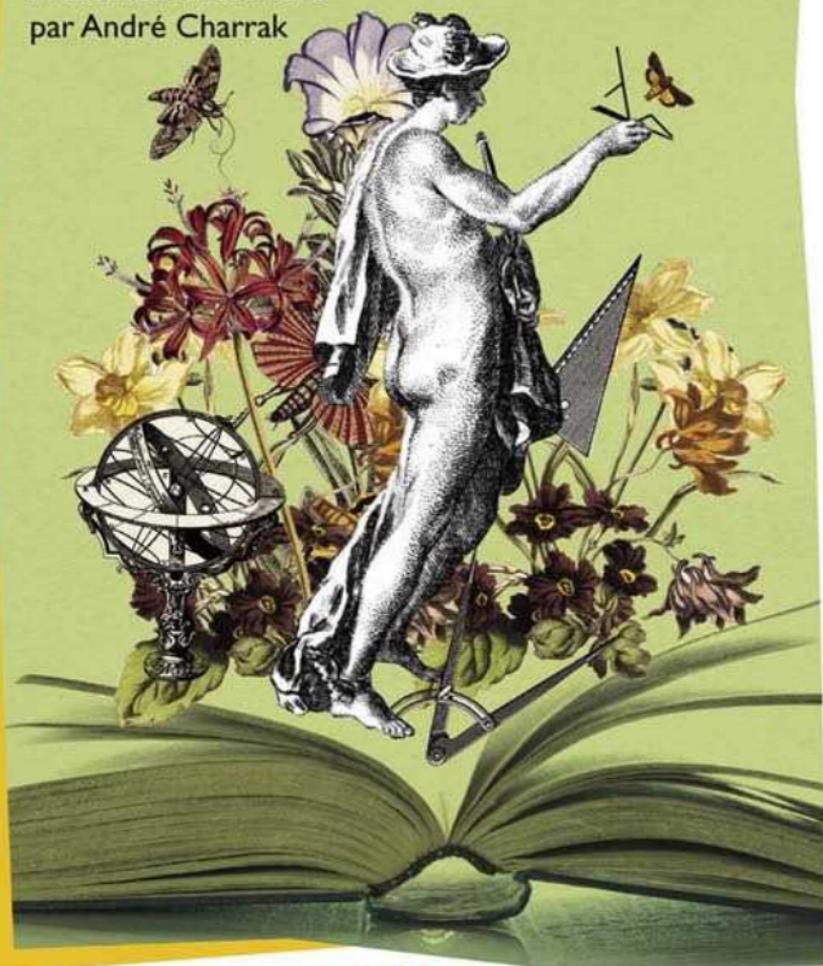


Rousseau

Émile ou de l'éducation

Présentation et notes
par André Charrak

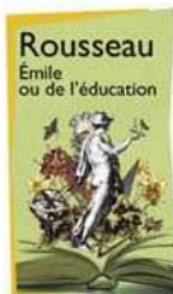


Extrait de la publication



Rousseau

Émile ou de l'éducation



La publication de l'*Émile*, en 1762, restitue au problème de l'éducation sa place centrale en philosophie. De ses premiers mois jusqu'à la rencontre amoureuse, Émile est suivi dans chaque étape, à travers des expériences qui attestent d'abord le souci de considérer «l'enfant dans l'enfant», au lieu de le sortir de son âge. Rousseau montre qu'il est possible d'éduquer un

homme selon la nature et de quelle façon les vices et l'inégalité caractérisent désormais la condition humaine : double enjeu qui constitue sa «théorie de l'homme».

La richesse incomparable de ce maître-livre tient aussi aux tensions qui le parcourent. Rousseau refuse le péché originel mais il doit rendre raison du mal et de la souffrance que ce dogme interdisait d'ignorer ; il critique les philosophes de son temps mais il pousse à ses limites leur méthode empiriste ; il proclame : «je hais les livres», mais il fournit le panorama le plus juste et le plus instruit de la culture du XVIII^e siècle, en face de l'*Encyclopédie* et, pour partie, contre elle.

Parus ensemble, *Émile* et le *Contrat social* furent condamnés à Paris puis à Genève : la force du traité d'éducation n'échappa pas aux censeurs, même si Rousseau prétendait ne livrer que «les rêveries d'un visionnaire». Car la forme même de la fiction arrache l'ouvrage aux circonstances : pas plus que ses lecteurs des Lumières, nous ne sommes à l'abri de ses leçons.

Présentation et notes par André Charrak

Texte intégral

Illustration :

Virginie Berthemet

© Flammarion,

d'après une gravure
de l'édition originale

ÉMILE
OU
DE L'ÉDUCATION

*Du même auteur
dans la même collection*

Les Confessions

Considérations sur le gouvernement de Pologne. Discours sur l'économie politique. Projet de Constitution pour la Corse.

Dialogues. Le lévite d'Éphraïm.

Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.

Du contrat social.

Essai sur l'origine des langues et autres textes sur la musique.

Lettre à d'Alembert.

Profession de foi du vicaire savoyard.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ÉMILE
OU
DE L'ÉDUCATION

Introduction, notes et bibliographie

par

André CHARRAK

GF Flammarion

Extrait de la publication

© Éditions Flammarion, Paris, 2009.
ISBN : 978-2-0812-0692-2

Extrait de la publication

À Gabrielle, à Paul.

INTRODUCTION

Qu'est-ce que l'*Émile* ? Un traité d'éducation, certes, comme l'Âge classique en renouvela le genre, et qui ne manque pas de références au *Télémaque* ou à l'*Éducation des filles* d'un Fénelon¹. Mais il en va pour lui d'enjeux plus fondamentaux ; ou, pour mieux dire, Rousseau s'inscrit dans la tradition qui, depuis la *République* de Platon, fait de l'éducation la grande affaire de la *philosophie* comme telle, avant que la pédagogie ne découpe dans l'*Émile* quelques recettes qui parurent raisonnables en dénonçant le reste, c'est-à-dire avant que l'on ne fit de l'ouvrage l'usage rapsodique que Rousseau voulait expressément éviter. Car le livre devait retirer sa valeur de son caractère systématique, qui révèle le développement de la nature de l'homme. Qu'est-ce donc que l'*Émile*, à cet égard ? Une « théorie de l'homme² », pour utiliser les termes de Rousseau. Dans certains documents, l'auteur affirme même que cet enjeu théorique est seul décisif, de sorte que l'éducation semble n'être qu'un prétexte – ainsi dans une célèbre lettre à Cramer, qu'il convient de ne pas mésinterpréter, le contenu de l'*Émile* paraît-il reconduit au projet du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* :

1. Remarquons d'emblée que, pour celui-ci, les prescriptions qui regardent les garçons méritent d'être purifiées jusqu'à la fiction, quand celles qui concernent les petites filles se voient ancrées dans des exigences réelles et bien pratiques : le traité publié par Rousseau en 1762, la même année que le *Contrat social*, conservera une distribution de ce genre.

2. *Lettre à Christophe de Beaumont*, OC IV, p. 941 (pour les références complètes, voir p. 35).

« Vous dites très bien qu'il est impossible de faire un Émile. Mais je ne puis croire que vous preniez le livre qui porte ce nom pour un vrai traité d'éducation. C'est un ouvrage assez philosophique sur ce principe avancé par l'auteur dans d'autres écrits *que l'homme est naturellement bon*. Pour accorder ce principe avec cette autre vérité non moins certaine que les hommes sont méchants, il fallait dans l'histoire du cœur humain montrer l'origine de tous les vices. C'est ce que j'ai fait dans ce livre souvent avec justesse et quelquefois avec sagacité. Dans cette mer des passions qui nous submerge, avant de chercher à boucher la voie, il fallait commencer par la trouver¹. »

On reconnaît là l'opposition de Rousseau au dogme du péché originel et le double souci d'expliquer ce qui est et de prescrire ce qui doit être – ce qui, nous allons le voir, constitue précisément l'objet de la « théorie de l'homme ». Mais il convient d'abord de bien entendre l'apparente invalidation du sous-titre de l'*Émile : ou de l'éducation*. Lorsque Rousseau nous dit qu'il n'entend pas livrer un « vrai traité d'éducation », il signifie en réalité qu'il n'a pas voulu livrer un manuel ordonné aux usages du monde et qui proposerait simplement ce qui est « faisable », abstraction faite du fondement des pratiques et des valeurs : la préface de ce traité d'un nouveau genre dénoncera explicitement cette perspective. Il nous indique en revanche très clairement qu'il a constitué la question de l'éducation en un problème philosophique, ce qui suppose de l'épurer, de le débarrasser des circonstances factuelles tout en les rendant pensables. Telle est précisément la beauté de la *République* de Platon, qui en fait « le plus beau traité d'éducation » (*Émile*, livre I) : elle épure le cœur de l'homme au lieu de le dénaturer, comme l'a fait Lycurgue. Comment pouvons-nous donc réconcilier ces appréciations divergentes sur le maître-livre de 1762, suivant lesquelles l'*Émile* n'est pas un « vrai traité d'éducation », là où Rousseau paraît en faire son sujet, cependant qu'il s'ouvre sur une allusion à Platon, qui a fait « le plus beau » des livres sur l'éducation, alors qu'il semblait écrire sur la politique ? L'*Émile* sera bien un traité d'éducation

1. *Lettre à Philibert Cramer*, oct. 1764, CC XXI, n° 3564, p. 248.

mais, pour accomplir cette vocation, Rousseau doit s'élever à la question philosophique de la nature de l'homme, et non produire un « vrai traité », simplement conforme aux idées en vigueur sur ce sujet. L'auteur répète au fond, sans le dire, l'attitude de Descartes, qui parle du « vrai monde » de la scolastique, mais désigne sous le titre de fable sa propre explication des phénomènes de ce monde que nous voyons. La fiction, dans les deux cas, dira la vérité de la chose.

Dans les pas de Platon : Rousseau et le mythe

Il y aurait bien d'autres éléments à retirer, pour notre compréhension de ce qu'est l'*Émile*, de la référence à Platon. Nous n'en retiendrons qu'un seul, qui lève certains embarras de lecture et atteste qu'en un sens, et même s'il ne s'agit plus de former un citoyen, la comparaison avec la *République* dépasse le statut du texte pour éclairer son écriture même. On trouve dans l'ouvrage de 1762 de nombreux échos, et parfois des reprises (ainsi pour l'*Essai sur l'origine des langues*) des textes antérieurs rédigés par Rousseau – certains concepts sont profondément révisés, nous y reviendrons – et des thèses relativement stables établies auparavant par Rousseau sont présentées sous un biais original, inhabituel et, parfois, de manière très incomplète. En particulier, il en va ainsi de la doctrine économique livrée au livre III, qui tire les leçons du second *Discours*, du *Discours sur l'économie politique* et de l'exposé du *Contrat social* sur la propriété ; qui les précise en certains points (ainsi sur la division du travail) ; mais qui se révèle amputée de ce qu'on désignera comme les aspects moraux de ces problèmes, c'est-à-dire de ce qui leur donne une dimension proprement humaine sans laquelle ils ne sont tout simplement pas compréhensibles. En un certain sens, et malgré la précision des développements sur le travail et l'artisanat, il est permis de dire que Rousseau écrit alors un *mythe* du travail humain, qui en livre une certaine vérité mais ne l'explique pas tel qu'il se donne dans le monde moderne. Ce qu'il faut comprendre, c'est que les informations données dans ces

pages sont tout ce que l'enfant a besoin de connaître à ce stade de son développement, avant que la seconde naissance de l'adolescence ne l'inscrive dans une relation morale avec ses semblables. Ce procédé présente une analogie frappante avec l'une des fonctions du mythe platonicien, qui n'est pas l'expression d'une impuissance devant l'objet même dont il est question, mais une manière, dans le dialogue, de communiquer aux interlocuteurs du philosophe ce qu'ils sont capables d'en comprendre et ce qu'ils ont besoin d'en savoir. Au sein même de la fiction de l'*Émile*, opposée aux vrais traités d'éducation, c'est-à-dire aux alibis de l'éducation telle qu'elle se fait, il y aura donc tout à la fois une récapitulation de toute la philosophie de Rousseau et de nouveaux mythes, qui expriment le souci de l'auteur pour accompagner l'homme dans chaque étape de la marche de la nature. L'*Émile*, bien qu'il ne s'agisse pas de former un citoyen ou une classe de gardiens pour une Cité qui n'existe plus, est bien à Rousseau ce que la *République* est au Platon que le Genevois croit connaître.

La place de l'Émile dans le corpus rousseauiste

Cette ambition proprement *philosophique* détache nécessairement l'*Émile* des autres textes pédagogiques de Rousseau (du *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie* à certaines pages des *Considérations sur le gouvernement de Pologne*), avec lesquels il partage parfois une convergence de sujet, puisqu'il s'agit d'éducation, mais non d'objet, car le traité nous parle de « l'homme de la nature », et ne se limite ni à l'institution d'un fils de famille ni à celle de citoyens plus ou moins rêvés ; aussi bien devons-nous mieux comprendre la place originale de ce livre dans le *corpus* rousseauiste.

1) Le versant philologique de cette question est désormais parfaitement traité et l'on peut résumer en quelques lignes les recherches conduites sur ce point. Si l'on s'accorde à considérer que le texte fut achevé vers le mois d'octobre 1760, le début de sa rédaction est moins aisément assignable ; nous ne reprendrons pas ici les arguments qui ont

été produits concernant les dates de la rédaction de l'*Émile* car ils ont déjà été récapitulés et mis en balance, dans une étude essentielle, par P. Jimack¹, dont les conclusions emportent la conviction : c'est probablement à la fin de l'année 1758 que Rousseau entama la rédaction définitive de l'ouvrage. Deux indices convergents méritent d'être rappelés : d'une part, dans les *Confessions*, Rousseau nous donne une précision dépourvue d'ambiguïté sur l'ordre de composition des ouvrages : « L'*Émile*, auquel je m'étais mis tout de bon quand j'eus achevé l'*Héloïse* [...] » – « tout de bon », c'est-à-dire, à tout le moins, au moment seul décisif où les notes et les éléments rédigés plus tôt acquièrent leur sens dans un projet cohérent. D'autre part, il faut tenir compte du contenu même de l'ouvrage. La *Profession de foi du vicaire savoyard*, comme le souligne Jimack, mais aussi des passages essentiels du livre III que nous analysons dans les notes de la présente édition, attestent la connaissance et la discussion du *De l'Esprit* d'Helvétius, que Rousseau n'a pas lu avant le dernier trimestre de 1758.

2) L'important, dans le cadre de la présente introduction, concerne la situation philosophique de l'*Émile* dans le développement du système de Rousseau, c'est-à-dire, plus fondamentalement, celle de *l'ordre qui traverse les livres et qui les constitue*. Disons sans ambages qu'il est un peu paradoxal d'interroger ce texte de ce point de vue car, entendu de façon très concrète, l'ordre paraît plutôt contrarié par les digressions et les répétitions que l'on a coutume d'y déplorer. La Préface, dont nous pensons qu'elle remplit exactement sa fonction et qui doit être sérieusement méditée – ce sera le principal objet de la présente introduction –, s'ouvre presque sur l'aveu des défauts de composition de l'*Émile* : « [...] il ne suffit pas d'avoir écrit quelques brochures pour savoir composer un livre ». Burgelin lui-même semble reconnaître ces insuffisances dans sa grande Introduction² et

1. *La Genèse et la rédaction de l'Émile de J.-J. Rousseau*, in *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, Genève, Institut et musée Voltaire, 1960, p. 33-43.

2. OC IV, p. CXXXIX.

nous aurons bientôt à revenir sur les idées que Rousseau se fait de la composition d'un livre. Mais il ne faut pas s'en tenir à ce constat d'un désordre relatif, tout simplement parce que l'auteur lui-même, dans les *Dialogues* (rédigés entre 1772 et 1776, publiés en 1789), nous met en garde contre une telle impression, que risquent de susciter tous ses grands traités : « Ces livres-là ne sont pas, comme ceux d'aujourd'hui des agrégations de pensées détachées, sur chacune desquelles l'esprit du lecteur puisse se reposer. Ce sont les méditations d'un solitaire ; elles demandent une attention suivie qui n'est pas trop du goût du lecteur ¹. » Ce texte balance les réserves de la Préface, dont il répète par ailleurs la revendication d'écrire en solitaire, désintéressé du sort public de ses ouvrages depuis l'épisode de la route de Vincennes : dans l'*Émile*, Rousseau se présente ainsi comme « un homme, qui de sa retraite, jette ses feuilles dans le public, sans prôneurs, sans parti qui les défende, sans savoir même ce qu'on en pense ou ce qu'on en dit ». On sait qu'à cette retraite volontaire succédera, avec la parution contemporaine de l'*Émile* et du *Contrat social* en 1762 et leurs condamnations parisiennes, puis genevoises, un véritable exil. Mais le texte des *Dialogues* présente un tout autre intérêt – c'est qu'il pose pour elle-même la question de l'ordre de tous les livres et de la place de l'*Émile* en cet ordre : « J'avais cru voir que cet ordre était rétrograde à celui de leur publication, et que l'auteur remontant de principe en principe n'avait atteint les premiers que dans ses derniers écrits ². » Ainsi l'œuvre tout entière serait-elle *effectivement* écrite selon l'ordre de l'invention, qui n'atteint qu'à la fin les principes les plus généraux. L'*Émile* révélerait les premiers principes du système de Rousseau, à l'occasion de la question de l'éducation – ce qui n'est guère étonnant, puisqu'il s'agit alors de montrer, comme le dit Burgelin, « comment l'homme se fait et se défait ³ » – et le traité de 1762 nous livrerait la vérité des tentatives précédentes. Ces indications

1. *Rousseau juge de Jean-Jacques*, III^e dialogue, OC I, p. 932.

2. *Ibid.*, p. 933.

3. OC IV, p. CXXXIX.

sont éclairantes et permettent de lever un certain nombre de difficultés interprétatives, sans pour autant ignorer les évolutions et les changements qui surviennent d'un ouvrage à l'autre, par exemple sur le statut de la pitié. Il est en effet possible de lire dans les deux premiers *Discours*, de 1750 et 1754, une enquête généalogique sur l'homme, donnant lieu à l'énoncé de certains principes (l'amour de soi et la pitié ; la liberté essentielle à l'homme), qui sont ensuite appliqués de façon critique à la situation des hommes contemporains (par exemple dans la *Lettre à d'Alembert* de 1758) et en deçà desquels Rousseau remonte finalement dans l'*Émile* (avec, par exemple, la réduction de la pitié au rang de modification de l'amour de soi). Le *Contrat social* énonce, quant à lui, sur la base d'une anthropologie systématique pleinement consciente d'elle-même, les principes du droit politique. Il y a bien sûr des limites à cette belle continuité ; mais, quoi qu'il en soit, Rousseau prescrit bien de chercher dans l'*Émile* la forme achevée de son système, dont une lecture rétrograde et déductive, des premiers principes à leurs diverses conséquences, serait même possible – c'est celle qu'il conduisit lorsqu'il entreprit, dans les *Dialogues*, de se prononcer sur les principes de Jean-Jacques : « Il fallait donc pour marcher par synthèse commencer par ceux-ci, et c'est ce que je fis en m'attachant d'abord à l'*Émile* par lequel il a fini¹. » La suite du texte réduit (à tort) les ouvrages publiés ultérieurement, comme les *Lettres écrites de la montagne* de 1764, au statut d'écrits de circonstances, suscités par les attaques qui suivirent la parution de l'*Émile* et du *Contrat*. Il est à noter, d'ailleurs, que la marche synthétique, qui consiste à tirer les conséquences concrètes et particulières des principes généraux, a plutôt lieu, chez Rousseau, dans le contexte des polémiques – elle constitue

1. OC I, p. 933. Une grande précaution s'impose ici à tout commentateur. Il est dangereux de généraliser cette règle pour en tirer un principe d'interprétation – c'est pour partie ce qu'a tenté de faire Masters dans son grand livre, *La Philosophie politique de Rousseau* –, car la présentation synthétique n'a pas pour fonction, selon Rousseau, de mettre en ordre le système, qui est construit et exposé selon l'analyse, mais d'en évaluer les conséquences dans la pratique.

par exemple son principal argument contre ceux qui relèvent, dans ses ouvrages, une série de thèses incompatibles avec l'orthodoxie religieuse : « Pour savoir si j'ai écrit des livres pernicious il faut en examiner les principes, et voir ce qu'il en résulterait si ces principes étaient admis¹. » La synthèse, foncièrement, n'intervient donc qu'après coup. Aussi bien importe-t-il assez peu que la reconstitution du système à partir de ses premiers principes, visée dans les *Dialogues*, soit bien possible, ou qu'elle relève de l'illusion rétrospective ; on peut surtout retirer de cette suggestion une autre proposition, évidemment contraposée : c'est que la méthode appliquée jusqu'à l'*Émile* et, peut-être, dans l'*Émile* même, relève plutôt de l'analyse que de la synthèse – ce qui, pour pénétrer dans ce texte foisonnant, constitue une hypothèse féconde, dont la lecture de la Préface permet de mesurer l'intérêt et, croyons-nous, la pertinence.

Le « système » et l'analyse dans l'Émile

Chacun sait que le défaut commun des méthodes d'éducation reçues avant Rousseau consiste à chercher « toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme » – au fond, les pédagogues critiqués dans la Préface partagent le défaut des juristes du second *Discours* et tombent sous la même accusation de récurrence. Cette critique, on le verra, atteint également Locke, qui laissa « le sujet tout neuf » après ses *Pensées sur l'éducation*, puisqu'il préconisait de raisonner avec les enfants, lors même qu'ils ne sont pas encore en possession de cette faculté. Le souci de considérer « l'enfant dans l'enfant », au contraire, fait selon l'auteur l'originalité et le principal bénéfice de l'*Émile* ; il constitue même, par les multiples *observations* auxquelles il donne lieu dans l'ouvrage, le noyau positif qui demeurerait valable, quand bien même la méthode proprement dite (l'éducation négative) se trouverait prise en défaut. Rousseau distingue ainsi, plus nettement que ne le font les commentateurs, entre la méthode

1. *Lettres écrites de la montagne*, lettre I, OC III, p. 693.

pédagogique et les observations, qui ont fait son principal objet : « Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fautive, on pût toujours profiter de mes observations. » D'autres passages, dans l'*Émile*, reviendront sur l'autorité que l'ouvrage retire des multiples observations prises en compte pour dégager les traits invariants de la nature humaine – c'est ainsi qu'au livre IV, elles s'opposent à la tentation du système, dans laquelle versent si fréquemment les philosophes : « [...] au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins qu'il est possible au raisonnement et ne me fie qu'à l'observation » (livre IV). La suite de la Préface nous impose toutefois de surmonter cette opposition entre les observations et le *système*, pour mieux comprendre l'ordre véritable qui parcourt le projet pédagogique.

Car ce texte très dense comporte une déclaration capitale qui, selon nous, instruit notablement l'intelligence de la méthode et des enjeux de l'*Émile* : « À l'égard de ce qu'on appellera la partie systématique, qui n'est autre chose ici que la marche de la nature, c'est là ce qui déroutera le plus mon lecteur. » Cette partie systématique ne désigne pas les prescriptions de méthode prodiguées au lecteur tout au long de l'ouvrage : elle n'est pas autre chose que l'ordre même qui articule entre elles toutes les observations. Le pressentiment que cet exposé sera très déroutant pour le lecteur n'a rien pour nous surprendre – Rousseau répète ainsi, à propos du développement naturel d'Émile, c'est-à-dire de la marche de la nature dans l'individu, le constat du second *Discours*, suivant lequel les hommes modernes se sont mis hors d'état de se représenter l'état de nature ; et la Préface anticipe en ce lieu la fameuse déclaration du livre IV : « [...] je sais que s'obstinant à n'imaginer que ce qu'ils voient, [les lecteurs] prendront le jeune homme que je figure pour un être imaginaire et fantastique [...]. Ce n'est pas l'homme de l'homme, c'est l'homme de la nature. Assurément il doit être fort étranger à leurs yeux ». On peut bien sûr se demander si cet homme de la nature fut découvert selon la même méthode

que l'homme si différent du premier état de nature (la question fut d'ailleurs posée avec une exemplaire clarté par R. Derathé¹). Mais le plus urgent et, selon nous, le plus éclairant est de décider du sens de l'assimilation énoncée dans la Préface entre la « partie systématique » de l'ouvrage et « la marche de la nature ». Trois remarques s'imposent à cet égard. 1) Que l'*Émile* constitue un « système » fut assez souligné, par Rousseau lui-même et par ses commentateurs ; ainsi, dans la *Lettre à Christophe de Beaumont* par laquelle il se défend face à la condamnation des traités de 1762 : « J'ai écrit sur divers sujets, mais toujours dans les mêmes principes² », lesquels, stipulent donc les *Dialogues*, sont définitivement présentés dans le projet d'éducation. 2) Ensuite, cette assimilation entre système et nature est typique de l'empirisme de l'époque, qui distingue, avec d'Alembert, entre l'esprit de système (toujours condamnable) et l'esprit systématique (qui met en ordre les connaissances selon leur enchaînement naturel) ; qui fonde, avec Condillac, les systèmes inventés par les hommes sur celui dans lequel la nature nous insère : « Vous comprendrez avec quelle facilité nous devons faire des systèmes, si vous considérez que la nature en a fait un elle-même, de nos facultés, de nos besoins, et des choses relatives à nous³. » 3) On doit aller plus loin. Ce terme, *systématique*, est à prendre non seulement en un sens positif, mais aussi un sens assez technique qu'éclaire directement la mention de la marche naturelle des progrès de l'individu. L'ordre suivi par Rousseau dans la composition de l'ouvrage est celui de la genèse des différentes facultés : il est donc, dira-t-on avec Condillac, celui de *l'analyse*, qui expose systématiquement les observations dans l'ordre même où elles s'enchaînent naturellement. Ainsi l'*Émile*, *via* des corrections fondamentales, s'inscrit-il

1. « L'homme selon Rousseau », in *Pensée de Rousseau*, Paris, Seuil, 1984, p. 115-116.

2. OC IV, p. 928.

3. *Traité des systèmes*, chap. XVIII, in *Œuvres philosophiques*, éditées par Georges Le Roy, Paris, PUF, « Corpus général des philosophes français », 3 vol., 1947-1948 : t. I, p. 216.

dans la lignée des prescriptions léguées dans l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* sur l'ordre guidant l'exposition de la saine métaphysique, qui décrit les progrès des connaissances : « [...] si l'analyse est la méthode qu'on doit suivre dans la recherche de la vérité, elle est aussi la méthode dont on doit se servir pour exposer les découvertes qu'on a faites¹ ». Il ne s'agit pas de réduire l'œuvre parue en 1762 à cette seule dimension, mais il est clair qu'elle constitue une étude génétique complète de l'homme, et que cette dimension analytique détermine sa structure d'ensemble².

Mais cette genèse de « l'homme de la nature » (au sens de l'*Émile*), si elle recourt bien à de multiples observations, dessine une histoire complète dont les étapes ne se trouvent que rarement réunies dans un même individu ; elle a, en somme, fort peu d'attestations concrètes à produire ! Il y a bien peu d'Émiles – même si Rousseau considère qu'ils existent bien, dans quelques heureux pays : « Quoique les Sophies et les Émiles soient rares comme vous dites fort bien, il s'en élève pourtant quelques-uns en Europe³. » Reste que le témoignage du monde contredit sans cesse la marche de la nature, fût-elle soutenue par de multiples observations. En ce sens, il est au moins un point commun

1. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, II^e part., chap. IV, § 53, Paris, Vrin, 2002, p. 190.

2. L'influence de Condillac sur l'*Émile* a été, sinon analysée en détail (les notes de la présente édition apportent des éléments nouveaux à cet égard), du moins très justement soulignée par P. Jimack dans l'étude essentielle qu'il a consacrée à la genèse de ce texte. Voir par exemple : « C'est plutôt Condillac, le continuateur français de Locke, qui a joué un rôle déterminant dans l'évolution des idées pédagogiques de Rousseau. Son *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) était déjà l'une des sources principales du premier *Discours*, et quelques ressemblances de détail nous permettent de croire que cet ouvrage, et surtout le *Traité des sensations* (1754), ont été utilisés pour l'*Émile*. Mais c'est avant tout l'esprit de Condillac qui exerça sur Rousseau une influence profonde. [...] dans son *Essai*, on rencontre un accent nouveau, qui sera celui de Rousseau. » Jimack renvoie à l'*Essai*, II^e part., liv. II, chap. III, § 42, qui énoncerait « un des principes les plus importants de la première éducation d'Émile ».

3. *Lettre à Madame Roguin*, 31 mars 1764, in *Lettres philosophiques*, p. 130.

aux démarches du second *Discours* et de l'*Émile* : c'est que l'intelligence de ce qui est, comme de ce qui devrait être, suppose le détour par une fiction qui ramasse les traits fondamentaux de la nature humaine, lorsqu'ils se voient partout travestis dans le monde tel qu'il est. Est-il besoin de préciser que l'usage de ces fictions n'est nullement incompatible avec la promotion de l'observation et la revendication de consulter l'expérience ? Songeons par exemple au rôle du déluge et à la mise en scène de deux enfants parfaitement isolés qui, dans l'*Essai* de Condillac, doivent nous instruire sur l'origine des langues¹. Dans le même passage de la Préface, Rousseau admet ainsi que cette marche de la nature, qui donne son vrai sens au système, ressemble aux « rêveries d'un visionnaire sur l'éducation » – ce qui, bien sûr, anticipe sur l'homme « fantastique et imaginaire » (livre IV) que croiront rencontrer les lecteurs de l'*Émile*. Il entre dans la genèse une dimension de variation imaginative, qui s'oppose au constat factuel des hommes tels qu'ils sont. Mais ces fictions, en retour, déréalisent le vrai homme, *i.e.* « l'homme du monde » qui, « tout entier dans son masque », dissimule la vérité de l'humanité. L'analyse, autrement dit, est pourvue d'une dimension normative pour la méthode : il ne s'agit pas, selon la Préface, de proposer ce qui est « faisable », c'est-à-dire, concrètement, ce qui se fait dans le monde, car cela reviendrait à « proposer quelque bien qui s'allie avec le mal existant », mais bien de se conformer à la seule marche de la nature, sans la précipiter – d'où résultent les prescriptions caractéristiques de l'éducation négative, sur lesquelles nous reviendrons. La situation s'avère toutefois plus compliquée et, bien sûr, elle engage la détermination même de l'idée de nature.

Une fois déterminé le principe de la partie systématique de l'ouvrage, la Préface expose, non point encore la méthode, mais les seuls bénéfices que Rousseau prétend retirer de son application, *i.e.* du projet d'éducation qu'il livre

1. *Essai*, II^e part., sect. I, chap. 1, § 1, p. 100. Voir notre *Empirisme et métaphysique. L'Essai sur l'origine des connaissances humaines de Condillac*, Paris, Vrin, « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 2003, p. 96 *sq.*

Composition et mise en page



N° d'édition : L.01EHPN000142. N001
Dépôt légal : septembre 2009

Extrait de la publication