 16/07/2020). Mobiliser ici cette notion suppose de considérer l'*Emile* comme une fiction, ce qui ne relève pas de l'évidence. Pourtant convoquer le modèle du roman pour analyser l'*Émile* peut se justifier dans la mesure où l'œuvre est marquée, ainsi que l'explique L. Mall, par une « ambiguïté générique fondamentale » et hésite entre traité et roman (voir L. Mall, *Émile ou les figures de la fiction*, Oxford, SVEC, 2002, 4, p. 2). Sur le statut de la fiction dans l'*Émile*, voir Y. Citton, « La preuve par l'*Émile* : dynamique de la fiction chez Rousseau. », *Poétique* n°100, Seuil, 1994, p. 411-425.

[8] M. Fabre juge ainsi fondamentale l'acquisition par l'enfant d'une culture narrative lui permettant de développer peu à peu ses compétences de lecture : « l'enfant développe les compétences cognitives et linguistiques lui livrant en retour l'accès à des intrigues toujours plus élaborées, à des symboles de moins en moins édulcorés, à des messages de moins en moins schématiques », *L'Enfant et les fables*, PUF, 1989, p. 14.

[9] La compétence concerne le savoir générique qu'on mobilise dans l'acte de la lecture, comme l'expliquent M. Macé et R. Baroni : « les compétences génériques sont les compétences présupposées par l'œuvre pour assurer son intelligibilité, qui permettent au lecteur d'adopter une attitude interprétative adéquate aux textes. Les attentes des lecteurs sont en effet structurées par un certain nombre de paradigmes qui vont lui faire reconnaître le genre exemplifié par le texte. Le genre dans cette optique peut être alors considéré comme la part de généralité et de "connu" qui assure la communicabilité du texte à son lecteur », *Le Savoir des genres, op. cit.*, p. 9.

[10] Rousseau, *Émile, op. cit.*, livre II, p. 158.

[11] *Ibid.*, p. 159.

[12] *Ibid.*

[13] *Ibid.*, p. 160-161.

[14] R. Barthes, *Le Plaisir du texte*, Seuil, coll. « Tel Quel », 1973.

[15] Comme l'indique la valeur générale que prend l'article indéfini lorsque Rousseau annonce qu'« un enfant n'entend point les fables qu'on lui fait apprendre ».

[16] *Ibid.*, II, 159.

[17] S. Menant : « Émile est un manifeste contre l'éducation traditionnelle qui repose sur l'étude des belles-lettres et la formation de l'esprit par un apprentissage littéraire précoce. » (« La place de la littérature dans les idées d'Émile », *Rousseau, l'Émile et la Révolution*, Actes du colloque international de Montmorency publiés à Robert Thiéry, *Paris/Montmorency : Universitas*, 1992, p. 44).

[18] « Est-ce ainsi que vous exercez *votre* élève à cet esprit de critique judicieuse qui ne s'en laisse imposer qu'à bonnes enseignes, et sait discerner la vérité du mensonge dans les narrations d'autrui ? » Rousseau, *Émile, op. cit.*, p. 159.

[19] « Si vous dites que cette redondance est un art de l'auteur, qu'elle entre dans le dessein du renard qui veut paraître multiplier les éloges avec des paroles, cette excuse sera bonne pour moi, mais non pas pour *mon* élève. », *Ibid.*

[20] L. Mall (*op. cit.*) a bien mis en valeur les glissements dans l'identification du précepteur au sein d'*Émile* : le narrataire de l'*Émile* prend parfois la place de l'éducateur, qu'il partage avec Rousseau son élève imaginaire, Émile, ou qu'il soit supposé élever de son côté un élève anonyme du même âge.

[21] « Élevé à la campagne, Émile [a] grandi "seul dans la société humaine", "sans égard aux autres", et peu soucieux de leur plaisir. », C. Hammann, « La civilité dans l'*Émile* : de l'honnête homme à l'"aimable" étranger », *Éduquer selon la nature. 16 études sur Émile de Rousseau, op. cit.*, p. 94.

[22] Rousseau, *Émile, op. cit.*, II, p. 159.

[23] Voir les travaux de Christophe Martin, notamment : « 'Le sommeil de la raison' : pour une archéologie de l'idée d'"éducation négative", de l'*École des femmes* à l'*Émile* », *Sottise et ineptie, de la Renaissance aux Lumières*, éd. N. Jacques-Lefèvre et A.-P. Pouey Mounou, UPJV, 2004, p. 127-148.

[24] Rousseau, *Émile, op. cit.*, II, p. 128.

[25] Voir à ce sujet l'article de B. de Négroni, « La bibliothèque d'Émile et de Sophie : la fonction des livres dans la pédagogie de Rousseau », *Revue XVIIIe siècle* n°19, 1987, p. 380 :

« Robinson abandonné sur une île doit nous montrer quels sont les besoins fondamentaux de l'homme ; ne pouvant recourir qu'à ses propres forces, il nous donne des exemples de comportements naturels ; dans sa solitude, l'opinion lui est indifférente et il nous apprend à penser sans préjugés. Théoriquement, le modèle de Robinson est donc parfaitement en accord avec les principes de Rousseau. »

[26] Rousseau, *Émile*, *op. cit.*, IV, p. 492.

[27] *Ibid.*, p. 496.

[28] L'expression est de Madame de Genlis, qui reprend pour l'aménager le projet d'éducation rousseauiste dans *Adèle et Théodore, ou Lettre sur l'éducation* [1782], éd. I. Brouard-Arends, Rennes, PUR, 2006, Lettre XI, p. 86.

[29] Pour un approfondissement de cette question, voir notre article : « Lire pour la première fois. La découverte de la littérature dans quelques fictions pédagogiques de la deuxième moitié du XVIIIe siècle (Rousseau, Madame de Genlis) », *Le Monde français du dix-huitième siècle*, 3(1), 2018. <https://doi.org/10.5206/mfds-ecfw.v3i1.4377>

[30] Rousseau, *Émile*, IV, p. 498.

[31] *Ibid.*, p. 349.

[32] F. Frazier, *Histoire et morale dans les Vies parallèles de Plutarque*, Les Belles Lettres, 2016.

[33] *Ibid.*, p. 290.

[34] L'article de N. Fréry paru dans la revue *XVIIIe siècle* en 2019 permet de mesurer l'écart avec la propre lecture que fait Rousseau enfant de Plutarque, relatée dans les *Confessions* : au contraire d'Émile, le jeune Jean-Jacques s'identifie aux héros des *Vies* et se modèle sur leur âme héroïque. Voir N. Fréry, « Rêves héroïques : lire Plutarque à la manière de Rousseau », *Revue XVIIIe siècle* n°51, 2019, p. 399-416.

[35] Rousseau, *Émile*, IV, p. 353.

[36] *Ibid.*

[37] *Ibid.*

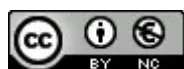
Pour citer ce document

Par Antonia Zagamé, «« J'ôte les instruments de [la] plus grande misère [des enfants], savoir les livres ^[1] ». Émile, les *Fables* de La Fontaine et la réflexion de Rousseau sur les premières lectures.», *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène* [En ligne] ISSN 2729-3130, Cahiers en ligne (depuis 2013), Lectures de la première fois, mis à jour le : 01/02/2021, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=843>

Quelques mots à propos de : [Antonia Zagamé](#)

Agrégée de lettres modernes, ancienne élève de l'ENS, Antonia Zagamé est maître de conférences à l'Université de Poitiers. Situées au croisement de la poétique de la lecture et de l'histoire de la littérature, ses recherches portent sur la lecture et ses spécificités au XVIII^e s. Elle a écrit *L'écrivain à la dérobée. L'auteur dans le roman à la première personne au XVIII^e siècle* (Louvain, 2011).

Droits d'auteur



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY-NC 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>) / Article distribué selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC.3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>)