



HAL
open science

”Faire violence à la nature?” Éducation négative et tentation expérimentale dans l’Émile

Christophe Martin

► **To cite this version:**

Christophe Martin. ”Faire violence à la nature?” Éducation négative et tentation expérimentale dans l’Émile. Claude Habib. Éduquer selon la nature. Seize études sur L’Émile de Rousseau, Editions Desjonquères, pp.203-215, 2012, 978-2843211362. hal-02915861

HAL Id: hal-02915861

<https://hal.science/hal-02915861>

Submitted on 16 Aug 2020

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.

Christophe Martin « "Faire violence à la nature"? Éducation négative et tentation expérimentale dans l'*Émile* ».

dans *Éduquer selon la nature. Seize études sur L'Émile de Rousseau*, éd. Cl. Habib, Paris, Desjonquères, 2012, p. 203-215.

L'importance de la doctrine de l'éducation négative dans la pensée de Rousseau semble parfois curieusement sous-estimée par les spécialistes. Dans la *Lettre à Christophe de Beaumont*, Rousseau a pourtant lui-même indiqué qu'elle constituait l'essentiel de la doctrine de l'*Émile*¹. On voudrait montrer ici² que cette importance n'est pas seulement d'ordre doctrinaire. Ce qui, selon nous, donne un rôle proprement structurant à la « méthode inactive³ » dans la pensée pédagogique de Rousseau, c'est qu'elle peut être conçue comme une formation de compromis entre un principe fondamental de la philosophie rousseauiste l'interdiction de faire violence à la nature, et le désir d'observer celle-ci dans ses moindres replis et de la manipuler à sa guise. C'est cette tentation expérimentale, fût-elle inhibée ou contrariée, dont il s'agit ici de détecter les signes dans l'*Émile*.

1. « Pénétrer le fond même de la nature »

Dans *La Nouvelle Héloïse*, Julie, faisant visiter à Saint-Preux son Élysée, lui fait la remarque suivante :

La nature semble vouloir dérober aux yeux des hommes ses vrais attraits, auxquels ils sont trop peu sensibles, et qu'ils défigurent quand ils sont à leur portée : elle fuit les lieux fréquentés ; c'est au sommet des montagnes, au fond des forêts, dans des îles désertes qu'elle étale ses charmes les plus touchants. *Ceux qui l'aiment et ne peuvent l'aller chercher si loin sont réduits à lui faire violence, à la forcer en quelque sorte à venir habiter avec eux.*⁴

Formules suggestives et passablement paradoxales sous la plume de Julie et au regard de la vulgate rousseauiste en général, qu'on associe plutôt, à l'évidence, au refus de toute violence (réelle ou symbolique) exercée contre la nature. Ces métaphores pourraient être rapprochées d'une célèbre formule de Fontenelle évoquant une expédition scientifique de Tournefort dans la grotte d'Antiparos : « en vain la nature s'était cachée dans des lieux si profonds et si inaccessibles pour travailler à la végétation des pierres, elle fut, pour ainsi dire, *prise sur le fait* par des curieux si hardis⁵ ». Faute de pouvoir « prendre la nature sur le fait » comme Tournefort, Julie en serait donc *réduite* à fabriquer un morceau de nature expérimentalement reconstitué.

Même si la création de l'Élysée n'a qu'une finalité récréative et nullement scientifique, l'article EXPERIMENTAL de l'*Encyclopédie* (dû à D'Alembert) pourrait être ici éclairant. Alors

que, selon D'Alembert, l'observation se « borne aux faits qu'elle a sous les yeux, à bien voir et à détailler les phénomènes de toute espèce que le spectacle de la nature présente », l'expérience, elle, « cherche à *pénétrer [la nature] plus profondément*, à lui dérober ce qu'elle cache ; [...] elle ne se borne pas à écouter la nature, mais elle l'interroge et la presse ». Comme l'indique l'expression « spectacle de la nature » que D'Alembert associe à l'observation, c'est visiblement l'abbé Pluche qui est visé ici, comme figure emblématique de la méfiance à l'égard de la Science expérimentale, et plus largement de la Philosophie. C'est exactement, en effet, cette violence faite à la nature que refusait l'abbé Pluche:

Prétendre *pénétrer le fond même de la nature* ; vouloir rappeler les effets à leurs causes spéciales.; c'est une entreprise hardie et d'un succès trop incertain. Nous la laissons à ces génies d'un ordre supérieur. Pour nous, nous croyons qu'il nous convient mieux de nous en tenir à la décoration extérieure de ce monde... *Il n'est pas nécessaire de demander que la salle des machines nous soit ouverte.*⁶

On voit à quel point les métaphores de Julie au sujet de son Elysée la situent paradoxalement du côté de l'expérimentateur d'alembertien plus encore que du savant fontenellien, alors que Rousseau semble se situer beaucoup plus ostensiblement dans la filiation de l'abbé Pluche. Jacques Berchtold a étudié en détail cette filiation, et a justement souligné que l'attaque contre D'Alembert dans la *Lettre sur les spectacles* visait, par delà la polémique sur le théâtre, le directeur d'une « entreprise cyclopéenne d'un regard qui cherche à tout embrasser, qui revendique la prétention de tout embrasser, qui rend visibles les sciences ; le spectacle offert [par l'*Encyclopédie*] est celui des rouages des choses après analyses »⁷.

Or, les métaphores de Julie sont d'autant plus suggestives que la méthode adoptée dans l'élaboration de l'Elysée possède des analogies très profondes avec celle du gouverneur dans l'*Émile*. On se souvient du principe fameux ayant présidé à l'élaboration du jardin de Julie : « *la nature a tout fait, mais sous ma direction*, et il n'y a rien là que je n'aie ordonné »⁸. Nulle formule ne définit sans doute plus exactement le principe même de l'éducation négative dans l'*Émile*, censée permettre de façonner un être radicalement différent de ses semblables sans transgresser l'Interdit majeur : faire violence à la nature en l'enfant.

2. « Achever l'ouvrage de la nature »

Rien n'est plus éloigné a priori que l'*Émile* de toute idée de violence exercée à l'encontre de la nature. Dès la *Nouvelle Héloïse*, Rousseau s'était démarqué en particulier de la thèse

d'Helvétius de l'égalité naturelle des esprits en insistant sur l'importance du naturel et du tempérament chez l'enfant. Rousseau reproche aux tenants d'une toute-puissance de l'éducation de vouloir former un parfait modèle de l'homme raisonnable et bon, pour ensuite y conformer chaque enfant par la force de l'éducation et en faisant violence à sa nature. Il élabore un contre-modèle à ce « constructivisme » d'Helvétius avec la notion, centrale dans l'*Émile*, d'éducation négative, ainsi définie au livre II :

La première éducation, 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. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; [...] en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation.⁹

Sur un plan théorique, là est le principe essentiel de l'œuvre, et pas seulement au regard d'une tradition concevant l'éducation avant tout comme un dressage. Si, à bien d'autres égards, la dette de Rousseau envers Locke est considérable¹⁰, l'originalité de l'*Émile* est ici frappante. Locke exige certes du pédagogue qu'il ait les plus grands égards pour la nature de l'enfant. Il n'en incite pas moins ce dernier à les « corriger à force d'art et les tourner au bien » (« *with art they may be much mended, and turned to good purposes* »)¹¹. Dès *La Nouvelle Héloïse*, Rousseau a manifesté par la bouche de Wolmar (en réplique à une formule attribuée à Saint-Preux¹²), toute l'indignation que suscitait chez lui l'idée de vouloir ainsi *corriger la nature*. Le brouillon de la réplique de Wolmar est plus explicite encore que sa version définitive :

Corriger la nature, a dit Wolmar en m'interrompant, n'est ce pas la changer ? de quels instruments vous servirez vous qui ne soient pas l'ouvrage de la nature, et par quelle étrange contradiction prétendez vous la rendre plus forte qu'elle même ? pensez vous combiner l'esprit et les sentiments comme les corps non organisés ou greffer les h. comme les arbres pour leur faire porter d'autres fruits¹³.

La notion d'éducation négative n'est certes pas encore théorisée dans *La Nouvelle Héloïse*. Mais sa place, on le voit, est déjà toute tracée :

Encore une fois, il ne s'agit point de changer le caractère et de plier le naturel, mais au contraire de le pousser aussi loin qu'il peut aller, de le cultiver, et d'empêcher qu'il ne dégénère ; car c'est ainsi qu'un homme devient tout ce qu'il peut être, et que *l'ouvrage de la nature s'achève en lui par l'éducation*¹⁴.

C'est pourquoi, dans l'*Émile*, le gouverneur ne saurait être un demiurge, mais uniquement un guide qui réoriente les circonstances ou contrôle le cadre de ses expériences. Il y a dans l'éducation négative quelque chose comme un art du naturel, une collaboration de la nature et de l'homme, ce dernier faisant en sorte de dégager la force de la nature et de ménager les

conditions qui lui permettent de poursuivre sa marche, sans déviation inopportune¹⁵. La conception négative de l'éducation proposée par Rousseau tend vers un art négatif : le soin du gouverneur « n'est que de laisser [la nature] arranger son travail »¹⁶. Bien sûr, « il faut employer beaucoup d'art pour empêcher l'homme social d'être tout à fait artificiel »¹⁷. Mais l'action de l'éducateur doit se situer à l'intersection de la nature et de la culture : d'où la fréquence de la désignation oxymorique de ce travail négatif comme « éducation naturelle ». L'éducateur contrôle une force qui existe déjà, il s'insère dans un processus préalable pour mieux l'achever. L'éducation négative est certes tout sauf un laisser-faire¹⁸. Mais Rousseau se défend de vouloir *plier* une nature entièrement soumise et passive. En dépit de sa paradoxale exigence de maîtrise, la méthode inactive ne se conçoit pas comme commandement, imposition d'un plan, d'un schème rigoureux à la substance naturelle, mais plutôt comme connivence, complicité de nature avec la *Natura naturans*.

On ne s'étonnera pas que Rousseau évite soigneusement les métaphores traditionnelles de l'artisanat, et qu'il privilégie les images appartenant au registre de la culture et de l'agriculture : « On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation »¹⁹. L'art agricole dont il est ici question n'est évidemment pas l'exploitation rationalisée des richesses d'une nature purement passive, ni la greffe artificielle, qui ne saurait produire que des monstres, encore moins la culture meurtrière qui s'acharne à vouloir « contourner [l'homme] à sa mode comme un arbre de son jardin »²⁰, mais plutôt la rencontre heureuse avec une nature elle-même déjà artiste et qui sait donner une forme à son sujet. C'est-à-dire le même art, au fond, que celui qui a permis à Julie de créer son Élysée. Il s'agit non pas d'exploiter ni de dénaturer mais de soigner, d'entretenir, d'entourer de sa protection une nature qui croît et se développe.

Émile est donc moins l'élève de son gouverneur que celui de la nature²¹. Car l'éducateur n'est pas un maître. Le gouverneur n'a pas de volonté propre, il n'est que l'interprète de celle de la nature, à laquelle il se contente de donner force de loi²². De même l'auteur d'*Émile* doit-il s'efforcer de proférer un discours sans sujet, s'effaçant derrière celui de la nature.

Mais cette direction de la nature implique bien qu'il n'y a pas, pour Rousseau, d'éducation sans « supplément » pour employer un terme rousseauiste dont Jacques Derrida a souligné l'importance : le gouverneur se situe exactement au lieu de cette suppléance. Il ne recule pas devant l'artifice et n'hésite pas même à tromper la nature, à lui « donner le change », ce qu'il peut faire impunément puisque c'est toujours en suivant ses propres directions.

3. « Sonder les cœurs en travaillant à les former »

Là où néanmoins Rousseau s'écarte manifestement de la perspective antiphilosophique de l'abbé Pluche, c'est qu'il ne manifeste nulle réticence à demander que « la salle des machines nous soit ouverte ». Chez Rousseau, le projet pédagogique est au contraire indissociable d'un questionnement anthropologique qui implique à la fois observation et expérimentation. Et cette conjonction est si essentielle chez lui qu'elle se manifeste dès la *Nouvelle Héloïse*, et plus ouvertement encore sous la plume de Julie que sous celle de l'auteur d'*Émile*.

De manière assez troublante, en effet, la tendre mère qu'est Mme de Wolmar avoue écouter ses enfants avec la plus grande attention sans qu'ils s'en doutent, et tenir un « registre exact » de leurs moindres faits et gestes. Il ne s'agit pas pour elle de se créer un aimable magasin de souvenirs. Julie explique qu'elle s'est forgée une méthode éducative se rapportant « exactement aux deux objets qu'elle s'était proposés, savoir, de laisser développer le naturel des enfants et de l'*étudier* »²³. La formule éclaire remarquablement le double projet de l'*Émile* : pédagogique *et* anthropologique. Nul doute n'est permis sur la nature exacte de cette étude que se propose Julie. Clarendon est bien, à sa manière, un laboratoire de l'origine : « c'est ainsi que le caractère [originel de nos enfants] 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* »²⁴.

Il n'est évidemment pas fortuit que, dans la *Nouvelle Héloïse*, ce soit Wolmar, cet « observateur éclairé », qui soit désigné par son épouse comme l'inspirateur de ses méthodes pédagogiques et comme le meilleur guide qu'elle pouvait prendre puisqu'il joint à « l'intérêt d'un père le sang-froid d'un philosophe »²⁵. C'est de cette froideur philosophique que découle, on le sait, la « passion dominante » de Wolmar : l'observation des hommes et le goût de lire dans leur cœur²⁶. Comme l'a souligné René Démoris, cette « prétention démiurgique » de Wolmar à sonder les reins et cœurs n'est pas sans faire songer à celle du « roi philosophe qui a organisé l'expérience inhumaine et désastreuse de *La Dispute* ». Chez Wolmar, comme chez le roi, se manifeste un « goût de l'expérimentation » permettant de « satisfaire une pulsion d'emprise »²⁷.

C'est bien aussi cette passion dominante de l'observation *et* de l'expérience qui est attribuée au gouverneur de l'*Émile*, même si Rousseau ne l'explique qu'au début du livre IV, au moment du passage de l'enfance à la puberté : « C'est à cet âge aussi que commence, dans l'habile maître, *la véritable fonction de l'observateur et du philosophe, qui sait l'art de sonder les cœurs en travaillant à les former* »²⁸. En réalité, c'est bien avant l'adolescence que s'est exercée cette aptitude du gouverneur. Tout au long de l'enfance, il faut des observations

si fines pour savoir saisir le moment favorable, que le manque d'un « traité de l'art d'observer les enfants » que pourrait donner « un homme judicieux » se fait cruellement ressentir²⁹. De fait, l'*Émile* n'est pas seulement une expérimentation pédagogique rendant ses droits à la nature mais bien aussi une expérience *sur* la nature. L'intervention du gouverneur, dans l'*Émile*, est censée n'avoir d'autre but que de permettre à celle-ci de se déployer sans entrave. Mais le paradoxe est que cet effacement lui offre l'alibi d'une constante maîtrise sur la nature de l'enfant. D'où le choix d'élever Émile à la campagne : « au village, un gouverneur sera beaucoup plus maître des objets qu'il voudra présenter à l'enfant »³⁰. Le pouvoir pédagogique et formateur des objets sera d'autant plus grand qu'on aura pris soin d'isoler Émile en le préservant d'autres déterminations : « on le rend souple et docile par la seule force des choses, sans qu'aucun vice ait l'occasion de germer en lui »³¹. Encore faut-il pourtant n'en jamais rien dire à l'enfant. C'est, en effet, à la condition d'une duperie permanente que la maîtrise du gouverneur peut s'exercer :

Qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? [...] Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.³²

A propos de l'élaboration de son jardin, Julie soulignait déjà la nécessité du recours à l'illusion. De même, la feinte et la machination sont essentielles à la pédagogie rousseauiste. Jean Starobinski a souligné la parenté de cette duperie avec celle qu'emploie Wolmar pour « contenir » ses domestiques : « tout l'art du maître est de [faire] en sorte qu'ils pensent vouloir tout ce qu'on les oblige de faire³³ ». Dans l'un et l'autre cas, « l'homme de la raison impose artificieusement sa volonté, et il déguise la violence qu'il exerce, laissant ainsi à l'élève ou au serviteur le sentiment d'agir librement, et de leur plein gré »³⁴. Sans doute cette étape n'est-elle que provisoire dans le cas du précepteur qui s'emploie à faire sortir, *in fine*, Émile de l'état d'enfance : « Par un jeu d'expériences conçues par un manipulateur, il faut viser à rendre Émile autonome³⁵ ». Mais le moins qu'on puisse dire est que si l'éducation négative est « une éducation *pour* la liberté, ce n'est certainement pas une éducation *par* l'appel à une liberté authentique »³⁶. Le monde « naturel » dans lequel vit Émile est en réalité l'œuvre du précepteur, et il s'agit d'un monde entièrement factice, véritable univers de chausse-trappes et de faux-semblants³⁷.

4. « Faire parler la nature »

Cette dimension proprement expérimentale de l'*Émile* procède d'une interrogation anthropologique qui unit étroitement le second *Discours* et l'*Émile*. Ou pour le dire autrement, si dans l'*Émile*, la perspective anthropologique et la visée pédagogique sont rigoureusement indissociables, c'est peut-être parce que la fiction d'expérimentation pédagogique que développe l'*Émile* est le *supplément d'un projet d'expérience anthropologique avorté*.

A l'appui de cette hypothèse, un paragraphe biffé figurant dans un feuillet du manuscrit Favre — qui, on le sait, donne la première version de l'*Émile* — :

Si l'homme a été constitué par son auteur tel qu'il devait être, ce qu'il tient de la nature vaut mieux que ce qu'il tient de ses semblables. Ce préjugé paraît légitime, c'est à l'expérience à le confirmer ou à le détruire. Mais comment faire cette expérience ? *J'ai souvent réfléchi sur la méthode qu'il faudrait employer pour faire cette expérience*. Il ne serait peut-être pas tout à fait inutile de chercher les moyens. Mais quels moyens de faire cette expérience ? Mettons-nous à la place de celui qui voudrait la tenter et cherchons³⁸.

Ces lignes font très nettement écho à un développement de la préface du *Second Discours*:

... Ce n'est pas une légère entreprise de démêler ce qu'il y a d'originale et d'artificiel dans la nature actuelle de l'homme, et de bien connaître un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent. Il faudrait même plus de philosophie qu'on ne pense à celui qui entreprendrait de déterminer exactement les précautions à prendre pour faire sur ce sujet de solides observations ; et une bonne solution du problème suivant ne me paraîtrait pas indigne des Aristotes et des Plines de notre siècle. *Quelles expériences seraient nécessaires pour parvenir à connaître l'homme naturel ; et quels sont les moyens de faire ces expériences au sein de la société ?* Loin d'entreprendre de résoudre ce problème, je crois en avoir assez médité le sujet, pour oser répondre d'avance que les plus grands philosophes ne seront pas trop bons pour diriger ces expériences, ni les plus puissants souverains pour les faire ; concours auquel il n'est guère raisonnable de s'attendre surtout avec la persévérance ou plutôt la succession de lumières et de bonne volonté nécessaire de part et d'autre pour arriver au succès³⁹.

Rousseau part du constat, que Buffon avait posé de son côté, de la difficulté extrême de distinguer « ce que la nature seule nous a donné de ce que l'éducation, l'imitation, l'art et l'exemple nous ont communiqué »⁴⁰. La voie de l'observation et de l'expérience est examinée avant d'être écartée. Quels sont les modèles de Rousseau à cet endroit ? Plus encore qu'aux enfants sauvages évoqués par Buffon, c'est manifestement à une expérience d'isolement infantin que songe Rousseau. Cet arrière-plan semble avoir rarement été détecté par les commentateurs⁴¹, tant est grande la discrétion de Rousseau concernant les formes concrètes que pourraient prendre ces expériences pourtant si souhaitables, et dont il avoue avoir longuement « médité le sujet ». Étant donné le problème posé et le contexte épistémologique qui est le sien, on ne voit guère, pourtant, comment elles pourraient se passer, dans leurs

protocoles, de quelques enfants pris au berceau. Cela ne fait d'ailleurs aucun doute pour Wieland : s'il est un lecteur qui ne s'est pas mépris sur l'importance de ce paragraphe et sur l'intense désir d'expérimentation qui s'y manifeste, fût-ce sur un mode proche de la dénégation, c'est bien Wieland qui, en 1770, publie, un texte entièrement consacré à la critique de ce passage de la préface du second *Discours*⁴². Wieland, qui fait comme si Rousseau avait énoncé ce projet positivement, reconnaît que la méthode expérimentale constitue le meilleur moyen de « faire parler » la nature. Mais encore faudrait-il savoir, ironise-t-il, lui poser de bonnes questions et ne pas tomber dans un cercle vicieux : pour réaliser une telle expérience, ne faudrait-il pas avoir percé les secrets de la nature humaine qu'on se propose précisément de découvrir ?⁴³

Un tel projet n'est énoncé par Rousseau que sous la forme d'un renoncement : c'est bien faute de pouvoir s'appuyer sur des expériences qu'il faut se replier sur la conjecture et « écarter tous les faits » (quelle que soit par ailleurs la dimension polémique de cette formule à l'égard des « faits » bibliques). Le développement de la réflexion hypothétique dans le second *Discours* procède en réalité d'un double renoncement : c'est faute de pouvoir accéder à l'homme de la nature par les voies de l'observation et de l'histoire qu'il faudrait imaginer ces expériences susceptibles de nous éclairer sur les propriétés purement naturelles de l'homme. C'est alors qu'a lieu le second renoncement. Comme le souligne Bruno Bernardi, « la voie suivie par le second *Discours* consiste en la substitution d'expériences de pensée aux expériences *matériellement* impossibles à pratiquer⁴⁴ ». Alors que la voie du naturaliste ou de l'historien est une impasse épistémologique, la voie de l'expérimentation est *matériellement* et donc peut-être *provisoirement* impraticable. Car à bien lire la préface du second *Discours*, on ne perdrait pas son temps à songer à l'exécution de telles expériences⁴⁵ : « ces recherches si difficiles à faire, et auxquelles on a si peu songé jusqu'ici, sont pourtant les seuls moyens *qui nous restent* de lever une multitude de difficultés qui nous dérobent la connaissance des fondements réels de la société humaine ». L'usage de l'indicatif présent dans une préface manifestement écrite *a posteriori* suggère que la conjecture sur laquelle repose le second *Discours* est, aux yeux de Rousseau, sinon un pis aller du moins un *supplément*. On voit combien il serait erroné de penser que Rousseau écarte d'entrée de jeu toute possibilité de réalisation afin d'autoriser le déploiement heureux d'une réflexion purement conjecturale. Le malheur est que ces expériences éminemment souhaitables sont presque impossibles à réaliser, tant leur réussite exigerait une « succession de lumières et de bonne volonté », autrement dit un « concours » de compétences philosophiques et de moyens politiques qui tiendrait du miracle.

Comme l'atteste la note biffée du manuscrit Favre, Rousseau n'a, au moment de la conception de l'*Émile*, nullement renoncé à cette idée d'une connaissance *expérimentale* de la nature humaine. Plus encore que la conjecture sur laquelle se bâtit le second *Discours*, le roman de l'*Émile* peut donc être conçu comme *la poursuite de ce désir d'expérimentation par d'autres moyens* : ceux de la fiction.

Ce qui permet de faire affleurer cette tentation expérimentale qui travaille en profondeur la fiction théorique conçue par Rousseau, c'est aussi sa postérité immédiate. On songera en particulier à l'*Élève de la nature* de Guillard de Beaurieu, faussement attribué à Rousseau lors de sa parution en 1763, et dont la réédition de 1771 fait de la séquestration inaugurale du héros dans une cage (jusqu'à l'adolescence) non plus le résultat d'un crime dynastique mais d'une expérience organisée par le père du héros, Anglais manifestement acquis aux idées pédagogiques de Rousseau, l'enfant ayant été « remis entre les mains de la Nature, pour y être l'objet d'une expérience qui peut devenir utile⁴⁶ ».

Mais l'on songera surtout au huitième *Mémoire* de Mérian sur le problème de Molyneux⁴⁷. Afin de trouver une solution au fameux problème soumis par le géomètre irlandais à Locke, Mérian imagine l'élaboration d'un « séminaire d'aveugles artificiels », impliquant « de prendre des enfants au berceau, et de les élever dans de profondes ténèbres jusqu'à l'âge de la raison⁴⁸ ». Or, ce qui, selon Mérian, soustrait un tel projet d'expérimentation à toute condamnation morale, c'est qu'il doit constituer *aussi* une pédagogie quasi idéale : « je suis si éloigné de croire que l'on perdît à être élevé comme je propose, que tout au contraire je connais peu d'éducatons que je préférasse à celle-ci ». Le terme choisi par Mérian est évidemment capital. Or, ce qui permet que l'isolement de l'enfant et la manipulation expérimentale de son environnement soient *en même temps* la meilleure éducation qu'il puisse recevoir, ce sont certains aspects essentiels de la méthode « négative » développée par Rousseau dans l'*Émile*⁴⁹. En dissolvant le lien social qui unit les hommes, une telle expérience supprime, en effet, les propriétés qui sont celles de leur « nature » actuelle et permet à la fois de désinhiber les propriétés originaires que leur dénaturaton leur a fait perdre et de développer des potentialités a priori inimaginables pour des êtres corrompus. On ne saurait donc accuser cette expérience d'être un crime contre la nature puisque, dans la décomposition et la recomposition qu'elle opère sur l'enfant, elle crée des possibilités qui, certes, dépassent l'observé mais ne font que suivre l'ordre raisonné de la nature en l'homme afin de la conduire à son plus haut degré de perfectionnement. Comme l'*Émile*, mais à plus vaste échelle, le séminaire d'aveugles formera des êtres qui auront développé des aptitudes

manuelles inouïes. : « Quelle école pour former des mécaniciens, des sculpteurs, des artistes en tout genre ! »⁵⁰. Mais aussi des aptitudes plus remarquables encore à la véritable philosophie : « J’y vois encore se former des physiciens, des naturalistes, des géomètres du premier ordre, et surtout *des philosophes exempts de mille préjugés que nous suçons dès notre enfance* ».

Le projet de Mérian jette ainsi rétrospectivement une lueur étrange sur l’*Émile*, laissant apparaître le fantasme expérimental qui reste sous-jacent dans la doctrine de l’éducation négative. L’aveuglement expérimental des enfants chez Mérian peut être perçu comme une interprétation littérale de la dynamique pédagogique rousseauiste qui célèbre les vertus paradoxales du retard et de l’ignorance prolongée et se déploie dans le registre métaphorique du désaveuglement et de la lucidité acquise, lucidité d’autant plus grande qu’*Émile* a été maintenu plus longtemps dans l’obscurité et l’ignorance⁵¹. De quoi confirmer peut-être que, chez Rousseau, pensée pédagogique et expérimentation anthropologique sont non seulement étroitement corrélés mais secrètement indissociables.

¹ *Lettre à Christophe de Beaumont*, OC IV, p. 945 (voir aussi *Rousseau juge de Jean-Jacques*, OC I, p. 687).

² Dans le sillage de nos *Educations négatives, fictions d’expérimentation pédagogique au XVIIIe siècle*, Paris, Garnier, 2010.

³ *Émile* II, OC IV, p. 359.

⁴ *La Nouvelle Héloïse*, IV, 11, OC II, p. 479-480 (nous soulignons).

⁵ Fontenelle, *Eloge de M. Tournefort*, dans *Œuvres diverses*, Paris, 1724, t. 3, p. 187.

⁶ Abbé Pluche, *Spectacle de la nature*, 1732, Préface, t. I, p. IX (l’allusion vise clairement Fontenelle et la fameuse métaphore des machines de l’Opéra dans les *Entretiens sur la pluralité des mondes*).

⁷ Jacques Berchtold, « le spectacle de la nature chez Jean-Jacques Rousseau », dans *Écrire la nature au XVIIIe siècle: autour de l’abbé Pluche*, éd Françoise Gevrey, Jean-Louis Haquette, PUPS, 2006, p. 289.

⁸ *La Nouvelle Héloïse* IV.11, t.II, p.89.

⁹ *Émile* II, OC IV, p. 323.

¹⁰ Voir Jørn Schøsler, « Rousseau, disciple de Locke ? », *Études Jean-Jacques Rousseau*, 2001, n° 12, p. 215-226.

¹¹ Locke, *Pensées sur l’éducation*, § 102 (trad. G. Compayré).

¹² « Ne vaut-il pas infiniment mieux former un parfait modèle de l’homme raisonnable et de l’honnête homme, puis rapprocher chaque enfant de ce modèle par la force de l’éducation, [...] en corrigeant la nature ? » (*La Nouvelle Héloïse*, V, 3, OC II, p. 564).

¹³ *La Nouvelle Héloïse*, V, 3, OC II, p. 1674 (variante du texte de la p. 564).

¹⁴ *La Nouvelle Héloïse*, V, 3, OC II, p. 566.

¹⁵ La « partie systématique » de l’*Émile* n’est rien d’autre que « la marche de la nature » (*Émile*, préface, OC IV, p. 242).

¹⁶ *Émile* IV, OC IV, p. 500.

¹⁷ *Émile* IV, OC IV, p. 640.

- ¹⁸ « S'il ne fallait qu'écouter les penchants et suivre les indications, cela serait bientôt fait » (*Émile* IV, OC IV, p. 640).
- ¹⁹ *Émile* I, OC IV, p. 246.
- ²⁰ *Émile* I, OC IV, p. 245.
- ²¹ « Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature... » (*Émile* II, OC IV, p. 361). C'est la formule dont Guillard de Beaurieu s'est inspiré pour le titre de son roman.
- ²² « Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace » (*Émile* I, OC IV, p. 259).
- ²³ *La Nouvelle Héloïse*, V, 3, OC II, p. 583.
- ²⁴ *Ibid.*, p. 584.
- ²⁵ *La Nouvelle Héloïse*, V, 3, OC II, p. 561.
- ²⁶ « Si j'ai quelque passion dominante, c'est celle de l'observation. J'aime à lire dans les cœurs des hommes » (*La Nouvelle Héloïse*, IV, 12, OC II, p. 491).
- ²⁷ R. Démoris, « De Marivaux à *La Nouvelle Héloïse*. Intertexte et contre-texte, entre fantasme et théorie », dans *L'Amour dans La Nouvelle Héloïse, Annales Jean-Jacques Rousseau* n° 44, 2002, p. 331.
- ²⁸ *Émile* IV, OC IV, p. 511.
- ²⁹ *Émile* III, OC IV, p. 475.
- ³⁰ *Émile* II, OC IV, p. 326.
- ³¹ *Émile* II, OC IV, p. 321.
- ³² *Émile* II, OC IV, p. 362-363.
- ³³ *La Nouvelle Héloïse*, IV, 10, OC II, p. 453.
- ³⁴ J. Starobinski, *La Transparence et l'obstacle*, p. 125.
- ³⁵ J. Berchtold, « Le jugement et l'entendement dans l'*Émile* : Rousseau juge de Jean-Jacques, supplément au roman pédagogique », dans *Émile ou de la praticabilité de l'éducation* éd. par P. Dupont et M. Termolle, Mons, Presses Universitaires du Hainaut, 2005, p. 185.
- ³⁶ *Ibid.*, p. 257.
- ³⁷ On songera en particulier au célèbre épisode du livre III du bateleur et du canard aimanté. Voir Béatrice Durand, « Jean-Jacques ou l'aporie du bon maître », *Études Jean-Jacques Rousseau*, n° 9, 1997, p. 41-57.
- ³⁸ OC IV, p. 1269 (note a de la p. 59).
- ³⁹ Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, éd. J. Starobinski, Paris, Gallimard, 1969, p. 53-54 (souligné dans le texte).
- ⁴⁰ Buffon, « Variétés dans l'espèce humaine », *Histoire naturelle générale et particulière*, Paris, 1749, t. 3, p. 491.
- ⁴¹ Même s'ils ne s'y arrêtent guère, Bruno Bernardi et Blaise Bachofen font partie des rares commentateurs contemporains à proposer cette interprétation (voir leur édition du second *Discours* : Paris, GF Flammarion, 2008, p. 204).
- ⁴² Wieland, *Über die von J. J. Rousseau vorgeschlagenen Versuche den wahren Stand der Natur des Menschen zu entdecken nebst einem Traumgespräch mit Prometheus* [1770], *Sämmtliche Werke*, Leipzig, 1795, vol. 14, p. 179-235.
- ⁴³ Pour une analyse détaillée de ce texte, voir nos *Éducatives négatives*, p. 143-146, et Nicolas Pethes, *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*, Göttingen, Wallstein Verlag, 2007, p. 55 et sv
- ⁴⁴ B. Bernardi, « Pourquoi la chimie. Le cas Rousseau », *Dix-huitième Siècle*, 2010, p. 46 (nous soulignons).
- ⁴⁵ C'est aussi ce que suggère l'emploi des italiques : « *Quelles expériences seraient nécessaires...* ». Rousseau semble formuler de la manière la plus canonique l'énoncé d'un problème tout prêt à être mis au prochain concours de l'académie de province qui voudra s'en saisir.
- ⁴⁶ En italiques dans le texte (*L'Elève de la nature*, nouvelle édition, Amsterdam, 1771, t. 2, p. 50-51).
- ⁴⁷ Les huit Mémoires sont publiés (entre 1770 et 1782) dans les *Nouveaux Mémoires de l'Académie royales des Sciences et Belles-Lettres* de Berlin.
- ⁴⁸ *Sur le problème de Molyneux*, éd. F. Markovits, Paris, Flammarion, 1984, Huitième mémoire, p. 180.
- ⁴⁹ L'inspiration est manifeste, en particulier sur la question de l'éducation des sens (voir *Éducatives négatives*, p. 146-164).
- ⁵⁰ Mérian, « Huitième mémoire », p. 186.
- ⁵¹ « Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire [...] ; dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison » (*Émile* II, OC IV, p. 323).