

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 52/1961 (1961)

**Artikel:** Pour le deuxième centenaire de l'Emile  
**Autor:** Meylan, Louis  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-114911>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.04.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# PREMIÈRE PARTIE

---

## Pour le deuxième centenaire de l'Emile

Julie et Jean-Jacques

---

Il m'arrivait de dire à mes étudiants, pour illustrer la lenteur avec laquelle des points de vue nouveaux s'imposent aux esprits et aux institutions, qu'il faut trois siècles pour qu'une idée juste passe dans la pratique : pendant un siècle, elle fait scandale ; au cours du second siècle, on s'applique à la comprendre, on en mesure la portée ; et, au cours du troisième, si elle est une « idée-force », elle s'incarne dans la vie et dans les institutions.

Le cas de J. J. Rousseau démontre que je n'exagérais pas. Nous allons célébrer le deuxième centenaire de la publication de l'*Emile* ; et cependant, si pour l'essentiel on a reconnu la vérité de quelques-uns des paradoxes qui y sont développés, sur certains points encore la pensée de celui qu'on doit considérer comme le plus génial précurseur de « l'éducation nouvelle » reste curieusement méconnue. (Quant à l'incarnation de cette pensée dans la pratique éducative, ce sera, espérons-le, pour les prochaines décennies !)

Par exemple, on persiste à expliquer la position pédagogique de Rousseau dans la perspective de cet « état de nature », dont on sait les bouffonneries qu'il a inspirées à Voltaire<sup>1</sup>. Or, l'éducation « selon la nature », dont Rousseau, dans son *Emile*, définit l'esprit et formule le programme, se situe assez évidemment sur un tout autre plan que les chimères des *Discours* sur l'état de nature.

« Ce recueil d'observations et de réflexions », peut-on lire, en effet, en tête de la Préface à l'*Emile*. Et, un peu plus loin : « On ne connaît point l'enfance : sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre (...). Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations ». L'*Emile*, donc, une œuvre fondée sur la connaissance de l'enfant réel, et non pas une construction purement idéologique !

<sup>1</sup> Lettre de Voltaire à J.-J. Rousseau, du 30 août 1755.

L'éducation à l'humanité dans une perspective de service social, dont l'*Emile* marque les étapes, cette auto-information de la personne communautaire, comme nous dirions aujourd'hui, implique entre autres que la société — non pas sans doute la société « mondaine », que Rousseau accuse, dans tous ses ouvrages, de rendre méchant l'homme né bon, mais la société en vue de laquelle le gouverneur d'Emile prépare son élève, qui est ce que nous appelons la société des personnes — bien loin d'être un accident regrettable, une sorte de chute, est au contraire une des données de la destination ou de la vocation de l'homme, « être politique ou social » selon la définition d'Aristote. Appeler Emile, comme le fait Rousseau, l'homme de la nature, c'est au fond se complaire à une équivoque. Seul l'*enfant* Emile est élevé sur le plan de la nature au sens où, dans les *Discours*, l'état de nature est opposé à l'état social. Emile *adulte*, lui, est bien plutôt l'homme « devenu celui qu'il est », ayant pris conscience de sa vocation personnelle et communautaire, et résolu à y répondre ; l'homme enfin devenu l'homme, la personne véritable et complète, comme nous l'entendons, nous !

On n'éclaire donc pas la philosophie de l'éducation de Rousseau en invoquant la position adoptée par ce romantique avant la lettre dans sa réponse à la question posée par l'Académie de Dijon. Au contraire, pour comprendre l'*Emile*, il faut oublier les *Discours*, avec lesquels la philosophie de l'éducation de J. J. Rousseau est en si nette opposition ; et même faire abstraction, dans l'*Emile*, des références qu'on y trouve, ici et là, à la position antisociale de ces deux *Discours*. Rousseau semble en effet n'avoir pas été toujours clairement conscient de la contradiction qui oppose sa nouvelle position à l'ancienne.

Il convient ainsi d'expliquer l'*Emile* par l'*Emile*, sans se laisser égarer par les traces qu'y a laissées la conception, essentiellement différente, de l'homme à l'état de nature, à laquelle Rousseau reste attaché, pour des raisons sentimentales ; et qui sont, dans sa philosophie de l'éducation, comme des blocs erratiques dans un paysage.

Et s'il y a, dans l'œuvre de Rousseau, des textes propres à éclairer l'*Emile*, ce n'est pas dans ses premiers ouvrages qu'il convient de les chercher, mais dans ceux-là seulement qui furent composés vers le même temps ; et très particulièrement dans son second chef-d'œuvre : *La nouvelle Héloïse*. Commencé à l'Ermitage, dans le parc du château de M<sup>me</sup> d'Epinay, ce roman par lettres fut, en effet, achevé dans le « petit château » du duc de Luxembourg, à Montmorency, durant les années où Rousseau rédigeait l'*Emile* (1758-1762). *La nouvelle Héloïse* parut au début de 1761, l'*Emile*, au printemps 1762.

Il y a entre ces deux œuvres une parenté évidente. Le thème central en est le même : le devenir de l'homme à travers une série d'expériences spirituelles ; ce sont deux grands romans biographiques. Et, ce qui est bien plus significatif encore, M. de Wolmar et le Saint-Preux des derniers livres de *La nouvelle Héloïse* sont deux images de l'homme

que nous font connaître les derniers chapitres de l'*Emile* ; quant à la société qui gravite autour de Julie, c'est précisément cette société de personnes à laquelle le gouverneur d'Emile pré-adapte son élève.

Entre cent autres preuves, je n'en donnerai ici que cette réflexion de Saint-Preux, dans la lettre II de la cinquième partie de *La nouvelle Héloïse* : « S'il fallait dire avec précision ce qu'on fait dans cette maison pour être heureux, je croirais avoir bien répondu en disant : on y sait vivre ; non dans le sens qu'on donne en France à ce mot, qui est d'avoir avec autrui certaines manières établies par la mode ; mais de la vie de l'homme, et pour laquelle il est né... »

Je me propose donc d'indiquer, sur quelques thèmes essentiels, comment la lecture de *La nouvelle Héloïse*, notamment de la longue lettre III de la cinquième partie<sup>1</sup>, confirme les conclusions qu'on peut tirer de l'*Emile* lui-même, si du moins l'on fait abstraction du point de vue « erratique » qu'on y rencontre ici et là. D'où le titre de cette étude.

\* \* \*

Cette confrontation confirme d'abord la conclusion qui me paraît s'imposer au terme d'une lecture attentive de l'*Emile* : ce roman pédagogique n'est pas proprement un traité d'éducation, mais une philosophie de l'éducation. Elucidons brièvement cette distinction, qui permet seule de comprendre comment cette relation d'une éducation individuelle — il n'y a dans l'*Emile* qu'un élève et son gouverneur — a pu exercer sur l'éducation familiale et sur l'éducation publique l'influence qu'elle a exercée, à quelque degré, dès l'origine, et celle qu'elle a exercée ensuite dans la perspective de l'« éducation nouvelle ».

Il eût d'ailleurs suffi de lire le titre de l'ouvrage : *Emile ou de l'éducation* (et non : De l'éducation d'Emile), pour se convaincre que Rousseau entendait exposer une philosophie générale de l'éducation. Ce qui n'a pas empêché certains pédagogues d'adresser à son auteur des critiques qui ne porteraient que si l'*Emile* était un traité pratique d'éducation.

Rousseau savait, aussi bien que ses critiques, qu'un traité pratique d'éducation doit tenir compte de circonstances particulières ; ce qu'ont fait par exemple Fénelon, dans son *Traité de l'éducation des filles*, à l'intention des filles de la duchesse de Beauvilliers, ou Condillac dans son : *Traité d'éducation pour le prince de Parme*. Il savait de plus que l'éducation doit être adaptée au tempérament de l'élève : « Chaque esprit, écrit-il dans sa Préface à l'*Emile*, a sa forme propre selon laquelle il a besoin d'être gouverné, et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme et non par une autre ».

<sup>1</sup> C'est de cette lettre que sont tirées, sauf indication contraire, toutes mes citations de *La nouvelle Héloïse*.

Mais ces problèmes d'espèce, expressément, il en fait abstraction : il ne rédige pas une pratique de l'éducation. Comme il le dit dans la cinquième des *Lettres écrites de la montagne*, « il s'agit d'un nouveau système d'éducation dont il offre le plan à l'examen des sages, et non pas d'une méthode pour les pères et les mères, à laquelle il n'a jamais songé ». Son propos, dans l'*Emile*, c'est de rechercher les principes éternels et universellement valables de toute éducation ; de formuler les fins les plus générales de l'éducation, qu'elle soit individuelle, familiale ou publique ; et d'en déduire, en quelque sorte, les dispositifs pédagogiques, les moyens qui permettront d'incarner ces principes et d'atteindre ces fins.

Emile n'est ainsi qu'un mythe ; Rousseau dit : « une imagination propre à donner à mes idées un tour agréable et persuasif ». Qu'on relise, au début du Livre I, le passage commençant par ces mots : « J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire... » ! Cet élève est d'ailleurs rigoureusement indéterminé, la *tabula rasa* des philosophes sensualistes : pratiquement abandonné par sa famille, « sans hérédité, tempérament, ni caractère ». En effet, si Emile eût eu une hérédité et un caractère, son gouverneur eût dû en tenir compte ; de même des désirs de ses parents ! et cela aurait enlevé à son éducation ce caractère de généralité que Rousseau entendait précisément lui donner. Il fait en outre son élève « d'un esprit commun et vulgaire » ; ainsi, bien que riche et noble, et élevé comme un prince par un gouverneur, Emile est *l'enfant* et *l'élève* à l'état de concept pur (dans sa plus grande extension, et avec la compréhension la plus pauvre) ; ce à quoi l'éducateur n'a jamais affaire dans la réalité !

Rousseau utilise donc la fiction d'Emile et de son gouverneur pour exposer les principes dont il voudrait voir s'inspirer, *mutatis mutandis*, et l'éducation individuelle, et l'éducation familiale, et l'éducation publique<sup>1</sup>. Le fait qu'Emile n'est pas un enfant, mais l'enfant, lui permet d'isoler en quelque sorte (dans une expérience simplement pensée) le facteur « éducation intentionnelle » des autres facteurs qui, dans la réalité, contribuent, concurremment avec l'action informatrice de ses maîtres, à faire d'un être humain ce qu'il est : l'hérédité, la famille et le milieu social.

\* \* \*

En dépit de son fondement expérimental : « Commencez parmi eux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point » (qui fait de Jean-Jacques Rousseau le plus notable précurseur de cette psychologie de l'enfant et de l'adolescent, qui n'existait pas en son temps, et dont il serait excessif de dire qu'il l'ait fondée), sa philo-

<sup>1</sup> Pour l'application de ses principes à l'éducation publique — dont je ne dis rien dans cette étude — voir ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, 1771-72.

sophie de l'éducation peut se résumer en quelques principes, que leur caractère paradoxal a fait souvent considérer comme des chimères ou des insanités. Le premier de ces paradoxes, c'est l'éducation négative ; en d'autres termes, l'éducation à la liberté par la liberté ; ou encore l'éducation conçue centralement comme une auto-éducation dans un milieu judicieusement conditionné.

L'enfant doit, selon Rousseau, prendre conscience de sa condition et de sa destination dans un milieu tel que rien ne l'empêche de faire l'expérience de sa dépendance à l'égard des choses, dont l'acceptation le rendra libre (au premier sens de ce mot) et, plus tard, de s'affirmer comme une personne autonome, ayant en soi le principe de sa pensée et de son activité (second sens du mot liberté). Ce qui implique que l'éducateur n'agira que sur le milieu et, pratiquement, qu'il n'enseignera pas grand chose à l'enfant.

On se rappelle ces déclarations de l'*Emile* : « Oserai-je exposer ici 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. (...) La première éducation doit donc être purement négative. (...) Laissez mûrir l'enfance dans les enfants ». Rousseau en précise la portée dans sa *Lettre à Mgr de Beaumont* : « J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens. »

Cette éducation n'est donc « négative », en somme, que par rapport à l'usage : « Prenez le contre-pied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien », lit-on au commencement du livre II. Et ailleurs : « Comme on ne veut pas faire d'un enfant un enfant, mais un docteur, les pères et les maîtres n'ont jamais assez tôt tancé, corrigé, réprimandé, flatté, menacé, promis, instruit, parlé raison. Faites mieux : soyez raisonnable... »

Pour être raisonnable, et jusqu'à un certain âge, on ne chargera donc pas la mémoire de l'enfant de connaissances « récitables » ; et l'on ne s'efforcera pas de lui donner des comportements artificiels et prématurés. C'est ce qui ressort des explications de Julie à Saint-Preux, encore sous le charme des enfants, non pas « dénaturés », mais se manifestant dans toute la vérité de leur nature, dont, au début de sa longue lettre, il peint à Milord Edouard les innocentes occupations :

M. de Wolmar me fit sentir que la première et plus importante éducation, celle précisément que tout le monde oublie, est de rendre un enfant propre à être élevé. Une erreur commune à tous les parents qui se piquent de lumières est de supposer leurs enfants raisonnables dès leur naissance, et de leur parler comme à des hommes avant même qu'ils sachent lire et parler. (...) En leur parlant dès leur bas âge une langue qu'ils n'entendent point, on les accoutume à se payer de mots, à en payer les autres, à contrôler tout ce qu'on leur dit, à se croire aussi

sages que leurs maîtres, à devenir disputeurs et mutins ; et tout ce qu'on pense obtenir d'eux par des motifs raisonnables, on ne l'obtient en effet que par ceux de crainte et de vanité, qu'on est toujours forcé d'y joindre. (...) La raison ne commence à se former qu'au bout de plusieurs années, et quand le corps a pris une certaine consistance. L'intention de la nature est donc que le corps se fortifie avant que l'esprit s'exerce.

Dans ce long discours de Julie on trouve, textuellement, un des lieux capitaux de l'*Emile* : « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces, qui n'auront ni maturité ni saveur, et ne tarderont pas à se corrompre ; nous aurons de jeunes docteurs et de vieux enfants. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres. Rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans. » Cette citation textuelle de l'*Emile* (et il y en a bien d'autres dans cette lettre !) constitue, en quelque sorte, la lettre de créance de Jean-Jacques à son disciple « ès pédagogie pratique », Julie de Wolmar.

A ces judicieuses constatations (que Claparède a résumées depuis dans sa « loi d'exercice génétique »), Julie ajoute des considérations d'un ordre plus pratique. Comment, en effet, pourrait-on aider l'enfant à « devenir celui qu'il est », avant de l'avoir observé, pour savoir précisément qui il est ! « Quand toutes ces instructions prématurées, poursuit-elle en effet, profiteraient au jugement des enfants autant qu'elles y nuisent, encore y aurait-il un très grand inconvénient à les leur donner indistinctement et sans égard à celles qui conviennent par préférence au génie de chaque enfant. (...) 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<sup>1</sup>. Qu'arrive-t-il d'une éducation commencée dès le berceau et toujours sous une même formule, sans égard à la prodigieuse diversité des esprits ? Qu'on donne à la plupart des instructions nuisibles ou déplacées, qu'on les prive de celles qui leur conviendraient, qu'on gêne de toutes parts la nature, qu'on efface les grandes qualités de l'âme pour en substituer de petites et d'apparentes qui n'ont aucune réalité (...) qu'enfin, pour le prix de tant de peine, indiscretement prise, tous ces petits prodiges deviennent des esprits sans force et des hommes sans mérite, uniquement remarquables par leur faiblesse et leur inutilité. »

Ces sages propos s'inspirent du fonctionnalisme le plus conséquent et aussi, on s'en rend compte, de ce souci d'individualisation et d'orientation qui caractérise « l'éducation nouvelle ». Mais voici que l'amour de Julie pour ses enfants, son désir ardent de les voir heureux autant

<sup>1</sup> C'est exactement le personnalisme chrétien ; nous en reparlerons plus loin, p. 18.

que la condition humaine le comporte, lui font exprimer, sous une forme originale, cette idée d'une si grande conséquence, que deux éducateurs de notre siècle, John Dewey et Roger Cousinet ont mise, après J. J. Rousseau, mais avec une particulière netteté, au centre de leur philosophie pédagogique : l'éducation ne préparera l'enfant à sa vie d'adulte que dans la mesure où elle lui aura permis de vivre heureusement sa vie d'enfant puis d'adolescent. Ceci atteste chez Rousseau un des dons essentiels du romancier : faire parler ses personnages conformément à leur condition ou à leur caractère. Julie est femme et mère : quand elle développe les idées pédagogiques de Jean-Jacques, elle le fait en femme et en mère. Ici, par exemple, c'est le cœur qui l'amène à la position que Rousseau avait déduite, logiquement, de ce que j'ai appelé son fonctionnalisme et de sa conception générale de l'éducation.

Voici le début de ce long développement qu'il faut lire attentivement tout entier : « La première fois que je tins mon fils aîné dans mes bras, je songeai que l'enfance est presque un quart des plus longues vies, qu'on parvient rarement aux trois autres quarts, et que c'est une bien cruelle prudence de rendre cette première portion malheureuse pour assurer le bonheur du reste, qui peut-être ne viendra jamais... »

Cette judicieuse et tendre mère caractérise ensuite, de nouveau en des termes d'une parfaite convenance, les effets, sur ses propres enfants, de cette « éducation négative » que le respect de la personne, en germe en eux, commande à l'égard de l'enfant, puis de l'adolescent :

C'est ainsi que, livrés au penchant de leur cœur sans que rien le déguise ou l'altère, nos enfants ne reçoivent point une forme extérieure et artificielle, mais conservent exactement celle de leur caractère original ; c'est ainsi que ce caractère se développe journellement à nos yeux sans réserve, et que nous pouvons étudier les mouvements de la nature jusque dans leurs principes les plus secrets. Sûrs de n'être jamais ni grondés ni punis, ils ne savent ni mentir ni se cacher ; et, dans tout ce qu'ils disent, soit entre eux, soit à nous, ils laissent voir sans contrainte tout ce qu'ils ont au fond de l'âme.

Libres de babiller entre eux toute la journée, ils ne songent pas même à se gêner un moment devant moi. Je ne les reprends jamais, ni ne les fais taire, ni ne feins de les écouter ; et ils diraient les choses du monde les plus blâmables, que je ne ferais pas semblant d'en rien savoir : mais en effet je les écoute avec la plus grande attention sans qu'ils s'en doutent ; je tiens un registre exact de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent : ce sont les productions naturelles du fonds qu'il faut cultiver. Un propos vicieux dans leur bouche est une herbe étrangère dont le vent apporta la graine : si je la coupe par une réprimande, bientôt elle repoussera ; au lieu de cela, j'en cherche en secret la racine, et j'ai soin de l'arracher. Je ne suis, conclut-elle en riant, que la servante du jardinier ; je sarcle le jardin, j'en ôte la mauvaise herbe ; c'est à lui de cultiver la bonne.



Le jardinier, c'est M. de Wolmar, qui a adopté la philosophie de l'éducation de J.-J. Rousseau. La relation de Julie à M. de Wolmar est ainsi la même que la relation de Julie à Jean-Jacques. En ce qui concerne l'image du jardinier, Pestalozzi, lui aussi, y recourait fréquemment ; et le rôle qu'il donnait au jardinier était exactement celui que Julie assigne à la « servante du jardinier ». Cf., entre autres, son *Discours* pour le jour de son anniversaire, en 1818 : « Mais en quoi consiste l'art de l'éducation et quel est-il ? Je réponds : c'est l'art du jardinier », etc.

\* \* \*

Les enfants de Julie — on s'en convaincra en lisant en entier le début de la lettre dont je n'ai pu transcrire tout à l'heure (p. 7) qu'un trop court fragment — sont tous « l'enfant dans la vérité de sa nature ». Quand ils auront douze ans, on pourra leur appliquer les termes mêmes dont, à la fin du II<sup>e</sup> livre, Rousseau se sert pour nous peindre son Emile à cet âge : « Sa figure, son corps, sa contenance, annoncent l'assurance et le contentement ; la santé brille sur son visage (...) il a l'air ouvert et libre, mais non pas insolent, ni vain ; son visage, qu'on n'a pas collé sur des livres, ne tombe point sur son estomac ; on n'a pas besoin de lui dire : Levez la tête ! la honte ni la crainte ne la lui firent jamais baisser (...) N'attendez pas non plus de lui des propos agréables, ni qu'il vous dise ce que je lui aurai dicté ; n'en attendez que la vérité naïve et simple, sans ornement, sans apprêt, sans vanité (...). Qu'il s'occupe ou qu'il s'amuse, l'un et l'autre est égal pour lui ; ses jeux sont ses occupations ; il n'y sent point de différence. Il met à tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire et une liberté qui plaît, montrant à la fois le tour de son esprit et la sphère de ses connaissances. N'est-ce pas le spectacle de cet âge, un spectacle charmant et doux, de voir un joli enfant, l'œil vif et gai, l'air content et serein, la physionomie ouverte et riante, faire, en se jouant, les choses les plus sérieuses, ou profondément occupé des plus frivoles amusements ? (...) Il est parvenu à la maturité de l'enfance, il a vécu de la vie d'un enfant, il n'a point acheté sa perfection aux dépens de son bonheur ; au contraire, ils ont concouru l'un à l'autre. En acquérant toute la raison de son âge, il a été heureux et libre autant que sa constitution lui permettait de l'être. Si la fatale faux vient moissonner en lui la fleur de nos espérances, nous n'aurons point à pleurer à la fois sa vie et sa mort... »

Et, pourtant, ces enfants, que nous voyons jouer dans la salle où s'entretiennent Julie, Saint-Preux et M. de Wolmar, ont été élevés par leurs parents ! ces parents qui, si nous en croyons Rousseau, ne savent que dénaturer leur progéniture et la déformer à leur propre image ! On connaît le réquisitoire dressé contre les parents au premier livre de l'*Emile* : Toutes leurs erreurs — ces erreurs de si lourde conséquence — procèdent de ce qu'ils n'élèvent pas l'enfant pour lui-même

mais pour eux. Faisant passer leurs convenances personnelles avant ses besoins de croissance ; pour n'avoir pas, par exemple, le désagrément de le surveiller, du temps de Rousseau, ils l'emmailottaient étroitement ; pour s'éviter l'ennui de l'entendre pleurer, ils cèdent aujourd'hui encore à tous ses caprices, ce qui en fait un enfant gâté ; ou l'épouvantent, ce dont la psychanalyse a décelé les détestables effets. Bientôt on lui tient des propos hors de sa portée, ce qui lui fausse l'esprit : « Un enfant passe six ou sept ans de cette manière entre les mains des femmes, victime de leur caprice et du sien ; et après lui avoir fait apprendre ceci et cela, c'est-à-dire après avoir chargé sa mémoire ou de mots qu'il ne peut entendre, ou de choses qui ne lui sont bonnes à rien ; après avoir étouffé le naturel par les passions qu'on a fait naître, on remet cet être factice entre les mains d'un précepteur, lequel achève de développer les germes artificiels qu'il trouve déjà tout formés... »

Contradiction ? — Il n'y a, sur ce point : par qui doivent être élevés les enfants, aucune contradiction dans la position de Jean-Jacques Rousseau, mais simplement une distinction. C'est parce qu'on ne lit l'*Emile* qu'en extraits qu'on voit en son auteur un adversaire de l'éducation familiale. — Mais Rousseau ne se substitue-t-il pas, dans le personnage du gouverneur, aux parents d'Emile ? — C'est qu'il y a parents et parents ; les uns s'entendent à élever leurs enfants ; c'est évidemment le cas de Julie et de M. de Wolmar. D'autres les élèvent de façon à mériter la diatribe que nous venons de transcrire. D'ailleurs Emile et son gouverneur ne sont (nous l'avons vu) qu'une fiction ; Rousseau s'en explique assez clairement, dans un texte dont j'ai transcrit l'essentiel. Et qui lit l'*Emile* en suivant, a pu noter, juste avant ce passage, ces déclarations, décisives, sur le point qui nous occupe :

Point de mère, point d'enfant. Entre eux les devoirs sont réciproques, et s'ils sont mal remplis d'un côté, ils seront négligés de l'autre. L'enfant doit aimer sa mère avant de savoir qu'il le doit. Si la voix du sang n'est fortifiée par l'habitude et les soins, elle s'éteint dans les premières années, et le cœur meurt pour ainsi dire avant que de naître. Nous voilà dès les premiers pas hors de la nature (...) Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père. Qu'ils s'accordent dans l'ordre de leurs fonctions ainsi que dans leur système ; que des mains de l'une l'enfant passe dans celles de l'autre. Il sera mieux élevé par un père judicieux et borné que par le plus habile maître du monde ; car le zèle suppléera mieux au talent que le talent au zèle (...) Les enfants, éloignés, dispersés dans des pensions, dans des couvents, dans des collèges, porteront ailleurs l'amour de la maison paternelle, ou, pour mieux dire, ils y rapporteront l'habitude de n'être attachés à rien. Les frères et les sœurs se connaîtront à peine (...) Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce ; il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'Etat. Tout homme qui peut payer cette triple dette et ne le fait pas,

est coupable, et plus coupable peut-être quand il la paie à demi. Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point droit de le devenir...

De telles déclarations, qui font penser (avec un certain déplacement, peut-être, du centre de gravité de la mère sur le père) à l'éloge de la « Wohnstube » dans *Léonard et Gertrude*, sont loin d'être isolées dans l'œuvre de Rousseau. Voici, par exemple, quelques lignes d'une lettre à M<sup>me</sup> de B., du 17 janvier 1770 :

L'habitude la plus douce qui puisse exister est celle de la vie domestique, qui nous tient plus près de nous qu'aucune autre : rien ne s'identifie plus constamment, plus fortement avec nous que notre famille et nos enfants ; les sentiments que nous acquérons ou que nous renforçons dans ce commerce intime sont les plus vrais, les plus durables, les plus solides qui puissent nous attacher aux êtres périssables, puisque la mort seule peut les éteindre (...) J'ai beau chercher où l'on peut trouver le vrai bonheur, s'il est sur la terre : ma raison ne me le montre que là...

*La nouvelle Héloïse* réconcilie donc, dans un acte de foi en l'avenir, ces deux positions, en apparence contradictoires : cette exaltation, d'une part ; de l'autre, cette condamnation de l'éducation domestique. M. de Wolmar et Julie ce sont, en effet, Emile et Sophie, ces deux êtres formés avec amour par Jean-Jacques, pour être les prémices d'une humanité vivant en conformité avec sa nature et sa vocation, d'une humanité enfin humaine. On peut dire qu'ils préfigurent les parents qui savent élever leurs enfants dans la vérité de leur nature. L'éviction des parents, dont on fait, à tort, un des principes de la pédagogie de Rousseau, n'est ainsi que provisoire, relative à un certain état des mœurs ; et l'éducation conforme à la nature ce sera, dès qu'il y aura assez de Sophie et d'Emile, l'éducation que les parents, éducateurs naturels, donneront à leurs enfants, à l'imitation de Julie et de M. de Wolmar.

\* \* \*

Il faut lire l'*Emile* avec un peu de cette générosité avec laquelle il a été écrit ; et ne pas s'emparer avidement, pour rendre Rousseau ridicule ou odieux, de chacun des paradoxes qu'il aime à aiguïser et qu'il se délecte à décocher. C'est un fait qu'il y a beaucoup de paradoxes dans l'*Emile* ; mais il en est un au moins, parmi ceux qu'on y prétend être, que l'on n'y trouve point. C'est celui-ci : Rousseau aurait déclaré l'éducation impossible dans le cadre social.

Il est vrai qu'Emile est élevé loin des conventions, des inconséquences et des hypocrisies auxquelles les adultes sont constamment entraînés par les prétendues nécessités de la vie sociale. Ce n'est cependant pas « dans le globe de la lune », ni « sur une île déserte » que Rousseau entend faire vivre son élève, pour qu'il devienne un homme. C'est à la campagne. Propos repris, à la fin du siècle dernier, par les fondateurs des Écoles nouvelles à la campagne. Or ce n'est pas

tout à fait la même chose : « Je veux, dit-il, élever Emile à la campagne, loin de la canaille des valets, les derniers des hommes après leurs maîtres ; loin des noires mœurs des villes, que le vernis dont on les couvre rend séduisantes et contagieuses pour les enfants ; au lieu que les vices des paysans, sans apprêt et dans toute leur grossièreté, sont plus propres à dégoûter qu'à séduire, quand on n'a nul intérêt à les imiter. »

De plus, vers la fin de l'adolescence, son gouverneur l'initie à la vie sociale, mais cela vient après la « Profession de foi du vicaire savoyard », au-delà de laquelle il ne semble pas qu'on pousse la lecture de l'*Emile* !<sup>1</sup> « Emile n'est pas fait, lit-on vers la fin du livre IV, pour rester toujours solitaire ; membre de la société, il en doit remplir les devoirs. Fait pour vivre avec les hommes, il doit les connaître (...) L'étude convenable à l'homme est celle de ses rapports. Tant qu'il ne se connaît que par son être physique, il doit s'étudier dans ses rapports avec les choses : c'est l'emploi de son enfance ; quand il commence à sentir son être moral, il doit s'étudier par ses rapports avec les hommes : c'est l'emploi de sa vie entière, à commencer au point où nous voilà parvenus. »

Et, lorsqu'Emile atteindra l'âge d'homme, son éducation s'achèvera par l'étude de la société politique, étude qu'il approfondira au cours de nombreux voyages, relatés dans ce livre V que presque personne ne semble prendre au sérieux. On y rencontre pourtant des pensées importantes, autant que « positives » ; ceci par exemple, qui est aux antipodes de la maxime : *Ubi bene, ibi patria*, si en faveur à cette époque, et nous rappelle opportunément que Jean-Jacques était citoyen de la République de Genève. « Ne dis donc pas : Que m'importe où que je sois ? il importe d'être où tu peux remplir tous tes devoirs ; et l'un de ces devoirs est l'attachement pour le lieu de ta naissance. Tes compatriotes te protégèrent enfant, tu dois les aimer étant homme. Tu dois vivre au milieu d'eux, ou du moins en un lieu d'où tu puisses leur être utile autant que tu peux l'être... »

En attendant, ce n'est donc pas hors de la société qu'Emile grandira, mais dans une société plus saine, moins faisandée que celle des villes ; et l'on serrerait de très près la pensée véritable de Rousseau en disant : dans une société conditionnée en fonction des besoins de croissance de l'enfant et de l'adolescent. Car la pensée de Rousseau sur ce point me paraît très proche de celle du philosophe et pédagogue bâlois, Paul Häberlin, ramenant tous les devoirs sociaux de l'homme, et ceux de la société, à cette seule obligation : aider la génération de demain à incarner plus complètement que nous les caractères constitutifs de l'humanité.

<sup>1</sup> Ce n'est pas le cas de mon ami, M. Georges Chevallaz qui, dans son *Histoire de la pédagogie*, a transcrit d'importants fragments du livre IV, dont justement la seconde partie de ma prochaine citation, et même du livre V.

On lit, en effet, au début du livre II : « Vous ne serez point maître de l'enfant, si vous ne l'êtes de tout ce qui l'entoure. » Et l'on pourra voir, dans *La nouvelle Héloïse*, ce qu'il entendait par là. Julie et M. de Wolmar vivent à la campagne, mais non « hors du monde ». Ils reçoivent des visiteurs et des hôtes, mais Julie veille à ce qu'ils ne compromettent pas son action éducative. Et ce qu'elle fait, toute mère pourrait le faire, même en ville. Qu'on en juge plutôt :

Je ne souffrirai pas non plus, explique-t-elle, que mes enfants se mêlent dans la conversation des gens raisonnables, et s'imaginent sottement y tenir leur rang comme les autres, quand on y souffre leur babil indiscret (...) Que peut penser un enfant de lui-même, quand il voit autour de lui tout un cercle de gens sensés l'écouter, l'agacer, l'admirer, attendre avec un lâche empressement les oracles qui sortent de sa bouche, et se récrier avec des retentissements de joie à chaque impertinence qu'il dit ? La tête d'un homme aurait bien de la peine à tenir à tous ces faux applaudissements : jugez de ce que deviendra la sienne ! (...) Un jour qu'il nous était venu du monde, étant allée donner quelques ordres, je vis en rentrant quatre ou cinq grands nigauds occupés à jouer avec mon fils, et s'appêtant à me raconter d'un air d'emphase je ne sais combien de gentilleses qu'ils venaient d'entendre, et dont ils semblaient tout émerveillés. « Messieurs, leur dis-je assez froidement, je ne doute pas que vous ne sachiez faire dire à des marionnettes de fort jolies choses ; mais j'espère qu'un jour mes enfants seront des hommes, qu'ils agiront et parleront d'eux-mêmes, et alors j'apprendrai toujours dans la joie de mon cœur tout ce qu'ils auront dit et fait de bien. » Depuis qu'on a vu que cette manière de faire sa cour ne prenait pas, on joue avec mes enfants comme avec des enfants, non comme avec Polichinelle ; il ne leur vient plus de compère, et ils en valent sensiblement mieux depuis qu'on ne les admire plus.

C'est ainsi que Julie fait, de la petite société de ses gens<sup>1</sup> et de ses hôtes, un milieu conditionné en fonction de l'éducation de ses enfants :

Les seules lois qu'on leur impose auprès de nous sont celles de la liberté même, savoir : de ne pas plus gêner la compagnie qu'elle ne les gêne ; de ne pas crier plus haut qu'on ne parle ; et comme on ne les oblige point de s'occuper de nous, je ne veux pas non plus qu'ils prétendent nous occuper d'eux. Quand ils manquent à de si justes lois, toute leur peine est d'être à l'instant renvoyés ; et tout mon art, pour que c'en soit une, de faire qu'ils ne se trouvent nulle part aussi bien qu'ici. A cela près, on ne les assujettit à rien ; on ne les force jamais de rien apprendre ; on ne les ennuie point de vaines corrections ; jamais on ne les reprend ;

<sup>1</sup> Pour ce qui est de ses gens, cf. par exemple, vers la fin de la lettre, un long passage dans lequel on lit ceci : « Pour espérer de réussir (...) il fallait n'avoir autour de soi que des domestiques intelligents et bien intentionnés, qui ne se lassassent point d'entrer dans les vues des maîtres ». Cf. aussi la fin de la prochaine citation : « Chacun (...) se conforme à mes intentions », et de la citation de la p. 17, relative à l'acquisition de la lecture.

les seules leçons qu'ils reçoivent sont des leçons de pratique prises dans la simplicité de la nature. Chacun, bien instruit là-dessus, se conforme à mes intentions avec une intelligence et un soin qui ne me laissent rien à désirer...

La pensée de Rousseau sur le point qui nous occupe, c'est donc bien que la société doit s'ordonner en fonction de ce qui est la tâche numéro un de la communauté humaine, et la vocation la plus générale de l'homme : l'éducation des enfants, de telle façon qu'ils puissent atteindre à la pleine stature de la personne. Et, Saint-Preux en fait la remarque, la grande maison de M. de Wolmar constitue le milieu le plus parfaitement conditionné pour cette information en l'enfant de la personne communautaire, étant une authentique société de personnes, fondée sur la mutualité du donner et du recevoir : « Ces idées, dit-il en effet à ses hôtes, seraient difficiles à établir dans des maisons où le père et la mère se font servir comme des enfants ; mais dans celle-ci, où chacun, à commencer par vous, a ses fonctions à remplir, et où le rapport des valets aux maîtres n'est qu'un échange perpétuel de services et de soins, je ne crois pas cet établissement impossible. » Nous retrouvons ici cet acte de foi en l'avenir, qui fait de ces deux ouvrages de J. J. Rousseau : *La nouvelle Héloïse* et *l'Emile*, des œuvres très XVIII<sup>e</sup> siècle.

\* \* \*

On n'a pas toujours non plus compris exactement Rousseau en ce qui concerne les livres et la lecture. Tous les recueils de morceaux choisis reproduisent l'éblouissante critique de la fable de La Fontaine : Le corbeau et le renard ; et le plaisant récit du contresens d'un enfant, à l'occasion d'un trait de la vie d'Alexandre. Chacun sait aussi que Jean-Jacques a écrit, vers la fin du livre III : « Je hais les livres ». Mais ce n'est pas exactement une maxime pédagogique. Montaigne eût appelé cela une « humeur ». On oublie, par contre, que cette proscription du livre, qui paraît en effet résulter de ces textes, n'est cependant que provisoire, relative à l'âge et à la forme d'intelligence de l'enfant.

On néglige souvent de lire jusqu'au bout le livre IV de *l'Emile*, où l'on trouverait, entre autres : « Voici le temps de la lecture (...) Voici le temps de lui apprendre à faire l'analyse du discours, de le rendre sensible à toutes les beautés de l'éloquence et de la diction. » Capable dès lors de discernement, Emile ne lira, à en croire Rousseau, que ce qui en vaut la peine : « Il prendra plus de goût pour les livres des Anciens que pour les nôtres (...) Après l'avoir ainsi fait remonter aux sources de la pure littérature, poursuit-il, je lui en montre aussi les égouts, dans les réservoirs des modernes compilateurs : journaux, traductions, dictionnaires ; il jette un coup d'œil sur tout cela, puis le laisse pour n'y jamais revenir. »

Bien avant ce moment, d'ailleurs, Emile aura lu... les *Fables* de La Fontaine ! ces fables qui ne sont pas à la portée de l'enfant, mais qui ont pour l'adolescent une valeur éducative que Rousseau met admirablement en lumière : « Le temps des fautes est celui des fables. En censurant le coupable sous un masque étranger, on l'instruit sans l'offenser ; et il comprend alors que l'apologue n'est pas un mensonge, par la vérité dont il se fait l'application ».

Je cède au plaisir de transcrire encore cette judicieuse remarque : « Je voudrais qu'avant de mettre les *Fables* de cet auteur inimitable entre les mains d'un jeune homme, on en retranchât toutes les conclusions par lesquelles il prend la peine d'expliquer ce qu'il vient de dire aussi clairement qu'agréablement. »

Si les fables aident Emile à se connaître lui-même, l'histoire — cette histoire dont, avant Cousinet, Rousseau a montré l'inutilité, pis, la nocivité, pour de jeunes enfants — lui apprendra à mieux connaître les hommes : « C'est par elle qu'Emile lira dans leurs cœurs sans les leçons de la philosophie ; c'est par elle qu'il les verra, simple spectateur, sans intérêt et sans passions, comme leur juge, non comme leur complice ni comme leur accusateur. Pour connaître les hommes, il faut les voir agir, » dans l'œuvre d'un historien objectif ; c'est pourquoi Thucydide est pour Rousseau « le vrai modèle des historiens ». Mais, toujours soucieux de répondre aux besoins actuels de l'adolescent, il recommande d'abord « la lecture des vies particulières ». Et il trouve moyen, après Montaigne, d'écrire sur Plutarque des choses neuves et justes.

Mais ici se pose une question : quand donc Emile a-t-il appris à lire ? On croit communément qu'Emile, enfant, n'apprend ni à lire ni à écrire<sup>1</sup> ; ce qu'on déplore justement. Rousseau s'exprime pourtant avec netteté sur ce point : il ne veut pas qu'avant d'être en âge de les entendre, son élève s'instruise dans les livres ; mais il acquerra, pour en faire l'usage convenable à son âge, ces deux indispensables techniques : lire et écrire. Il les acquerra dès qu'il en sentira le besoin, et cela ne tardera guère :

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 d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! (...) L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin. Emile reçoit quelquefois de son père, de sa mère, de ses parents, de ses amis des billets d'invitation pour un dîner, pour une promenade, pour une partie sur l'eau, pour voir quelque fête publique<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Il semblerait que Pestalozzi lui-même le crût, en ces années où il s'occupait, comme il le relate dans son « Journal », de l'éducation de son fils Jacobli.

<sup>2</sup> Il eût suffi de lire ce passage pour se convaincre que Rousseau n'entendait pas élever Emile tout à fait « hors de la société » !

Ces billets sont courts, clairs, nets, bien écrits. Il faut trouver quelqu'un qui les lui lise : ce quelqu'un ou ne se trouve pas toujours à point nommé, ou rend à l'enfant le peu de complaisance que l'enfant a eu pour lui la veille. Ainsi l'occasion, le moment se passe. On lui lit enfin le billet, mais il n'est plus temps. Ah ! si l'on eût su lire soi-même ! On en reçoit d'autres : ils sont si courts ! le sujet en est si intéressant ! on voudrait essayer de les déchiffrer ; on trouve tantôt de l'aide et tantôt du refus. On s'évertue, on déchiffre enfin la moitié d'un billet : il s'agit d'aller demain manger de la crème... on ne sait où ni avec qui... Combien on fait d'efforts pour lire le reste ! Je ne crois pas qu'Emile ait besoin de bureau. Parlerai-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries. »

Julie a parfaitement compris que « l'on obtient très sûrement et très vite ce que l'on n'est point pressé d'obtenir ». Elle s'y prend au reste d'une façon assez différente de celle suggérée par Rousseau, et d'ailleurs charmante. Ce qui illustre, outre ce don de romancier déjà noté, qui permet à Rousseau de créer des personnages différents de lui-même, cette maxime cardinale de l'*Emile* « que chaque esprit a sa forme propre selon laquelle il a besoin d'être gouverné » :

Vous savez, explique-t-elle à Saint-Preux, que notre aîné lit déjà passablement. Voici comment lui est venu le goût d'apprendre à lire (...) Je lui lisais de temps en temps quelques contes, rarement, peu longtemps, et répétant souvent les mêmes avec des commentaires, avant de passer à des nouveaux. Un enfant oisif est sujet à l'ennui ; les petits contes servaient de ressources : mais, quand je le voyais le plus avidement attentif, je me souvenais quelquefois d'un ordre à donner, et je le quittais à l'endroit le plus intéressant, en laissant négligemment le livre. Aussitôt il allait prier sa bonne, ou Fanchon, ou quelqu'un, d'achever la lecture : mais comme il n'a rien à commander à personne, et qu'on était prévenu, l'on n'obéissait pas toujours. L'un refusait, l'autre avait affaire, l'autre balbutiait lentement et mal, l'autre laissait, à mon exemple, un conte à moitié. Quand on le vit bien ennuyé de tant de dépendance, quelqu'un lui suggéra secrètement d'apprendre à lire, pour s'en délivrer et feuilleter le livre à son aise. Il goûta ce projet...

Je laisse à mes lecteurs le plaisir de voir ce qu'il en advint ; et transcrits plutôt, en guise de conclusion sur ce point, ces quelques mots de Julie, qui me paraissent résumer fidèlement la position de Rousseau sur le rôle de la lecture et des livres dans l'éducation des enfants :

C'est à peu près ainsi que je tâcherai d'exciter le zèle et la bonne volonté de cet enfant, pour acquérir les connaissances qui demandent de la suite et de l'application, et qui peuvent convenir à son âge : mais, quoiqu'il apprenne à lire, ce n'est point des livres qu'il tirera ces connaissances ; car elles ne s'y trouvent point. Et la lecture ne convient en aucune manière aux enfants.



\* \* \*

On pourrait, sur bien d'autres points encore, éclairer l'*Emile* — déjà si clair quand on prend la peine de le lire d'un bout à l'autre — par des textes tirés de la lettre III de la cinquième partie de *La nouvelle Héloïse*. Je me bornerai à un dernier exemple. On ne s'est scandalisé ou inquiété de rien autant, peut-être, que de l'ignorance dans laquelle Rousseau entendait maintenir son élève en ce qui concerne la religion : « Nous qui ne voulons rien enseigner à notre Emile », déclare-t-il au début du livre IV, « qu'il n'eût pu apprendre de lui-même, par tout pays, dans quelle religion l'élèverons-nous ? A quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature ? La réponse est fort simple, ce me semble : nous ne l'agrègerons ni à celle-ci ni à celle-là, mais nous le mettrons en état de choisir celle où le meilleur usage de sa raison doit le conduire (...) Gardons-nous d'annoncer la vérité à ceux qui ne sont pas en état de l'entendre, car c'est y vouloir substituer l'erreur. Il vaudrait mieux n'avoir aucune idée de la Divinité que d'en avoir des idées vagues, fantastiques, injurieuses, indignes d'elle... »

Pour bien entendre ce texte, rappelons d'abord la distinction capitale, qui n'est cependant pas toujours faite, entre l'éducation et l'instruction ; entre former la personne et lui inculquer des connaissances. Rousseau ne veut pas qu'on inculque à l'enfant des vérités au-dessus de sa portée. Mais il ne s'oppose pas — bien au contraire, nous le verrons tout à l'heure — à ce que l'éducation des enfants soit sous-tendue par des convictions religieuses et à ce que, par là, le sens religieux de l'enfant soit éveillé et cultivé. C'est ainsi, par exemple, qu'il faut entendre sa boutade contre le catéchisme : « Si j'avais à peindre la stupidité fâcheuse, je peindrais un pédant enseignant le catéchisme à des enfants ; si je voulais rendre un enfant fou, je l'obligerais d'expliquer ce qu'il dit en disant son catéchisme. »

Rousseau pousse ici à l'extrême la position protestante. Si, en effet, dans un moment de désarroi, il s'est converti au catholicisme<sup>1</sup>, il est irréductiblement protestant. Lanson le déclare dans son *Histoire de la littérature française* : « Rousseau a l'âme foncièrement protestante » ; et il parle un peu plus loin du « protestantisme intime » de J. J. Rousseau. Mais, protestant, Jean-Jacques est surtout profondément religieux ; et son personnalisme — nous l'avons noté à la page 8 — est authentiquement chrétien.

Chaque être humain doit donc établir directement, sous sa propre responsabilité, et à la suite d'une expérience personnelle, la relation religieuse entre Dieu et lui. Et c'est précisément parce que Rousseau est sincèrement religieux, et pour qu'Emile le devienne (cf. sur ce

<sup>1</sup> Il est d'ailleurs revenu, officiellement, à la religion protestante le 29 juillet 1754.

point son admirable lettre à Christophe de Beaumont) qu'il assume cette position, qui a entraîné, avec la « Profession de foi du vicaire savoyard », la condamnation de son *Emile* par le Parlement de Paris, puis par le gouvernement de la petite République dont il se déclarait, avec quelque fierté, jusqu'alors, citoyen.

Mais, en attendant le moment où Emile pourra adhérer en connaissance de cause à une foi ou à une philosophie, Rousseau entend que le *sentiment* religieux — ce sentiment par excellence humain — soit éveillé et cultivé en lui, comme il l'est dans le cœur des enfants de Julie, âme profondément religieuse elle aussi ; ce dont on peut se convaincre en lisant, par exemple, la lettre V de la cinquième partie, la lettre XI de la sixième partie, ou le dialogue suivant :

Julie ayant déclaré qu'elle ne faisait jamais rien apprendre par cœur à son fils, Saint-Preux s'étonne et s'écrie :

Jamais ! c'est beaucoup dire, car encore faut-il bien qu'il sache son catéchisme et ses prières. — C'est ce qui vous trompe, reprit-elle. A l'égard de la prière, tous les matins et tous les soirs je fais la mienne à haute voix dans la chambre de mes enfants, et c'est assez pour qu'ils l'apprennent sans qu'on les y oblige ; quant au catéchisme, ils ne savent ce que c'est. — Quoi ! Julie, vos enfants n'apprennent pas leur catéchisme ? — Non, mon ami, mes enfants n'apprennent pas leur catéchisme. — Comment ! ai-je dit tout étonné, une mère si pieuse !... je ne vous comprends point. Et pourquoi vos enfants n'apprennent-ils pas leur catéchisme ? — Afin qu'ils le croient un jour, dit-elle ; j'en veux faire des chrétiens...

C'est la position de J. J. Rousseau, et cette position est très voisine de celle que Pestalozzi (qui, lui aussi, après s'être attaché à la lettre des maximes éducatives de Rousseau, a su les interpréter selon l'esprit) avait adoptée à l'égard de « ses enfants ». Voici, en effet, ce qu'on lit dans sa « Lettre à un ami sur son activité à Stans » :

Cette expression verbale des vérités par lesquelles on règle sa vie, n'est point aussi généralement utile au genre humain que nous nous le figurons, habitués que nous sommes depuis des siècles à cette instruction chrétienne par demandes et réponses, si verbeuse, et d'un effet si superficiel (...) Je crois que le premier développement de la pensée des enfants est entièrement troublé par un enseignement verbeux, qui n'est approprié ni à leurs facultés ni aux circonstances de leur vie. D'après mon expérience, le succès dépend de ce point : que toute chose enseignée aux enfants se fasse accepter d'eux comme vraie, parce qu'intimement liée à une expérience, intuitive ou sensible, personnelle (...) C'est ainsi que je m'efforçais d'éveiller dans leur cœur le sentiment de chaque vertu, avant de leur en parler ; car je considérais comme fâcheux d'aborder avec des enfants des sujets qui les obligent à parler sans bien savoir ce qu'ils disent. Et à chaque sentiment éveillé en eux, je joignais des exercices propres à les accoutumer à se vaincre eux-mêmes, en appliquant à leur comportement quotidien les dispositions ainsi éveillées.

On le voit, négative et même sévèrement négative à l'égard de l'enseignement aux enfants des dogmes de la religion, la position de J. J. Rousseau est positive, chaleureusement positive, à l'égard d'une action de personne à personne, tendant à transférer sur Dieu les sentiments éprouvés par l'enfant pour sa mère et son père, et à élever sur un plan universel ou cosmique les expériences spirituelles de l'enfant et de l'adolescent.

Mais il faut reconnaître que Pestalozzi et Rousseau, comme certaines sectes protestantes, n'éprouvent pas le besoin de l'Eglise, et au contraire refusent tout intermédiaire entre l'homme et son Dieu. C'est très net pour Rousseau. On lit, en effet, dans la neuvième lettre de la sixième partie de *La nouvelle Héloïse*, cette déclaration sans ambages : « La communion protestante, qui tire son unique règle de l'Écriture sainte et de la raison... » C'est sans doute la cause réelle de la sévérité de l'Eglise à l'égard de ces deux hommes si ingénument religieux.

\* \* \*

Il me paraît inutile de multiplier les rapprochements entre les deux chefs-d'œuvre de Rousseau : son *Emile* et sa *Nouvelle Héloïse*. Ils confirmeraient tous — ce qu'une lecture attentive et complète de l'*Emile* suffirait d'ailleurs à établir — que ce gros ouvrage n'est pas un ramassis de paradoxes et de chimères, mais pose les principes généraux d'une éducation conforme, d'une part, à la nature de l'enfant et, d'autre part, à la vocation humaine ; si bien qu'un enfant élevé selon ces principes serait bien préparé à vivre, homme parmi les hommes.

Les rencontres entre ces deux ouvrages confirment, aussi, ce que j'écrivais au début de cette étude : que les règles dont s'inspire le gouverneur d'*Emile* ne sont pas des préceptes particuliers, valables dans le cas d'une éducation individuelle seulement ; mais des principes tout à fait généraux, définissant la forme ou l'opération de toute éducation, quel qu'en soit le mode : individuel, familial ou public ; et, en particulier, qu'elles s'appliquent à l'éducation première de l'enfant par la mère et le père ; que l'*Emile* est donc, au sens le plus plein du terme, une philosophie de l'éducation.

Ainsi prend tout son sens le propos de Jean-Jacques Rousseau à un instituteur, qui voulait mettre en pratique le plan d'éducation tracé dans cet ouvrage. Il lui déclara qu'il fallait « tout ou rien » ; et il ajouta : « Ce que j'appelle tout n'est pas de suivre servilement mes idées, au contraire, c'est souvent de les corriger ; mais de s'attacher aux principes, et d'en suivre exactement les conséquences avec les modifications qu'exige nécessairement toute application particulière. »

Qui cherche dans l'*Emile* des recettes d'éducation s'expose, et expose ses élèves — Pestalozzi s'en est aperçu — à de sérieux mécomp-

tes. Le bon usage de ce très grand livre, c'est de se pénétrer de son esprit et d'en appliquer les principes comme Julie, en tenant compte des circonstances ; notamment de son propre tempérament et de celui de chacun de ses enfants ou de ses élèves. Et c'est pourquoi je souhaiterais que la lettre III du cinquième livre de *La nouvelle Héloïse* soit jointe aux éditions futures de *l'Emile*, comme un exemple de la manière dont on peut mettre en pratique les paradoxes éducatifs de J. J. Rousseau.

*L'Emile*, donc, source d'inspiration pédagogique, pour qui sait ne pas s'attacher à sa lettre mais en saisir l'esprit ! Et puisse cet esprit pénétrer, au cours du troisième siècle d'existence de ce texte fondamental de toute pratique pédagogique, l'éducation domestique et l'éducation publique, si bien qu'enfants et adolescents en soient proprement « élevés » !

LOUIS MEYLAN

*Professeur honoraire de l'Université  
de Lausanne.*

---

*Pour préparer le cinquantième anniversaire de la fondation  
de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève  
(Institut J. J. Rousseau)*

## Dominantes <sup>1</sup>

---

### DEUX SOURCES

L'École genevoise de psychologie et de pédagogie a une double source : une tradition scientifique et une tradition morale. Toutes deux d'ailleurs ont une commune origine : la foi chrétienne de la Cité de Calvin. L'homme, en effet, réintroduit dans le juste chemin de la vie par le Christ venu demeurer en lui, se sent désormais autorisé à donner libre jeu à l'exercice de ses pouvoirs. Scrutant le monde, l'analysant, le travaillant, il le domine et en tire les éléments de sa puissance. Objet d'amour cependant — et sa libération en est la preuve manifeste —, il ne peut déployer sa force qu'en se soumettant à la loi de l'amour : ne rien faire qui ne soit pour le bien de l'homme, de tous les hommes.

<sup>1</sup> Ce texte, rédigé par M. Samuel Roller, codirecteur de l'Institut des Sciences de l'Éducation, est la conclusion d'un rapport qui sera publié ultérieurement.