

LES MANIPULATIONS DU LECTEUR DANS ÉMILE.

Dans l'oeuvre de Rousseau, la relation avec le lecteur détermine le choix des modes d'expression. Cette relation a fait l'objet d'une étude de Robert J. Ellrich¹; Ronald Grimsley en a également analysé certains aspects dans un article consacré à *Emile*².

Nous connaissons assez bien les différentes stratégies utilisées par Rousseau pour atteindre tous les secteurs d'un public auquel il s'adresse tantôt collectivement, tantôt par parties, et parfois, suivant Grimsley, dans l'espoir de convaincre le lecteur de «consulter tous les aspects essentiels de son être»³. L'auteur d'*Emile* interpelle une grande variété de personnages ou de groupes susceptibles, en principe, de lire son livre. Mentionnons, pour mémoire, quelques-uns des principaux interlocuteurs qui apparaissent dans le texte. Rousseau privilégie les hommes sensés, les lecteurs de bonne foi⁴. Cette catégorie se compose d'individus qui ont un rôle à jouer dans l'éducation de l'enfant: père, mère, nourrice, précepteur⁵, ou se situant par rapport aux personnes en charge d'éducation, comme les maris par rapport aux femmes⁶. Les auteurs de traités interviennent au même titre⁷, ainsi que les femmes en général⁸, auxquelles les premiers devraient toujours s'adresser.

Littératures, n° 1 (1988)

¹ *Rousseau and his Reader: the Rhetorical Situation of the Major Works*, Chapel Hill, the University of North Carolina Press, 1969, 108 p.

² «Rousseau and his Reader: the Technique of Persuasion in *Emile*», dans *Rousseau after two hundred years*, Proceedings of the Cambridge Bicentennial Colloquium edited by R.A. Leigh, Cambridge University Press, 1982, pp. 225-238.

³ Ronald Grimsley, *Op. cit.*, p. 234.

⁴ *Emile*, II, dans *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, t. IV, pp. 306 et 324. Toutes nos citations d'*Emile* sont tirées de cette édition.

⁵ *Emile*, II, p. 302; I, pp. 245-246; I, pp. 254-255; II, p. 320.

⁶ *Emile*, I, p. 256.

⁷ *Emile*, I, p. 246.

⁸ *Emile*, V, p. 701.

En tant qu'éducateurs réels ou potentiels, les lecteurs deviennent les élèves de l'auteur d'*Emile*. En tant qu'hommes, ils sont ses disciples; si c'est une grande et noble tâche «d'élever [...] un riche pour être pauvre»⁹, Rousseau se réserve un rôle encore plus ambitieux d'instituteur du genre humain — selon Maxime Némou, d'«Orphée du nouveau monde»¹⁰. C'est la voix d'un législateur qui se fait entendre lorsque Rousseau sermonne les rois¹¹; c'est la voix d'un prophète, lorsqu'il admoneste les nations, s'adresse à l'Être suprême, sous l'habit du vicaire savoyard¹².

Tous ces aspects ont été signalés par les critiques, tout comme le rôle du lecteur hostile, dont l'écrivain veut prévenir les objections¹³. Il importe pourtant de comprendre que les objections du lecteur hostile ne sont jamais celles du lecteur réel, car celui-ci ne saurait s'identifier avec celui-là, et Rousseau tient d'ailleurs à les dissocier. Le lecteur réel ne peut pas plus se reconnaître dans le lecteur pharisaïque que le bon précepteur être confondu avec le mauvais, *Emile* avec les autres enfants, les sages avec les fous, les contemporains avec les hommes du passé.

Le discours rousseauiste met en oeuvre une série d'oppositions dont les termes négatifs représentent les figures de la mauvaise foi. Rousseau nous invite moins à explorer notre conscience qu'à la purifier des tendances mauvaises, de celles qui nous empêchent d'adhérer au nouvel ordre institué. Il ne se met pas réellement à l'écoute du lecteur hostile, qu'il préfère exclure du contrat de lecture. «... Souvenez-vous de nos conventions», rappelle Rousseau; «si vous n'êtes qu'un pédant, ce n'est pas la peine de me lire»¹⁴.

Nous découvrons ainsi que le véritable «rousseauiste» doit se transformer en apôtre. Le lecteur se trouve devant une alternative: répandre la bonne parole, ou avouer sa mauvaise

⁹ *Emile*, I, p. 267.

¹⁰ *L'Homme nouveau: Jean-Jacques Rousseau*, Paris, La Colombe, 1957, p. 60; voir aussi Robert J. Ellrich, *op. cit.*, p. 47.

¹¹ *Emile*, II, p. 309.

¹² *Emile*, IV, p. 592.

¹³ *Emile*, II, p. 302.

¹⁴ *Emile*, II, p. 360.

foi. Dans le premier cas, Rousseau s'adresse à lui en disant «nous»¹⁵, en l'associant à sa démarche. Dans le second cas, ce même lecteur est rejeté dans les ténèbres extérieures.

«Depuis longtems ils me voyent dans le pays des chimères», écrit Rousseau à propos de ses adversaires; «moi je les vois toujours dans le pays des préjugés»¹⁶. Autrement dit: «Quia videntes non vident»(Matth. XIII-13). L'auteur d'*Emile*, comme le Christ, déteste les tièdes, au point de préférer aux indifférents les fanatiques¹⁷.

Le lecteur se fait donc manipuler. Toutefois, le terme de «convention» suppose la liberté d'adhérer au message ou de le refuser, même si cette liberté paraît ambiguë: le pacte social est lui aussi une convention, et chacun a le droit de le récuser, mais quiconque le fait, n'est plus rien.

Cette ambiguïté découle de la nature de l'apostolat. D'un côté, l'évangile ne souffre aucune transigeance. On est «pour», ou on est «contre». La vérité de la parole est inséparable de son dépositaire, enclin à utiliser la formule: «Qui m'aime me suive». D'un autre côté, l'apôtre a pour mission de témoigner, non d'imposer un point de vue. Rousseau avoue qu'il n'y a pas d'évidence en matière de foi¹⁸. L'essentiel, pour faire des prosélytes, n'est pas de convaincre ses interlocuteurs, c'est d'en trouver qui sentent les mêmes choses, vivent dans le même monde et sont prêts à le reconnaître.

De nombreux passages d'*Emile* indiquent la répugnance de l'auteur à subjuguier la raison du lecteur, à lui forcer la main. «Que si je prends quelquefois le ton affirmatif, ce n'est point pour en imposer au Lecteur», écrit Rousseau dans la «Préface», «c'est pour lui parler comme je pense»¹⁹. Dans le livre IV, ce lecteur est constamment mis en garde contre la tentation d'attribuer à l'auteur les idées du vicaire, non que Rousseau craigne d'avoir à en répondre, mais il se méfie de son propre jugement et souhaite que le lecteur se sente libre à son égard²⁰.

¹⁵ Ronald Grimsley, *op. cit.* p. 228.

¹⁶ *Emile*, IV, pp. 548-549; cité par Grimsley, p. 230.

¹⁷ *Emile*, IV, pp. 632-633 (note).

¹⁸ *Lettres écrites de la Montagne*, III, dans *Oeuvres complètes*, t. III, p. 727.

¹⁹ *Emile*, «Préface», p. 242.

²⁰ *Emile*, IV, p. 558.

Comme si cette précaution ne suffisait pas, Rousseau évite de rapporter directement les paroles du vicaire: il met le récit dans la bouche d'un «jeune homme»²¹, d'un «malheureux fugitif»²² qui commence par parler de lui-même à la troisième personne²³. Le vicaire prendra soin, quant à lui, de rappeler à ce jeune homme que son intention n'est pas de dogmatiser: «Soyez-vous toujours que je n'enseigne point mon sentiment, je l'expose»²⁴. Il n'a pas de système à défendre, n'est d'aucun parti²⁵; son vœu est que le jeune homme adopte les idées qui lui conviennent, et rejette les autres²⁶.

Lorsque le récit du jeune homme se termine, Rousseau reprend à l'adresse des éducateurs:

J'ai transcrit cet écrit, non comme une règle des sentiments qu'on doit suivre en matière de religion, mais comme exemple de la manière dont on peut raisonner avec son élève pour ne point s'écarter de la méthode que j'ai tâché d'établir²⁷.

Comment Rousseau peut-il diriger le lecteur tout en respectant son libre arbitre, s'engager tout en ne s'engageant pas? La réponse à cette question dépend de l'identité de celui qui parle et de son rapport avec le réel.

Le concept d'«écriture contractuelle» mis au point par Michel Launay²⁸ oblige à préciser non seulement à quelle sorte de lecteurs le livre s'adresse, mais encore qui les interpelle. On ne peut accuser Rousseau de manipuler le lecteur parce qu'il distingue dans son public plusieurs couches sociologiques ou le divise en familles d'esprits. Au contraire, une telle démarche a l'avantage d'indiquer à ce lecteur s'il est apte à contracter. Quand Rousseau dit au philosophe matérialiste: «Ame abjecte, c'est ta triste philosophie qui te rend semblable (aux bêtes); ou plutôt tu veux en vain t'avilir... »²⁹, le philosophe

²¹ *Emile*, IV, p. 561.

²² *Emile*, IV, p. 563.

²³ *Emile*, IV, pp. 558-563.

²⁴ *Emile*, IV, p. 581.

²⁵ *Emile*, IV, p. 582.

²⁶ *Emile*, IV, p. 630.

²⁷ *Emile*, IV, p. 635.

²⁸ Voir «Rousseau écrivain», dans *Rousseau after two hundred years*, op. cit., pp. 207-223.

²⁹ *Emile*, IV, p. 582.

matérialiste sait que ce livre n'est pas fait pour lui; s'il poursuit sa lecture, il se met inévitablement dans son tort.

C'est plutôt le lecteur de bonne foi qui risque de se sentir manipulé dès lors que son interlocuteur change au fil des pages, question rarement relevée par la critique. Dans *Emile*, celui qui dit «je» est véritablement Protée. Il est d'abord l'auteur du livre, lui qui annonce dans la «Préface»: «Je parlerai peu de l'importance d'une bonne éducation», etc.³⁰ Il est, tout aussi bien, le gouverneur d'un enfant qui n'est pas nommé dans les premières pages, et qui devient Emile vers le milieu du livre I³¹. Il est un personnage littéraire que Rousseau fait dialoguer, entre autres, avec le jardinier Robert sous le nom de Jean-Jacques³², qui plus tard parcourra le monde avec Emile et lui trouvera une femme. Il est un «je» référentiel, Jean-Jacques en chair et en os, dont les interventions produisent ce que Roland Barthes appelait un «effet de réel»; pourvu d'un passé, d'un présent, d'un avenir, ce Jean-Jacques raconte son enfance chez le pasteur Lambercier³³, dépeint son caractère et ses aspirations dans le célèbre passage sur le thème «Si j'étais riche... »³⁴.

Il y a encore un «je» mimétique, voix d'emprunt par laquelle l'auteur se met à la place d'autres personnes. Dans le livre III, Rousseau imagine comment il s'exprimerait s'il se trouvait dans la peau d'un pédant qui eût à répondre à une question posée par Emile: «De combien de choses je saisis l'occasion de l'instruire en répondant à sa question, surtout si nous avons des témoins à nôtre entretien!»³⁵.

Mais le cas le plus curieux est celui où l'auteur, empruntant la voix d'une mère de famille, met son discours au féminin sans indiquer par des guillemets le changement de locuteur:

Quand je verrois la jeune fille se pavaner dans ses atours je paroitrais inquiète de sa figure ainsi déguisée et de ce qu'on pourra penser; je dirois: tous ces ornemens la parent trop,

³⁰ *Emile*, «Préface», p. 241.

³¹ *Emile*, I, p. 265.

³² *Emile*, II, pp. 331-332.

³³ *Emile*, II, pp. 385-386.

³⁴ *Emile*, IV, pp. 678-691.

³⁵ *Emile*, III, p. 447.

c'est dommage; croyez-vous qu'elle en put supporter de plus simples?³⁶

Celui qui parle ne dit pas toujours «je». Il peut être fréquemment «nous», comme le lecteur peut être «on» ou «il» au lieu de «vous». Hormis des cas exceptionnels où son emploi est purement rhétorique et où il paraît désigner l'élève seul³⁷, le pronom «nous» inclut plusieurs personnes, dont l'une est nécessairement l'auteur. En utilisant ce «nous», l'auteur ou son porte-parole s'associe tantôt à un personnage imaginaire comme Emile³⁸, tantôt aux lecteurs en tant que groupe non spécifique³⁹, et beaucoup plus souvent à une catégorie d'êtres humains dont font partie les lecteurs. Parmi les multiples acceptions du pronom pluriel, nous relevons: nous, les éducateurs⁴⁰; nous, les adultes, par opposition aux enfants⁴¹; nous, les hommes, par opposition aux femmes⁴²; nous, les «voyants», par opposition aux aveugles⁴³. Exclues à certains moments du contrat de lecture, les femmes deviennent partie prenante lorsque «nous» signifie l'ensemble des êtres humains⁴⁴, ce qui est plutôt rare, puisque Rousseau a prévenu le lecteur dans sa «Préface»: «Je ne vois point comme les autres hommes; il y a longtems qu'on me l'a reproché»⁴⁵.

Soit qu'on l'invite à dialoguer avec un «je» à l'identité volatile, soit que le pronom «nous» l'unisse à une cause éloignée de ses convictions initiales, le lecteur croit acquiescer à un ordre objectif, indépendant de la volonté de l'auteur du livre et de la sienne. Rousseau insiste sur la distance instituée par rapport à un monde qu'il ne lui appartient ni de créer ni d'abolir. Le

³⁶ *Emile*, V, p. 713.

³⁷ Cf. *Emile*, III, p. 433 : «Nous avons vu lever le soleil à la Saint Jean, nous l'allons voir aussi lever à Noël ou quelque autre beau jour de d'hiver: car on sait que nous ne sommes pas paresseux et que nous nous faisons un jeu de braver le froid» (c'est moi qui souligne).

³⁸ *Emile*, V, p. 770.

³⁹ *Emile*, II, p. 423.

⁴⁰ *Emile*, I, p. 247.

⁴¹ *Emile*, I, p. 285.

⁴² *Emile*, V, p. 702.

⁴³ *Emile*, II, p. 381.

⁴⁴ *Emile*, I, p. 284.

⁴⁵ *Emile*, «Préface», p. 242. Sur les valeurs de «nous», voir aussi l'article de Grimsley, *op. cit.*, p. 229.

verbe «voir» revient sans cesse sous sa plume, de même que les déictiques:

J'ai vu dans un âge assés avancé un homme qui m'honoroit de son amitié passer dans sa famille et chez ses amis pour un esprit borné⁴⁶.

Voila ces docteurs qui savent à point nommé où sont Pe-kin, Ispahan, le Mexique, et tous les pays de la terre⁴⁷.

Mais quand je me figure un enfant de dix à douze ans, vigoureux, bien formé pour son age, il ne fait pas naitre une idée qui ne soit agréable, soit pour le présent soit pour l'avenir: je le vois bouillant, vif, animé, sans souci ron-geant...⁴⁸

Voila la philosophie du cabinet, mais moi j'en appelle à l'expérience. Je vois dans vos campagnes de grands garçons labourer...⁴⁹

Paradoxalement, la subjectivité de l'écrivain ne gêne en rien la perception d'une réalité distincte. Comme plusieurs personnages disent «je», le monde n'apparaît pas comme la projection d'un point de vue; il existe par lui-même, la diversité des prises de parole atteste son authenticité. La réalité est un spectacle, du moins celle que Rousseau nous montre: «N'est-ce pas le spectacle de cet age, un spectacle charmant et doux de voir un joli enfant l'oeil vif et gai, l'air content et serein, la physionomie ouverte et riante, faire en se jouant les choses les plus sérieuses...»⁵⁰

Impressionné par le nombre et la variété des témoignages, le lecteur regarde ce qu'il lui est proposé de voir, en croyant avoir tout découvert lui-même. Emile est-il amoureux? Rousseau exhorte son lecteur: «Voyez, cherchez, imaginez ce qu'il lui faut encore et qu'on puisse accorder avec ce qu'il a»⁵¹. Le lecteur voit, cherche, imagine précisément les choses que Rousseau lui met sous les yeux; pourtant, il a le sentiment de

⁴⁶ *Emile*, II, p. 343.

⁴⁷ *Emile*, II, p. 347.

⁴⁸ *Emile*, II, p. 419.

⁴⁹ *Emile*, III, p. 427.

⁵⁰ *Emile*, II, p. 423.

⁵¹ *Emile*, V, p. 782.

les avoir observées sans l'aide de personne. Pourquoi Rousseau préfère-t-il manipuler que convaincre?

Il n'est rien de malhonnête dans cette méthode, qui tient au caractère paradoxal de l'objet révélé. A première vue, la notion d'éducation naturelle semble une contradiction dans les termes. Si l'être humain est naturel, à quoi bon l'éduquer? S'il convient de l'élever, de le modifier, dans quelle mesure peut-il rester naturel? Il ne devrait être difficile pour personne d'appliquer la maxime: «Hommes, soyez humains, c'est vôtre premier devoir...»⁵² Pourtant, nous savons que le gouverneur ne quittera pas Emile un instant, qu'il apprendra tout avec lui, couchera dans sa chambre jusqu'à son mariage et voudra même savoir ce qui s'y passe ensuite. Faut-il tant d'efforts pour le rendre humain?

Souvenons-nous que le but ultime de l'éducation est d'inculquer la moralité. Celle-ci est liée à l'émergence de deux faits. Elle suppose le développement de l'intelligence, c'est-à-dire de la faculté de comparer, de poser des choix. De plus, elle n'apparaît que lorsque l'individu tient compte de l'existence des autres. L'entrée d'Emile dans l'adolescence correspond au moment de cet éveil à autrui et à la moralité:

Tant que sa sensibilité reste bornée à son individu il n'y a rien de moral dans ses actions; ce n'est que quand elle commence à s'étendre hors de lui qu'il prend d'abord les sentimens et ensuite les notions du bien et du mal qui le constituent véritablement homme et partie intégrante de son espèce⁵³.

Pour Rousseau, l'éducation idéale, c'est l'«institution publique» ou l'éducation par la société⁵⁴, seule capable de former des citoyens. Bronislaw Baczko a montré que le processus de dénaturation occupe une place centrale dans *Emile*⁵⁵. Le mot apparaît sous la plume de Rousseau dans le même passage du livre I qui assure que l'éducation la plus parfaite est celle du lé-

⁵² *Emile*, II, p. 302.

⁵³ *Emile*, IV, p. 501. Voyez le commentaire de Michèle Ansart-Dourlen dans son ouvrage *Dénaturation et violence dans la pensée de J.-J. Rousseau*, Paris, Klincksieck, 1975, p. 157.

⁵⁴ *Emile*, I, p. 250.

⁵⁵ Bronislaw Baczko, *Rousseau. Solitude et communauté*, traduit du polonais par Claire Brendhel-Lamhout, Paris-La Haye, Mouton, 1974, p. 84.

gislateur: «Platon n'a fait qu'épurer le coeur de l'homme; Lycurgue l'a dénaturé»⁵⁶.

Mais l'auteur d'*Emile* constate que la société a cessé d'être éducatrice «parce qu'où il n'y a plus de patrie il ne peut plus y avoir de citoyens». En l'absence de tout lien social véritable, on ne recourt plus dans le domaine de l'éducation qu'à des palliatifs: ni les collèges ni l'éducation du monde ne remplacent valablement l'«institution publique», dispensée en des temps meilleurs à des peuples que n'avait pas désertés l'esprit républicain⁵⁷.

Quant à l'éducation naturelle ou domestique, elle ne répond pas du tout à l'objet proposé: «... que deviendra pour les autres un homme uniquement élevé pour lui?»⁵⁸ Rousseau a conscience de ce que serait la misère d'un homme à qui l'on n'aurait pas appris à tenir compte de l'existence des autres. Incapable de subvenir seul à ses besoins, il ne pourrait profiter des avantages qu'offre la société de laquelle dépend sa survie. D'où l'impossibilité pour l'individu isolé de rester dans l'état de nature quand tous les autres en sont sortis⁵⁹; s'il avait la chance de se conserver en vie, il serait plus que quiconque livré aux caprices du sort, «défiguré» par les préjugés et par l'arbitraire des institutions⁶⁰. Même au stade de l'éducation négative, il convient d'élever l'enfant en fonction de ce changement dans la destinée de l'homme. «Livrez-le d'abord sans gêne à la loi de la nature, mais n'oubliez pas que parmi nous il doit être au dessus de cette loi...»⁶¹. La société, et non plus la nature, délimite l'horizon de l'humain: «Emile n'est pas un sauvage à releguer dans les déserts; c'est un sauvage fait pour habiter les villes»⁶².

Puisque dans l'état actuel des choses, l'homme est tiraillé entre l'éducation de la nature et celle de la société, Rousseau propose une méthode afin de «réunir» ces deux objets en un seul⁶³. Il s'agira de trouver le lieu où se rejoignent l'éducation

⁵⁶ *Emile*, I, p. 250.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Emile*, I, p. 251.

⁵⁹ *Emile*, III, p. 467.

⁶⁰ *Emile*, I, p. 245.

⁶¹ *Emile*, II, p. 376.

⁶² *Emile*, III, pp. 483-484.

⁶³ *Emile*, I, p. 251.

pour soi et l'éducation pour autrui. Grâce à l'éducation négative, le gouverneur mettra l'enfant à l'abri des influences pernicieuses; il pourra observer et à la rigueur provoquer son évolution naturelle, le rendre tel qu'il doit être pour répondre à sa vocation d'homme. A un moment donné, l'enfant passera d'un stade purement égoïste à un stade altruiste: c'est alors qu'interviendra l'éducation positive.

Emile recevra donc des éducations successives qui auront chacune leur finalité, tout en restant liées entre elles, car elles épousent l'évolution naturelle de l'enfant: comme le suggère André Ravier, l'unité de l'homme n'est jamais mise en question⁶⁴.

L'éducation négative comprend deux étapes. Jusqu'à douze ans, l'enfant apprend à plier devant la nécessité, tout en développant l'usage de ses sens. Ce qui domine alors, c'est l'éducation des choses: le gouverneur n'intervient que rarement, lorsque l'enfant a réellement besoin de lui⁶⁵. Entre douze et quinze ans, l'élève acquiert la notion de l'utile. C'est le stade de la raison sensitive: à cet âge, Emile a des idées simples (lesquelles résultent de la comparaison entre les sensations); il est initié à l'astronomie, à l'agriculture, à l'économie, et surtout, il apprend un métier⁶⁶.

L'éducation positive commence au moment où la raison se perfectionne par les passions. L'amour de soi et l'amitié sont les deux grands principes de la moralité, que le précepteur affermit et développe à l'aide de toutes sortes d'observations auxquelles il invite son élève à s'appliquer, et qu'il emprunte à l'ordre social, à l'histoire, aux fables. Bien qu'elle ne soit pas le fondement de la morale, la religion donne au jeune homme de bonnes raisons de persévérer dans la vertu⁶⁷. Mais la véritable socialisation s'accomplit au moment où Emile rencontre Sophie. Ce n'est évidemment pas un hasard si le précepteur interrompt leur idylle pour emmener Emile dans un voyage qui lui fera connaître d'autres peuples et au terme duquel l'amant

⁶⁴ L'Unité de l'homme d'après le livre de l'*Emile*, *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, t. XXVI (1937): 285-302.

⁶⁵ Cette étape correspond aux livres I et II.

⁶⁶ Cf. livre III.

⁶⁷ Cf. livre IV.

de Sophie décidera où il veut vivre. En insérant dans cette partie de son livre un résumé du *Contrat social*⁶⁸, Rousseau attire l'attention sur le lien existant entre la morale et la politique.

Ces étapes de l'éducation sont celles que l'humanité a franchies depuis les temps les plus reculés. La période de l'éducation négative correspond à l'homme naturel, celle de l'éducation positive à l'homme civil. Comme le genre humain pris collectivement, l'enfant passe d'un stade amoral à un stade moral en traversant un âge de transition où il apprend les arts utiles. Si le précepteur respecte ces étapes, l'élève devenu adulte pourra vivre aussi bien dans la société réelle que dans une société réformée: il sera pleinement citoyen si on l'a aidé à être d'abord un enfant.

Dire que la sociabilité fait partie du développement naturel de l'être humain revient à mettre l'accent sur l'aspect dynamique de la nature. «Chez (Rousseau) comme chez les juristes qui faisaient alors la théorie du "droit naturel", *nature* s'entend chronologiquement en même temps que logiquement», selon Paul Bénichou⁶⁹. La rhétorique de la dissimulation s'explique par le fait que la réalité que Rousseau nous montre est d'ordre aporétique. La nature se définit comme une origine intemporelle, c'est-à-dire comme une essence, et cependant, elle s'accomplit dans et par l'histoire. Pareille à la statue de Glaucus que les injures du temps avaient «défigurée»⁷⁰, elle est un modèle à retrouver, une forme apparaissant au plus profond de la vision intérieure: c'est pourquoi Rousseau présente ses théories comme «les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation»⁷¹.

On peut aussi comparer ce modèle à celui que dégagera Goethe dans sa recherche de l'*Urpflanze*⁷². «Nôtre véritable étude», écrit Rousseau, «est celle de la condition humaine». Emile est «l'homme abstrait, l'homme exposé à tous les accidents de la vie humaine»⁷³. Ce modèle générique se réalise à travers la croissance de l'être, bien que l'intuition en saisisse

⁶⁸ *Emile*, V, pp. 836-848.

⁶⁹ «Réflexions sur l'idée de nature chez Jean-Jacques Rousseau», *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*, t. XXXIX (1972-77): 27.

⁷⁰ *Discours sur l'inégalité*, dans *Oeuvres complètes*, t. III, p. 122.

⁷¹ *Emile*, «Préface», p. 242.

⁷² *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* (1790).

⁷³ *Emile*, I, p. 252.

instantanément tous les aspects. Bien plus: son développement dans le temps apparaît inscrit dans son essence même; si l'homme naissait tout fait, il serait, selon Rousseau, «un parfait imbecille, un automate, une statue immobile et presque insensible»⁷⁴.

Considéré dans la perfection de son essence, l'homme est donc en projet, l'homme est à faire. De là, l'ambiguïté des relations entre le précepteur et l'élève, malgré le «pacte pédagogique» qui donne au premier une autorité absolue sur le second⁷⁵. «... C'est moi qui suis le vrai père d'Emile, c'est moi qui l'ai fait homme», s'exclame Rousseau en confondant sa voix avec celle du précepteur⁷⁶. Emile est, en effet, sa création. Comment concilier ce pouvoir du gouverneur sur l'élève avec la prétention de ne rien imposer?

L'éducateur joue le rôle d'un médiateur entre l'enfant et lui-même, il l'aide à coïncider avec sa nature propre. Pour persuader son élève, il fera «passer par le cœur le langage de l'esprit»⁷⁷, et surtout, il se servira d'exemples: «L'exemple, l'exemple! sans cela jamais on ne réussit à rien auprès des enfants»⁷⁸. La remarque signifie non seulement que le maître doit servir de modèle à l'enfant, mais aussi qu'il doit disposer les choses et arranger les circonstances de telle manière qu'elles puissent fournir des instructions. Pour que le monde devienne intelligible, il faut prendre du recul et s'en détacher. Emile lit dans le monde comme dans un livre parce que son mentor a pris soin de le mettre à l'abri: «Que de précautions à prendre avec un jeune homme bien né avant que de l'exposer au scandale des mœurs du siècle!»⁷⁹. Suivant une heureuse formule de Pierre Burgelin, Emile est spectateur jusqu'à ce qu'on fasse de lui un citoyen⁸⁰; les interventions constantes du gouverneur n'ont d'autre but que de soustraire son élève aux effets du spectacle.

⁷⁴ *Emile*, I, p. 280.

⁷⁵ Henri Coulet, «Le pacte pédagogique dans *Emile*», dans *Jean-Jacques Rousseau*, Neuchâtel, La Baconnière, 1978, p. 76.

⁷⁶ *Emile*, V, p. 765.

⁷⁷ *Emile*, IV, p. 648.

⁷⁸ *Emile*, V, p. 722.

⁷⁹ *Emile*, IV, p. 665.

⁸⁰ Note de la page 666, *op. cit.*, p. 1616.

La rhétorique de la dissimulation combine ainsi le langage du cœur avec un certain mode de dévoilement du réel, proche de la révélation. Elle ne vise pas à tromper le lecteur, mais à concilier l'action du précepteur avec le but véritable de l'éducation: amener l'élève à être libre. «Quand le pêcheur amorce l'eau, le poisson vient, et reste autour de lui sans défiance; mais quand, pris à l'ameçon caché sous l'appât, il sent retirer la ligne, il tâche de fuir»⁸¹. C'est par cette méthode que le précepteur se rend maître de son élève, sans jamais cesser d'être son ami, son confident, et surtout sans le contraindre en rien: nature naturante et nature naturée s'harmonisent, se confondent dans le processus éducatif.

Les relations qui s'établissent entre l'enfant et le monde extérieur grâce aux interventions du maître sont les mêmes que Rousseau institue entre le lecteur et l'objet du livre. Alors qu'Emile s'instruit par le spectacle du monde, le précepteur se fait voyeur pour mesurer les progrès de son élève et le diriger⁸². De même, le lecteur est invité à épier les mouvements de la nature⁸³, à guetter en lui-même les signes de l'assentiment au réel.

Ce réel n'est pas simplement ce qui est mais ce qui doit être. A mesure que son oeuvre se parachève, le précepteur cache de moins en moins au lecteur le rôle qu'il joue dans la formation de l'élève. En même temps, il devient difficile de distinguer entre l'essayiste et le romancier. Cette confusion vient du nouveau type de rapport qui, chez Rousseau, unit la subjectivité à l'objectivité. Il n'est pas exact d'affirmer que l'écrivain a hésité entre deux genres littéraires, ou que le livre V est inférieur aux précédents parce que la part de la fiction y est plus grande⁸⁴. Le passage à la forme romanesque est entièrement voulu, Rousseau l'a souligné dans le livre de Sophie par d'innombrables allusions au *Télémaque* de Fénelon⁸⁵, et occasionnellement à l'*Enéide*⁸⁶ et à l'*Odyssée*⁸⁷. L'emploi de la fiction s'ex-

⁸¹ *Emile*, IV, p. 521.

⁸² *Emile*, IV, p. 511.

⁸³ *Emile*, II, p. 324.

⁸⁴ Telle est la position de Ronald Grimsley dans *op. cit.*, pp. 235-236.

⁸⁵ *Emile*, V, p. 775, p. 825...

⁸⁶ *Emile*, V, p. 806.

⁸⁷ *Emile*, V, pp. 785, 786, 810...

plique par le fait que Rousseau cherche à définir un «archétype»⁸⁸, une forme pure. Cet archétype est plus vrai que tous les fantômes du réel, qui n'en sont qu'une approximation grossière. Il résulte de la fusion du sujet et de l'objet, fusion toute naturelle si l'on considère que la connaissance est intérieure. Sophie n'entre effectivement dans la vie d'Emile que parce qu'elle a été d'abord un modèle imaginaire: le jeune homme est prêt à tout sacrifier à l'éternel féminin plutôt qu'à une copie imparfaite⁸⁹.

C'est donc par pure stratégie que, dans les quatre premiers livres, l'auteur s'est efforcé de distinguer le sujet de l'objet. Cette distanciation était nécessaire pour rendre l'objet discernable au lecteur. Rousseau finit cependant par se rendre compte qu'il ne peut être compris de tous, que seul le lecteur de bonne foi le suivra dans ses conclusions. A celui-là, l'écrivain pourra s'adresser comme si la Providence parlait par sa bouche⁹⁰, parce qu'il aura tiré devant lui «le rideau sacré de la nature»⁹¹. Les autres seront laissés à leur aveuglement; puisqu'ils se détournent de la lumière intérieure, ils n'ont aucune chance d'apercevoir celle qui leur vient du dehors. C'est à juste titre que Rousseau les accusera d'avoir confondu eux-mêmes le fictif et le réel: «Ce devrait être l'histoire de mon espèce: vous qui la dépravez, c'est vous qui faites un roman de mon livre»⁹².

⁸⁸ Ce mot est utilisé par Jeanine Eon dans son article «*Emile* ou le roman de la nature humaine», dont le texte figure dans les Actes du Colloque de Chantilly (5-8 septembre 1978), *Jean-Jacques Rousseau et la crise contemporaine de la conscience*, Paris, Beauchesne, 1980, p. 124.

⁸⁹ *Emile*, V, p. 743.

⁹⁰ Cf. par exemple: «Mortels, ne cesserez-vous jamais de calomnier la nature?» (*Emile*, V, p. 771).

⁹¹ *Emile*, III, p. 428.

⁹² *Emile*, V, p. 777.