

## La morale

### La question de l'éducation naturelle dans l'*Émile*

Florent Guénard

Philopsis : Revue numérique

<http://www.philopsis.fr>

---

Les articles publiés sur Philopsis sont protégés par le droit d'auteur. Toute reproduction intégrale ou partielle doit faire l'objet d'une demande d'autorisation auprès des éditeurs et des auteurs. Vous pouvez *citer* librement cet article en en mentionnant l'auteur et la provenance.

Dans l'*Émile*, Rousseau prend pour objet ce que la philosophie de son temps a délaissé, « la première de toutes les utilités qui est l'art de former des hommes »<sup>1</sup>. Mais pour bien former les hommes, il faut les connaître : l'éducation ne se sépare pas de l'anthropologie, l'*Émile*, comme le souligne Rousseau dans sa *Lettre à Ch. De Beaumont*, est bien une « Théorie de l'homme »<sup>2</sup>. Les éducations traditionnelles ne sont pas convenables à l'homme, qu'elles ne connaissent pas et déforment. Et c'est précisément contre cette méconnaissance que Rousseau veut jeter les bases d'une *éducation naturelle*, « bien adaptée au cœur humain »<sup>3</sup>.

Cette éducation est définie par une double disjonction. D'une part, on peut choisir de faire un *citoyen*, par une éducation publique et commune à tous, ou de faire un *homme*, par une éducation domestique et particulière. Les conditions politiques n'étant plus réunies pour une éducation publique<sup>4</sup>, il faut opter pour une éducation domestique. D'autre part, celle-ci peut projeter soit d'élever un enfant pour la place qu'il occupe dans l'ordre social, soit de l'élever indépendamment des rangs et des conditions. La première

---

<sup>1</sup> *Émile, Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, t. IV, p. 241 et Paris, GF-Flammarion, 1966, p. 32. Les références à l'*Émile* seront désormais données successivement dans ces deux éditions.

<sup>2</sup> *Lettre à Beaumont, Œuvres complètes, op. cit.*, p. 941.

<sup>3</sup> *Émile*, p. 243/33.

<sup>4</sup> « L'institution publique n'existe plus, et ne peut plus exister ; parce que là où il n'y a plus de patrie, il ne peut y avoir de citoyens », *ibid.*, p. 250/40.

éducation n'est plus convenable au monde moderne : les positions sociales ne sont plus des castes comme dans l'ancienne Égypte, « les rangs demeurent [mais] les hommes en changent sans cesse »<sup>5</sup>. L'éducation d'Émile, domestique, fera donc abstraction des conditions sociales d'existence.

En résumé, si l'éducation dont Rousseau délimite les contours dans les premières pages de l'*Émile* peut être dite naturelle, c'est qu'elle n'est ni civile ni sociale. Autrement dit, *naturel* a ici un sens négatif et critique. Mais peut-on gagner en précision et donner à ce terme un sens positif et normatif ? La question ne va pas de soi pour plusieurs raisons.

La première raison est générale : les définitions de *nature* et de *naturel* sont nombreuses, diverses, parfois équivoques. Jean Ehrard souligne qu'en 1694 le *Dictionnaire de l'Académie française* distingue sept sens pour le mot *Nature*<sup>6</sup> ; le *Dictionnaire de Trévoux*, en 1771, en distingue sept également pour l'adjectif *Naturel*. Car est naturel tout autant ce qui concerne la nature, ce qui lui appartient, ce qui en provient, ce qui est conforme à son ordre.

La seconde raison est propre au système de pensée de Rousseau. Il le précise explicitement dans l'*Émile* : les mots ne peuvent avoir toujours le même sens, la langue n'est pas assez riche pour toutes les modifications de nos idées. La pensée de Rousseau est attentive aux singularités, aux rapports, au devenir des choses ; son style, nécessairement, oblige à saisir les contextes, les perspectives, la différence des plans<sup>7</sup>. Or, le terme *naturel* est une parfaite illustration de ce réquisit : sa signification est variable parce qu'« il ne faut pas confondre ce qui est naturel à l'état sauvage et ce qui est naturel à l'état civil »<sup>8</sup>. Ce qui est naturel est susceptible de variations, parce que la nature de l'homme n'est pas séparable de son histoire<sup>9</sup>.

À ces difficultés s'en ajoute une troisième, qui tient au statut de l'*Émile* et à son articulation avec l'ensemble de l'œuvre de Rousseau : si *naturel* signifie non-civil et non-social, faut-il en conclure que l'éducation d'Émile est définitivement apolitique, que ce dernier ne peut être citoyen dans un monde moderne où l'intérêt particulier l'emporte sur l'intérêt général et où l'idée de patrie n'a plus aucun sens ? Faut-il en conclure qu'Émile est éduqué dans un certain retrait à l'égard du politique en général, prolongeant ainsi le projet de communauté domestique, autarcique et close sur elle-même mis en œuvre dans *la Nouvelle Héloïse*<sup>10</sup> ?

Trois arguments au moins soutiennent une telle interprétation. D'abord, Rousseau oppose dans son œuvre le naturel et l'artificiel : l'ordre politique n'est pas spontané, il ne peut naître que d'un acte de volonté qui

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 251/41.

<sup>6</sup> Jean Ehrard, *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle*, rééd. Paris, Albin Michel, 1994, p. 16.

<sup>7</sup> *Émile*, p. 345/133 note.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 764/532.

<sup>9</sup> C'est bien en cela, comme l'a établi le *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, qu'il est perfectible.

<sup>10</sup> *La Nouvelle Héloïse*, lettres IV, 10 et IV, 11 ; V, 2 et V, 3, *Œuvres complètes*, t. II, pp. 440-488 et 527-586.

rompt avec la nature. On peut même aller jusqu'à dire que *naturel* a toujours une connotation négative dans la pensée politique de Rousseau<sup>11</sup>. Ensuite, on peut soutenir, comme le fait Arthur Melzer, que Rousseau dans son œuvre propose deux solutions différentes à l'inégalité sociale, économique et politique, et à la méchanceté qu'elle produit : une solution proprement politique, mais restreinte aux petites républiques qui subsistent encore en Europe (Genève, la Corse) ; une solution individualiste, qui prône le retrait à l'égard de la cité et que défendent à leur manière l'*Émile* et les écrits autobiographiques<sup>12</sup>. Enfin, il est possible de considérer que la pédagogie de Rousseau n'est pas destinée aux individus de son temps, mais qu'*Émile* est un citoyen des sociétés à venir, la société actuelle n'étant pas à la hauteur de ce plan d'éducation<sup>13</sup>.

Ces arguments seraient pleinement convaincants s'ils ne passaient pas sous silence ce que Rousseau dit implicitement de son ouvrage dès les premières pages du livre I : la *République* de Platon n'est pas un ouvrage de politique, c'est « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait »<sup>14</sup>. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que l'*Émile* n'est pas en toute rigueur, contrairement à ce qu'indique son titre, un traité d'éducation, mais bel et bien un ouvrage de politique.

C'est à justifier une telle hypothèse que cette réflexion est destinée. Nous voudrions montrer que la signification du terme *naturel* déborde l'opposition stricte entre nature et artifice, et que si l'éducation naturelle n'est pas une éducation publique, elle reste, à sa manière, une éducation politique ; que l'*Émile* ne renonce nullement à toute idée de réforme politique ; que Rousseau ne destine pas son élève à vivre en dehors de la cité, mais à s'y inscrire pleinement, en prenant la mesure des exigences de la société moderne. En d'autres termes, l'*Émile* ne renonce pas à la politique, mais cherche à en établir les conditions modernes d'effectuation<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> C'est la thèse de Maurizio Viroli (*La théorie de la société bien ordonnée chez Jean-Jacques Rousseau*, Berlin-New-York, de Gruyter, 1988, p. 28 sq.).

<sup>12</sup> Arthur Melzer, *Rousseau. La bonté naturelle de l'homme*, trad. J. Mouchard, Paris, Belin, 1998, p. 159 sq. et p. 451 sq.

<sup>13</sup> Ernst Cassirer défend une telle lecture. Voir « L'unité chez Rousseau », repris dans *Pensée de Rousseau*, Paris, Seuil, 1984, pp. 41-65.

<sup>14</sup> *Émile*, p. 250/40.

<sup>15</sup> Voir sur ce point l'article d'Allan Bloom, « L'éducation de l'homme démocratique : *Émile* », trad. P. Manent, *Commentaire*, hiver 1978 et printemps 1979.

## I. L'art de former les hommes

### 1. La nature, les hommes, les choses

L'enfance est une triple négativité, physique, morale et intellectuelle : « Nous naissons faibles, nous avons besoin de forces ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement »<sup>16</sup>. Trois maîtres président à notre éducation : « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses »<sup>17</sup>.

Le concours de ces trois maîtres est requis dans les trois domaines déterminés par la triple faiblesse qui caractérise l'enfance. Sans ce concours, l'éducation est nécessairement lacunaire. Il importe ainsi que le développement des forces ne soit pas laissé à la seule nature, et que l'expérience et l'exercice y contribuent. Laisser faire la nature dans le développement des facultés, c'est risquer de ne pas doter Émile des instruments nécessaires à la connaissance<sup>18</sup>. D'où une stricte éducation des sens, où se combinent l'éducation des hommes (il s'agit de mettre Émile dans les conditions où il peut exercer ses organes, par exemple par des jeux de nuit<sup>19</sup>) et l'éducation des choses (il faut laisser Émile tirer les leçons de ses propres expériences, par exemple le laisser comprendre par lui-même l'importance d'être robuste<sup>20</sup>).

De même, le concours des trois éducations est essentiel pour le développement intellectuel. Car la formation du jugement suppose tout à la fois le développement des organes des sens, l'instruction de l'élève (par exemple par l'histoire ou par les fables<sup>21</sup>) et l'apprentissage par le livre du monde<sup>22</sup>. Mais c'est peut-être la formation morale d'Émile qui requiert le plus subtil dosage entre les trois éducations. C'est l'objet du livre IV où le gouverneur se sert à la fois de l'énergie sexuelle qui tourne Émile vers autrui, de l'instruction extérieure (c'est l'objet de la *Profession de foi du vicaire savoyard*<sup>23</sup>) et de l'expérience sensible de la pitié<sup>24</sup>. Ainsi, c'est parce

---

<sup>16</sup> *Émile*, p. 247/36-37.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 370/157.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 382/169.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 393/179.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 526 sq/308 sq. et p. 540 sq./322 sq.

<sup>22</sup> « Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits », *ibid.*, p. 430/215 ; voir également p. 826/590.

<sup>23</sup> Sur la *Profession de foi*, nous renvoyons aux travaux de H. Gouhier (*Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Vrin, 1970), de B. Bernardi (introduction à Rousseau, *la Profession de foi du vicaire savoyard*, Paris, GF-Flammarion, 1996) et de F. Worms (*Rousseau, Émile ou de l'éducation, livre IV. Commentaire*, Paris, Ellipses, 2001).

que le dosage entre les trois maîtres requiert une grande sagacité que l'art de former les hommes est un art difficile.

De ces remarques, il faut conclure qu'on ne saurait confondre l'éducation *naturelle* d'Émile avec l'éducation *selon la nature*. Il est vrai que celle-ci doit servir de guide aux deux autres ; sans cela, on risque d'instruire l'élève sans qu'il soit en état de recevoir cette instruction. L'éducation naturelle doit suivre l'ordre de développement interne des facultés et des organes ; mais *c'est justement pour cette raison qu'elle doit être une éducation des choses et des hommes*. Il importe, en effet, de protéger le développement naturel des nombreuses altérations sociales, de le fermer, le temps nécessaire, aux instructions prématurées, à la contagion des opinions, aux leçons du monde. L'éducation naturelle est en ce sens pleinement artificielle : « il faut employer beaucoup d'art pour empêcher l'homme social d'être tout à fait artificiel »<sup>25</sup>. Le gouverneur, et c'est là sa tâche essentielle, doit mettre Émile en situation d'apprendre empiriquement, par les conséquences de ses actes, et non par des leçons extérieures sans effet sur lui<sup>26</sup>. Voilà pourquoi l'éducation naturelle d'Émile doit être en grande partie *négative* : non pas enseigner, mais « garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur »<sup>27</sup>. Comme le précise la *Lettre à Beaumont*, l'éducation négative n'est pas oisive : il s'agit bien, par des artifices, de disposer l'enfant à apprendre de lui-même, dans la mesure où le développement de ses capacités le lui permet<sup>28</sup>.

## 2. L'éducation naturelle, des premiers cris au choix d'une compagne

L'éducation naturelle, faite d'expériences et d'artifices, prend une signification différente selon l'âge d'Émile. Sa compréhension varie en fonction des exigences propres aux cinq périodes, qui constituent les cinq livres de l'*Émile*.

### 1) L'éducation du nourrisson (livre I)

L'éducation commence à la naissance : le nourrisson a des sensations, et il peut prendre de mauvaises habitudes. Il est alors nécessaire de le protéger des désirs non naturels qui peuvent naître en lui. L'éducation, dans ce premier temps de la vie, a pour fin d'écarter les usages, les conventions factices qui détournent le développement autonome des facultés, de « la route de la nature »<sup>29</sup>. En ce sens, le livre I est essentiellement critique : il s'agit pour Rousseau de mettre en garde contre la dénaturation produite par la civilisation<sup>30</sup>. Cette dénonciation repose pour une grande part sur une

---

<sup>24</sup> *Émile*, p. 505 sq./285.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 640/415.

<sup>26</sup> C'est ainsi qu'Émile apprendra à ne pas mentir. *Ibid.*, p. 335 sq./123 sq.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 323/112-113.

<sup>28</sup> *Lettre à Beaumont*, p. 945.

<sup>29</sup> *Émile*, p. 290/78.

<sup>30</sup> « Toute notre sagesse consiste en préjugés serviles ; tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne, et contrainte », *ibid.*, p. 253/43.

double opposition, entre la ville et la campagne d'une part, entre l'homme et l'animal d'autre part. Dans les deux cas, il s'agit d'opposer le *naturel* au *factice*, la *simplicité* à la *dénaturation*.

La ville condense tous les travers de la civilisation : en ville, les corps s'affaiblissent, les esprits sont pervertis par l'opinion. L'entassement physique des individus a des effets moraux<sup>31</sup>. Émile, pour cette raison, doit être élevé à la campagne, près du peuple. Seulement, la contagion des préjugés dans la civilisation moderne ne permet pas de considérer la campagne comme un espace absolument préservé. C'est ainsi dans les provinces reculées que les nourrissons sont emmaillotés, pour la paix des nourrices<sup>32</sup>. L'homme sauvage lui-même à bien des égards n'est pas un modèle : Rousseau cite Buffon, les Caraïbes emmaillotent leurs enfants<sup>33</sup>. C'est alors sur les bêtes qu'il faut prendre modèle : les éducations traditionnelles considèrent le nourrisson comme un être moral, alors qu'il n'est qu'un animal. Contre les usages, le retour à la nature suppose l'observation des bêtes. On n'emmaillote pas les animaux, qui ne sont pas pour autant difformes<sup>34</sup>. Que doivent manger les nourrices ? On sait que « le lait des femelles herbivores est plus doux et plus salutaire que celui des carnivores »<sup>35</sup>. Veut-on savoir ce que le nourrisson dès sa naissance doit apprendre ? « Les animaux mêmes apprennent beaucoup (...). Il faut qu'ils apprennent à manger, à marcher, à voler (...); tout est instruction pour les êtres animés et sensibles »<sup>36</sup>.

L'éducation naturelle du nourrisson, simple, rustique, animale, défait les usages et les préjugés. Elle veille avant tout au développement physique d'Émile (pour cela, il faut lui laisser la liberté de se mouvoir), tout en préparant sa formation intellectuelle (il faut disposer sa mémoire<sup>37</sup>) et son éducation morale (il ne faut pas le laisser commander par ses pleurs<sup>38</sup>).

## 2) Les dangers de la prématuration (livre II)

Le livre II couvre la période la plus longue : de l'apprentissage du langage à la préadolescence (l'enfant a entre dix et douze ans). Dans ce laps de temps, le problème posé à l'éducation naturelle n'est plus identique à celui rencontré dans le premier livre : il s'agit moins d'écarter les usages

---

<sup>31</sup> « Les hommes ne sont pas faits pour être entassés en fourmilières, mais épars sur la terre qu'ils doivent cultiver. Plus ils se rassemblent, plus ils se corrompent », *ibid.*, p. 276/66.

<sup>32</sup> « Ces douces mères qui débarrassées de leurs enfants se livrent gaiement aux amusements de la ville, savent-elles cependant quel traitement l'enfant dans son maillot reçoit au village ? », *ibid.*, p. 255/45.

<sup>33</sup> *Ibid.*, pp. 253-254/43.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 256/45.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 275/64. Il n'y a aucune raison de considérer, comme le *Discours sur l'origine de l'inégalité* l'a montré, que l'homme par nature est carnivore. Voir *Discours sur l'origine de l'inégalité*, note V, *op. cit.*, pp. 198-199.

<sup>36</sup> *Émile*, p. 281/70.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 284/73.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 287 sq./76 sq.

dénaturants que d'éviter la prématuration. Celle-ci menace toute éducation inattentive à la *force* de l'enfant. La force se définit comme un rapport entre les désirs et les capacités<sup>39</sup>. Naturellement, l'enfant est fort : il a suffisamment de capacités pour satisfaire ses besoins<sup>40</sup>. Il faut donc se garder d'éveiller son imagination, et de susciter en lui des désirs qui ne lui sont pas naturels. Pour cette raison, l'éducation au livre II est essentiellement négative<sup>41</sup> : non pas enseigner la vertu et la vérité, pour lesquelles l'enfant n'a pas les capacités, mais le garantir de l'amour-propre, qui en fait un petit tyran, et de l'erreur. Il convient donc de laisser Émile dans une relative ignorance, tout en veillant à son développement physique : à la croissance de ses forces<sup>42</sup>, à l'exercice des cinq sens<sup>43</sup>.

L'éducation au livre II est naturelle parce qu'elle est appropriée à l'état des forces, et donc en cela pleinement conforme à l'ordre de la nature. Elle n'est pas *forcée*. En d'autres termes, elle est convenable à un enfant, qui apprend par les expériences qu'il peut faire<sup>44</sup>, avec lequel on ne raisonne pas, avec lequel on n'use ni d'autorité ni de flatterie<sup>45</sup>. Elle est encore convenable à *cet* enfant particulièrement, à son génie naturel auquel le gouverneur se doit d'être sensible<sup>46</sup>.

### 3) L'intervalle le plus précieux (livre III)

La période couverte par le livre III est très courte : trois ou quatre années, avant que n'apparaissent les pulsions sexuelles. Pendant ce temps, l'enfant a davantage de forces que de besoins : il faut alors utiliser ce précieux excédent pour développer l'activité de l'esprit. L'éducation n'est donc plus négative : il ne s'agit pas de perdre du temps afin que les forces se constituent, mais de profiter d'un surcroît de capacités avant qu'Émile ne se tourne vers d'autres objets. Le gouverneur veille donc pendant cette période à apporter à son élève un certain nombre de connaissances, sur le monde, sur la société.

Cependant, l'éducation reste naturelle en plusieurs façons. D'abord, parce que les connaissances acquises sont *sensibles* : l'apprentissage est graduel, on procède lentement, d'idée sensible en idée sensible<sup>47</sup>, sans jamais substituer le signe à la chose<sup>48</sup>. Le savoir spéculatif est rejeté, c'est la nature

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 305/95.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 304/94.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 323/112-113.

<sup>42</sup> *Ibid.*, pp. 369-380/156-167.

<sup>43</sup> *Ibid.*, pp. 380-417/167-202.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 335/123.

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 317-321/106-110.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 324/113. Sur l'importance de la notion de *convenance* dans la pensée de Rousseau, nous nous permettons de renvoyer à notre ouvrage, *Rousseau et le travail de la convenance*, Paris, H. Champion, 2004.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 433/217.

<sup>48</sup> Les livres, hormis *Robinson Crusoé*, sont exclus de cet apprentissage. Voir p. 429/214 et pp. 454-456/238-240.

qu'Émile apprend à connaître<sup>49</sup>. Ensuite, parce que ce qu'apprend Émile sur les relations sociales doit se faire en bon ordre, en considérant les arts et les métiers selon les rapports de nécessité qui les lient entre eux, « mettant au premier rang les plus indépendants, et au dernier ceux qui dépendent d'un plus grand nombre d'autres »<sup>50</sup>.

En résumé, Émile n'apprend que ce qu'il lui est utile de savoir : « Rejetons donc encore de nos premières études les connaissances dont le goût n'est point naturel à l'homme et bornons-nous à celles que l'instinct nous porte à chercher »<sup>51</sup>. L'apprentissage de ces connaissances en rapport avec la conservation ou le bien-être d'Émile est aisé, l'élève ne rencontre là aucune difficulté.

#### 4) L'âge des passions (livre IV)

L'apparition des pulsions sexuelles à la puberté est l'occasion d'une inflexion essentielle dans l'éducation naturelle. Et ce qui est en cause, c'est précisément ce qui avait déterminé l'éducation d'Émile comme naturelle. L'éducation jusqu'à présent, si l'on excepte l'intervalle du livre III, a été en très grande partie négative : l'important, c'était d'éviter les effets d'anticipation et de prématuration que produisent les leçons inattentives au développement des facultés. Mais la puberté est le moment d'une « seconde naissance »<sup>52</sup> : Émile n'est plus seul, il a besoin d'une compagne, sans avoir pour l'instant pleinement conscience de ce besoin.

Or, ce besoin fait naître des passions qu'il n'est plus possible d'empêcher. Rousseau décrit très précisément ce processus. Toutes les passions ont pour source *l'amour de soi*, passion primitive et originelle. Dès lors, « en un sens, toutes si l'on veut sont naturelles », puisque toutes n'en sont que des modifications<sup>53</sup>. Pourtant, il est nécessaire de distinguer parmi elles celles qui en dérivent par simple *transformation* interne et celles qui en sont des *déformations* sociales, déterminées par des causes étrangères. Ces passions d'amour-propre mettent en danger l'éducation d'Émile, qui peut, très rapidement, devenir irascible et haineux. S'il suffisait d'écarter les causes étrangères qui déforment l'amour de soi pour empêcher qu'Émile ne devienne vindicatif, alors l'éducation naturelle pourrait rester négative. Seulement, la question ne se pose plus en ces termes : car avec l'amour naissent inévitablement les motifs de dissension<sup>54</sup>. Il est donc nécessaire pour le gouverneur de changer de méthode : quoi qu'on fasse, l'imagination d'Émile s'éveille, et il importe de diriger cette imagination de telle sorte que ses affections se développent naturellement<sup>55</sup>. Autrement dit, il ne s'agit plus

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 443/228.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 459/243.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 429/214.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 490/273.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 491/275.

<sup>54</sup> « Pour être aimé il faut se rendre aimable ; pour être préféré, il faut se rendre plus aimable qu'un autre, plus aimable que tout autre (...). De là (...) l'émulation, les rivalités, la jalousie », *ibid.*, p. 494/278.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 501/284.

de *retarder*, mais *d'ordonner* ce qui s'éveille. L'éducation, au livre IV, est naturelle en ce qu'il s'agit de maintenir Émile dans l'ordre de la nature. C'est notamment à cette fin, nous y reviendrons, qu'il faut l'éduquer à la pitié.

#### 5) Émile et Sophie (livre V)

Le livre V est entièrement consacré au choix d'une compagne pour Émile. Il faut une épouse avec laquelle il soit pleinement accordé. Mais l'homme et la femme ne peuvent se convenir que s'ils sont pleinement différents<sup>56</sup> : Rousseau reproche aux éducations de son temps de ne pas prêter attention à la singularité des genres<sup>57</sup>. Une jeune fille ne peut pas être élevée comme un jeune homme. Ainsi, il ne s'agit pas de développer ses forces, mais sa capacité à plaire (une jeune fille apprend à se vêtir et à se parer<sup>58</sup>) ; ni de former sa raison mais de lui donner du goût et les connaissances nécessaires à la vie domestique (ainsi, une jeune fille apprend à chanter et à danser<sup>59</sup>) ; ni de lui donner une instruction morale fondée sur la connaissance des principes d'action (objet, dans l'éducation d'Émile, de la *Profession de foi du vicaire savoyard*) mais de la laisser se forger une morale expérimentale par observation du monde<sup>60</sup> ; ni de fonder son éducation religieuse sur le libre examen des vérités métaphysiques (le vicaire y incite son élève), mais sur l'autorité<sup>61</sup>.

Au-delà de ce que ces propos ont de choquant pour une conscience moderne<sup>62</sup>, comprenons bien qu'il s'agit, pour Rousseau, d'adapter l'éducation naturelle à la différence sexuelle, parce que dans cette différence se joue, selon lui, la possibilité d'une communauté domestique et, nous y reviendrons, d'une communauté politique.

Cette rapide lecture des cinq livres de l'*Émile* en souligne la spécificité et permet de mesurer comment s'organise et se modifie la méthode du gouverneur. Si l'éducation dont Rousseau jette ici les fondements est *naturelle*, c'est parce qu'elle s'oppose au *factice* des éducations traditionnelles ; parce qu'elle suit, protège et organise le développement des facultés, sans tomber dans l'anticipation *forcée* ; parce que les connaissances sont acquises par l'effet qu'elles ont sur l'élève, qui reste dans un rapport *réel* et non linguistique au monde ; parce que

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 692 sq./465 sq.

<sup>57</sup> « Cultiver dans les femmes les qualités de l'homme et négliger celles qui leur sont propres, c'est donc visiblement travailler à leur préjudice », *ibid.*, p. 701/474.

<sup>58</sup> *Ibid.*, pp. 700-707/473-480.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 715 sq./487.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 737 sq./507 sq.

<sup>61</sup> « Il ne s'agit pas tant de leur expliquer les raisons qu'on a de croire que de leur exposer nettement ce que l'on croit », *ibid.*, p. 721/493.

<sup>62</sup> Voir sur cette question Sarah Kofman, *Le respect des femmes*, Paris, Galilée, 1982, p. 61 sq. et notre ouvrage, *Rousseau et le travail de la convenance*, *op. cit.*, ch. IV.

gouverner Émile, c'est s'efforcer de mettre en ordre son imagination afin que l'amour de soi, passion *originelle* et *primitive*, ne se déforme pas en amour-propre ; enfin, parce que cette éducation entend s'adapter à la nature *différentielle* des sexes.

La possibilité d'une telle éducation, on l'a noté, repose pour une grande part sur l'isolement dans lequel Émile, pendant toute son enfance et une grande partie de son adolescence, a été tenu. Mais Rousseau le précise : « voulant former l'homme de la nature il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois »<sup>63</sup>. Il s'agit bien de l'intégrer à cette société dont il est nécessaire de le protéger. Mais comment en faire un bon citoyen ? L'éducation naturelle, ni civile, ni sociale, peut-elle avoir la prétention de former à la citoyenneté ? Plus encore, peut-elle avoir la prétention de réformer une société moderne qui ne peut plus être une cité comme Sparte et Rome l'ont été ?

## II. Conditions de la politique moderne

Répondre à ces questions suppose de comprendre d'abord pourquoi les sentiments patriotiques ont disparu de la société moderne ; ensuite, comment un traité d'éducation peut être un ouvrage politique ; enfin, comment l'éducation naturelle parvient à organiser une citoyenneté moderne.

### 1. Critique de la société moderne : la contradiction en l'homme

Rousseau accuse les éducations traditionnelles d'introduire la contradiction en l'individu. Il faut choisir entre faire un homme ou un citoyen. À Sparte comme à Rome, l'éducation publique formait des unités fractionnaires, « dont la valeur est dans [leur] rapport avec l'entier »<sup>64</sup>. L'éducation naturelle choisit résolument de faire un homme, en l'isolant des autres hommes. Mais à présent, on veut « dans l'ordre civil [...] conserver la primauté des sentiments de la nature »<sup>65</sup>.

Cette contradiction entre l'homme et le citoyen se décline, dans l'*Émile* comme dans toute l'œuvre de Rousseau, en contradiction entre l'intérêt particulier et l'intérêt général<sup>66</sup>, inclinations et institutions<sup>67</sup>, commerce et vertu<sup>68</sup> ; ou encore, entre nature et histoire, soit, par exemple, entre égalité naturelle et inégalité sociale<sup>69</sup> ou entre liberté naturelle

---

<sup>63</sup> *Émile*, p. 551/332.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 249/39.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ibid.*, pp. 249-250/39-40.

<sup>67</sup> *Ibid.*, pp. 855-856/618-619.

<sup>68</sup> *Ibid.*, pp. 849-850/612-613.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 524/307.

(dépendance à l'égard des choses) et servitude (dépendance à l'égard des hommes)<sup>70</sup> ; ou encore, entre connaissance et morale<sup>71</sup>, discours et pratiques (règne de l'apparence)<sup>72</sup>, savoir et intérêt (règne du spéculatif)<sup>73</sup>.

De ces contradictions, il est possible de déduire trois caractéristiques de la société moderne.

1) *Le jugement est perverti par l'opinion*. On ne juge plus par soi-même, on juge en fonction de ce qui est jugé. On ne sait plus apprécier ce qui est bon (on perd le sens de ce qui est utile), ce qui est bien (la conscience est étouffée par les préjugés), ce qui est beau. Le goût est peut-être l'illustration la plus manifeste de cette altération de nos capacités naturelles à bien juger : lorsqu'on ne cherche plus ce qui plaît mais ce qui distingue, « la multitude n'a plus de jugement à elle ; elle ne juge plus que d'après ceux qu'elle croit plus éclairés qu'elle ; elle approuve, non ce qui est bien, mais ce qu'ils ont approuvé »<sup>74</sup>. La conséquence politique de cette perversion du jugement est donnée dans le *Contrat social* : quand dans l'État se constituent des associations partielles, la volonté générale n'existe plus<sup>75</sup>. Ainsi, une association politique établissant et garantissant la liberté politique est impossible lorsque l'opinion triomphe.

2) *Les individus ne sont pas liés les uns aux autres*. Les passions aimantes sont perverties par la comparaison sociale et l'amour-propre qui en découle : « ce qui rend [l'homme] essentiellement méchant est d'avoir beaucoup de besoins et de tenir beaucoup à l'opinion »<sup>76</sup>. Les liens familiaux les plus naturels sont altérés : les pères et les mères n'élèvent pas leurs enfants<sup>77</sup>. La richesse et le désir de distinction font obstacle à l'amitié (ce que décrit, négativement, la fiction « si j'étais riche »<sup>78</sup>).

3) *Les citoyens ne se reconnaissent pas les uns les autres comme appartenant à une même patrie*. Rousseau a fait cet amer constat, on l'a signalé, dès les premières pages du livre I : *patrie* et *citoyen* sont des mots à présent vides de sens<sup>79</sup>. Il affirme ne pas vouloir en dire la raison, qui n'entre pas dans son sujet. Elle court pourtant implicitement tout au long de l'ouvrage : l'amour de l'argent a remplacé l'amour de la patrie, les lois servent l'intérêt particulier et non l'intérêt général<sup>80</sup>.

---

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 311 sq./100 sq.

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 568-569/348-349.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 524/307.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 429 sq./214 sq. et p. 454 sq./238 sq.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 672/446.

<sup>75</sup> *Du Contrat social*, livre II, ch. 3, *Œuvres complètes*, t. III, pp. 371-372.

<sup>76</sup> *Émile*, p. 493/277.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 257/46 et p. 262/51.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 683/456.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 250/40.

<sup>80</sup> Voir l'amer constat dans la bouche du gouverneur, p. 857/619. Sur la question du patriotisme, voir le *Discours sur l'économie politique*, édition, introduction et commentaire sous la direction de B. Bernardi, Paris, Vrin, 2002.

## 2. Principes de la politique moderne

L'absence de jugement, la disparition des liens domestiques et politiques empêchent-elles toute réforme ? L'éducation naturelle conduit-elle nécessairement à un retrait hors de la cité ? Au contraire : Rousseau ne renonce nullement, comme les premières pages du livre I pourraient le laisser croire, à la politique. L'*Émile* est une tentative pour en redéfinir les notions fondamentales, adaptées aux conditions de son temps. Il le fait en suivant trois grands principes au moins.

1) Il ne faut pas séparer la politique et la morale. Ce principe se comprend doublement.

Dans une perspective théorique d'abord : « il faut étudier la société par les hommes, et les hommes par la société »<sup>81</sup>. Rousseau reproche à la philosophie de son temps d'avoir pris les effets pour les causes : d'avoir pensé que nos désirs nous ont réunis en société, alors qu'ils ne sont que des effets des rapports sociaux. Autrement dit, il n'est pas de bonne philosophie politique qui n'étudie les passions des hommes.

Dans une perspective pratique ensuite : une réforme politique doit également tendre à être une réforme morale. Autrement dit, réformer les institutions sans réformer les mœurs, c'est se condamner à un écart insurmontable entre l'apparence et la réalité<sup>82</sup>. Le droit politique appelle la théorie de l'homme.

2) *Il ne faut pas éteindre les passions, il faut organiser leur transformation.* L'homme est bon par nature, ses tendances primitives sont droites. Opposer la raison à nos passions, c'est vouloir réformer la nature<sup>83</sup>. C'est également se condamner à n'avoir aucune prise sur les mœurs des hommes.

3) *Il faut prendre les hommes tels qu'ils sont et savoir composer, dans une certaine mesure, avec ce qui est.* C'est ainsi qu'il faut savoir tenir compte des conditions sociales, auxquelles l'éducation naturelle s'adapte<sup>84</sup>. C'est ainsi, de même, qu'il est nécessaire de tenir compte de l'histoire pour juger de la bonté des gouvernements. Aux principes de droit politique qui permettent de mesurer la légitimité des institutions<sup>85</sup>, on ajoutera deux critères qui permettent d'en apprécier la bonté relative, c'est-à-dire la convenance des institutions et des mœurs : la quantité de population et sa répartition<sup>86</sup>.

---

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 524/307.

<sup>82</sup> « Toujours ces noms spécieux de justice et de subordination serviront d'instruments à la violence et d'armes à l'iniquité », *ibid.*

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 491/275.

<sup>84</sup> Par exemple, tenir compte de l'inégalité des rangs et des conditions : ainsi, un homme ne peut pas chercher une femme dans tous les états. *Ibid.*, p. 765/534.

<sup>85</sup> « Il faut savoir ce qui doit être pour bien juger de ce qui est », *ibid.*, pp. 836-837/600. Ces principes sont un résumé du *Contrat social*.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 851/613.

### 3. La réforme des mœurs : de l'homme au citoyen

La réforme des mœurs, dans une société moderne dominée par l'opinion, l'amour-propre et l'amour de l'argent, doit tendre à rétablir les conditions d'un jugement droit, à développer les passions aimantes, et à inscrire les hommes dans une communauté politique où ils puissent être des citoyens modernes. Or, c'est ce à quoi s'efforce l'éducation naturelle : et cela équivaut à produire, dans l'espace civil contrefait et factice, du *naturel*.

#### 1) L'éducation du jugement.

Elle est au cœur de l'*Émile*<sup>87</sup>. L'éducation naturelle est la seule à pouvoir développer pleinement nos capacités à bien juger. Nous sommes disposés à rechercher ou fuir ce qui nous est agréable ou déplaisant, ce qui nous convient ou ce qui ne nous convient pas, ce qui s'accorde avec notre idée du bonheur ou ce qui s'en éloigne<sup>88</sup>. L'éducation du jugement est naturelle en ce qu'elle suit le développement interne de ces dispositions ; ainsi, la capacité de sentir est formée avant celle de raisonner. Elle l'est également dans la mesure où elle s'efforce de ne pas altérer ces tendances par nos opinions et nos usages. Elle l'est enfin parce que dans cette formation le contact externe (sensation) ou interne (sentiment) avec l'objet est privilégié. Émile en découvre empiriquement la raison<sup>89</sup>, que le vicaire savoyard formule : « Je sais seulement que la vérité est dans les choses et non pas dans mon esprit qui les juge, et que moins je mets du mien dans les jugements que j'en porte, plus je suis sûr d'approcher de la vérité »<sup>90</sup>. Juger, c'est comparer par un acte de l'esprit entre deux sensations ou deux idées : mais dans cette activité risque de s'introduire l'erreur. Car le danger, c'est bien d'imaginer au lieu de sentir.

L'éducation du jugement suit dans l'*Émile* une lente progression. Il s'agit d'abord de préparer, nous l'avons souligné, la mémoire et l'entendement de l'élève lorsqu'il est nourrisson. Puis, lorsqu'il commence à parler, il faut former sa raison sensitive : les enfants n'ont pas d'idée, mais ils sentent et peuvent comparer les sensations entre elles<sup>91</sup>. Afin de préserver la droiture du jugement, il faut mettre l'enfant en garde contre son imagination, particulièrement lorsqu'il juge en fonction de ce qu'il voit. Pour cela, il faut l'inciter à corriger les sens les uns par les autres<sup>92</sup>. Sa raison sensitive développée, il faut former sa raison intellectuelle, comparaison entre deux idées. Là encore, c'est contre la tendance à imaginer qu'il faut

---

<sup>87</sup> Voir sur cette question Yvon Belaval, « La théorie du jugement dans l'*Émile* », *Jean-Jacques Rousseau et son œuvre. Problèmes et Recherches*, Paris, Klincksieck, 1964, pp. 149-158.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 248/38.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 482 sq./265 sq.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 573/352..

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 417/202.

<sup>92</sup> La vue est le sens le plus fautif. *Ibid.*, p. 391 sq./177sq.

lutter : Émile doit apprendre à juger en fonction de l'utilité que les choses ont pour lui<sup>93</sup>.

C'est au livre IV seulement, c'est-à-dire pendant sa puberté, qu'Émile reçoit ses premières instructions en matière de morale. Les propos du vicaire savoyard rapportés à Émile lui enseignent que le jugement moral repose sur le sentiment : la conscience, « principe inné de justice et de vertu » suffit en chacun de nous à discerner le bien du mal<sup>94</sup>. La bonté naturelle de l'homme est également bonté morale.

La conscience est un *instinct*<sup>95</sup>, elle n'est pas une *faculté*. Autrement dit, il n'est nul besoin d'être savant pour être juste — ce qui permet au vicaire d'écarter la philosophie. Seulement, elle n'est pas séparable de la raison, qui la rend active : la conscience ne connaît pas le bien, elle porte à l'aimer<sup>96</sup>. Éveiller la conscience d'un enfant suppose que sa raison ou son jugement soit formé ; et cela ne peut se faire avant la puberté. Ajoutons que la conscience « est timide, elle aime la retraite et la paix »<sup>97</sup> : les préjugés l'étouffent, l'opinion fait taire en nous la voix de la nature. Autrement dit, par elle-même, elle ne suffit pas à écarter d'elle ce qui lui nuit. Le vicaire en a fait, à ses dépens, l'expérience ; on hésite à faire le bien, il en coûte d'être vertueux, et la raison murmure que l'intérêt particulier compte seul, que le juste n'est jamais récompensé<sup>98</sup>. C'est en Dieu que le vicaire trouve le fondement nécessaire à l'amour de la vertu : il faut acquiescer, dans un acte de foi, à l'ordre qu'Il a voulu et prendre acte pour l'autre vie de sa conduite en celle-ci.

À Émile, outre les leçons de religion naturelle dispensées par le récit du vicaire, le gouverneur entend donner un critère qui lui permette de fixer son jugement et de se mettre à l'écart des préjugés et du désir de distinction : il développe son goût. Le goût est naturel à tous, mais il faut l'exercer afin qu'il ne tombe pas, comme nous l'avons souligné précédemment, dans la tyrannie de l'opinion. Homme de goût, Émile saura juger de ces « choses indifférentes »<sup>99</sup>, ni utiles ni nuisibles, qui constituent l'essentiel de notre existence ; il sentira ce qui est beau, et saura distinguer les voluptés apparentes des heureux plaisirs.

2) La sociabilité : de l'amour de soi à l'amour des autres

C'est dans le choix d'une épouse que se vérifie l'éducation du jugement. Émile entre dans le monde pour trouver une compagne, en y portant non « l'admiration stupide d'un jeune étourdi mais le discernement d'un esprit droit et juste »<sup>100</sup>. Élevé pour lui-même jusqu'à la puberté, il doit

---

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 429 sq./214 sq.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 598/376.

<sup>95</sup> Le vicaire défend la notion d'instinct contre la philosophie moderne empiriste : la conscience ne s'explique pas par les sensations. Voir p. 595/373.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 600/378.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 601/379.

<sup>98</sup> « Rien n'est plus aimable que la vertu, mais il en faut jouir pour la trouver telle », *ibid.*, p. 602/379.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 671/445.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 654/429.

devenir sociable. La sociabilité n'est pas naturelle : elle est une perfectibilité en sommeil<sup>101</sup>. Au contact des autres hommes, Émile risque de céder à l'amour-propre et aux passions haineuses dont celui-ci est la source. Le gouverneur doit donc veiller à la transformation naturelle de l'amour de soi en amour des autres. Mais comment s'opère une telle transformation ? Le gouverneur doit résoudre un double problème. Le principe d'une extension de l'amour de soi réside dans l'assistance que l'enfant reçoit : « Le premier sentiment d'un enfant est de s'aimer lui-même, et le second qui dérive du premier est d'aimer ceux qui l'approchent : car dans l'état de faiblesse où il est il ne connaît personne que par l'assistance et les soins qu'il reçoit »<sup>102</sup>. Mais comment sur un tel principe peut s'établir une *bienveillance* générale ? La question est d'autant plus délicate que ce principe d'extension est le seul qui puisse interdire que l'on verse dans un cosmopolitisme abstrait où l'on aime « les Tartares pour être dispensé d'aimer ses voisins »<sup>103</sup>.

Le problème est résolu en un double mouvement. D'abord, la pitié ouvre l'amour de soi aux autres hommes. La compassion, le refus de la souffrance en l'autre homme, transforment l'amour de soi en passion relative. L'imagination, ainsi détournée des préoccupations sexuelles, rend possible une telle identification : il s'agit bien de se mettre à la place de l'autre<sup>104</sup>. À ce mouvement d'expansion succède un mouvement en quelque sorte inverse : l'amour des autres ne peut pas être seulement refus de leurs misères, la communauté dans laquelle Émile doit se sentir inclus ne peut pas reposer sur la seule capacité à souffrir. Le gouverneur resserre la sensibilité naissante d'Émile sur ses proches, c'est-à-dire sur ceux avec lesquels l'élève se sent une identité commune au-delà de la seule sensibilité. Et c'est avec le gouverneur lui-même que l'amour de soi se transforme ainsi en amitié<sup>105</sup>.

### 3) Du domestique au politique : Émile citoyen

Émile est capable d'attachement, il est liant, il est bienveillant. Son bon goût lui permet de saisir, de manière tout épicurienne, la différence entre les vains plaisirs et le bonheur. Il aime la vertu, il est juste. La force expansive d'attachement éveillée par la pitié, jointe aux pulsions sexuelles, est orientée vers le choix d'une épouse qui lui convienne.

Ce choix est de toute importance. Car sur les liens domestiques entre les individus repose la possibilité de liens politiques entre les citoyens. C'est tout l'enjeu de la critique que Rousseau adresse à Platon. La famille est une petite patrie, et c'est par elle que les citoyens sont attachés à la grande. Platon a supprimé dans sa cité paradigmatique les liens familiaux, sans comprendre que c'est « le bon fils, le bon mari, le bon père qui font le bon citoyen »<sup>106</sup>.

---

<sup>101</sup> Voir *Discours sur l'origine de l'inégalité*, *op. cit.*, p. 126, p. 142 et p. 162. Voir également *Émile*, p. 600/378.

<sup>102</sup> *Émile*, p. 492/276.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 249/39.

<sup>104</sup> Sur la pitié, voir *ibid.*, p. 503 sq./286 sq. ; A. Bloom, *op. cit.* ; F. Worms, *op. cit.*, p. 45 sq.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 520/302.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 699 sq./472 sq.

Comment comprendre une telle affirmation ? Rousseau, dans cette critique, procède à une redéfinition de l'idée de *patrie*, et plus encore peut-être, de celle de *citoyen*. C'est à la toute fin de l'*Émile* que cette entreprise prend toute sa signification. Émile a voyagé à la recherche d'une patrie où s'installer, lui qui a été élevé comme « un habitant de la terre »<sup>107</sup>. Il a mesuré la légitimité des institutions des pays qu'il a visités. Il fait ainsi l'expérience de ce que Rousseau a avancé au début du livre I : il n'existe plus de patrie, il n'existe plus de citoyens. Plus précisément, Émile n'a visité aucun État qui assure à ses habitants la liberté politique. Nulle part, les lois ne sont de véritables lois, c'est-à-dire l'expression de la volonté générale : « Partout tu n'as vu régner sous ce nom que l'intérêt particulier et les passions des hommes »<sup>108</sup>. S'agit-il alors pour Émile de s'installer dans n'importe quel État et de se désengager, le plus possible, de la politique ? L'élève est tenté, mais le gouverneur, une dernière fois, le corrige. L'éducation naturelle permet à Émile d'être libre : cette liberté n'est pas *politique* (définie dans le *Contrat social* comme obéissance aux lois dont le peuple est l'auteur<sup>109</sup>), elle est *morale* (Émile obéit aux lois de sa raison et de sa conscience). Émile porte la liberté dans son cœur ; il n'empêche qu'il lui faut une patrie, ou peut-être davantage un pays, qui protège cette liberté. *La patrie moderne n'est plus la condition suffisante de la liberté politique, elle est la condition nécessaire de la liberté morale*. Les simulacres de lois ne garantissent pas l'égalité politique, mais ils garantissent la tranquillité. Être citoyen, c'est aimer ses compatriotes et Émile les aimera par reconnaissance, extension de l'amour de soi : « Tes compatriotes te protégèrent enfant, tu dois les aimer étant homme »<sup>110</sup>.

L'éducation naturelle est bien la seule manière d'être citoyen quand l'éducation publique n'est plus possible. Émile aime ses concitoyens comme il aime son gouverneur ; à la différence du citoyen de Sparte ou de Rome, pour lequel la patrie était la seule famille, il aime sa patrie parce qu'il aime sa famille. L'éducation naturelle forme le citoyen moderne : sociable, vertueux, sûr dans son jugement, capable de reconnaissance. Elle le fait en produisant très artificiellement du naturel dans l'espace civil : il faut suivre le développement des tendances à se conserver et des dispositions à bien juger. Ce développement mène de l'homme au citoyen, à condition de définir la citoyenneté en tenant compte de l'histoire et des conditions modernes d'existence. Dans l'État moderne, on perd en citoyenneté ce qu'on gagne en humanité ; on perd en liberté politique ce qu'on gagne en liberté morale.

Ainsi, Rousseau dans l'*Émile* ne renonce pas à toute réforme politique. Mais celle-ci passe par la réforme des mœurs à laquelle s'efforce

---

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 267/56.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 857/619.

<sup>109</sup> *Du Contrat social*, I, 8, *op. cit.*, p. 364-365.

<sup>110</sup> *Émile*, p. 858/620.

une éducation critique à l'égard de la société de son temps. Cependant, elle reste limitée parce qu'elle dépend de la plus ou moins grande légitimité des institutions. Dans le despotisme le plus radical, la dépendance à l'égard des hommes interdit toute liberté morale, et l'éducation naturelle reste privée de ses effets.