

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

OU LA PÉDAGOGIE DE LA VOCATION

(1712-1778)

« On nous donne, dans les traités d'éducation, de grands verbiages inutiles et pédantesques sur les chimériques devoirs des enfants ; et l'on ne nous dit pas un mot de la partie la plus importante et la plus difficile de toute l'éducation, savoir la crise qui sert de passage de l'enfance à l'état d'homme » (*Emile*, liv. V, 528).

I. — Ce qu'il ne faut pas chercher dans Rousseau

Si, toute sa vie, des Charmettes jusqu'à sa mort, Rousseau s'est préoccupé du problème de l'éducation, on ne peut cependant le considérer comme un éducateur, comparable à un Pestalozzi, un Kerschensteiner ou un Decroly. C'est plutôt un philosophe, comme Montaigne à qui il doit tant. Aussi serait-il complètement erroné de vouloir chercher dans son œuvre des techniques pédagogiques précises. Rousseau lui-même nous en avertit à plusieurs reprises, il s'est « contenté de poser les principes (25) ⁽¹⁾, son dessein « n'est point d'entrer dans tous les détails, mais seulement d'exposer les maximes générales » (88).

D'ailleurs ces techniques ne sont point malaisées, comme on le pense trop souvent : « On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier

⁽¹⁾ Nos références à l'*Emile* renvoient à l'édition faite chez Garnier par F. et P. RICHARD, édition excellente, et la plus commode pour les étudiants.

d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà t'il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne » (116). Ne considérons donc point Rousseau comme un pédagogue à la petite semaine, dans lequel chercher ces « niaiseries » (117) que sont des techniques précises. Celles-ci suivront facilement, une fois bien compris les principes. Rousseau se préoccupe de philosophie de l'éducation et non des didactiques particulières. Les exemples qu'il donne de sa méthode ne doivent jamais être pris que comme des illustrations — parfois médiocres, d'ailleurs — non comme des modèles à suivre.

II. — L'unité de Rousseau

Place de l' « *Émile* » dans la philosophie de Rousseau

Une erreur aussi grave consiste à ne considérer dans l'œuvre de Rousseau pédagogue que l'*Émile*, et même parfois que les premiers livres de l'*Émile*. Or, non seulement ce sont les deux derniers livres qui éclairent le sens général de l'*Émile*, mais la signification de l'*Émile* elle-même ne peut être saisie qu'en fonction de toute la doctrine, il y faut faire appel aussi bien aux *Discours* qu'à la *Julie*, au *Contrat* et à des écrits mineurs. Aujourd'hui des travaux éminents ⁽¹⁾ ont rendu désuète l'interprétation parfois avancée autrefois, selon laquelle l'*Émile* serait à part dans l'œuvre. Mais Rousseau lui-même a sans cesse signalé cette unité de son œuvre.

Notons d'abord que l'*Émile*, le *Contrat* et la *Julie* ont été médités en même temps. Rousseau commence à penser à l'*Émile* dès 1753 ou 1754, et il parle de cette « nouvelle entreprise » dans une lettre de 1757 ; mais il n'achève l'ouvrage qu'en 1759 ou 1760, s'y étant mis « tout de bon » après l'achèvement de la *Julie*. Quant au *Contrat*, l'idée en remonte jusqu'en 1750-1751, et il parait un mois avant l'*Émile* qui en contient un abrégé (au V^e livre).

D'autre part, on trouve avant et après cette période, en parti-

(1) En particulier ceux de Burgelin et de Derathé.

culier dans les *Discours* et dans la *L. à l'archevêque de Beaumont*, des textes qui mettent bien en lumière l'interdépendance des idées pédagogiques, politiques et philosophiques. En particulier, Rousseau signale lui-même le lien qui unit « ce premier *Discours*, celui sur l'inégalité et le *Traité de l'éducation*, lesquels trois ouvrages sont inséparables et forment ensemble un même tout » (*II^e L. à Malesherbes*) ; ailleurs il dit de l'*Émile* que c'est un « traité de la bonté naturelle de l'homme » (*III^e Dialogue*), ce qui nous ramène encore aux *Discours*.

S'il en est ainsi, on comprend que Rousseau ait pu dire dès le début du livre I de l'*Émile* : « Notre véritable étude est celle de la condition humaine » (12). On comprend aussi que ce soient les deux derniers livres qui soient les plus importants, car ce sont eux qui contiennent la *Profession de foi*, l'abrégé du *Contrat*, et toute la pédagogie relative à l'intégration de l'homme dans la société morale, qui constitue la vocation proprement humaine. Lorsque Rousseau crut son manuscrit perdu par l'œuvre des Jésuites, ce qui le préoccupait surtout, c'était ces deux derniers livres qui, « mieux écrits et plus intéressants à lire, sont pleins de choses hardies et fortes » (*L. Corr.* VII, 113) (v. sur ce point Ravier, I, 251 sqq. et Guéhenno, III, ch 3), livres desquels il ne voulait point séparer la *Profession de Foi*, disant : « Je ne prendrai jamais ce parti-là qu'on ne m'y force » (*L. à Rey*, 11 mars 1762).

Le problème posé par l'*Émile* dépasse donc la seule éducation des enfants. Ou plutôt les visées pédagogiques sont inséparables de visées philosophiques, politiques, religieuses et morales.

III. — La vocation humaine

Quelle est donc cette philosophie dont dépend l'*Émile* ? ou quelle est la condition humaine ? La réponse nous est fournie dès la première page de l'*Émile*, qui est comme un sommaire de la philosophie de Rousseau (1).

« Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses » (5) ; c'est assez dire que le problème pédagogique est subordonné à

(1) Un sommaire analogue se trouve au début du livre II (63-4).

des considérations qui impliquent une théologie et une croyance en la Providence. A quoi répond la fin de la *Profession de foi* : « Sans la foi, nulle vertu véritable n'existe... Sortez de là, je ne vois plus qu'injustice, hypocrisie et mensonge parmi les hommes » (385 et 389). Suivre la nature, suivre la vertu, c'est suivre Dieu. Le culte de la nature — rappelé presque à toutes les pages de l'*Émile* — dépend d'une vue providentialiste du monde. Sans cesse m me Rousseau en tire un finalisme naïf — celui qui inspirera son disciple Bernardin de Saint-Pierre. De là cette croyance que « la suprême bonté, qui a fait du plaisir des êtres sensibles l'instrument de leur conservation, nous avertit par ce qui platt à notre palais, de ce qui convient à notre estomac... Vit-on jamais personne avoir en dégoût l'eau ni le pain » ? (164-5). L'exemple des sauvages et des bêtes nous montre de combien d'inconvénients nous nous délivrerions si nous voulions bien suivre « la nature, qui fait tout pour le mieux » (64) : crainte de la mort (66), médecins (31), excès de viandes (132), hochets (52), etc. D'une manière générale donc, notre règle sera de suivre la nature.

Mais un tel régime vaudrait pour un sauvage qui vit dans la solitude (cf. *Discours*, qui insistent sur cette solitude), non pour un membre du groupe social. Or l'intégration dans la société es, chez Rousseau, à la fois la vocation de l'homme et l'équivalent du péché originel (*L. à Beaumont*). Ce sont les perversions sociales qu'ont dénoncées les deux *Discours*, et l'*Émile* continue dans la même direction : « Tout dégénère entre les mains de l'homme... il ne veut rien tel que l'a fait la nature » (6). A la source de tous nos maux il y a le « désir de se distinguer » dont parlait le premier *Discours*, l'amour-propre (290 et note, etc.), l'opinion, la vanité : « Nos maux moraux sont tous dans l'opinion, hors un seul qui est le crime » (66). N'insistons pas sur cette doctrine bien connue que l'on retrouve sans cesse dans l'*Émile*.

La solution du problème est-elle dans une vie solitaire, hors la société ? Cela n'est point possible. Non seulement je ne pourrais aujourd'hui trouver un pays inoccupé (583), partout je trouverais les hommes, leurs intérêts et leurs passions (606) ; mais ce serait là abandonner la vocation sociale qui est la mienne, ce serait accepter cet état dans lequel l'homme est « borné au seul

instinct physique » et est « nul et bête » (*L. à Beaumont*) C'est la société qui « d'un animal stupide et borné fait un être intelligent et un homme » (*Contrat*, I, 8). C'est là le sens de la célèbre apostrophe du vicaire : « Quoi ! pour empêcher l'homme d'être méchant, fallait-il le borner à l'instinct et le faire bête ? Non, Dieu de mon âme, je ne te reprocherai jamais de l'avoir faite à ton image, afin que je puisse être libre, bon et heureux comme toi » (341) (1) C'est seulement « l'abus de nos facultés qui nous rend malheureux et méchants » (341). Il nous faut donc reconnaître que notre condition humaine d'être libre et social est bonne, même si cette condition comporte un choix et un risque difficiles : « Otez nos funestes progrès, ôtez nos erreurs et nos vices, ôtez l'ouvrage de l'homme, et tout est bien » (342) Il doit donc y avoir une route qui, sans m'introduire aux perversions sociales, me permette d'être un membre raisonnable d'une juste société Sinon Dieu me tromperait, il n'aurait plus cette bonté qui est le premier de ses attributs (48) Une rédemption est possible, à l'intérieur même de la société

La rédemption répond à cette « voix divine », à cette « voix céleste » (*De l'économie politique*, 1753), à cette « Providence » qui appelle l'homme à la société (*Essai sur l'origine des langues*, chap. 9, 1759). Le vicaire l'avoue, « l'homme est sociable par sa nature, ou du moins fait pour le devenir » (354) La restriction « fait pour le devenir » montre que c'est à l'homme lui-même de se charger de son destin, d'assumer cette sociabilité Comme Juhe, Émile fondera donc un foyer et vivra parmi les hommes, ce n'est point « un sauvage à releguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour habiter les villes » (240) et « à qui la vie sociale est nécessaire » (579)

Constituer une société rationnelle, qui respecte la nature, tel était le but du *Contrat* Mais ce but était considéré sur le plan collectif L'*Émile* poursuit le même but sur le plan individuel Comment préparer Émile à remplir son devoir de citoyen, qui

(1) Dès le 2^e *Discours*, n. 9, Rousseau refusait la solution du retour à l'état de nature Se demandant « Faut-il détruire les sociétés ? », il répondait qu'il était de ceux « qui sont convaincus que la voix divine appela tout le genre humain aux lumières et au bonheur des célestes intelligences » et qui « respecteront les sacrés liens des sociétés dont ils sont membres »

est aussi son devoir religieux ? Voilà au fond le problème auquel répond tout l'ouvrage ; aussi l'ouvrage s'achèvera-t-il par le mariage d'Émile, par son enracinement dans une société. Or, pour résoudre ce problème, il ne peut suffire de laisser faire la nature ; ce serait là en réalité exposer Émile au pernicieux contact de la société actuelle. Pour opérer cette rédemption de l'homme, pour conserver « l'homme de la nature » et ne pas le laisser dégénérer dans « l'homme de l'homme » (304-305), pour développer en lui la raison et la conscience que Dieu a données à l'homme, sans les laisser s'obscurcir, il faut bien des soins. « Il y a bien de la différence entre l'homme naturel vivant dans l'état de nature, et l'homme naturel vivant dans l'état de société » (240 ; aussi 514) : l'un est donné, l'autre — nous y reviendrons — est construit, conquis. Émile devra « s'assujettir à l'état d'homme » (551). Pour arriver là, « il faut gauchir et tergiverser sans cesse : il faut employer beaucoup d'art pour empêcher l'homme social d'être tout à fait artificiel » (393). Si l'on n'y prend garde, si l'on ne se souvient que « notre espèce ne veut pas être façonnée à demi » (6), on ne fera que des demi-sages semblables à ceux que dénonce le *premier Discours*, alors que « ce qu'il y a de pis pour la sagesse, c'est d'être savant à demi » (415). Déjà dans les *Lettres à Sophie*, Rousseau avait signalé cette métamorphose de l'homme naturel qui vit en société ; dans l'*Émile*, il parlera même de « dénaturer l'homme » : « Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence relative, et transposer le moi dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout » (9).

Reconstruction d'un homme social, voilà donc le but de l'éducation. Mais cette reconstruction se fera selon les lois de l'ordre et de la raison, qui viennent de Dieu, selon la nature. Non plus une nature donnée, comme celle du sauvage, mais la vraie nature, qui répond à la vocation humaine, telle que Dieu l'a constituée. Dieu, nature, société, raison même, tous ces termes s'accordent, et, si l'on oublie l'un d'eux, la pédagogie de Rousseau perd tout son sens. Ne vouloir considérer, par exemple, que le facteur naturel, c'est s'interdire de comprendre pourquoi il faut suivre la nature ; dans une conception athée,

il pourrait être fort logique de considérer que l'homme est un produit contre nature, une conquête faite contre la nature, la nature ne consisterait plus qu'en un certain nombre de conditions sans valeur spirituelle. D'autre part, vouloir surtout mettre l'accent sur le spiritualisme religieux ⁽¹⁾, c'est oublier combien la société du *Contrat social*, rappelée à la fin de l'*Émile*, participe du caractère religieux, ce que certains critiques ont bien montré (Boutmy, Maritain, et surtout Burgelin). Le « Ce qui est est bien » (peut-être inspiré du *Phédon*) du livre V (465) se retrouve dans la formule du *Contrat* : « Le souverain, par cela seul qu'il est, est toujours tout ce qu'il doit être » (I, 7), c'est le « tout est bien » providentialiste appliqué au politique. On comprend par là cette divination de la cité qui s'exprime par la religion civile dans laquelle sont unis le culte de Dieu et celui de la Cité. Étant donné « la sainteté du contrat et des lois » (*Contrat*, IV, 8), il faut avouer que « le plus grand des crimes » est de méconnaître la profession de foi civile, en effet, « la loi politique n'est-elle point constante et fixe, ainsi que la loi divine » (*L. de la Montagne*, 5). La Cité, c'est aussi une Église, le corps de l'État répond au corps mystique de l'Église.

C'est donc une véritable conversion que doit opérer l'éducation. Elle sera, en un sens, une dénaturation, mais, en un autre sens, elle consistera à suivre la nature entendue dans un sens plus large et plus spirituel. Non point seulement la nature en ce qu'elle a de contraint et de nécessaire — sauf dans le tout jeune âge — mais surtout cette éternelle loi morale religieuse et civile à laquelle se réfère l'*Émile* d'une manière continue sous le nom de nature. Car « les lois éternelles de la nature et de l'ordre existent. Elles tiennent lieu de loi positive au sage ; elles sont inscrites au fond de son cœur par la conscience et la raison, c'est à elles qu'il doit s'asservir pour être libre » (605).

En suivant cette loi, notons-le, l'homme atteindra aussi le bonheur, car il remplira sa « constitution » : « Concevez-vous quelque vrai bonheur possible pour un être hors de sa constitution ? » (73). Suivre notre nature, c'est, en effet, répondre à

(1) Comme semble le faire le P. RAVIER, dans une étude, par ailleurs excellente

la destination qui nous a été fixée par le grand Être, c'est prendre notre place dans l'ordre universel ; et comment un Dieu bon n'assurerait-il point la félicité à celui qui remplit ainsi, librement et par choix, la vocation qui est la sienne ? « Je ne sens plus en moi, dit le vicaire, que l'ouvrage et l'instrument du grand Être qui veut le bien, qui le fait, qui fera le mien par le concours de ses volontés aux siennes et par le bon usage de ma liberté ; j'acquiesce à l'ordre qu'il établit, sûr de jouir moi-même un jour de cet ordre et d'y trouver ma félicité ; car quelle félicité plus douce que de se sentir ordonné dans un système où tout est bien ? » (357).

Quelle expression caractériserait mieux une telle pédagogie que celle de « vocation », parfois employée par Rousseau lui-même ?

IV. — L'éducation publique

Émile doit donc prendre dans le tout de la Cité, comme dans le tout de l'univers, la place exacte qui est la sienne. Comment parviendrons-nous à la lui faire trouver ? Le meilleur moyen ne serait-il point une socialisation précoce (1) ? Il ne le semblerait point à lire l'*Émile* qui développe un projet d'éducation domestique ; et surtout à ne lire que les trois premiers livres.

Il y a cependant là une erreur grave, qui entraîne un grave contresens dans la compréhension de la doctrine. Même dans l'*Émile*, Rousseau est bien loin de blâmer absolument l'éducation publique, bien au contraire : « Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique, lisez la *République* de Platon... c'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait » (10). Dira-t-on que c'est là renvoyer « au pays des chimères » ? On peut alors répondre que Lycurgue est allé encore plus loin, en réalisant ce qui, chez Platon, n'est que théorie : « Platon n'a fait qu'épurer le cœur de l'homme ; Lycurgue l'a dénaturé » (10).

(1) Comme l'ont pensé tant de pédagogues plus récents qui se réclament souvent de Rousseau. Cette socialisation prônée aussi bien par le scoutisme, par Dewey, Makarenko et tant d'autres, Rousseau la refuse, nous l'allons voir parce qu'il se méfie de la société actuelle. Une telle socialisation implique en effet un rejet des thèses du *Premier Discours*, une confiance dans la société actuelle, au moins relative. Sans doute aussi un certain conservatisme.

Ce texte est loin d'être isolé. On peut trouver dans d'autres textes antérieurs, contemporains ou postérieurs à l'*Émile*, des déclarations beaucoup plus nettes. Dans l'article *De l'économie politique* de 1753, Rousseau, condamnant l'éducation familiale, écrit que « l'éducation publique, sous des règles prescrites par le gouvernement, et sous des magistrats établis par le souverain, est une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime » ; cette éducation doit commencer dès la naissance, car « c'est du premier moment de la vie qu'il faut apprendre à mériter de vivre, et comme on participe en naissant aux droits des citoyens, l'instant de notre naissance doit être le commencement de l'existence de nos devoirs ». Même affirmation vingt ans plus tard dans le chapitre IV du *Gouvernement de Pologne* : « C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant, en ouvrant les yeux, doit voir la patrie et jusqu'à sa mort ne doit plus voir qu'elle. » Suit un long projet d'éducation publique, de caractère étroitement national et régi par l'État : « La loi doit régler la matière, l'ordre et la forme de leurs études. » A ce propos Rousseau rappelle des institutions analogues en particulier à Berne.

Or, entre temps Rousseau a écrit l'*Émile*. Ses idées ont-elles donc varié ? Nullement, car, alors même qu'il travaillait à l'*Émile* en 1758, il donnait dans une *lettre à Tronchin* la plus grande importance à « l'éducation publique » — mais cette fois reçue, de manière anonyme, de l'atmosphère et des traditions de la cité — qui l'a formé à Genève ; et surtout il louait longuement une institution bernoise d'éducation publique. Et même dans l'*Émile*, Rousseau loue les exercices collectifs et publics de Sparte — que, en 1772, il voudra restaurer en Pologne (457).

Il faut donc reconnaître chez Rousseau une préférence pour une éducation publique de genre communautaire, qui s'accorde à merveille avec la politique du *Contrat*. Mais une telle éducation ne peut convenir qu'à des peuples rares, comme certains peuples de l'Antiquité, les Polonais, ou quelque peu aux Républiques suisses. L'article sur *L'économie politique* disait : « Je ne sache que trois peuples qui aient autrefois pratiqué l'éducation publique

savoir les Crétois, les Lacédémoniens et les anciens Perses ; chez tous, elle eut le plus grand succès, et fit des prodiges chez les deux derniers. » De nos jours, il est à peu près impossible de pratiquer une telle éducation, en raison de la corruption dénoncée dans le *Premier Discours* ; cependant, dans les cas les plus favorisés, comme en Suisse, on peut envisager une éducation moyenne : « Voilà précisément l'éducation moyenne qui nous convient, entre l'éducation publique des Républiques grecques, et l'éducation domestique des Monarchies, où tous les sujets doivent rester isolés, et n'avoir rien de commun que l'obéissance » (*L. cit. à Tronchin*).

Ainsi l'idéal d'éducation publique n'a plus de place dans notre société corrompue, car elle suppose une cité d'hommes libres. « L'institution publique n'est plus et ne peut plus exister, parce qu'où il n'y a plus de patrie, il n'y plus de citoyens » (10) dit le début de *l'Émile* ; et à ce passage répond la déclaration du gouverneur, après les voyages faits en compagnie d'Émile : « C'est en vain qu'on aspire à la liberté sous la sauvegarde des lois. Des lois ! où est-ce qu'il y en a, et où est-ce qu'elles sont respectées ? Partout tu n'as vu régner sous ce nom que l'intérêt particulier et les passions des hommes » (605).

V. — Signification de l' « Émile »

Rousseau aurait donc pu écrire un traité de l'éducation qui aurait mis l'éducation publique au premier plan, en s'inspirant de Platon et de Sparte. Mais à quoi bon, puisqu'une telle éducation n'est pas possible. Il n'écrira donc que des « rêveries » (2), comme il le dit dès 1758 (*L. d'Lenieps*, 18 janv.) pendant la rédaction de l'ouvrage. Ce « recueil de rêveries » (*ibid.*), il ne le concevra point uniquement comme le *Contrat social*, sur le plan du droit et des lois éternelles de la nature ; il s'y laissera aller à ses rêveries comme dans la *Julie*, il restera ainsi à mi-chemin entre le sérieux du *Contrat* et le romanesque de la *Julie*. C'est là le ton qui convient à une pensée qui reste à mi-chemin entre le rêve et le projet, parce qu'elle se déroule sur le plan d'un imaginaire qui reste cependant un possible. Il ne s'agit pas seulement de donner des principes *a priori*, comme dans le *Contrat*,

mais aussi de les adapter à des situations imaginaires possibles, et c'est dans la description de ces situations, dans le récit des expériences qui illustrent les principes, que se glissera le romanesque.

Parce que l'*Émile* n'est pas un vrai traité d'éducation, il est possible de broder sur les principes, en leur donnant une illustration qui ne se tire point du réel, de l'expérience vécue. Aussi, faute d'une impossible forme didactique, l'ouvrage glisse-t-il de plus en plus vers le roman ; Rousseau s'y laisse entraîner malgré soi, il invente des anecdotes, noue des péripéties, il « écrit un roman » (518), il glisse du sérieux au roman, comme dans la *Julie* il avait, à l'inverse, glissé peu à peu du roman au sérieux des dernières lettres. Aussi peut-on comprendre que le roman des amours d'Émile et de Sophie, au V^e livre, ait pu demander une suite. C'est cet ouvrage, *Les Solitaires*, seulement ébauché, dans lequel, après avoir vécu d'une vie simple selon la nature, Émile et Sophie sont pervertis par la société et ne retrouvent, qu'après bien des aventures, et non sans dommages, leur vie antérieure. Il serait certes erroné de voir dans cette suite de l'*Émile* la reconnaissance d'un échec de l'éducation d'Émile et de Sophie ; mais elle nous rappelle que les deux héros vivent dans une société pervertie, et sont toujours menacés par cette perversion. Toute éducation reste un risque. Faisons de notre mieux, « le reste dépend de causes étrangères qui ne sont point en notre pouvoir » (63). Bien plus, déjà l'*Émile* déclarait qu'il est « presque impossible » qu'une éducation réussisse : « Tout ce que nous pouvons faire à force de soins est d'approcher plus ou moins de ce but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre » (7).

Mais aussi, avec du bonheur, on peut l'atteindre. Au milieu de la perversion générale, il arrive, en effet, disait déjà le *Premier Discours* qu'il reste des personnalités non corrompues, « quelques âmes privilégiées capables de résister à la bêtise, à la vanité... » (*Préf. du Narcisse*). De même il est de rares contrées agricoles où la perversion reste superficielle, comme chez les « Montagnons » dont parle la *L. à d'Alembert*, ou dans ces campagnes pour les habitants desquelles est écrite la *Julie* (2^e *Préf.*), et dont l'*Émile* vante si souvent les paysans. Pour réformer la société, il faut d'abord commencer, non par l'État, mais par la famille : « S'il y a quelque réforme à tenter dans les mœurs publiques,

c'est par les mœurs domestiques qu'elle doit commencer ; et cela dépend absolument des pères et mères » (2^e Pref., *Julie*). C'est donc en reformant l'éducation dans les milieux limités et propices de certaines familles qu'on pourra le mieux commencer les réformes nécessaires. L'*Émile* répond en partie à ce but. Écrite pour Mme de Chenonceaux, cette « bonne mere qui sait penser », elle sera aussi, en fait, un guide pour d'autres grands. Il y aura des Émiles et des Sophies (1). Mais, pour cela, il faut trouver ce « concours de circonstances » favorables, si rare, dont a profité Julie (V, 3), ce qui n'est peut-être possible que chez les grands — n'oublions pas qu'Émile est riche ; et il faut aider ce concours de circonstances : si la sagesse reclame un certain bonheur, ce bonheur dépend aussi de la sagesse (*ibid.*).

Ainsi peuvent naître, même dans une société corrompue, comme des flots de sagesse, grâce à certaines familles. C'est un tel flot qu'ont créé Julie et Wolmar à Clarens, et que créera Émile par son mariage avec Sophie (606-7 ; v. aussi 440). Car c'est par une société limitée qu'il faut commencer, « l'essentiel est d'être bon aux gens avec qui l'on vit » (9).

L'aspect social reste donc fondamental dans ces rêveries sur l'éducation. Le négliger, c'est oublier que la réflexion de Rousseau s'est développée à partir des *Discours* et s'est toujours continuée sur le plan social, aussi bien dans la *L. d d'Alembert* ou la *Julie* que dans le *Contrat*. L'*Émile* clôt et couronne une série d'ouvrages consacrés au problème de la cité ; il montre comment, « en prenant les hommes tels qu'ils sont et les lois telles qu'elles peuvent être » (*Contrat*, I, Préf.), on peut parvenir à rénover en certains lieux la condition humaine. L'idéal du *Contrat*, si peu réalisable sur le plan de la cité, peut-être réalisé progressivement sur un plan plus restreint. C'est à la source, dans l'enfance, qu'il faut chercher le remède aux maux décrits dans les *Discours*. Rousseau, mieux que quiconque à son époque, a compris combien la vie morale dependait de l'environnement pendant l'enfance. S'il a

(1) Dans une lettre à Mme Roguin du 31 mars 1764, Rousseau écrit : « Quoique les Sophies et les Emiles soient rares il s'en élève pourtant quelques-uns en Europe, même en Suisse et à notre voisinage. » La plus célèbre de ces Sophies est la fille du prince de Wurtemberg, avec qui Rousseau échangea plusieurs lettres à son sujet.

été amené à la pédagogie par la logique de son système, à partir de réflexions politiques, il a compris que les efforts en vue d'une réforme devaient, de préférence, prendre la route inverse. Sans doute en sait-il les difficultés, mais peut-être n'est il pas besoin de refondre d'abord toute la société pour réformer l'éducation (comme il le disait en 1757 à Mme d'Épinay).

On comprend donc pourquoi les idées les plus importantes de l'ouvrage sont, pour l'auteur, celles des deux derniers livres. Non seulement la *Profession de Foi* et le sommaire du *Contrat* du livre V donnent les fins philosophiques à réaliser ; mais ces deux derniers livres traitent du problème de l'intégration sociale, du passage de l'état d'enfant à l'état d'homme (v. l'épigramme de cette étude). Or, Rousseau le dit à plusieurs reprises (nous y reviendrons) c'est là que commence la véritable éducation. Si le gouverneur force Émile à quitter Sophie et à voyager, c'est en bonne partie afin que cette intégration sociale se fasse dans les meilleures conditions : « En devenant chef de famille, vous allez devenir membre de l'État. Et qu'est-ce qu'être membre de l'État ?... Vous croyez avoir tout appris, et vous ne savez rien encore. Avant de prendre une place dans l'ordre civil, apprenez à le connaître et à savoir quel rang vous y convient » (571) ; le mariage est la première institution sociale. Émile va donc prendre sa place dans l'ordre social ; ce sera la fin de l'aventure. Même s'il n'a pas de « patrie », il aura toujours un « pays » (605), et l'attachement au lieu de sa naissance est l'un de ses devoirs ; il doit, adulte, servir d'exemple à ses compatriotes (606).

Est-ce assez dire combien, derrière la rêverie pédagogique, il reste de cet apostolat qui ne manque jamais en Rousseau ? L'*Émile* nous montre comment constituer dans la réalité ce Clarens que nous a décrit la *Julie*.

VI. — La vocation humaine pendant l'enfance

Répondre à la vocation humaine, c'est prendre sa place : « O homme, ... reste à la place que la nature t'a assignée dans la chaîne des êtres » (68). Mais être homme, c'est « retirer son cœur dans les bornes de sa condition » (568) ; c'est rester soi, refuser de s'étendre au dehors (67, 68, 69). Rousseau ne cesse, dans

tous ses ouvrages, d'insister sur ce nécessaire resserrement de l'être en lui-même ; mais aussi il précise parfois, comme lorsqu'il recommande à Henriette de ne pas « chercher à s'éloigner de soi » en quittant son rôle de femme (*L.* du 7 mai 1764), ou écrit à un jeune homme : « Travaillez donc dans l'état où vous ont mis vos parents et la Providence » (*L.* de 1758). Émile aussi gardera les richesses venues de ses parents (606) et vivra dans son « pays » natal. Chacun de nous est, par sa naissance et son état, enraciné en une place. Ne faudra-t-il donc pas former Émile pour cette place, qui sera plus tard la sienne dans la société ?

C'est là ce que l'on fait dans une éducation purement sociale, inspirée de nos sociétés corrompues : « Dans ce cas, l'éducation n'est utile qu'autant que la fortune s'accorde avec la vocation des parents » (12). Mais ces distinctions sociales viennent de l'inégalité artificielle dénoncée dans le second *Discours*, de l'opinion. Seuls peuvent compter dans l'éducation d'Émile les facteurs naturels. Le pays, nous le savons, est de ceux-là. C'est pourquoi, dans le *Gouvernement de Pologne*, Rousseau prône une éducation qui mette la patrie au premier plan : « A 20 ans un Polonais ne doit pas être un autre homme, il doit être un Polonais » ; de même jadis un Spartiate était un Spartiate. Mais cet ancrage patriotique dans lequel n'interviennent que des facteurs naturels, et non des facteurs d'opinion, ne peut plus avoir de sens aujourd'hui que « l'institution publique n'existe plus », aujourd'hui qu'il n'y a plus de vraies lois ni de vraies patries. Il nous faudra donc considérer ce qu'il y a de commun à la vocation de tous les hommes, en effaçant les différences locales artificielles (1), afin de retrouver la « vocation commune » à tous dans l'ordre naturel (12).

Nous voilà donc contraints d'éviter un enracinement précoce, qui serait néfaste, et de déraciner Émile pendant tout le temps où il apprendra son métier d'homme. « Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vocation humaine » (12). Émile

(1) « ... après avoir comparé tout autant de rangs et de peuples que j'en ai pu voir dans une vie passée à les observer, j'ai retranché comme artificiel ce qui était d'un peuple et non pas d'un autre, et n'ai regardé comme appartenant incontestablement à l'homme, que ce qui était commun à tous, à quelque âge, dans quelque rang et dans quelque nation que ce fût » (306)

sera donc un élève abstrait, un orphelin, et, quoique ayant de la naissance (27), voué à être homme avant d'être noble : « ... je lui veux donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps ; je veux l'élever à l'état d'homme » (226).

D'ailleurs, nous sommes à une époque instable, « nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions » (224). Il faut donc, dans tous nos calculs, tenir compte des bouleversements possibles (224-5). Cette instabilité sociale nous permet de négliger les facteurs artificiels, elle justifie une éducation selon la nature, comme si le comble du social ramenait le naturel. Émile qui, en sortant des mains du gouverneur ne sera ni magistrat, ni soldat, ni prêtre, mais « premièrement homme » (12), sera aussi par là apte à tous les états. Non seulement « l'éducation naturelle doit rendre un homme propre à toutes les conditions humaines » (27), mais quiconque a été bien élevé pour sa vocation d'homme ne peut mal remplir les divers états qui s'y rapportent (12) ⁽¹⁾.

Cependant, même lorsque l'on veut s'en tenir à ce qui est commun à tous les hommes, il subsiste au-dessous de la vocation d'homme comme des vocations particulières subordonnées que l'on ne peut refuser — celles qui dépendent de l'âge et du caractère. « L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfant a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant » (63). Les différences d'âge ne sont point artificielles comme les différences de rang, mais naturelles : « La nature veut que les enfants soient enfants avant d'être hommes » (78). Par suite, l'enfance a son rôle, sa place, et comme son autonomie relative. Nous le verrons plus tard, en un certain sens il y a une « maturité » (180) de l'enfance, et cependant il faut tenir compte de la continuité entre l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte (v. § 8).

« Ce qui est est bien », et l'enfance aussi a un rôle dans l'ordre des choses : « On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par

(1) La même raison joue lorsqu'il s'agit du mariage ; il faut unir « des gens qui se conviennent dans quelque situation qu'ils se trouvent » (515).

être enfant » (6-7). Si l'homme naissait adulte, ce serait « un parfait imbécile, un automate », il ne saurait même ni manger ni marcher (40-1). C'est dans l'enfance que l'enfant, usant des données de ses sens ⁽¹⁾, parvient à construire à la fois les conduites humaines, et la raison. Il y a donc « une raison de cet état de faiblesse » (69) ; « il semble que les enfants ne soient petits et faibles que pour prendre ces importantes leçons sans danger » (60). L'enfant, borné à la fois dans ses désirs et ses facultés, est d'abord sous la dépendance des adultes, ce qui lui permet un développement plus facile (69) ; puis un accroissement d'énergie lui donne ce surplus d'énergie grâce auquel — au contraire des animaux — il peut faire des expériences utiles (61). On voit là l'action de la Providence : « En même temps que l'Auteur de la nature donne aux enfants ce principe actif, il prend soin qu'il soit peu nuisible, en leur laissant peu de force pour s'y livrer » (49).

Il convient donc de respecter l'enfance, qui a sa place dans l'ordre des choses, de ne pas faire comme ces éducateurs qui « cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme ». L'éducation sera adaptée à l'enfance, et même à chaque âge de l'enfance. Elle tiendra compte du développement des fonctions. La pédagogie de Rousseau sera une pédagogie fonctionnelle.

Sans doute l'idée d'une telle pédagogie fonctionnelle n'était point neuve ; elle est présente déjà chez Comenius, et chez bien d'autres. Il en est de même de la pédagogie sur mesure, dont nous allons parler, et que l'on peut retrouver chez Montaigne ou chez Locke. L'originalité de Rousseau, c'est que, chez lui, ces pédagogies dépendent d'une pédagogie de la vocation humaine ; elles sont prises dans un système plus large qui les accorde et les justifie. De là leur force. Mais aussi de là leurs faiblesses, sur lesquelles nous n'insisterons point maintenant.

Comme chaque âge, chaque individu répond à une vocation. Il faut tenir compte des intelligences des tempéraments et des caractères, « chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné » (83). Et il ne s'agit point seulement

(1) Rousseau s'inspire ici évidemment de Condillac pour lequel il témoigne assez souvent son admiration.

ici, en quelque sorte, de différences quantitatives, qui font que « chacun avance plus ou moins selon son génie... » (41) ; il s'agit aussi de différences qualitatives d'un autre ordre, de différences que nous dirions aujourd'hui caractérielles, au sens large du mot, englobant tempérament et caractère. Le caractère ne dépend point seulement du milieu, comme l'a prétendu à tort Helvétius, « il y a des caractères qui s'annoncent presque en naissant » (*Julie*, V, 3), et d'autres qui se révèlent beaucoup plus tard (*ibid.*), mais ils ne peuvent être transformés ; « il serait tout aussi aisé de faire un blond d'un brun, et d'un sot un homme d'esprit » ; mais aussi « avez-vous jamais ouï-dire qu'un emporté soit devenu flegmatique, et qu'un esprit méthodique et froid ait acquis de l'imagination » (*ibid.*). Or, « tous les caractères sont bons et sains en eux-mêmes... il n'y a point d'erreurs dans la nature... » (1). Par suite « il ne s'agit point de changer le caractère et de plier le naturel, mais au contraire de le pousser aussi loin qu'il peut aller... car c'est ainsi qu'un homme devient tout ce qu'il peut être, et que l'ouvrage de la nature s'achève en lui par l'éducation » (*ibid.*).

Sur la diversité des éducations en fonction des caractères (et aussi des lieux, 3), Rousseau n'insiste point. Il se contente de signaler que le problème se pose surtout à l'adolescence : « Attendons la première étincelle de raison, c'est elle qui fait sortir le caractère et lui donne sa véritable forme » (*Julie, ibid.*). Mais alors « commence la division presque infinie des caractères » que l'on ne peut étudier en détail (266).

Dans ce domaine, comme dans celui de l'âge, le plus important est d'observer afin de pouvoir respecter la nature. Il faut « épier la nature » (84) longtemps, « étudier » les élèves. Mais il y a un art d'observer, fort important ; comme dans le domaine politique, « il faut se faire des règles pour ses observations » (585). Le maître doit d'abord apprendre à étudier les autres, et par exemple ne pas prendre « l'effet de l'occasion » pour « l'ardeur

(1) La suite du texte est significative : « Tout concourt au bien commun dans le système universel. Tout homme a sa place assignée dans le meilleur ordre des choses ; il s'agit de trouver cette place et de ne pas pervertir cet ordre. » On voit bien ici comment la pédagogie sur mesure dépend de la pédagogie de la vocation, et de la considération de la Providence.

du talent » (230) ; il doit savoir que « c'est dans les bagatelles que le naturel se découvre » (287), il doit savoir interpréter une physionomie (272). En bref, il y a toute une étude à faire avant d'étudier les enfants : « Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très important à connaître : les pères et les maîtres n'en ont pas encore les éléments » (231).

La pédagogie fonctionnelle, parce qu'elle est pédagogie de la vocation, sera aussi pédagogie du bonheur. « Je me tins, dit le gouverneur, dans la route de la nature, en attendant qu'elle me montrât celle du bonheur. Il s'est trouvé qu'elle était la même, et qu'en n'y pensant pas, je l'avais suivie » (565). Cette coïncidence entre nature et bonheur ⁽¹⁾, peut seule expliquer la part faite à la spontanéité et au bonheur dans l'éducation d'Émile. En effet, si la nature coïncide avec la vertu, la vertu coïncide avec le bonheur, « l'homme ne devient méchant que lorsqu'il est malheureux » (565). Le souci du bonheur, chez Rousseau peut donc se justifier par le fait que « des enfants qui naissent, la moitié, tout au plus, parvient à l'adolescence » (61) et que, par suite, il ne faut point sacrifier le présent à un avenir incertain (532, 62, 180, 201) ; mais il est une raison plus profonde, c'est que la nature ne nous trompe point : « Il faut être heureux, cher Émile ; c'est la fin de tout être sensible ; c'est le premier désir que nous imprima la nature, et le seul qui ne nous quitte jamais » (564). La jouissance a, par elle-même, une valeur, aussi le gouverneur peut-il dire : « Je n'ai point élevé mon Émile pour désirer, ni pour attendre, mais pour jouir » (522). Mais cette jouissance prend une saveur morale, avec la croissance, si bien que jouissance et bien se confondent : « ... de quoi jamais Émile peut-il être pressé ? D'une seule chose, de jouir de la vie. Ajouterai-je et de faire du bien quand il le peut ? Non, car cela même est jouir de la vie » (522). Le bonheur, c'est alors le contentement de soi-même, et « c'est pour mériter ce contentement que nous sommes placés sur la terre et doués de liberté, que nous sommes

(1) Le même problème se pose dans le *Contrat*, pour l'harmonie entre vertu sociale et bonheur du citoyen, et Rousseau y retrouve la même identité. Il semble que de part et d'autre, on ne puisse comprendre la position de Rousseau, si l'on ne fait intervenir la Providence.

tentés par les passions et retenus par la conscience » (341). Remplir notre nature, c'est par là même être heureux, car « quel autre bien peut attendre un être excellent que d'exister selon sa nature ? » (345). Lorsque Rousseau écrit : « Rendons donc l'homme heureux dans tous les âges » (532), cela veut donc dire aussi qu'à chaque âge il faut donner ses vertus propres. Chaque âge a sa vertu et son bonheur particuliers ; il faut tenir compte de ces tranches de vie que la nature a distinguées à travers la vie humaine. A chacune correspond un certain équilibre entre les facultés et les désirs, qui correspond à « la sagesse humaine ou la route du vrai bonheur » (63).

VII. — L'éducation négative

La société actuelle est mauvaise ; l'éducation « positive » qui s'en inspire, tente de socialiser l'enfant trop tôt, de « former l'esprit avant l'âge », et de donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme (*L. à Beaumont*). Mais c'est là, en fait, ouvrir la porte aux vices. Rousseau y revient sans cesse : « Gardons-nous d'annoncer la vérité à celui qui n'est pas en état de l'entendre, car c'est vouloir y substituer l'erreur » (312). On veut apprendre à l'enfant la morale adulte ; mais, parce qu'elle ne peut encore être vraiment jugée, ni même comprise, l'enfant ne tire des leçons que des habitudes de mensonge, d'hypocrisie, de vanité ; il participe précocement aux vices adultes, au lieu de participer aux vertus. « Pour paraître leur prêcher la vertu, on leur fait aimer tous les vices : on les leur donne, en leur défendant de les avoir » (96). On les mène s'ennuyer à l'église, et « on les force d'aspirer au bonheur de ne plus prier Dieu » (96-7). On leur fait faire d'innombrables promesses, et cela les amène à mentir (96). Non seulement on les place ainsi dans des situations qui sont sources de vice ; mais aussi, par incompréhension, ils donnent un sens tout autre aux leçons, « le mal n'est point dans ce qu'il n'entend point, mais dans ce qu'il croit entendre » (207) : ainsi d'une fable de La Fontaine, un enfant trop jeune tire des leçons de flatterie, d'inhumanité, d'injustice, de satire, de désobéissance (215). Mis trop tôt au contact des vices dont on veut le défendre, encore incapable de les condamner et de se contrôler, il accepte ces vices, il participe aux chaînes qui, par la vanité

et l'opinion, lient l'homme moderne (604). On veut former son intelligence, lui donner des opinions morales, et on l'égaré par là même. En effet, « ce n'est ni par le tempérament, ni par le sens que commence l'égarément de la jeunesse, c'est par l'opinion » (410). Le danger est que l'enfant prenne précocement ce « masque » qui est celui de notre homme moderne perverti par la société actuelle (271), qu'il cesse d'être lui-même, de suivre la nature.

Il faut donc prendre le contrepied de cette éducation trop pressée d'intégrer l'enfant dans un social médiocre. Il faut placer autour de l'enfant une « enceinte » (6) qui le mette à l'abri. La *L. à Beaumont* nous montre sans ambiguïté quelle est la signification de cette éducation négative, parfois aussi nommée « inactive » (117) : « Si l'homme est bon par nature, il s'ensuit qu'il demeure tel tant que rien d'étranger à lui ne l'altère... fermez donc l'entrée au vice, et le cœur humain sera toujours bon. Sur ce principe j'établis l'éducation négative comme la meilleure ou plutôt la seule bonne... J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner nos connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens. L'éducation négative... ne donne pas les vertus, mais elle prévient les vices ; elle n'apprend pas la vérité, mais elle préserve de l'erreur ; elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, et au bien quand il est en état de l'aimer. »

L'éducation positive, celle de Sparte, se justifierait peut-être en Pologne ; mais à Paris, c'est certainement l'éducation négative qui convient. En effet, « tant que nous ignorons ce que nous devons faire, la sagesse consiste à rester dans l'inaction » il faut « savoir ne point agir » (565). C'est là le plus difficile dans la vie morale comme dans l'éducation : éviter de courir le risque de la perversion par manque de prudence (1). L'enfance doit donc

(1) C'est chez Rousseau une maxime capitale et souvent répétée (*Conf.*, VI et VIII ; *Julie*, IV, 13 ; VI, 6 et III, 20, *Dialogues*, 9 ; *L. à d'Alembert*, *G. de Pol.*, 13, etc.), que « tout ce que la sagesse humaine peut faire est de prévenir les changements, d'arrêter de loin tout ce qui les amène ; mais, sitôt qu'on les souffre et les autorise, on est rarement maître de leurs effets » (*L. à d'Alembert*). Le sage est tel, « moins pour avoir appris à vaincre les tentations que pour en avoir coupé la racine » (*Conf.*, VIII). L'éducation négative, toute de prudence, est au fond une application de cette maxime générale.

être, en un sens, une longue oisiveté (128), il faut « laisser mûrir l'enfance dans les enfants » (83), savoir ne rien faire : « Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de 12 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 la raison ; sans préjugés, sans habitudes... il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes ; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation » (83).

Il suit de là que « la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation », « ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre » (82). L'enfant ne voit pas le monde comme l'adulte, toute la gloire du Paradis le tente moins qu'un morceau de sucre (*L. à Beaumont*). L'enfance a sa méthode propre (156) ; « l'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres » (*Julie*, V, 3). Il faut donc attendre que la nature œuvre pour nous, et se contenter de garder l'enfant des tentations, être comme « la servante du jardinier » (*Julie*, V, 3), qui ne fait qu'arracher les mauvaises herbes.

Aussi Rousseau ne cesse-t-il de dire qu'il faut toujours retarder le plus possible. Pas de lectures dans la petite enfance, et un seul livre avant 15 ans. Pas de leçons de morale avant l'adolescence (76). « Tout retarder tant qu'il est possible » (274), sacrifier du temps que l'on regagnera plus tard (84). Surtout pas de contacts précoces avec le monde social : « Lui montrer le monde avant qu'il connaisse les hommes, ce n'est pas le former, c'est le corrompre ; ce n'est pas l'instruire, c'est le tromper » (260). Les « défauts du corps et de l'esprit viennent presque tous de la même cause ; on veut les faire hommes avant le temps » (130). Émile sera introduit tardivement dans le monde, il restera le plus longtemps possible sans passion, il mettra longtemps à chercher Sophie, car il importe qu'elle ne se trouve pas vite (443) ; et lorsqu'il l'aura trouvée, il devra encore retarder son mariage en faveur des voyages.

Tout retarder, sans doute, mais aussi tout préparer, « il faut tout prévoir et tout prévoir de fort loin » (196). C'est cette préparation qui permet d'une part de bien assimiler les leçons de l'expérience, d'autre part d'assembler les instruments nécessaires pour

les difficultés futures. Émile mettra longtemps à découvrir la boussole (197), mais il l'aura inventée lui-même et il s'en souviendra, il ne l'aura pas trouvée toute faite avec tant d'autres de ces machines qui tuent la science (198). Il sera passé par ces « quelques jours d'inquiétude » (188) sans lesquels il n'eût pas été suffisamment attentif. Les leçons faites aux enfants sont trop rapides et par là même mal préparées ; « parmi tant d'admirables méthodes pour abrégé l'étude des sciences, nous aurions grand besoin que quelqu'un nous en donnât une pour les apprendre avec effort » (198).

C'est ainsi, en allant lentement, qu'on préparera le mieux l'avenir. Sophie sera devenue modeste et réservée avant d'en avoir besoin, et elle le restera (501). Même le mariage sera préparé de fort loin ; et tous les épisodes des amours d'Émile et de Sophie ont été soigneusement amenés par l'art du gouverneur (v. 506, 516, 529, 573).

Enfin, il faut préparer avec prévoyance les moments de dire certaines choses. Il est une heure propice pour chaque acquisition, pour chaque problème (408) ; il est un âge pour l'étude des sciences, et un âge pour saisir l'usage du monde (407). Il est un temps pour les fables, l'adolescence (296), et un temps pour s'élever à la notion de Dieu sans être idolâtre. Il est un temps pour parler raison, et un temps pour parler intérêt. Mais avant l'âge il faut préparer, il faut mettre l'enfant en état d'entendre la raison avant de lui parler raison (396), il faut le préparer au monde, aux fables, à la notion de Dieu. Et même lorsque viennent ces moments solennels — qu'affectionne Rousseau — où le gouverneur fait appel à toute son éloquence pour amorcer un tournant dans l'éducation d'Émile, pour lui parler de Dieu, pour l'inciter à abandonner Sophie, pour décider avec lui de son établissement (314, 564, 603), il faut encore préparer et la scène (par exemple pour la *Profession de Foi*) et les sentiments (par exemple en annonçant la mort possible de Sophie, afin de « l'intéresser » à cette leçon !).

VIII. — La liberté bien réglée

S'il faut tout retarder, tout préparer, c'est d'abord en vue d'éviter des déviations précoces venues de l'influence sociale, afin de durcir l'âme avant de l'exposer au danger. C'est aussi

afin de lui garder sa liberté ; mais n'oublions pas qu'être libre, être raisonnable et être citoyen sont des états qui vont de pair. C'est par le contrat social que l'homme gagne et sa liberté civile et sa liberté morale (*Contrat*, I, 8). Ainsi la pédagogie qui fait appel à une vocation sociale doit être aussi une pédagogie de la liberté.

Non point, il est vrai, une pédagogie du laisser-faire, car, selon Rousseau, la liberté est l'obéissance à une loi acceptée, et « l'impulsion du seul appétit est esclavage » (*ibid.*, I, 8). Être libre, c'est garder sa place dans le monde, et comme son lieu naturel ; c'est suivre « l'ordre » ; c'est user des forces naturelles et uniquement de celles-là (68). « L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut », et par suite « il fait ce qui lui plait » (69). Il obéit, dans l'état de nature, à la nécessité ; et, dans l'état civil, à la loi de la cité, qui doit avoir la même inflexibilité ⁽¹⁾. C'est l'opinion, la fantaisie, la vanité qui le soustraient à ces lois et font par là de lui un esclave.

Assurons donc la liberté d'Émile, et, pour cela, laissons-lui suffisamment de champ pour qu'il en fasse l'épreuve. Laissons-le se façonner lui-même, au lieu de vouloir le façonner, ou plutôt faisons en sorte qu'il se croie toujours libre dans ses expériences, qu'il imagine se heurter à la seule nécessité. Mais, sans qu'il y paraisse, nous veillerons à ce que sa conduite ne soit point détournée par des facteurs non naturels ; nous l'environnerons d'un milieu favorable. D'où la célèbre déclaration : « On a essayé de tous les instruments, hors un, le seul précisément qui peut réussir, la liberté bien réglée » (80).

Liberté physique d'abord : pas de maillot aux nourrissons, des jeux et des divertissements pour les enfants plus âgés. Par la même raison, « aucune espèce de leçon verbale..., aucune espèce de châtement » (81). Que l'enfant puisse dépenser ses forces dans des activités qui lui seront autant d'expériences éducatives, tout en restant des jeux. Pas de jouets coûteux (52), pas de machines

(1) « Si les lois des nations pouvaient avoir, comme celles de la nature, une inflexibilité que jamais aucune force ne pût vaincre, la dépendance des hommes redeviendrait alors celle des choses ; on réunirait dans la république tous les avantages de l'état naturel à ceux de l'état civil ; on joindrait à la liberté qui maintient l'homme exempt de vices, la moralité qui l'élève à la vertu » (70-1).

scientifiques (198), mais la nécessité pure, et la liberté d'en user à sa guise avec elle. Ainsi élevé, Émile, qui goûtera « le bien-être de la liberté » (61) sera heureux. S'il éprouve la souffrance, ce sera sans s'appesantir sur elle, parce qu'on l'aura laissé seul avec elle, et il y gagnera plus de force et d'indépendance. Il se développera selon la nature « qui fait tout pour le mieux » (64) et, sans avoir été tenu en lisières ni corrigé, il sera plus dégourdi, et plus intelligent que si l'on avait voulu forcer la nature.

Craint-on qu'il reste amorphe, inerte, faute de l'incitation adulte ? Ce serait là totalement méconnaître la nature humaine. Ce qui distingue l'homme de l'animal, la raison de sa grandeur comme de sa misère, c'est un superflu de facultés, un superflu d'énergie (65, cf. aussi *Discours*) qui le pousse à sortir de la nature primitive, de la nature donnée, pour expérimenter et découvrir. C'est en usant de ce superflu qu'un enfant, en apparence laissé à lui-même, peut s'intéresser à n'importe quoi, pour peu qu'on le guide en secret (135). En revanche, c'est aussi en usant de ce superflu qu'il sortira, si l'on ne règle sa liberté, des voies de la nature, et cherchera, par vanité, à étendre son être au delà de ses forces (65). Sa liberté ne doit donc point être une licence, mais une discipline (63).

Émile saura se contrôler. Il en sera capable parce que d'abord, il aura éprouvé directement la nécessité des choses ⁽¹⁾ et même celle des adultes — comme nous le verrons bientôt, parce que, faute d'instruments et de machines, il aura dû, comme Robinson, développer son bon sens, afin de se plier aux lois physiques pour construire des objets qui satisfassent ses desirs, parce que, s'étant formé d'abord par des actions plus que par des discours (301), il n'en sera que plus apte, par la suite, à profiter de ses lectures (391) ; parce qu'il aura, par des passions indifférentes (comme la chasse, 397), vaincu des passions dangereuses. « Nourri dans la plus absolue liberté », il sera maître de lui lorsque viendra le moment de se plier volontairement à la loi du devoir. Il saura alors préférer les « droits de l'humanité » à son amour pour Sophie (557 à 562) ; il saura même obéir aux ordres du

(1) « C'est vous, ô mon maître, qui m'avez fait libre en m'apprenant à céder à la nécessité » dira Émile à la fin du livre (603)

gouverneur (572) parce qu'il s'est auparavant engagé à obéir (404). Il possèdera la vraie liberté qui consiste à obéir à la loi qu'on s'est prescrite par la raison, comme dans l'enfance à se plier à la nécessité (1).

IX. — Les moteurs de l'éducation dans l'enfance

Suivons maintenant l'éducation d'Émile. Puisque chaque âge a ses caractéristiques propres, chaque âge a aussi ses « devoirs » (488) et ses « ressorts » (549). À chaque âge correspond donc un type propre d'éducation.

1. Mais il faut prendre garde qu'il n'y a point dans le développement de l'enfant comme de successives métamorphoses donnant chacune un être autonome. Sans doute « chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre » (174) ; mais chaque âge aussi se prolonge dans le suivant jusqu'à la réalisation finale de la vocation humaine, il y a une continuité de l'éducation indispensable. L'enfant se suffit parce qu'il n'a nullement besoin des perfections de l'adulte, mais le rôle de l'enfance est de préparer la vie adulte. L'éducation n'aurait aucun sens si ses fruits s'évanouissaient sans cesse « L'homme est toujours le même » (549), et ce sont toujours les poussées originelles, plus ou moins transformées qui agissent sur lui, il faut toujours « une prise de la nature » (453, 471) même pour les activités de convention. « Ce qui trompe les instituteurs et surtout les pères, c'est qu'ils croient qu'une manière de vivre en exclut une autre, et qu'aussitôt qu'on est grand, on doit renoncer à tout ce qu'on faisait étant petit. Si cela était, à quoi servirait de soigner l'enfance, puisque le bon ou le mauvais usage qu'on en ferait s'évanouirait avec elle ? » (550). Il faut donc — surtout à l'adolescence — « rendre les passages imperceptibles » (550). Éduquer, c'est assujettir à des manières d'être stables, « l'homme règle revient toujours à ses anciennes pratiques, et ne perd pas même dans sa vieillesse le goût des plaisirs qu'il aimait enfant » (550). L'enfant qui s'éduque acquiert ces

(1) Concluant avec le gouverneur un véritable pacte pédagogique — comme l'a bien vu Ravier — Émile s'écrie « forcez-moi d'être mon propre maître en n'obéissant point à mes sens, mais à ma raison » (404).

manières d'être, il s'assujettit : « Voici, allez-vous dire, des besoins auxquels je l'ai soumis, des assujettissements que je lui ai donnés : et tout cela est vrai ; je l'ai assujetti à l'état d'homme » (551). A chaque âge, en faisant appel aux moteurs propres à cet âge, il faut donc considérer aussi la vocation finale, l'état d'homme. L'éducation n'est pas une suite de métamorphoses, mais un continuel accroissement. Ce sont toujours les mêmes moteurs qui jouent, mais sur des plans de plus en plus larges et à des niveaux de plus en plus élevés.

2. Au début, on ne peut faire appel à la raison, puisque « le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable » (76). Il faut d'abord apprendre à penser. Or « naturellement l'homme ne pense guère. Penser est un art qu'il apprend comme tous les autres » (518). Préparons donc d'abord les substructures de la pensée.

Pendant longtemps, l'enfant n'a pas de mémoire, et ne peut dépasser l'instant présent (103). Nous ferons donc appel à l'intérêt immédiat et sensible. Cet intérêt naît de la seule passion naturelle à l'homme, qui est l'amour de soi. Seul cet amour de soi va jouer « jusqu'à ce que le guide de l'amour-propre, qui est la raison, puisse naître » (81). Mais, nous le verrons, cet amour de soi s'élargira progressivement, à chaque étape.

Jusque vers 12 ans, c'est donc l'intérêt qui mène l'enfant, intérêt qui, à l'âge du *puer*, s'accompagne d'une certaine connaissance. Mais, pour éviter les pièges de l'opinion, il faut garder l'enfant de se laisser aller à des besoins de « fantaisie », il faut le maintenir dans le cercle des besoins naturels, dans le cercle de la nécessité. « La seule habitude utile aux enfants est de s'asservir sans peine à la nécessité des choses » (178, note). Pour cela, il est nécessaire de transformer l'environnement de l'enfant en un « monde physique » (76). Les adultes seront pour lui comme des choses, leur Non sera irrévocable, et apparaîtra comme un Non nécessaire et nullement comme un caprice ou une mauvaise volonté. Dans ses rapports avec eux, l'enfant sentira « le pesant joug de la nécessité ». « Employez la force avec les enfants, et la raison avec les hommes, tel est l'ordre naturel » (79).

Émile vivra donc dans un milieu physique. Par suite pas de leçons, pas de châtement. Le seul châtement qu'il connaîtra sera

« la suite naturelle » de sa mauvaise action (93-4), comme d'avoir froid s'il a cassé un carreau. Il suit de là que le gouverneur devra arranger le milieu autour d'Émile de telle sorte qu'il s'agisse d'un milieu éducateur.

Dans ce milieu arrangé artificiellement pour retrouver la nature première sans les interventions humaines, que fera Émile ? Il développera d'abord son corps, ses muscles et ses sens. Rousseau a longuement insisté, dans le livre II, sur l'éducation sensorielle, préparant ainsi les pédagogies de Froebel et d'Itard. N'y insistons pas. Mais aussi ces exercices spontanés développeront les facultés intellectuelles. Elles feront naître la raison sensitive, avec laquelle nous voici parvenus à la période suivante, celle du prépubère.

3. La pensée commence par les sensations ; celles-ci, en se combinant, donnent naissance d'abord à une « raison sensitive » (174), à des idées, puis, par la combinaison des idées, à la raison intellectuelle, qui est la véritable raison humaine. Si la raison sensitive apparaît progressivement chez le *puer*, la raison véritable n'apparaît pas avant 15 ans, « l'âge de raison » selon une note mise par Rousseau lui-même à son manuscrit.

« Exercer les sens... c'est apprendre à bien juger par eux » (138). Ainsi le *puer* parvient à « une sorte de physique expérimentale » (128), il apprend à connaître l'usage de ses forces, les rapports de son corps aux autres corps, l'usage des instruments (127). Cette raison sensitive lui est apprise par ses pieds, ses mains, ses yeux (128). Dès lors, le prépubère va pouvoir élargir son horizon. Il sera capable de dépasser l'instant présent, de calculer.

Ajoutons, chez lui, un excès de forces par lequel il va pouvoir « jeter, pour ainsi dire, dans l'avenir, le superflu de son être actuel » (183). Ce superflu de forces et ce début de raison, joints au fait que les passions de l'adolescence ne sont point encore nées, fait de cet âge l'âge des études par excellence (183-4). Jusqu'ici Émile n'a point été asservi à des études ; s'il a appris à lire, c'est uniquement pour son propre plaisir (116) ; s'il s'est instruit, il l'a fait « d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire » (120). Surtout il ne s'est pas gâté, et il a développé son corps dans ses jeux. Maintenant c'est l'inverse qui convient : « Durant le premier âge, le temps était long : nous

ne cherchions qu'à le perdre, de peur de le mal employer Ici, c'est tout le contraire, et nous n'en avons pas assez pour faire tout ce qui serait utile » (191) Mais Émile sent maintenant la différence du travail à l'amusement (200), et « des objets d'utilité réelle peuvent entrer dans ses études » (*ibid*)

Quel sera le moteur de ces études ? Le même que précédemment, mais élargi par la connaissance L'intérêt présent cède la place à l'utile « A quoi cela est-il bon ? voilà désormais le mot sacré » (202) Mais cet « utile » peut être très large, car l'élargissement de la prévision a développé l'amour de soi, et en a tiré la curiosité ; Émile possède cette « curiosité naturelle à l'homme pour tout ce qui l'intéresse de près ou de loin » (185) , par exemple, il s'intéressera à l'astronomie lorsqu'il y verra un moyen de retrouver sa route

Ne cherchons donc pas un autre moteur à ses études Souvenons-nous qu'il est toujours mené par le seul amour de soi, qu'il n'a encore même aucune notion des choses morales, que sa raison reste encore sensitive : « C'est une ineptie d'exiger d'eux qu'ils s'appliquent à des choses qu'on leur dit vaguement être pour leur bien, sans qu'ils sachent quel est ce bien » (200-1). Émile ne juge des choses que par rapport à son bien propre, et non d'après l'opinion des autres (215). Contentons-nous donc de lui apprendre « tout ce qui est utile à son âge » (201).

On comprend dès lors la place capitale des travaux manuels, des techniques, à cet âge : elles sont d'une utilité évidente Par elles, Émile prend directement ses leçons de la nature (120) qu'il lit et qu'il épie (177, 155) Surtout elles n'impliquent point les vices inséparables des leçons verbales Insistons maintenant un peu sur ce point, qui vaut pour toute l'éducation

Les connaissances spéculatives ne sont point au niveau des enfants (199) parce que ceux-ci ne savent pas encore manier les idées, elles ne sont utiles qu'après l'adolescence Mais, en outre, elles sont néfastes parce que l'enfant les comprend mal, et détourne leur sens Une éducation négative doit donc les repousser le plus tard possible ; « un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit (102). Qu'apprend-on aux enfants ? « Des mots, encore des mots, toujours des mots » (104) ; ils mettent dans leur esprit « un catalogue de mots

qui ne représentent rien pour eux » (108-9). Les livres ne font que véhiculer les perversions sociales (1). Sans doute ne faut-il pas trop prendre à la lettre le célèbre « Je hais les livres » du livre III ; mais il est bien clair que les livres sont, pour Rousseau, l'instrument principal des perversions dénoncées des *Discours*. Ils sont trop dangereux pour être mis dans les mains des enfants — sauf une exception, que nous allons trouver.

« Les choses ! les choses ! je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots » (203) Que l'enfant ne reçoive jamais de leçon verbale : « Ne montrez jamais rien à l'enfant qu'il ne puisse voir » (210) Dans toutes ses occupations, Émile ira donc au devant des choses. Non plus seulement pour entraîner ses sens, mais pour apprendre à combiner, à calculer. Il sera ouvrier. L'apprentissage d'un métier manuel ne fera que couronner et coordonner de telles activités. Auparavant, il aura pris part à des activités techniques variées, la lecture de *Robinson Crusoe*, le seul livre qu'il connaisse alors, lui sera une occasion de jouer activement au Robinson, et d'inventer mille techniques nouvelles.

Ces activités techniques seront des occasions de recherches plus larges : « Considérez quelle direction nous donnons à ces curiosités enfantines ; considérez le sens, l'esprit inventif, la prévoyance ; considérez quelle tête nous allons lui former. Dans tout ce qu'il verra, dans tout ce qu'il fera, il voudra tout connaître, il voudra savoir la raison de tout, d'instrument en instrument, il voudra toujours remonter au premier ; s'il voit faire un ressort, il voudra savoir comment l'acier a été tiré de la mine » (216).

Sans doute Émile n'apprendra-t-il point néanmoins beaucoup de choses. À 15 ans, Émile « n'a que des connaissances naturelles et purement physiques — il connaît les rapports essentiels de l'homme aux choses, mais nul des rapports moraux de l'homme à l'homme » (243) Mais si Émile a peu de connaissances, il ne sait rien à demi, et il sait combien de choses il ignore (243). Surtout, il peut désormais avancer plus loin.

Rousseau, à l'inverse d'un Herbart par exemple, prise peu

(1) L'idée remonte au *Premier Discours*, dans lequel ROUSSEAU, parlant des « désordres affreux » causés par l'imprimerie, espérait qu'un jour l'on défendrait « cet art terrible ».

les connaissances pour elles-mêmes Il a le sentiment de ce qu'est une culture générale Il y revient sans cesse, ce qui importe c'est d'acquérir les instruments, de faire les premiers pas : « Mon objet n'est point de lui donner la science, mais de lui apprendre à l'acquérir au besoin, de la lui faire estimer exactement ce qu'elle vaut, et de lui faire aimer la vérité par dessus tout » (243) Ce qui compte dans la science, c'est sa « racine » (128-9), nous dirions volontiers la méthode, comme il est visible en certains textes : « Il s'agit moins de lui apprendre la vérité que de lui montrer comment il faut s'y prendre pour découvrir la vérité » (240) Cette propension à mettre au premier plan les qualités intellectuelles (154) et les méthodes est, en réalité, comme le revers de l'éducation négative Si l'on veut garder Émile des perversions sociales précocement acquises, il ne suffit point de diriger ses activités vers les choses ; il convient encore que, dans ces activités, il trouve, plus qu'un savoir, un moyen de fortifier son esprit en vue de pouvoir plus tard résister aux tentations Derrière le souci de culture générale, il est un primat de l'éducation.

X. — L'éducation morale

Or, avec l'adolescence, c'est cette éducation morale qui passe au premier plan Ou plutôt, c'est la vraie éducation qui commence enfin. Rousseau a souvent affirmé le primat de l'éducation sur l'instruction C'était déjà un thème fréquent à l'époque des *Discours* (1), mais l'*Émile* y revient sans cesse Et ce que nous avons dit de la direction générale de la pédagogie de Rousseau implique évidemment ce primat de l'éducation C'est pourquoi la véritable éducation commence lorsqu'Émile est d'une part capable de comprendre les notions morales, et d'autre part menacé par les passions, c'est-à-dire à l'adolescence, soit au livre IV de l'ouvrage : « Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la nôtre doit commencer » (246) En effet. « l'emploi de l'enfance est peu de chose le mal qui s'y glisse n'est point sans remède, et le bien qui s'y fait peut venir plus tard Mais il n'en est pas ainsi du premier âge ou l'homme

(1) En particulier dans le *Premier Discours*, dans la *Réponse à Grimm*, la *Réponse à Bordes*, la *Préface du Narcisse*

commence véritablement à vivre » (274) Jusque-là le gouverneur n'a fait que préparer sa tâche véritable : « Vous n'imaginez pas comment, à 20 ans, Émile peut être docile. Que nous pensons différemment ! Moi, je ne conçois pas comment il a pu l'être à 10 ; car quelle prise avais-je sur lui à cet âge ? Il m'a fallu quinze ans de soins pour me ménager cette prise. Je ne l'élevais pas alors, je le préparais pour être élevé » (414).

Jusqu'ici, en effet, nous avons soigneusement évité d'envisager les notions morales — et sociales ; nous nous sommes contentes de développer le corps et l'intelligence. A 15 ans, Émile est encore tout occupé de lui-même, son amour de soi ne se rapporte qu'à lui, « Émile a de la vertu tout ce qui se rapporte à lui-même », il n'exige rien de personne et ne croit rien devoir à personne. Il est seul dans la société humaine, il ne compte que sur lui seul » (244). C'est un être agissant et pensant, en qui corps et esprit sont bien accordés, mais ce n'est pas encore un être aimant et sensible (237).

Comment donc avons-nous préparé l'éclosion des notions morales ? D'abord en gardant Émile de toute corruption précoce, ce qui est capital dans la société actuelle. Ensuite, en lui donnant cette liberté naturelle par laquelle il sait obéir à la nécessité ; c'est cette obéissance à la loi externe qui va maintenant être transposée sur le plan moral et social ; et ceci d'autant plus facilement qu'Émile a appris par là à *se contrôler* dans le monde physique. Nous l'avons gardé des la première année des besoins de fantaisie ; plus tard, il s'est plié à la seule nature et a appris à ses dépens ce qu'il en coûtait de faire confiance à sa vanité (anecdote du bateleur, 197 sqq.) ou à la complaisance des autres (80, 90 sq : le jardinier, 92, 94) Enfin, il a développé d'abord sa raison sensitive, puis, pendant la prépuberté, la véritable raison. Il est ainsi parvenu à l'âge de raison (15 ans) ayant acquis les instruments nécessaires pour triompher des obstacles qu'il va rencontrer sur les plans moral et social.

Or cet âge de raison est aussi celui d'une « seconde naissance », celui de la crise qui se marque par la différenciation des sexes et la poussée des passions naissantes (245-6). La sensibilité de l'enfant auparavant bornée à lui-même, va s'étendre autour de lui et donner naissance d'abord aux sentiments, ensuite aux notions de bien et de mal (257).

Mais là encore, il convient de temporiser quelque temps afin de préparer. En effet la nature est moins exigeante qu'on le prétend. Les sentiments amoureux dépendent plus de l'opinion que de la nature, à tel point que même la puberté peut être hâtée par l'influence de l'imagination (251) ⁽¹⁾. Il y a, en effet, une transformation par l'opinion des passions naturelles qui peuvent s'exacerber et se pervertir.

Comme l'amour de soi dont elles dérivent, les passions, ouvrage de Dieu, sont bonnes en elles-mêmes (246-7) ; elles contribuent à la conservation de l'individu et de l'espèce. Mais lorsque l'amour de soi se fait amour-propre, désir de se distinguer, vanité, alors naissent des passions dangereuses et non naturelles, celles que l'on trouve dans le monde civilisé. L'homme porte alors un « masque » (271), il se guide non sur la nature, mais sur l'exemple qui le corrompt (410), sur le préjugé social : « C'est toujours le préjugé qui fomenté dans nos cœurs l'impétuosité des passions » (290 note).

Comment allons-nous lutter contre ces passions dangereuses ? Il faut ici distinguer deux étapes, une étape de préparation qui va jusque vers 18 ans, puis une étape d'épreuve qui va jusqu'au mariage.

Contre les passions, nous userons d'abord de certains subterfuges. N'essayons point contre elles de la raison seule, qui serait impuissante (398), mais opposons les passions aux passions : « On n'a de prise sur les passions que par les passions ; c'est par leur empire qu'il faut combattre leur tyrannie, et c'est de la nature elle-même qu'il faut tirer les instruments propres à la régler » (406-7). Nous aurons dans ce feu de l'adolescence une prise sur notre élève : « Ses premières affections sont les rênes avec lesquelles vous dirigez tous ses mouvements » (276).

Nous allons donc offrir au jeune homme « des objets sur lesquels puisse agir la force expansive de son cœur » (262), nous allons « donner le change à son imagination naissante » (272-3). Nous ferons appel à l'amitié, qui précède naturellement l'amour (258). D'abord celle qui porte Émile vers son gouver-

⁽¹⁾ Là encore nous retrouvons un thème déjà développé dans les *Discours*. « Le moral de l'amour est un sentiment factice né de l'usage de la société et célébré par les femmes avec beaucoup d'habileté » (*Dis. sur l'In.*) (v. aussi n. 9 du même *Discours*).

neur. Celui-ci a été un camarade de jeux, il deviendra aussi un confident de l'adolescent qu'il accompagnera partout, son « ami » (392) ; mais ce facteur joue surtout dans la seconde période. Dans la première l'amitié s'exprimera par la pitié, qui est un élargissement à autrui de l'amour de soi, désormais rendu possible par le développement de l'imagination. Il nous faut exciter en Émile « la bonté, la commisération, la bienveillance » (262), mais en prenant garde de ne pas confondre la simple aumône avec la charité, et en lui montrant directement les misères des hommes au lieu de lui tenir des discours moralisateurs (273-4) ; ainsi son « apparente insensibilité » (268) se changera bientôt en attendrissement.

D'autre part, il est temps de faire connaître à Émile la diversité des individus, de lui faire observer les hommes et les passions humaines ; plus tôt il n'eût pu comprendre, plus tard il n'en sera plus temps. Mais qu'il prenne d'abord cette connaissance plutôt « par l'expérience d'autrui que par la sienne » (281) contrairement à ce qu'il faisait jusqu'ici. Avant de lui montrer le monde, il faut qu'il connaisse les hommes (260). Il faudra donc « lui montrer les hommes au loin, les lui montrer dans d'autres temps ou d'autres lieux, et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir agir » (282). Voici venu le temps des lectures. Émile lira des historiens, de préférence ceux qui donnent des faits et non des jugements (284), des biographes comme Plutarque en premier lieu. De préférence aussi les anciens, non seulement parce qu'ils sont plus loin de nous, mais aussi parce qu'ils sont plus vrais que nous, et qu'ils ne portent point ce masque qui fausse l'homme d'aujourd'hui (286). De ces lectures, Émile tirera un véritable « cours de philosophie pratique » (288). Émile lira aussi des fables, car « le temps des fautes est celui des fables » (296) et maintenant il peut les comprendre. Mais point de cette éducation stérile des collèves qui se borne à des études purement spéculatives, complètement inutiles (298-9) ⁽¹⁾. Que les lectures

(1) Dès ses premières œuvres, Rousseau est très sévère pour les collèves de son temps ; il reprend ces critiques dans l'*Émile* (II, 410, 453). Mais le recours aux anciens comme maîtres de morale, s'il s'explique par le côté « romain » de la philosophie de Rousseau (comme dit Schinz), s'explique aussi sans doute en bonne part par l'influence de Montaigne et celle du « bon Rollin » (129) (v. ici même le chapitre sur Rollin).

apprennent à Émile les hommes, et qu'elles aient pour unique rôle de suppléer aux déficiences de la pratique ; que les élèves « n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner » (301). La bienfaisance reste plus efficace que la lecture, « c'est en faisant le bien qu'on devient bon, je ne connais point de pratique plus sûre » (299). Aussi, lorsqu'il aura été suffisamment préparé par ses lectures, Émile devra, de spectateur, devenir acteur (298).

Cette époque est aussi celle où le gouverneur fera connaître à Émile le problème religieux. Auparavant, toute religion ne pouvait être qu'idolâtrie (308). Maintenant Émile a développé suffisamment sa raison, pour pouvoir faire fond sur sa conscience ; sans doute la conscience peut guider la raison et aller plus loin qu'elle ; mais elle a besoin de la raison pour se développer, « la raison seule nous apprend à connaître le bien et le mal. La conscience qui nous fait aimer l'un et haïr l'autre, quoique indépendante de la raison, ne peut donc se développer sans elle » (48). Inversement d'ailleurs, la seule raison est insuffisante : « Connaître le bien, ce n'est pas l'aimer ; l'homme n'en a pas la connaissance innée ; mais sitôt que sa raison le lui fait connaître, sa conscience le porte à l'aimer ; c'est ce sentiment qui est inné » (354). Lorsque le gouverneur, dans la *Profession de Foi*, fera connaître à Émile ses sentiments, il fera donc appel à la raison, mais il le fera avec éloquence, il se souviendra qu'il faut « faire passer par le cœur le langage de l'esprit » (401).

Désormais le gouverneur a sur Émile de nouvelles « prises ». Aussitôt après la *Profession*, Rousseau écrit : « Quand nous en sommes venus là, quelles nouvelles prises nous nous sommes données sur notre élève ! Que de nouveaux moyens nous avons de parler à son cœur ! » (389). Émile sera juste désormais non seulement pour l'amour de l'ordre, mais pour l'amour de l'auteur de son être, pour jouir du « contentement » que donne une bonne conscience (389). Émile est désormais en garde contre les tentations, grâce à sa raison, grâce à son amour de Dieu, grâce à son amitié pour le gouverneur, grâce à son mépris du mensonge et de l'hypocrisie. Désormais, il est temps de le lancer dans le monde.

Mais un jeune homme qui a été aussi bien élevé n'y courra

plus grand risque. Il saura demander l'aide du gouverneur, au moment même où celui-ci lui veut enfin rendre sa liberté (404) ; et, de son côté, le gouverneur, désormais en face d'un homme, pourra lui parler le langage d'un homme, et, à l'occasion, n'hésitera plus à ordonner, sachant qu'Émile peut comprendre la raison d'une telle conduite. D'ailleurs, à cet âge encore, il est utile d'user de stratagèmes pour éviter qu'Émile ne se perde. La chasse sera une dérivation qui, le tenant en haleine, le distraira de l'amour (397), et l'écartera de cette vie sédentaire et oisive, dangereuse à cet âge (396). Le gouverneur saura aussi aborder directement les sujets dangereux, qui étaient interdits avant cet âge, comme il est possible de le faire à un confident, à un compagnon de toutes les heures (402-3). C'est maintenant le moment de l'entière franchise. Et si le gouverneur, posant franchement le problème de l'amour, en vient à rendre d'avance Émile passionné pour une Sophie imaginaire, ce sera un stratagème, en un sens, comme nous disions plus haut, mais ce sera un stratagème avoué, qui gardera Émile de passions mal placées.

Émile va donc entrer dans le monde, et il y tiendra aisément une place honorable. « On nous fait un grand mystère de l'usage du monde ; comme si, dans l'âge où l'on prend cet usage, on ne le prenait pas naturellement » (422). Si Émile ne brille pas, il sera un « homme de bon sens », ce qui est beaucoup mieux (423). Désormais aussi, il pourra, avec fruit, prendre contact avec les ouvrages d'imagination : « Voici le temps de la lecture et des livres agréables » (427). Il pourra désormais s'intéresser à la rhétorique, à l'éloquence, à la grammaire, même au latin nécessaire à la connaissance du français (427) ; il connaîtra même, au moins pour les mépriser, les productions des auteurs médiocres de notre temps ; il ira aux spectacles. Il cultivera la poésie, et lira Virgile ou Tibulle avec plus de fruit qu'il ne l'aurait fait dans sa jeunesse (429). Tout cela jouera d'ailleurs encore le rôle de divertissement à ses affections (430).

XI. — L'insertion sociale

Maintenant enfin, et maintenant seulement, nous pouvons envisager une véritable insertion dans la société. Elle est l'objet du livre V de l'*Émile*. Cette « socialisation » n'a sa place qu'à

la fin de l'aventure, elle gagne à être retardée. Émile vit parmi les hommes. Il les a étudiés dans l'histoire, puis dans le monde (424), mais en usant d'instruments qu'il avait préparés pendant dix-huit années. Maintenant, il doit encore parfaire cette connaissance avant de fonder un foyer, il doit, en quelque sorte, se plonger dans l'humanité, et s'assurer, par une parfaite connaissance des mœurs et des lois, contre tout entraînement.

Ne suivons point le détail de ce « roman » qu'est le livre V ⁽¹⁾. Il n'était point possible de traiter autrement les problèmes envisagés car, encore plus qu'à l'adolescence, nous nous heurtons ici aux diversités humaines, non plus seulement aux diversités des caractères, mais aux diversités des situations. Mais, à travers les situations diverses, il est des principes généraux qui subsistent.

Le premier, c'est qu'Émile a appris à contrôler ses sentiments. Les « droits de l'humanité » passent avant sa passion pour Sophie. Bien plus, il sera capable d'obéir à sa raison — et à l'éloquence du gouverneur — et de retarder son mariage afin de lui donner une assise plus solide : il attendra d'être plus mûr pour fonder un foyer. Car la passion amoureuse doit céder devant d'autres devoirs. Si Julie n'a point épousé Saint-Preux, c'est sans doute pour ne point désespérer son père, mais c'est peut-être aussi parce que la morale de Rousseau fait — malgré l'apparence — passer l'amour après le devoir social. La *Julie* aurait pu s'achever sur le bonheur d'un couple admirable ; elle fait beaucoup mieux. Elle s'achève sur le tableau d'une vie simple et heureuse dans un pays heureux. A Clarens, la vie sociale prend le pas sur la passion. Émile aura la chance de pouvoir satisfaire l'une et l'autre, mais toujours le devoir social sera le premier.

Le second principe général, c'est justement celui-là : faire passer la Cité avant toute autre chose. Et l'on voit, par ce que

⁽¹⁾ Il y aurait cependant lieu d'étudier en détail l'éducation reçue par Sophie, qui, sur bien des points, diffère de celle d'Émile. Non seulement Rousseau a — et ceci dès le *Deuxième Discours* — insisté sur le rôle capital de l'éducation des femmes, mais surtout il a su analyser finement bien des différences dans les deux éducations. Citons seulement quelques affirmations capitales : « L'un doit avoir pour objet principal les choses utiles, l'autre les agréables » (471) ; « la raison des femmes est une raison pratique » (472) ; « le système de son éducation doit être à cet égard contraire à celui de la nôtre : l'opinion est le tombeau de la vertu parmi les hommes, et son trône parmi les femmes » (455).

nous venons de dire, combien il est difficile, ou plutôt impossible, de distinguer entre les devoirs envers la Cité et ce contrôle de soi qui est liberté. Mais il convient de distinguer entre la Cité véritable — celle du *Contrat*, ou celle de Clarendon — et les fausses cités. Si Émile voyage pendant deux ans, c'est justement pour faire cette distinction, pour apprendre, en fin de compte, que « la loi éternelle de la nature et de l'ordre » doit être recherchée non dans des institutions précaires et artificielles, mais dans le cœur : l'homme vertueux porte en lui la Cité idéale qu'il s'efforcera de réaliser autour de lui (605).

Un troisième principe, c'est celui de l'effort. Si l'éducation d'Émile a été si lente, c'est qu'il devait apprendre à se vaincre, à passer de la simple bonté à la vertu : « Celui qui n'est que bon ne demeure tel qu'autant qu'il a du plaisir à l'être ; la bonté se brise et périt sous le choc des passions humaines ; l'homme qui n'est que bon n'est bon que pour lui » (567). La vertu est un état de guerre (*Julie*, VI, 7), elle est force (567). Jamais elle n'est simple obéissance aux désirs de notre cœur, elle est le résultat d'une longue conquête par laquelle nous apprenons à dominer nos passions (568). La pédagogie de Rousseau est, en fin de compte, une pédagogie de l'effort. Et il n'en peut être autrement, car la condition humaine est celle d'un être qui ne remplit sa vocation naturelle qu'à force de conventions et d'artifices.

On comprend dès lors pourquoi l'éducation d'Émile se poursuit jusqu'à un âge aussi avancé. Rousseau a vu, mieux que quiconque, que, pour « assujettir » l'enfant à l'état d'homme, il fallait livrer une lutte difficile. Sa « liberté bien réglée », c'est l'ébauche de vertu qui convient à un âge tendre. Mais, pour parvenir à la vertu véritable, à la vertu de l'homme moral dans la Cité, ce n'est point trop de toute l'adolescence et de toute la jeunesse. L'éducation d'un homme ne finit point à 12 ans, ni à 15 ans ; elle doit se poursuivre jusqu'à l'heure où le jeune homme, par sa participation à la vie adulte, par son insertion dans la Cité, est enfin arrivé à la maturité. Sans doute le jeune homme ne doit plus se consacrer désormais à des travaux préparatoires qui ne font qu'indiquer la route future ; il doit désormais, parmi les hommes, tenter ce métier d'homme, le seul qu'il ait jamais préparé. Après avoir été « apprenti-homme » (234), il lui faut

être quelque temps encore ouvrier, avant de prendre lui-même la responsabilité de ses propres affaires. Et même après son mariage, n'est-ce point la Cité qui, sous le symbole du gouverneur, va encore intervenir pour le diriger vers la vertu la plus pure. N'est-ce point elle qui va être désormais, ou plutôt qui devrait être, dans un état bien policé, ce « directeur de conscience » que, non sans excès et même non sans lourdeur, fut longtemps le gouverneur ? Le législateur est encore un pédagogue, comme dit bien Burgelin. Comme le gouverneur ne laisse Émile ni jour ni nuit (415), cet excellent législateur qu'était Lycurgue ne laissa au Spartiate « pas un instant de relâche pour être à lui seul » (*Gouv. Pologne*) ; et le *Contrat* consacre deux chapitres à la censure et à la religion civile (IV, 7 et 8). Émile a été bien surveillé jusqu'à sa maturité ; il le sera jusqu'à sa mort. Et comme il a été marié selon les préférences du gouverneur, à son tour — ainsi que le fait Wolmar (*Julie*, IV, 10) — Émile mariera ses paysans « pour ainsi dire malgré eux » (*ibid.*) pour leur bien.

Conclusion

Nous ne pouvons discuter en détail cette philosophie de l'éducation. Signalons seulement quels principes pourraient guider une telle discussion.

En premier lieu, il ne faudrait pas faire fond sur les anecdotes et les exemples qui ne sont que des illustrations ; ni même sur les techniques particulières, mais sur les lignes générales, seules importantes de l'aveu de Rousseau.

Il conviendrait, à notre sens, d'envisager d'abord les postulats essentiels du système, qui sont au nombre de trois :

1. La nature est bonne, parce que d'origine divine ;
2. La société actuelle est mauvaise ;
3. La liberté est l'obéissance totale à la loi de la Cité idéale.

Le premier postulat doit s'interpréter de deux manières, selon qu'on envisage la nature comme le point de départ donné, ou comme le but fixé par la vocation ; il y a, en quelque sorte, une nature en acte (celle du sauvage) et une nature en puissance (celle du citoyen du *Contrat*). Par la première, on est mené à

une pédagogie naturaliste qui suit les étapes du développement, à une pédagogie fonctionnelle. Mais est-il si sûr qu'il soit toujours bon de suivre la nature ? Est-il certain qu'Émile, avant 12 ans, dans son système de liberté réglée, trouvera toujours de lui-même les conduites les meilleures ? Même à cet âge suffit-il donc de prévenir le vice, sans contribuer positivement à construire la nature humaine, cette conquête contre l'animalité ? En réalité, la nature dans laquelle vit Émile, c'est une nature choisie, un milieu arbitrairement et diligemment mis au point par le gouverneur, disons le mot, un milieu éducatif, et même souvent un matériel autocorrecteur. Mais ce milieu n'est cependant point celui qui convient à l'enfant ; il y manque ses pairs, il y manque le peuple enfant.

En revanche, lorsque l'on envisage la nature comme vocation, comme puissance, on est mené vers une pédagogie du dépassement ; et, chez Rousseau, cette pédagogie s'éclaire en outre par une vue encore confuse mais indéniable de l'énergie psychique de l'enfant. Mais Rousseau n'a pas su en tirer une suffisante pédagogie de l'autonomie. En fait, Émile obéit toujours. A son gouverneur, ou à la Cité, peu importe. Il y a, dans l'*Émile* une tendance vers une aliénation active, qui étouffe le libre arbitre, et c'est pourquoi l'on a justement pu reprocher à cette pédagogie une certaine mollesse (par exemple Ravier).

En réalité, tout se passe comme si Rousseau n'avait guère confiance en cette nature qu'il prône, et qu'il étouffe. C'est qu'elle est vite pervertie par le péché social — cet équivalent du péché originel. Et cela nous mène au second thème. On peut ici rapprocher Rousseau d'autres pédagogues, des Jésuites en particulier ; pour eux, comme pour lui, il faut préparer le jeune homme à la vie sociale ; pour eux comme pour lui, cette préparation doit se faire à l'écart de la vie sociale : les internats très fermés des Jésuites se retrouvent dans l'« enceinte » mise par Rousseau autour d'Émile ; pour eux, comme pour Rousseau, l'élève doit être surveillé sans cesse, il faut deviner toutes ses pensées.

Mais les Jésuites restent hommes du monde, et savent qu'il faut, à l'occasion, être tolérants envers les péchés du monde. Au contraire, Rousseau, puritain de Genève, et rustre toujours

assez mal degrossi (*Barbarus hic ego sum, quia non intelligor illis* dit l'épigraphe du premier *Discours* ; et ce n'est point là pure fanfaronnade), manque de cette tolérance, de ce sens de l'humain, sans lequel la communication sociale reste toujours douloureuse et médiocre — comme Jean-Jacques l'a éprouvé à travers toute sa vie. Il ne peut s'élever à ce point où la pensée se fait « esprit », ou elle se joue dans des relations sociales et pourtant purement formelles. Jean-Jacques est trop sérieux pour aimer vraiment les hommes (1) ; il lui manque le scepticisme de l'auteur de *Comment va le monde*, ce scepticisme qui n'exclut nullement, bien au contraire, un engagement total. Pour défendre Calas, il fallait écrire « *Candide* ». Mais Rousseau reste le Pangloss dogmatique, assure de sa vérité.

C'est parce qu'il manque en Rousseau ce sens souriant de l'humain qu'il a méconnu à peu près totalement la valeur des humanités. « Les choses, les choses ! » Oui, mais l'enfant ne connaît-il point d'abord le monde humain, ne doit-il pas grandir dans un monde humain à sa portée, le monde enfantin de l'école ? Ne doit-il pas prendre contact plus avec les grands modèles qu'avec les roues et les machines ? Émile n'abordera les humanités proprement dites qu'à l'adolescence, et il lira bien peu de romans. S'il voyage, ce sera en vue de constater partout les mêmes déficiences sociales. Comme Rousseau, Émile pensera que « c'est le bon qui vit seul ».

Cette absence de l'« esprit », des humanités, d'une communication sociale choisie, elle ne peut guère développer la tolérance. Et cela nous mène au troisième postulat (2).

Si l'on admet que la liberté est l'obéissance totale à la loi de la Cité, il est normal que l'éducation publique — ou, à défaut, celle d'un gouverneur sans cesse penché sur son élève — prépare

(1) Il aime la vérité, sa vérité d'abord, les hommes viennent en second lieu. D'où sa célèbre devise *vitam impendere vero*.

(2) Il est remarquable que les Jésuites, dont les principes philosophiques ne diffèrent guère de ceux de Rousseau, aient, en fait, malgré leurs préoccupations religieuses sectaires, préparé le mouvement d'émancipation du XVIII^e siècle, en formant Descartes, Fontenelle, Montesquieu, Voltaire et bien d'autres. Mais ils avaient fait une large place aux « humanités » et à une culture formelle. À l'inverse, Rousseau, qui parle sans cesse de liberté, est le plus intolérant des pédagogues. Voltaire et les Encyclopédistes ne s'y sont point trompés.

l'enfant des sa naissance aux convictions qui seront plus tard les siennes Sans doute Rousseau, amoureux de l'éducation spartiate, évite-t-il cependant les défauts de cette éducation, par sa méfiance de la culture de son temps Par là l'*Émile* nous présente, du moins jusqu'à l'adolescence, une éducation qui apparaît comme celle d'une liberté bien réglée Mais, l'esprit de Rousseau, c'est celui d'une liberté « trop réglée ». Et les vrais disciples de Rousseau, il faut les chercher dans ces éducateurs qui visent moins à « délivrer » l'enfant qu'à le façonner, par une continuelle surveillance ou par l'intégration à un groupe clos L'éducation décrite dans le *Gouvernement de Pologne*, en rappelant Sparte, annonce aussi certaines éducations totalitaires modernes Pour ceux qui les prônent, comme pour Rousseau, « il vaut mieux être pendu que méchant » (*Rep a Bordes*) Eux aussi, ils considéreraient volontiers que la seule garantie de la liberté générale est dans l'utilisation des prisons contre les « méchants ». Rousseau admirait, en ce sens, que le mot *Libertas* fut écrit au fronton des prisons de la ville de Gênes (*Contrat*, IV, note) Ne faut-il pas voir dans une telle philosophie morale l'équivalent de celle qui jadis fut à la base de l'Inquisition, ou de celle qui, de nos jours, s'achève dans trop de camps de concentration ? Plutôt que cette suffisance de pontife et que ce cruel sérieux de prophète, mieux vaut le sourire de *Candide*

Jean CHATEAU.

BIBLIOGRAPHIE

1. ŒUVRES DE ROUSSEAU

Œuvres complètes, Hachette, en 13 vol

Correspondance générale de J.-J. ROUSSEAU, éditée par DUFOUR et PLAN, Colin, 20 vol

Consulter aussi les *Annales de la Société J.-J. Rousseau*, depuis 1905.

Une excellente édition des œuvres complètes est en cours de parution à la collection de la Pléiade Trois volumes parus en 1965

2. OUVRAGES CRITIQUES

Sur la vie de Rousseau, l'ouvrage essentiel est celui de GUEHENNO *Jean-Jacques* (les deux premiers volumes chez Grasset, le troisième chez Gallimard), et évidemment les *Confessions*

Sur la philosophie, l'ouvrage le plus solide est celui de BURGELIN *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, P U F, 1952

Sur la doctrine politique, voir DERATHÉ : *J.-J. Rousseau et la science politique de son temps*, P. U. F., 1950.

Sur la religion : MASSON, *La religion de J.-J. Rousseau*, Hachette, 1916, 3 vol., et DERATHÉ, *Le rationalisme de J.-J. Rousseau*, P. U. F., 1948.

De bonnes *bibliographies* concernant les œuvres se rapportant à la pédagogie de Rousseau se trouvent dans l'ouvrage de RAVIER, t. I (v. ci-dessous) et l'édition de l'*Emile*, par F. et R. RICHARD (mais limitées à 1930 et 1938).

Sur la pédagogie les ouvrages essentiels sont ceux de :

CLAPARÈDE, J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance, article de 1912 reproduit dans *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux & Niestlé.

VIAL, *La doctrine d'éducation de J.-J. Rousseau*, Delagrave, 1920.

A. RAVIER, *L'éducation de l'homme nouveau*, Lyon, Bosc, 1941, 2 vol. (le premier sur l'étude historique de l'*Emile*, le second sur la doctrine de l'*Emile*).

KEVORKIAN, *L'Emile de Rousseau et l'Emile des écoles normales*, Delachaux & Niestlé,

Et l'excellent chapitre sur *Emile* dans l'ouvrage cité de BURGELIN.

Jean CHATEAU, *Jean-Jacques Rousseau, sa philosophie de l'éducation*, Vrin, 1962, p. 254.

J. MOREAU, *Jean-Jacques Rousseau*, P. U. F., 1973.