



**HAL**  
open science

**“ ’Le sommeil de la raison’ : pour une archéologie de l’idée d’“ éducation négative ”, de l’Ecole des femmes à l’Emile. ”**

Christophe Martin

► **To cite this version:**

Christophe Martin. “ ’Le sommeil de la raison’ : pour une archéologie de l’idée d’“ éducation négative ”, de l’Ecole des femmes à l’Emile. ”. Littérales, 2004, Sottise et ineptie, de la Renaissance aux Lumières, éd. N. Jacques-Lefèvre et A.-P. Pouey Mounou, 34-35, pp.127-148. hal-01760088

**HAL Id: hal-01760088**

**<https://hal.science/hal-01760088>**

Submitted on 6 Apr 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**« 'Le sommeil de la raison' : pour une archéologie de l'idée d'« éducation négative », de *l'Ecole des femmes* à *l'Emile*. »**

L'éducation négative est un phénomène que Rousseau définit dans *l'Emile* comme l'isolement d'un enfant en vue de le préserver de toute connaissance directe ou indirecte des valeurs intellectuelles et morales en usage dans le monde qui l'entoure. Il s'agit d'empêcher que ne s'exerce sur lui une influence extérieure jugée néfaste ou porteuse de corruption : « La première éducation, écrit Rousseau au livre II, doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. [...] Exercez son corps, ses organes, ses sens, ses forces, mais *tenez son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra*<sup>1</sup> ».

Les philosophes et les historiens de l'éducation qui ont commenté cette notion d'« éducation négative » chez Rousseau l'ont presque toujours étudiée comme une sorte de révolution dans les théories éducatives et se sont essentiellement intéressés à sa très riche postérité (pédagogies non-directivistes, etc.). Il faut dire que Rousseau lui-même n'a cessé de souligner sa rupture sur ce point avec toutes les théories éducatives énoncées jusqu'alors, y compris celles de John Locke dont il approuve par ailleurs certains principes. Je ferai ici l'hypothèse que cette « révolution » éducative pourrait trouver un éclairage à la fois paradoxal et énigmatique, en amont, du côté de certaines fictions récurrentes (théâtrales ou plus souvent romanesques) de la littérature des XVIIe et XVIIIe siècles, fictions reposant sur le principe d'une pédagogie de l'ignorance et d'un abêtissement par isolement. C'est à suivre à la trace la notion de « pédagogie négative » jusqu'à Rousseau et aux quelques fictions qui, inspirées de *l'Emile*, paraissent peu après, que je voudrais me consacrer, en suivant un ordre à peu près chronologique, qui isole trois étapes (mais les deux dernières sont en fait presque contemporaines), et en m'efforçant d'en établir les corrélations (à défaut d'en retracer tous les enchaînements logiques).

**1. *La sottise de l'anti-pédagogue : éducation négative et « précautions inutiles » dans la fiction du XVII<sup>e</sup> siècle***

La première phase que l'on peut discerner se situe au XVIIe siècle et s'inscrit dans la tradition de la « précaution inutile ». On retiendra ici quatre textes : *Le Jaloux d'Estramadoure* de Cervantès (dans les *Nouvelles exemplaires*, 1613), *La Précaution inutile* de Scarron (1656), *L'Ecole des cocus ou la Précaution inutile* de Dorimon (1661) et *L'Ecole des femmes* de Molière (première représentation en 1662)<sup>2</sup>. A superposer ces quatre fictions classiques, on retrouve globalement une même structure narrative, où la simplicité et l'idiotie de l'héroïne apparaissent comme un enjeu majeur.

---

<sup>1</sup> *Emile ou de l'éducation*, éd. T. L'Aminot, F. et P. Richard, Paris, Garnier, 1999, p. 83 (nous soulignons. Dorénavant, tous les italiques dans les citations sont nôtres).

<sup>2</sup> La nouvelle de Scarron, traduite du récit de Maria de Zayas y Sotomayor, *El Prevenido engañado* (1637) est, on le sait, l'une des principales sources d'inspiration de Molière pour *L'Ecole des femmes*.

Le scénario commun repose sur une motivation psychologique : la jalousie obsessionnelle d'un personnage grotesquement prêt à tout pour ne point être la dupe des femmes et de leurs « subtiles trames » pour paraphraser Arnolphe<sup>3</sup>. D'où un choix d'objet paradoxal censé rassurer les soupçons du jaloux en le garantissant de toute infidélité : celui d'une très jeune fille, voire d'une enfant choisie pour son ingénuité et sa parfaite « simplicité ». « Je veux me marier, mais je veux épouser / une innocente, afin de la mieux maîtriser » déclare le capitaine de Dorimon<sup>4</sup>. Son interlocutrice, Philis décrypte parfaitement les euphémismes du jaloux : « Vous voulez épouser une sottise, un oison, / Une beauté stupide, une pauvre ignorante, / Pour n'être point trompé, pour qu'elle soit constante ».

Chez Molière, on le sait, Arnolphe ne s'embarrasse également d'aucun euphémisme et synthétise son projet d'une formule qui joue sur l'antanaclase : « épouser une sottise est pour n'être point sot ». Le choix d'une idiote est censé permettre d'échapper à la « sottise » universelle des hommes, en un sens second du terme ainsi précisé par Furetière : « SOT, signifie aussi un cocu, un cornard, le mari d'une femme dissolue ou infidèle ».

Si l'on excepte la farce de Dorimon, le choix d'une sottise se double le plus souvent d'une précaution supplémentaire : l'isolement de l'objet élu et surtout son maintien dans une complète « innocence », en vertu d'une pédagogie paradoxale qui ne vise rien d'autre qu'une rigoureuse infantilisation, voire un parfait abêtissement. Carrizalès gâve Léonore de sucreries et se réjouit de la voir jouer à la poupée. Dom Pedre fait élever Laure loin des lumières de l'intelligence, donnant ordre qu'elle « n'eût aucune connaissance des choses du monde<sup>5</sup> ». Mais c'est bien évidemment Arnolphe qui offre la théorie et la pratique les plus complètes de cette pédagogie de l'ignorance. On se rappelle la posture philosophique d'Arnolphe, qui se prévaut d'une science de la nature, de la société et des femmes pour justifier le couple qu'il entend former de l'homme supérieurement sage et de la femme foncièrement inepte<sup>6</sup>. S'il isole Agnès, sur laquelle il a jeté son dévolu alors qu'elle n'avait que quatre ans, c'est pour la façonner en idiote selon un processus proprement démiurgique (I, sc. 1, v. 135-138) :

Dans un petit couvent, loin de toute pratique,  
Je la fis élever selon ma politique ;  
C'est-à-dire, ordonnant quels soins on emploierait  
Pour la rendre idiote autant qu'il se pourrait.

Entreprise d'abêtissement et non seulement école d'ignorance : c'est bien d'une fabrique de l'idiotie qu'il s'agit, visant à produire une créature dont la bienheureuse innocence désigne idéalement pour Arnolphe à la fois une incapacité à nuire et une totale stupidité<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Voir *L'École des femmes*, I, sc. 1, v. 75-76.

<sup>4</sup> Dorimon, *L'École des cocus ou la Précaution inutile*, sc. 4.

<sup>5</sup> Scarron, *La Précaution inutile*, in *Nouvelles tragi-comiques*, éd. Roger Guichemerre, Paris, Nizet, 1986, p. 41.

<sup>6</sup> « En sage philosophe on m'a vu, vingt années, / Contempler des maris les tristes destinées, [...] / Après l'expérience et toutes les lumières / Que j'ai pu m'acquérir sur de telles matières, / Après vingt ans et plus de méditation... » (IV, sc. 7, v. 1188-1189 et 1200-1202).

<sup>7</sup> Précaution supplémentaire : la stupidité des geôliers d'Agnès, Alain et Georgette, garantit également l'isolement mental de la jeune captive : « Et, pour ne point gâter sa bonté naturelle, / Je n'y tiens que des gens tout aussi simples qu'elle » (I, sc. 1, v. 148-149).

L'éducation d'Agnès est donc foncièrement privative et négative, et Arnolphe indique d'ailleurs expressément que c'est contre sa volonté qu'elle a appris à lire et écrire<sup>8</sup>.

Mais l'on sait aussi que de ce « crime punissable », pour reprendre les termes d'Horace, Arnolphe ne profite nullement. Car, comme ses devanciers, il est condamné à cette « sottise » masculine qu'il suppose universelle, et à laquelle il rêvait pourtant d'échapper. C'est que, par définition générique, le projet du jaloux est voué à l'échec. Telle est la source comique d'un canevas dont la nature farcesque est évidente. Loin de permettre d'échapper à la « sottise », le choix d'une idiote y conduit sûrement. Emblème de la précaution inutile, le principe de l'éducation négative apparaît non seulement inefficace mais proprement inepte.

Deux cas sont néanmoins à distinguer ici. Dans la nouvelle de Cervantès, et plus nettement encore dans le récit de Scarron et la comédie de Dorimon, ce n'est pas en dépit de leur stratagème mais bien *en raison même* de leurs précautions que les barbons sont bernés. Ressort d'un retournement ironique ou plaisant, la sottise de la jeune captive est précisément ce qui entraîne la « sottise » du jaloux : Léonore, Laure, et Cloris se laissent d'autant plus aisément séduire que leur simplicité et leur niaiserie en font des proies idéales pour le premier séducteur venu.

On sait que Molière s'est refusé la facilité de ce schéma farcesque. Le renversement qu'il opère est plus complexe puisque sa comédie décrit un authentique apprentissage « qui métamorphose la sotte infantilisée en jeune fille émouvante délicate et noble par la conscience douloureuse de sa sottise puis par la découverte des moyens d'accomplir son 'beau naturel'<sup>9</sup> ». Ce n'est donc pas la sottise d'Agnès qui fait éprouver à Arnolphe la « sottise » inéluctable du jaloux. C'est au contraire le développement de son esprit qui manifeste la sottise de son entreprise d'abêtissement<sup>10</sup>.

A vrai dire, la sottise d'Arnolphe est triple. Elle est d'abord absence de sagesse : comme le lui signale Chrysalde, le cocuage est un coup du hasard, « et bien sot [...] est le soin qu'on en prend » (I, sc. 1, v. 14). Elle est ensuite prétention absurde : Arnolphe s'accorde sottement un pouvoir démiurgique. Si les idées fausses sont l'apanage de la sottise<sup>11</sup>, alors celle d'Arnolphe est exemplaire comme le manifeste le principe de la juxtaposition comique des longues tirades « philosophiques » d'Arnolphe et de ses échecs successifs. Elle est enfin complet aveuglement puisqu'il a méconnu « l'heureux naturel » d'Agnès. Tel est bien le « crime punissable » dont Horace accuse Arnolphe : « De gâter méchamment ce fond d'âme admirable / D'avoir dans l'ignorance et la stupidité / Voulu de cet esprit étouffer la clarté »

---

<sup>8</sup> Sur l'importance de cette « pédagogie négative » dans la comédie de Molière, voir notamment Albanese Jr., R., « Pédagogie et didactisme dans *L'Ecole des femmes* », *Romance notes*, vol. XVI, n° 1, 1974, p. 114-123 et Johnson, Barbara, « Teaching ignorance : *L'Ecole des femmes* », *Yale French Studies*, n° 63, 1982, p. 165-182.

<sup>9</sup> Dandrey, Patrick, préface à *L'Ecole des femmes*, Paris, LGF, Le Livre de Poche, 2000, p. 28.

<sup>10</sup> On signalera au passage que *Le Barbier de Séville* prolonge la logique de ce renversement : la claustration de l'ingénue n'est pas ridiculisée en ce qu'elle conduirait la jeune cloîtrée à céder aux avances du premier venu, ni en ce qu'elle se révélerait finalement inefficace mais en ce que la contrainte même aiguïserait son esprit au lieu de l'anesthésier : « oh ! ces femmes ! voulez-vous donnez de l'adresse à la plus ingénue, enfermez-là » (acte I, sc. 4)

<sup>11</sup> « Les idées bornées, voilà ce qui constitue la bêtise : les idées fausses, voilà l'apanage de la sottise » (Guizot, *Dictionnaire universel des synonymes*, 1822).

(III, sc. 4, v. 904-905). Point à ne pas négliger en effet : Agnès étant de haute naissance, comme le révèle la reconnaissance finale, sa nature ne saurait être modelée conformément au désir d'Arnolphe. Il suffit de la rencontre avec Horace pour qu'Agnès accomplisse les potentialités de son beau naturel. Car le projet de réification et de dénaturation conçu par Arnolphe ne saurait empêcher la manifestation de la « vraie » nature de la jeune fille, ni l'éveil rapide de sa conscience longtemps engourdie. Comme l'a souligné Max Vernet, la structure dramatique de *L'Ecole des femmes* est au fond de nature clairement expérimentale : même à placer la nature dans les conditions les plus défavorables à son épanouissement, on ne saurait empêcher son triomphe inéluctable<sup>12</sup>. Là est bien la sottise de l'anti-pédagogue : d'avoir voulu abêtir Agnès, l'agnelle, et d'avoir confondu de manière grotesque et monstrueuse sa sublime ingénuité avec une animale idiotie.

## **2. La fabrique de l'idiotie : vers une toute puissance de l'éducation négative (autour de 1750).**

L'idée d'éducation négative connaît une réactivation remarquable autour des années 1750. D'où sans doute, le ressurgissement de ce vieux motif farcesque de la « précaution inutile », mais plutôt situé désormais du côté du roman. A vrai dire, le motif de la « précaution inutile » possède aussi, bien entendu, une postérité théâtrale importante au XVIIIe siècle : faut-il rappeler qu'il donne encore son sous-titre au *Barbier de Séville* de Beaumarchais en 1775<sup>13</sup> ? Mais tout se passe comme si le canevas ne subsistait sur la scène qu'en vertu d'une efficacité comique éprouvée alors que son passage dans la fiction romanesque conduisait, à l'inverse, à un abandon de la tonalité farcesque au profit d'une interrogation approfondie sur la question de la pédagogie et de l'isolement enfantin (question devenue très secondaire dans la postérité théâtrale de *L'Ecole des femmes*).

On retiendra ici trois récits : l'histoire de Céladine dans *Les Délices du sentiment* du chevalier de Mouhy (1753), l'histoire de Tiomy dans *les Mémoires de deux amis* de H.-F de La Solle (1754) et l'histoire d'Amélie dans *Liebman* de Baculard d'Arnaud (1775)<sup>14</sup>. Si le scénario de la belle captive maintenue en enfance s'y laisse aisément reconnaître, les amants geôliers et jaloux n'ont plus guère de traits communs avec les barbons dont ils sont pourtant les héritiers : leur projet d'abêtir l'objet de leur désir ne les voue pas au ridicule ni à la « sottise », en quelque sens que l'on entende ce mot. Le puissant prince Cornandouk, dans *Les Délices du sentiment*, n'a, en dépit de son nom, rien de ridicule : non sans noblesse, il choisit une retraite solitaire par dégoût du pouvoir et aversion profonde pour la tyrannie exercée par le roi son frère. Sa défiance envers les femmes en général, et celles de la cour en particulier,

---

<sup>12</sup> Voir Vernet, Max, *Molière, Côté jardin, côté cour*, Paris, Nizet, 1991, p. 78.

<sup>13</sup> Voir aussi l'opéra comique d'Achard et Louis Anseaume, *Les Précautions inutiles*, de 1760.

<sup>14</sup> Pour une analyse plus approfondie de ces trois textes, voir notre article « Agnès et ses sœurs. Belles captives en enfance, de Molière à Baculard d'Arnaud », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, avril-juin 2004, n° 2, p. 343-362.

manifeste une aspiration à l'ingénuité et à la simplicité que le choix d'une enfant est censée pouvoir combler.

Dans le roman de La Solle, l'âge mûr du chevalier de Borille, son statut de « financier » enrichi dans l'expérience de Law, et surtout son projet de séquestrer une jeune beauté « sur la fidélité de laquelle il pourrait compter, sans être aussi fou que les autres hommes, qui ne pouvaient jamais, selon lui, être sûrs du cœur d'une femme<sup>15</sup> », constituent autant d'éléments assez directement hérités du jaloux moliéresque. Mais les allures de « philosophe » qu'il se donne<sup>16</sup> n'ont que peu à voir, en réalité, avec la vaine prétention philosophique d'Arnolphe : si l'on est bien sans doute encore dans le registre de l'extravagance, celle-ci est moins grotesque que passablement inquiétante.

Quant à Liebman, quel que soit le jugement qu'on puisse porter sur la mélancolie outrancière qui le caractérise, et quelle que soit aussi la difficulté d'évaluer la distance critique que le récit suggère à son égard, le terme de « sottise » serait manifestement inadapté pour qualifier une conduite incohérente qui conduit le héros à la mort et au désespoir après avoir entraîné le suicide de sa jeune captive.

Dans ces fictions de la seconde moitié du XVIIIe siècle, l'amant pédagogue échappe donc à la « sottise » sous ses diverses formes, y compris celle tant redoutée par Arnolphe. Corrélativement, l'entreprise d'abêtissement de l'enfant maintenue captive est à la fois beaucoup plus radicale et nettement plus efficace. Privées de tout commerce avec le monde qui les entoure, Céladine, Tiamy et Amélie en ignorent jusqu'à l'existence. Dans le récit de Mouhy, Céladine, élevée en compagnie d'une jeune Africaine muette jusqu'à l'âge de sept ans, révèle au frère de Cornandouk, qui est parvenu à la délivrer, l'étendue de sa longue et primitive ignorance : « J'ai été heureuse [ici] tant que j'ai ignorée que j'y étais enfermée et qu'il y avait d'autres lieux étendus, éclairés par une lumière céleste et habités par d'autres êtres que par Cornandouk et par moi<sup>17</sup> ». De même, rien n'importe plus à Borille, dans le roman de La Solle, que de dissimuler à Tiamy l'existence même du monde extérieur : « il fallait qu'elle crut qu'elle existait seule avec son maître, et que son appartement était tout l'univers, qu'il n'y avait point d'autre lumière que celle de sa lampe, que son maître seul savait rendre perpétuelle en mettant de l'huile. Opération simple, mais que la faiblesse de son intelligence ne lui permettait pas de comprendre<sup>18</sup>. » Nul hasard, sans doute, si les deux textes insistent sur cette atroce privation de la lumière du jour, qui vaut aussi, on le voit, comme l'emblème d'une privation des lumières de la raison<sup>19</sup>.

Cet isolement radical est donc indissociable d'une pédagogie de l'ignorance : l'imbécillité des jeunes captives est artificiellement prolongée par l'action isolante d'une

---

<sup>15</sup> La Solle, Henri-François de, *Mémoires de deux amis ou Les Aventures de Barnival et Rinville* (Londres, 1754), t. 3, p. 147.

<sup>16</sup> « Il menait une vie retirée, qui avait tous les dehors de la philosophie » (*ibid.*, t. 3, p. 132).

<sup>17</sup> Mouhy, Charles de Fieux, Chevalier de, *Les Délices du sentiment* (Paris, 1753), t. 2, p. 232.

<sup>18</sup> *Mémoires de deux amis*, t. 4, p. 4.

<sup>19</sup> Si Amélie, dans *Liebman*, jouit de la lumière du jour et bénéficie de la présence de sa mère, elle n'en est pas moins maintenue dans l'illusion « qu'il n'y a sur la terre, excepté elle et sa mère, d'autre créature que son amant » (Baculard d'Arnaud, *Liebman. Histoire allemande*, éd. H. Coulet, in *Pygmaliions des Lumières*, Paris, Desjonquères, 1998, p. 124).

éducation négative pratiquée avec la plus extrême rigueur. Dans *Liebman*, la narration personnelle et la tonalité pathétique du récit interdisent que la bêtise d'Amélie puisse être thématisée. Mais derrière ce que Liebman désigne comme extrême simplicité, naïveté délicate ou divine ingénuité, se laisse percevoir une sottise assez manifeste<sup>20</sup>. Devant l'insistance d'Amélie, Liebman finit d'ailleurs par accepter de l'instruire afin que « ses lumières étendissent les facultés de son âme ». Mais la « simplicité » de la jeune fille reste entière et est d'ailleurs à l'origine du drame puisque c'est elle qui permet au traître Rimberg (un supposé ami que Liebman a finalement introduit dans l'enclos paradisiaque) de la persuader qu'elle est trahie pour une autre femme, la baronne Dénof. Renouant, sur un mode pathétique, avec la tradition ironique de la « précaution inutile », le récit de Baculard d'Arnaud fait de la simplicité si patiemment entretenue de la jeune captive l'une des causes essentielles du désastre final.

Dans son récit rétrospectif, Céladine, chez Mouhy, insiste sur sa longue imbécillité durant ses premières années, plongées dans les ténèbres d'une parfaite ignorance et d'une profonde stupidité : « Je vivais avec [Malga] sans réflexion, sans désir, et même sans penser<sup>21</sup> ». A l'âge de sept ans, elle voit entré pour la première fois Cornandouk dans sa prison, événement qui la sort de sa léthargie profonde. Mais si son geôlier accepte assez vite de lui apprendre à parler et à écrire, il oppose les plus vives résistances à la curiosité qui s'éveille peu à peu dans l'esprit de la petite fille. C'est seulement lorsqu'elle atteint l'âge de onze ans qu'il lui fait le récit détaillé de toute son entreprise et lui apprend l'existence du monde extérieur, ainsi que la différence des sexes (occasion pour lui de souligner que les sexes se distingueraient non seulement par une peau plus ou moins délicate mais par « un esprit plus ou moins éclairé »...). Nul reproche ne s'élève alors dans l'esprit de Céladine : « mes idées étaient encore si enveloppées, qu'il ne me vint pas même dans l'esprit de lui en faire, et encore moins de m'en plaindre » (t. 2, p. 266). Cornandouk juge alors au silence de la petite « que l'ignorance dans laquelle il [l]'a tenu [a] étouffé en [elle] jusqu'à la voix de la nature et de la liberté. » (t. 2, p. 267). Ce n'est pas tout à fait le cas pourtant : durant la longue phase suivante, les « idées » de Céladine se « développent insensiblement », au fur et à mesure des révélations parcimonieuses qu'elle parvient à extorquer à son geôlier.

Dans le récit de La Solle, cette pédagogie de l'ignorance est encore plus radicale. Après avoir un instant caressé l'idée d'enseigner la lecture à Tiamy, ce qui permettrait à la petite de « se former le cœur, et [de] s'orner l'esprit sans aucun maître », Borille renonce très vite à ce projet songeant qu'elle acquerrait par là même toutes les connaissances qu'il s'est acharné à lui dissimuler : « tant d'inconvénients le déterminèrent à ne pas montrer à lire à cette petite victime de sa bizarre passion. Il ne lui apprit même pas à parler ; seulement il lui nomma les choses de l'usage le plus commun, comme le pain, le vin, la viande, un lit, une chaise, et il fut

---

<sup>20</sup> Voir notamment les exclamations d'Amélie lorsqu'elle prend conscience (fort tardivement) de la différence des sexes : « Ma mère n'est donc pas un homme ? je m'en suis bien aperçue ; quoique je l'aime beaucoup, elle n'excite point dans mon âme les transports que tu y produis... » (*Liebman*, p. 131).

<sup>21</sup> *Les Délices du sentiment*, t. 2, p. 234.

content quand il la vit en état de lui dire qu'elle avait faim ou soif, froid ou chaud<sup>22</sup>. » Confinée à un stade primitif de l'usage des signes (celui de la simple désignation des objets sensibles), Tiamy est proprement abêtie, ravalée à l'animalité : elle apparaît au narrateur, lorsqu'il la découvre dans la maison de son oncle Borille, comme une « figure humaine réduite à l'état des brutes, uniquement occupée des besoins de la nature et des plaisirs des sens, en un mot, conduite par l'instinct, et animée par la brutalité » (t. 4, p. 131-132). Plus remarquable encore, surtout si l'on songe à l'éveil d'Agnès, l'éducation que Tiamy reçoit après sa libération reste impuissante à éclairer son esprit : « Tiamy apprit à parler beaucoup plus facilement qu'à penser », indique sobrement le narrateur (t. 4, p. 124).

Entre les fictions classiques et celles de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, la fabrique de l'idiotie semble donc s'être remarquablement perfectionnée. Comment comprendre que le fantasme d'une emprise totale sur l'enfant, d'un modelage de son être dans le sens d'un complet abêtissement n'ait plus alors été marqué du sceau du ridicule, de la vanité, ou de la dérision ? On fera ici l'hypothèse que ces fictions de pédagogie négative offrent en somme l'envers du « mythe de l'éducation » (pour reprendre une formule de Jean Ehrard<sup>23</sup>) qui triomphe précisément autour des années 1750 et où un certain optimisme des Lumières trouve sa manifestation sans doute la plus visible. Roger Mercier en particulier l'a bien montré : dans la philosophie empiriste des Lumières, « en face de [la] toute-puissance de l'éducation, la part du naturel est très réduite dans le caractère humain<sup>24</sup> ». Pour une immense majorité d'esprits désormais, seul le principe fondamental de l'empirisme (« *nihil est in intellectu quod non fuerit prior in sensu* ») permet de rendre compte du développement de l'intelligence humaine. L'éveil de la raison apparaît comme un processus lent, complexe et fragile et non, comme chez Leibniz par exemple, une innéité première. L'éducation s'en trouve bouleversée, dans sa théorie comme dans sa pratique. A la naissance, l'esprit humain est une terre vierge qu'il importe d'ensemencer et de cultiver. Pour contredire l'innéisme, Locke n'hésite d'ailleurs nullement à ranger les enfants au côté des idiots pour montrer que ni les uns ni les autres n'ont « la moindre idée » de ces principes logiques que les innéistes supposent universels, « et qu'ils n'y pensent en aucune manière, ce qui suffit à détruire [le] consentement universel<sup>25</sup> ».

Or, tout se passe comme si les fictions de pédagogie négative qui fleurissent après 1750 faisaient surgir des possibilités qui étaient *oubliées* ou restaient *impensées* par la philosophie empiriste des Lumières. Car les textes philosophiques de la période ne cessent guère de délivrer, sans les penser, des sortes de modes d'emploi pour abêtir l'humain. On peut songer par exemple à l'insistance de très nombreux textes philosophiques de la période sur la nécessité du commerce des hommes dans le développement de l'esprit. Ce qui revient à poser une imbécillité originelle de l'esprit humain, dont témoignent les sauvages et les barbares

---

<sup>22</sup> *Mémoires de deux amis*, t. 4, p. 5.

<sup>23</sup> Voir Ehrard, Jean, « Naissance d'un mythe : l'éducation », dans *L'Idée de nature en France dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Albin Michel, 1994, p. 761-762.

<sup>24</sup> Mercier, Roger, *L'Enfant dans la société du XVIII<sup>e</sup> siècle (avant l'Emile)*, Paris, 1961, p. 93.

<sup>25</sup> Locke, John, *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (I, 1, 5).



ainsi que l'explique par exemple Montesquieu dans son *Essai sur les causes qui peuvent affecter les esprits et les caractères* : « Ceux qui naissent chez un peuple barbare n'ont proprement que les idées qui ont un rapport à la conservation de leur être ; ils vivent dans une nuit éternelle à l'égard de tout le reste<sup>26</sup> ». Pénurie d'idée dont, selon Montesquieu, la pauvreté des langues primitives et barbares est un signe manifeste<sup>27</sup>. Dès lors, la mission essentielle de l'éducation consiste au à multiplier ces idées dont la pauvreté frappe le sauvage d'imbécillité. D'où le nom que Montesquieu attribue à ceux qui ont la charge d'élever des enfants et qu'il appelle des « fabricateurs d'idées » : « ils les multiplient ; ils nous apprennent à les composer, à faire des abstractions<sup>28</sup>... ». L'éducation est bien le seul moyen de sortir d'une imbécillité originelle (temporairement d'ailleurs puisque la vieillesse y reconduit inéluctablement<sup>29</sup>).

Pour mettre en relief l'importance capitale de l'éducation et du commerce des hommes dans le développement des lumières de la raison, les textes philosophiques de la période recourent volontiers à une expérience de pensée qui devient un véritable topos autour de 1750. Faisant écho (sans forcément le savoir) à la vieille expérience de Psammétique relatée par Hérodote (l'isolement de quatre enfants dès leur naissance afin de savoir quelle est la langue originelle), on spéculait alors à l'envi sur les conséquences de l'isolement d'un ou plusieurs enfants : dépourvus d'éducation, ceux-ci ne s'élèveraient pas au-dessus de l'intelligence des animaux, et en particulier ne parleraient pas. On retrouve par exemple ce type de spéculations autour d'un roman à visée philosophique comme le *Pigmalion* de Boureau-Deslandes : « Un enfant privé du commerce des autres hommes ne sortirait point de l'enfance de l'esprit, ne penserait guère plus que du marbre, ne connaîtrait rien ou presque rien. Combien une bonne éducation fournit-elle d'idées et de connaissances<sup>30</sup> ! ». Dans son *Essai sur l'origine des connaissances*, Condillac note de même qu'on ne saurait trouver « aucun vestige des [principales opérations de l'âme] dans quelqu'un qui aurait été privé de tout commerce avec les hommes, et qui, avec des organes sains et bien constitués, aurait par exemple été élevé parmi les ours<sup>31</sup> ». A l'appui de sa thèse, Condillac cite le cas d'un jeune homme sourd et muet jusqu'à vingt-trois ans, « mena[nt] une vie purement animale, tout occupé des objets sensibles et présents, et du peu d'idées qu'il recevait par les yeux » ; ainsi que le cas célèbre décrit par Conor de l'enfant de Lithuanie découvert en 1694 parmi les ours : « il ne donnait aucune marque de raison, marchait sur ses pieds et sur ses mains, n'avait aucun langage<sup>32</sup> ».

Dans une section de son *Traité de l'âme* intitulée « réflexions sur l'éducation », La Mettrie passe en revue les mêmes cas et d'autres semblables, et synthétise ses remarques en

---

<sup>26</sup> Montesquieu, *Essai sur les causes qui peuvent affecter les esprits et les caractères* (1736-1743 ?), dans *Œuvres complètes*, éd. Daniel Oster, Paris, Seuil, 1964, p. 490.

<sup>27</sup> « Une preuve qu'ils manquent d'idées, c'est que les langues dont ils se servent sont toutes très stériles » (*ibid.*).

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 491.

<sup>29</sup> « Les vieillards au contraire tombent peu à peu dans l'imbécillité par la perte journalière qu'ils font de leurs idées : ils rentrent dans l'enfance en les perdant, comme les enfants en sortent en les acquérant » (*ibid.*).

<sup>30</sup> Boureau-Deslandes, André-François, *Pigmalion ou la Statue animée* (1742), dans *Pygmalions des Lumières*, éd. Henri Coulet, Paris, Desjonquères, 1998, p. 62.

<sup>31</sup> Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances* (1746), t. 1, p. 198.

<sup>32</sup> *Ibid.*, I ; section 4, § 23.

commentant une « belle conjecture d'Arnohe » sur un enfant qu'on aurait isolé dans un trou en forme de lit entouré de murs et couvert d'un toit, et où n'entrerait qu'une pâle lueur entrecoupée de ténèbres : « qu'on mette un enfant nouveau né dans ce souterrain, que ses sens ne soient frappés d'aucuns objets, qu'une nourrice nue, en silence, lui donne son lait et ses soins. [...] Que cet enfant [...] quitte enfin sa solitude à l'âge de vingt, trente, ou quarante ans [...]. Plus stupide qu'une bête, il n'aura pas plus de sentiment que le bois ou le caillou<sup>33</sup> ».

Sans viser à l'exhaustivité, on mentionnera aussi ce texte de Formey pour sa dimension exemplaire : « En général, toute créature humaine dont quelque accident ou un défaut total d'éducation ont rendu le sort pareil à celui des animaux ne s'élève pas au-dessus de la classe de ces mêmes animaux [...]. Mettez ensemble une troupe d'enfants pris au berceau, donnez leur des aliments nécessaires mais ne leur parlez point, et ne leur apprenez point à parler, vous ne verrez en eux que des bêtes sottes et maladroites, qui ne se distingueront que par un peu plus de malice grossière, de voracité et d'appétits effrénés<sup>34</sup>. »

On trouvait certes ce genre de spéculations bien avant le milieu du XVIIIe siècle, par exemple chez un La Mothe Le Vayer selon lequel, si on faisait l'expérience d'élever dans les bois des hommes comme des animaux, ils nous paraîtraient « plus bêtes en beaucoup de choses que les bêtes mêmes<sup>35</sup> ». Mais alors que dans une perspective sceptique et misologique, il s'agissait, pour La Mothe Le Vayer, d'humilier la raison humaine, il s'agit au contraire pour les philosophes des Lumières d'exalter les pouvoirs de la civilisation et la toute puissance de l'éducation.

Pour peu, néanmoins, qu'on en fasse une lecture (sottement ?) littérale, ces spéculations récurrentes semblent proposer de remarquables modes d'emploi pour fabriquer un idiot. Outre leur caractère fortement répétitif, on retiendra en effet de ces spéculations leur énonciation quasi systématique sous forme de protocole opératoire (usage de tournures injonctives, énumération d'opérations successives, énoncé d'un résultat...). Le discours philosophique mime une expérimentation dont l'évidence et la simplicité semblent encourager l'exécution. Un texte de Condillac, extrait de *l'Essai sur l'origine des connaissances*, est particulièrement remarquable à cet égard : « Refusez à un esprit supérieur l'usage des caractères : combien de connaissances lui sont interdites, auxquelles un esprit médiocre atteindrait facilement ! Otez-lui encore l'usage de la parole ; le sort des muets vous apprend encore dans quelle borne étroite vous le renfermez. Enfin enlevez-lui l'usage de toutes sortes de signes, qu'il ne sache pas faire à propos le moindre geste, pour exprimer les pensées les plus ordinaires : vous aurez en lui un imbécile<sup>36</sup> ».

À la lumière des fictions de pédagogie négative analysées précédemment, la suite du propos de Condillac peut provoquer un certain malaise : « Il serait à souhaiter que ceux qui se chargent de l'éducation des enfants n'ignorassent pas les premiers ressorts de l'esprit

---

<sup>33</sup> La Mettrie, Julien Jean Offray de, *Le Traité de l'âme* (1745), éd. Th. Verbeck, Utrecht, OMI, 1988, p. 205-206.

<sup>34</sup> Formey, Jean Henri Samuel, « De la conscience », dans *Mélanges philosophiques*, 1754, t. 2, p. 165-166.

<sup>35</sup> La Mothe Le Vayer, *Opuscule sceptique sur cette commune façon de parler « n'avoir pas le sens commun »* dans *Œuvres* (1669), Genève, éd. Slatkine reprints, 1970, vol. 2, p. 264.

<sup>36</sup> Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, t. 1, p. 186.

humain ». Tout se passe en fait comme si Borille, Cornandouk ou Liebman avaient si peu ignorés ces ressorts qu'ils s'étaient attachés à les anéantir méthodiquement. Ils n'auraient fait en cela qu'illustrer un principe très largement partagé vers 1750, selon lequel rien n'est plus aisé que de rendre un homme sot, comme le souligne par exemple Diderot dans sa *Réfutation d'Helvétius* : « l'homme naît toujours ignorant, très souvent sot ; et quand il ne l'est pas, rien de plus aisé que de le rendre tel, ni malheureusement de plus conforme à l'expérience<sup>37</sup> ».

C'est en les resituant dans le contexte de ces réflexions sur l'éducation que les fictions de pédagogie négative prennent sens et valeur. Reste à tenter de situer la réflexion de Rousseau dans un tel cadre.

### **3. *Sommeil de la raison ou aspiration à l'imbécillité ? L'éducation négative selon Rousseau.***

Conformément à la plupart des philosophes contemporains, mais avec encore plus de force, Rousseau affirme, dans le second *Discours* comme dans l'*Emile*, l'imbécillité originelle de l'être humain, aussi bien sur le plan de la phylogenèse que de l'ontogenèse : l'enfant qui vient de naître et l'homme primitif sont, pour Rousseau, caractérisés par une stupidité foncière. Selon le second *Discours*, cette imbécillité originelle se laisse encore percevoir dans le sauvage : « privé de toute sorte de lumières, [...] ses désirs ne passent pas ses besoins physiques », et son esprit est marqué par la « pesanteur et la stupidité<sup>38</sup> ». Mais l'imbécillité primitive se manifeste surtout dans le fait que l'homme, contrairement à l'animal, est le seul « sujet à devenir imbécile », par la vieillesse ou d'autres accidents. S'il reperd alors « tout ce que sa *perfectibilité* lui avait fait acquérir, et retombe ainsi plus bas que la bête même », c'est probablement « qu'il retourne ainsi dans son état primitif », tandis que la bête, qui n'a rien acquis, n'a rien non plus à perdre<sup>39</sup> ».

L'*Emile* l'affirme à nouveau d'emblée : « nous naissons stupides. [...] Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation<sup>40</sup> ». Pour montrer « l'état primitif d'ignorance et de stupidité naturel à l'homme avant qu'il eût rien appris de l'expérience ou de ses semblables », Rousseau propose d'ailleurs une expérience de pensée analogue à celle qu'on trouve chez ses contemporains : « Supposons qu'un enfant eût à sa naissance la stature et la force d'un homme fait, qu'il sortît, pour ainsi dire, tout armé du sein de sa mère ; cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible : il ne verrait rien, il n'entendrait rien, il

---

<sup>37</sup> De même, Montesquieu, dans les *Pensées*, s'intéresse à la formation des moines pour montrer à quel point une mauvaise éducation peut aisément être ruineuse pour l'esprit : essentiellement privative, l'éducation des moines anesthésie toutes leurs facultés mentales, et plonge leur esprit dans un perpétuel engourdissement (voir Montesquieu, *Mes Pensées*, éd. L. Desgraves, Paris, R. Laffont, 1991, n° 1192).

<sup>38</sup> Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), éd. J. Starobinski, Paris, Gallimard, 1969, p. 73.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 72. L'argumentation est très proche, on le voit, de celle de Montesquieu dans son *Essai sur les causes* (voir *supra*).

<sup>40</sup> Rousseau, *Emile ou de l'éducation* (livre 1), éd. T. L'Aminot, F. et P. Richard, Paris, Garnier, 1999, p. 7.

ne connaîtrait personne, il ne saurait pas tourner les yeux vers ce qu'il aurait besoin de voir; non seulement il n'apercevrait aucun objet hors de lui<sup>41</sup> » (1, 40).

Si l'on se réfère à l'image de la statue, la position de Rousseau peut sembler assez proche de celle d'un Condillac (on songera bien entendu au *Traité des sensations*), et à certains égards, il s'agit bien, dans l'*Emile*, de décomposer les phases progressives d'un apprentissage et de décrire le lent éveil au monde d'un être dont l'esprit est d'abord totalement engourdi. Là où Rousseau, toutefois, s'écarte délibérément de la perspective sensualiste de Condillac, c'est lorsqu'il met en lumière la dimension profondément ambivalente de la « perfectibilité » humaine. A ses yeux, le lent éveil de l'intelligence (celle de l'enfant comme celle du primitif) est certes ce qui permet enfin à l'homme de coïncider avec son essence ; mais c'est aussi ce qui l'éloigne irréversiblement de la nature originelle et le condamne à des paradoxes monstrueux. Là est bien la nécessité essentielle du principe de « l'éducation négative » tel qu'il est théorisé dans l'*Emile*, dont la place est tout à fait déterminante (même si elle n'est peut-être pas toujours perçue à sa juste valeur).

C'est en effet, en fonction de cette ambivalence de la « perfectibilité » humaine que Rousseau renonce au modèle pédagogique dérivé de l'empirisme des Lumières, qui incite à un éveil précoce de toutes les facultés humaines. Rousseau prône au contraire un retardement maximal de l'éveil de l'esprit chez l'enfant. L'enfance étant définie comme « le sommeil de la raison<sup>42</sup> », il est impératif que cette léthargie des facultés intellectuelles soit prolongée le plus longtemps possible. Rousseau ne cesse de le répéter : rien n'importe plus, dans les premières années du moins, que de perdre du temps, de retarder au maximum l'éclosion des idées, de ralentir plutôt que de hâter l'éveil de l'intelligence. Dans l'*Emile*, comme dans la lettre à *Christophe de Beaumont*, Rousseau explique qu'avant de songer à développer les connaissances de l'enfant, il faut patiemment et exclusivement veiller au développement des instruments de cette connaissance, à savoir l'éducation du corps et des sens<sup>43</sup>.

« Exercez son corps, ses organes, ses sens, ses forces, mais tenez son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra<sup>44</sup>. » Cette « oisiveté supposée » ne doit pas inquiéter le lecteur : en veillant à ce que le sommeil de la raison en son enfance soit le plus profond possible, le gouverneur ne fait que préparer un éveil supérieur de l'esprit : « Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève ; cultivez les forces qu'elle doit gouverner<sup>45</sup>. »

De ce point de vue, il est clair que l'éducation négative telle que la conçoit Rousseau dans l'*Emile* se donne un objectif radicalement opposé à celui que visent Arnolphe et ses émules du siècle des Lumières : non seulement la finalité de l'éducation d'Emile n'est a priori nullement érotique, mais ce sont l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant qui sont visés *in*

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>42</sup> *Ibid.*, livre 2, p. 103.

<sup>43</sup> « J'appelle éducation positive celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. 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 » (*Lettre à Christophe de Beaumont*, 945b).

<sup>44</sup> *Emile*, livre 2, p. 83.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 117.

*fine*. Dès lors, un tel rapprochement pourrait même sembler peu légitime. Rousseau n'indique-t-il pas clairement, d'ailleurs, que l'éducation négative n'est qu'une première étape<sup>46</sup> ? Certes, l'objectif que propose Rousseau pour cette première éducation peut paraître un peu étrange : l'idéal, dit-il, serait de « ne rien faire et ne rien laisser faire », et d'amener l'élève sain et robuste à l'âge de douze ans, « sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche<sup>47</sup> ». ... Mais ceux des lecteurs qui pourraient s'inquiéter, assez légitimement peut-être, d'une ineptie aussi longtemps prolongée sont censés être rassurés par la suite du propos : si une telle ignorance pouvait avoir été maintenue, « dès [les] premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ».

Mieux, c'est à la sottise générale des enfants trop tôt éveillés aux exercices de la raison qu'Emile pourra échapper grâce à l'éducation négative. A cet égard, le lexique dont Rousseau fait usage dans l'*Emile* est tout à fait conforme aux indications de Guizot dans son *Dictionnaire des synonymes*, selon lequel la bêtise consiste à se maintenir dans un petit cercle d'idées alors que la sottise consiste au contraire à sortir indûment de ce cercle. A prolonger le plus longtemps possible la « bêtise » d'Emile, son précepteur pourra en effet lui éviter de sombrer dans la « sottise » des enfants éduqués selon les principes traditionnels<sup>48</sup>. Car il ne faut prêter nulle attention aux éventuelles « pensées brillantes » que le hasard peut faire sortir de leur bouche puisque l'imbécillité est précisément la caractéristique propre de l'enfance (« l'esprit que les enfants paraissent avoir, ils ne l'ont pas<sup>49</sup>»). Le long engourdissement de la raison d'Emile évite les déceptions que ne manque pas de susciter l'alternance pénible de sottises et de paroles brillantes qui caractérise le discours d'un enfant éduqué par de « savants précepteurs » : « En de certains moments vous lui trouverez un ressort d'une extrême activité, une clarté d'esprit à percer les nues. Le plus souvent ce même esprit vous paraît lâche, moite, et comme environné d'un épais brouillard<sup>50</sup> ». Ajoutons qu'en le coupant de son environnement familial, le précepteur soustrait en outre Emile à la stupidité sans pareille de l'« enfant élevé toujours dans la chambre et sous les yeux de sa mère, lequel, ignorant ce que c'est que poids et que résistance, veut arracher un grand arbre, ou soulever un rocher<sup>51</sup> ? »

Reste que la pédagogie négative promue dans les premiers livres de l'*Emile* n'est pas sans offrir de troublantes analogies avec les principes éducatifs d'Arnolphe et de ses émules. C'est précisément d'abord ce que suggère cette coupure parentale exigée par Rousseau. Comme les romans de pédagogie négative, la fiction de l'*Emile* s'ouvre, en effet, par « une sorte de meurtre symbolique des parents naturels<sup>52</sup> ». L'isolement d'Emile en compagnie de

---

<sup>46</sup> « La première éducation doit donc être purement négative » (*ibid.*, p. 83).

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> La cible visée est ici Locke, comme Rousseau ne manque pas de la souligner : « Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui ; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit ; et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné » (*ibid.*, p. 76).

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 160

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>52</sup> Grosrichard, Alain, « Le Prince saisi par la philosophie », *Ornicar*, n°26-27 (été 1983).

son pédagogue est d'ailleurs à peine moins radical que celui d'Agnès, et s'il n'est pas aussi rigoureux que celui décrit dans les romans de Mouhy ou de La Solle, c'est uniquement semble-t-il, parce que Rousseau se sent contraint par un principe de réalité : « Mais où placerons-nous cet enfant pour l'élever ainsi comme un être insensible, comme un automate ? Le tiendrons-nous dans le globe de la lune, dans une île déserte ? L'écarterons-nous de tous les humains ? N'aura-t-il pas continuellement dans le monde le spectacle et l'exemple des passions d'autrui<sup>53</sup> ? » On se gardera de voir en ce vœu d'insularité une plaisanterie sans conséquence : le plus souvent, Emile paraît bel et bien assigné à la seule compagnie de son gouverneur. On relèvera aussi la curieuse incohérence concernant l'insensibilité souhaitable de l'élève, alors que l'éducation négative est censée être entièrement conçue pour permettre le développement de la « raison sensitive » de l'enfant. Rappelons aussi que l'image de « l'automate » servait à désigner l'imbécillité complète de l'homme-enfant hypothétiquement surgi « tout armé » du sein de sa mère...

L'isolement d'Emile n'a certes pas les mêmes couleurs sombres que la séquestration de Tiamy ou de Céladine. Loin d'être privé de la lumière du jour, Emile est en contact permanent avec une mère nature qui doit idéalement permettre l'éveil de tous ses sens. Mais tout se passe comme s'il n'y avait au fond qu'une simple conversion de la solitude carcérale en une solitude naturelle. Car la surveillance du gouverneur doit bel et bien être sans répit : « vous devez être tout à l'enfant, l'observer, l'épier sans relâche et sans qu'il y paraisse<sup>54</sup> ». On sait aussi à quel point la sphère dans laquelle évolue Emile se trouve placée sous la totale maîtrise du gouverneur, et que cet espace est à maints égards un monde entièrement truqué.

Au reste, si la séquestration rigoureuse qui prévaut dans les fictions de pédagogie négative du XVIIIe siècle n'entretient a priori qu'un lointain rapport avec l'isolement d'Emile, lequel est censé préserver l'enfant de toute corruption sociale, la réception du texte de Rousseau atteste qu'un lien a bien été établi par les contemporains entre l'éducation négative rousseauiste et les fictions d'isolement enfantin à finalité expérimentale ou érotique qui fleurissent à partir de 1750. On peut songer en particulier à *L'homme sauvage* de Mercier (1767) et surtout au roman à succès de Guillard de Beaurieu, *L'élève de la nature*, dont la première édition, datée de 1763, paraît un an après la publication de *l'Emile*. Même si un texte n'est assurément pas responsable de sa postérité, celle-ci n'en est pas moins, en l'occurrence, riche d'enseignement. Admirateur de Rousseau, Guillard de Beaurieu imagine, en effet, l'éducation entièrement naturelle d'un être qui, suite à des circonstances a priori dramatiques (qui ne sont pas sans rappeler celles de l'enfance de Cleveland chez Prévost), se trouve enfermé dans une cage obscure, livré à lui-même, vivant pendant quinze ans comme un animal, sans jamais voir autre chose que « l'intérieur d'une grande cage de bois, fermée de toutes parts, une mouche, quelques poignées de paille, et de la viande, du pain, du fruit et de l'eau<sup>55</sup> ». L'esprit de l'enfant s'éveille lentement, comme on l'imagine, grâce aux seules leçons de la nature. Dans une réédition de 1771, Guillard de Beaurieu va jusqu'à faire de son

---

<sup>53</sup> *Emile*, livre 2, p. 84.

<sup>54</sup> *Ibid.*, livre 3, p. 217.

<sup>55</sup> Guillard de Beaurieu, Gaspard, *L'Elève de la nature*, Amsterdam et Paris, 1764, t. 1, p. 17.

élève non plus la victime de circonstances dramatiques (heureusement converties en apprentissage idéal), mais le sujet d'une expérience menée par un père acquis aux idées de Rousseau. L'imbécillité originelle expérimentalement prolongée devient ainsi un modèle d'éducation vertueuse. Il serait évidemment aisé d'insister sur les contresens qu'implique la fiction de Guillard de Beurieu si l'on veut y voir une application des théories éducatives de Rousseau. *L'Elève de la nature* offre une version évidemment outrancière (et non dénuée de sottise<sup>56</sup>) de la fiction pédagogique imaginée par Rousseau. Mais ce roman a le mérite de prouver que le scénario de l'isolement méthodique et de l'abêtissement expérimental a bel et bien pu être investi par des valeurs rousseauistes<sup>57</sup>.

Les analogies entre l'éducation négative prônée par Rousseau et la pédagogie anesthésiante d'un Arnolphe ne s'arrêtent d'ailleurs pas à la question de l'isolement. A bien des égards, le pédagogue tel qu'on le découvre dans les livres II et III de l'*Emile* n'est-il pas le contre-modèle exact de ce « fabricant d'idées » que doit être, on l'a vu, l'éducateur tel que le rêve Montesquieu ? Alors que, pour ce dernier, comme pour Condillac, la pauvreté de langage entraîne nécessairement l'imbécillité de l'esprit, le gouverneur d'Emile veille au contraire à « réduire » le plus possible le vocabulaire du petit Emile<sup>58</sup>. Comme celle d'Arnolphe, la pédagogie rousseauiste s'efforce en particulier de bannir le livre (« la lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. A peine à douze ans Emile saura-t-il ce que c'est qu'un livre<sup>59</sup> ») et se donne pour objectif paradoxal d'enseigner à l'enfant non pas le savoir mais l'ignorance : « j'enseigne à mon élève un art très long, très pénible, et que n'ont assurément pas les vôtres; c'est celui d'être ignorant<sup>60</sup> ». Formule remarquable en ce qu'on y découvre la même ambiguïté profonde que dans le discours d'Arnolphe : dans l'un et l'autre cas, on relève une même occultation du travail effectué sur l'enfant ou plutôt une même intrication du lexique de la non-intervention (« ne point gêner sa bonté naturelle » dit Arnolphe) et de celui du travail. Pour Rousseau, comme pour Arnolphe, la dénaturation semble le moyen paradoxal de préserver la « bonté naturelle » et primitive de l'enfant.

Certes la pédagogie de l'ignorance chez Rousseau pourrait se réclamer du modèle socratique bien plutôt que de la méthode abêtissante d'Arnolphe. Mais il semble pourtant difficile de ne pas éprouver un certain malaise devant certaines contradictions manifestes que Rousseau souligne lui-même et auxquels il refuse de répondre. Ainsi, à qui lui objecterait que « l'inhabitude de penser dans l'enfance en ôte la faculté dans le reste de la vie », il se contente

---

<sup>56</sup> Voir à ce sujet la lettre que Rousseau adresse à Panckoucke qui lui a envoyé le roman de Guillard de Beurieu : « Je lui conseille toutefois de s'attacher toujours plus aux sujets qu'on peut traiter en descriptions et en images, qu'à ceux de discours et d'analyse, et qu'en général aux matières de raisonnement. Un traité d'agriculture sera tout à fait de son genre » (*Correspondance complète de Rousseau*, éd. R. A. Leigh, Oxford, t. 20, p. 85, mai 1764).

<sup>57</sup> Signalons au passage un autre texte à verser au dossier de la réception de l'*Emile*, et qui suggère que la question de l'imbécillité restait pendante aux yeux des lecteurs de Rousseau : la parodie de J. Cajot intitulée *Éloge de l'âne, par un docteur de Montmartre* (1769), qui s'élève sur un mode plaisant contre le principe de l'éducation négative.

<sup>58</sup> Voir *Emile*, livre 1, p. 58.

<sup>59</sup> *Ibid.*, livre 2, p. 115.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 128.

de répliquer : « Il me semble que je pourrais aisément répondre à cela ; mais pourquoi toujours des réponses ? Si ma méthode répond d'elle-même aux objections, elle est bonne; si elle n'y répond pas, elle ne vaut rien. Je poursuis<sup>61</sup>. » Comment comprendre, en outre, que l'éducation purement négative soit présentée comme une condition nécessaire et apparemment suffisante pour un plein épanouissement de l'esprit alors que Rousseau lui-même explique, dans le second *Discours*, que la vie primitive a rendu le corps de l'homme vigoureux et a développé sa raison sensitive sans que son intelligence s'en trouve aucunement perfectionnée (seules des circonstances fortuites ont pu conduire le primitif à sortir de son imbécillité originelle) ?

Resterait néanmoins une différence fondamentale : la finalité de l'éducation négative dans l'*Emile* est censée être purement pédagogique et parfaitement désintéressée. Mais à vrai dire, il semble difficile de s'aveugler absolument sur l'amour qui unit le pédagogue à son élève dans le texte de Rousseau. On peut songer en particulier à ces très belles pages situées à la fin du livre II et qui évoquent, non sans lyrisme, les charmes d'une « belle enfance<sup>62</sup> »... Nul hasard, sans doute, si cette évocation surgit au moment où s'achève la première éducation d'Emile, celle précisément qui doit être « purement négative ». Ce qui fait du jeune Emile un objet de fascination et de désir, n'est-ce pas précisément cette bienheureuse imbécillité si patiemment entretenue, image enchanteresse devant laquelle Jean-Jacques semble s'absorber avec délices ?

Car de manière récurrente, dans les textes de Rousseau, se laisse percevoir ce qu'on pourrait appeler un appel de la bêtise, une sorte d'aspiration à l'imbécillité originelle. Qu'on songe en particulier à ce paragraphe remarquable du second *Discours* dans lequel Rousseau souligne l'ambivalence de la notion de perfectibilité dans le destin de l'homme, faculté unique qui distingue ce dernier des animaux, mais qui est aussi la « source de tous [ses] malheurs » : « Il serait affreux d'être obligés de louer comme un être bienfaisant celui qui le premier suggéra à l'habitant des rives de l'Orénoque l'usage de ces ais qu'il applique sur les tempes de ses enfants, et qui leur assurent du moins une partie de leur imbécillité, et de leur bonheur originel<sup>63</sup>. » Etrange formulation, proche de la prétérition, et qui suggère assez que le désir pour l'imbécillité originelle ne saurait s'exprimer directement. Faut-il rappeler néanmoins cette autre célèbre formule, ô combien provocante, du second *Discours* : « l'état de réflexion est un état contre nature, et [...] l'homme qui médite est un animal dépravé<sup>64</sup> » ?

Bien plus tard, dans *Les Réveries du promeneur solitaire*, l'aspiration à l'imbécillité semble se faire plus insistante encore : non seulement, Jean-Jacques y regrette « cette imbécile mais douce confiance qui [le] rendit durant tant d'années la proie et le jouet de [s]es bruyants

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 167.

<sup>62</sup> De même, explique Rousseau, que le spectacle du printemps est plus agréable que celui de l'automne en ce qu'il incite l'imagination à « joindre celui des saisons qui doivent suivre » et à ajouter à « ces tendres bourgeons [...], les fleurs, les fruits, les ombrages, quelquefois les mystères qu'ils peuvent couvrir », on trouve de même plus de charme à « contempler une belle enfance » que « la perfection de l'âge mûr » (*ibid.*, p. 175).

<sup>63</sup> *Discours sur l'origine de l'inégalité*, p. 72-73.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 68.



amis<sup>65</sup> », mais il évoque à plusieurs reprises l'état de quasi imbécillité dans lequel il aurait sombré au moment d'écrire ce texte : « tombé dans la langueur et l'appesantissement d'esprit, j'ai oublié jusqu'aux raisonnements sur lesquels je fondais ma croyance et mes maximes<sup>66</sup> ». Le sentiment d'avoir l'esprit engourdi parcourt toutes *Les Rêveries*, mais il se manifeste de manière particulièrement remarquable dans les dernières pages de la septième promenade, consacrées aux plaisirs de la botanique. « Amusement doux et simple » qui apparaît à l'évidence comme l'occasion d'un heureux « sommeil de la raison » : « Mon âme morte à tous les grands mouvements ne peut plus s'affecter que par des objets sensibles ; *je n'ai plus que des sensations*, et ce n'est plus que par elles que la peine ou le plaisir peuvent m'atteindre ici-bas. Attiré par les riants objets qui m'entourent, je les considère, je les contemple, je les compare, j'apprends enfin à les classer, et me voilà tout d'un coup aussi botaniste qu'a besoin de l'être celui qui ne veut étudier la nature que pour trouver sans cesse de nouvelles raisons de l'aimer<sup>67</sup>. »

Comment ne pas se souvenir, en lisant ces lignes, des injonctions du livre II de *l'Emile* : « Faites que tant qu'Emile n'est frappé que des choses sensibles, *toutes ses idées s'arrêtent aux sensations* ; faites que de toutes parts il n'aperçoive autour de lui que le monde physique<sup>68</sup> » ? N'est-ce pas très exactement cette heureuse imbécillité qu'au soir de sa vie retrouve Jean-Jacques herborisant ? « Mes idées ne sont presque plus que des sensations, et la sphère de mon entendement ne passe pas les objets dont je suis immédiatement entouré<sup>69</sup>. »

Dans ce trajet qui nous a conduit en somme de l'amour d'Arnolphe pour une Agnès patiemment maintenue dans l'enfance de la raison, à la fascination du gouverneur pour la bêtise obstinément prolongée d'Emile, l'imbécillité n'apparaît donc pas seulement comme condition de la jouissance, mais bien en elle-même objet de désir et peut-être source du plus grand bonheur.

Christophe Martin  
Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3

---

<sup>65</sup> Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, éd. E. Leborgne, Paris, GF Flammarion, 1997, p. 76.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>68</sup> *Emile*, p. 76.

<sup>69</sup> *Les Rêveries du promeneur solitaire*, p. 140.