

ROUSSEAU ET L'ÉDUCATION
ÉTUDES SUR L'ÉMILE

ACTES DU COLLOQUE DE NORTHFIELD
(6 - 8 MAI 1983)

publiés et présentés par
Jean TERRASSE

avec une bibliographie
et des Index



ÉDITIONS NAAMAN
C.P. 697
SHERBROOKE (Québec, Canada)
J1H 5K5

Collection COLLOQUES
dirigée par le professeur Jean Terrasse

1. *Rousseau et l'Éducation: études sur l'«Émile»*. Actes du colloque de Northfield (6-8 mai 1983), publiés et présentés par Jean Terrasse, 152p.

Novembre 1984

DE L'UTILE DANS L'ÉMILE

par Jean-Louis Labarrière

Le livre III de l'*Émile* pourrait à juste titre être nommé «livre de l'utile», tant Rousseau insiste sur ce thème qui n'organise peut-être pas seulement le livre III, mais l'*Émile* en son entier. En ce sens, le livre III constitue sans doute le cœur de l'ouvrage, fonction qu'accentue sa situation centrale. Mais cette situation ne va pas sans difficulté, et, afin de comprendre quelle y est la fonction de l'utile, c'est par une rapide analyse des paradoxes du livre III que je voudrais commencer. Avant donc de nous interroger sur la nature de l'utile, nous nous demanderons comment ce thème s'efforce de résoudre, d'une façon peut-être elle-même paradoxale, les paradoxes du livre III.

Que ce livre puisse être considéré comme le cœur de l'*Émile*, un indice nous en est déjà donné par ce fait que, dans le manuscrit Favre, c'est au sein du livre II, appelé à devenir le livre III de la version définitive, qu'Émile est prénommé pour la première fois (F. 186)¹. Ce baptême n'aura sans doute pas été sans conséquence sur la structure de l'ouvrage, dont la division en quatre livres, correspondant aux quatre âges², a fait place, en raison de la refonte du livre I en deux livres, à une partition en cinq livres, situant ainsi le livre de l'utile, devenu troisième, dans une position centrale, mais aussi intermédiaire. Un tel déplacement ne semble pas avoir été sans effet sur l'articulation des parties entre elles. Alors que dans le manuscrit Favre, les deux premiers livres, ceux de «l'âge de nature» et de «l'âge de raison» ou «intelligence»³, formaient un tout, celui de l'éducation des sens

1. La pagination correspond à celle de l'édition des *Œuvres Complètes*, tome IV, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1969. Les références au manuscrit Favre sont précédées d'un F., celles au livre III de l'*Émile* ne comportent que leurs paginations, et celles aux autres livres sont précédées du numéro du livre en question.

2. Dans F. 60, Rousseau énonce les quatre âges:

- « 1. L'âge de nature 12
- 2. L'âge de raison 15
- 3. L'âge de force 20
- 4. L'âge de sagesse 25 »

3. Ce qui dans F. 60 s'appelait «âge de raison» devient «âge d'intelligence» dans F. 165. Cette nouvelle dénomination sera conservée dans l'*Émile*.

et de l'entendement, préparant l'éducation des sentiments et de la volonté, cet autre tout constitué par ce qu'étaient alors les livres III et IV, ceux de «l'âge de force» et de «l'âge de sagesse», il faut en effet se demander si maintenant le décalage, voire le décollage, le *take-off*, autrefois observé à l'intérieur de cette grande bipartition, se reproduit tel quel dans l'*Émile* entre les livres I-II-III et les livres IV-V.

Rien n'est moins sûr. Troisième état de l'enfance (426) et non plus second (F. 165), «l'âge d'intelligence» (436) va servir de moyen-terme entre la nature et la société civile, puisqu'il s'agit de préparer Émile «sinon à vivre comme les habitants des villes, du moins avec eux» (484). Cette préparation devient possible et même impérieuse car, «temps le plus précieux de la vie, temps qui ne vient qu'une seule fois» (427), cet âge est le seul pendant lequel l'individu jouit «de sa plus grande force relative» (*ibid.*) du fait qu'il a de la force au-delà de ce qu'il faut pour satisfaire ses besoins. On pourra donc s'en servir pour approvisionner ses «magasins» (*ibid.*). Sans être homme, l'individu n'est plus tout à fait enfant; Rousseau le souligne d'emblée:

Je continue à l'appeler enfance faute de terme propre à l'exprimer; car cet âge approche de l'adolescence sans être encore celui de la puberté (426)⁴.

Une telle incertitude tend à donner plus d'autonomie à cet âge, et, conséquemment, au livre III, tout en continuant cependant à le re-tenir dans l'enfance, dans le physique. En effet, continuant d'être lié «des chaînes de la nécessité» (458) et non encore «des lois sociales» (*ibid.*), Émile «n'est presque encore qu'un être physique» (*ibid.*), ce qui signifie qu'il l'est toujours, «encore», justifiant par là que cet âge puisse aussi être désigné comme «seconde période» (466) de l'enfance faisant suite au «premier âge» (435) de l'enfance, mais cela signifie tout autant qu'il ne l'est plus, «être physique», que sous la modalité du «presque», du «presque encore que». Autrement dit, il est déjà un peu plus que cela, sans être encore vraiment autre. La situation centrale du livre III en vient ainsi à refléter la fonction de moyen-terme de cet âge intermédiaire, âge dont la structure pourrait dès lors s'énoncer sous la forme doublement paradoxale du «plus tout à fait / encore, déjà / pas encore».

4. La première rédaction de cette phrase, absente du manuscrit Favre, était peut-être encore plus nette: «car dans le fond il y a presque aussi loin de l'impubère à l'enfant que du même impubère à l'homme.» (1411, n.b.)

Reposant, comme nous le verrons, sur l'exigeante logique du «dangereux supplément», ce double paradoxe, s'il tend à donner plus d'autonomie à cet âge, répond en fait à l'auto-suffisance alors acquise. Nous l'avons déjà entrevu, cet âge est surtout celui d'une surcapacité, ce qui entraîne cet autre paradoxe: c'est peut-être le seul âge «adulte» car les forces y sont supérieures aux besoins. Ce trop bref état devra donc être mis à profit de façon adulte. Il s'agira d'économiser, d'épargner et non de gaspiller: «l'excédent» (427), le supplément, pour n'être point dangereux, ne doit pas devenir un frivole superflu. L'utile aura ainsi pour fonction de permettre que le superflu ne s'oppose pas au nécessaire, mais soit bien plutôt ce nécessaire superflu dont la prévoyante gestion assurera que l'adulte ne soit, ni ne devienne qu'un méchant enfant du fait de la faiblesse de ses forces par rapport à des besoins artificiels. Âge central, cet âge se fait capital, adjectivement et substantivement.

Rousseau résume lui-même ce point:

Jusqu'ici nous n'avons connu de loi que celle de la nécessité: maintenant nous avons égard à ce qui est utile; nous arriverons bientôt à ce qui est convenable et bon (429)

où l'on peut entendre qu'à partir de douze ou treize ans, l'éducation n'est plus ni tout à fait, ni seulement, celle de la nature, éducation tout entière placée sous le sceau de la nécessité, puisque c'est le temps du «développement interne de nos facultés et de nos organes» (l. I, 247), sans être pour autant, à proprement parler, «l'éducation des hommes», laquelle consiste en «l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement» (*ibid.*). À cet âge, l'éducation serait plutôt celle des «choses», éducation définie par Rousseau comme «l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent» (*ibid.*). Au demeurant, quand bien même ces trois éducations renverraient moins à trois temps qu'à trois maîtres qui, à chaque époque, devraient agir de conserve, il n'en reste pas moins que le livre III est avant tout celui de l'éducation des choses, comme en témoigne ce passage du livre IV:

L'étude convenable à l'homme est celle de ses rapports. Tant qu'il ne se connaît que par son être physique, il doit s'étudier par ses rapports avec les choses; c'est l'emploi de son enfance; quand il commence à sentir son être moral, il doit s'étudier par ses rapports avec les hommes; c'est l'emploi de sa vie entière, à commencer au point où nous voilà parvenus (l. IV, 493)

Autrement dit, pour être exploitée, et non dilapidée, la « plus-value » dégagée doit être réinvestie dans notre rapport aux choses. C'est pourquoi le temps de l'utile sera celui de la science positive, voire « positiviste », sinon « pragmatique » : durant « le temps des travaux, des instructions, des études » (428), il s'agira d'accoutumer l'élève à prendre les phénomènes pour des « faits » et non pour des « raisons » (443).

Toute la difficulté de l'éducation pendant cette période réside ainsi non seulement dans l'usage de ce supplément, mais encore dans le fait que cet âge d'environ trois ou quatre ans est très bref, trop bref. L'utile aura donc eu pour fonction de résoudre ce que l'on pourrait appeler le paradoxe des vitesses, paradoxe entraînant un certain infléchissement de la méthode, car

durant le premier âge le temps était long; nous ne cherchions qu'à le perdre de peur de le mal employer. Ici c'est tout le contraire, et nous n'en avons pas assez pour faire tout ce qui est utile. (434)

Ce temps sonne-t-il donc le glas de « l'éducation négative » ? Éducation dont je rappellerai ici, longuement, la définition qu'en donne Rousseau dans sa lettre à Beaumont :

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. L'éducation négative n'est pas oisive, tant s'en faut. Elle ne donne pas les vertus, mais elle prévient les vices; elle n'apprend pas la vérité, mais elle préserve de l'erreur. Elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, et au bien quand il est en état de l'aimer (945)

On serait fondé à le croire, surtout si l'on se souvient que, dans le livre II, lorsque Rousseau énonce « la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation » (l. II, 324), soit celle de l'éducation négative, qui n'est pas de gagner du temps, mais d'en perdre, il semble la circonscrire à ce « plus dangereux intervalle de la vie humaine [qui] est celui de la naissance à l'âge de douze ans » (*ibid.*). En ce lieu, Rousseau parle d'ailleurs de la « première éducation » (*ibid.*) qui consiste à amener l'élève « sain et robuste à l'âge de douze ans » (*ibid.*), afin que « dès les premières leçons les yeux de son entendement [s'ouvrent] à la raison » (*ibid.*). Mais ce serait oublier que, tout comme les trois éducations, ce principe ordonne tout l'ouvrage.

Il l'écrira lui-même dans le livre III, lorsque se faisant l'objection:

Mais, direz-vous, sera-t-il temps d'apprendre ce qu'on doit savoir quand le moment sera venu d'en faire usage? (445)

il répond:

Je l'ignore; mais ce que je sais, c'est qu'il est impossible de l'apprendre plus tôt. (*ibid.*)

puis précise:

Tout mon livre n'est qu'une preuve continuelle de ce principe d'éducation. (*ibid.*)

Ajoutons que la lettre à Beaumont faisant état du vrai et du bien indique assez que l'éducation négative s'étend bien au-delà de douze ans et traverse les deuxième, troisième, voire quatrième éducations⁵.

Il n'en reste pas moins que ce principe sacré risque d'être battu en brèche à partir de douze ou treize ans, puisqu'alors c'est tout le contraire du premier âge, et que n'ayant plus assez de temps, il n'est plus question d'en perdre, et cela d'autant plus qu'à cet âge l'enfant risque de gaspiller son capital si sa curiosité — principe sur lequel je reviens à l'instant — n'est pas bien canalisée. Il faudra donc se hâter, mais sans se précipiter, ce qui revient à se hâter lentement. À de nombreuses reprises, Rousseau insiste sur cette lenteur:

nous procédons toujours lentement... nous nous familiarisons longtemps (433)

ces lentes et laborieuses recherches (442)

lenteur à laquelle fait écho la composition rousseauiste:

Me voici de nouveau dans mes longs et minutieux détails. Lecteurs, j'entends vos murmures et je les brave: je ne veux pas sacrifier à votre impatience la partie la plus utile de ce livre. Prenez votre parti sur mes longueurs; car pour moi j'ai pris le mien sur vos plaintes. (437)

Auteur et maître, Rousseau n'entend donc rien précipiter. Il s'agit seulement, plus encore que dans le premier âge, de bien préparer. Remarquons avant de poursuivre que cette préparation tend à faire changer le maître. En effet, après la déconvenue du canard, qui apprend entre autres choses «qu'il ne faut pas

5. Rousseau rappellera ce point dans le livre IV, p. 518-519. J'en extrais cet énoncé: «Un des meilleurs principes de la bonne culture est, de tout retarder tant qu'il est possible.»

se presser d'étaler étourdimement ce qu'on sait» (439), le maître s'engage à sacrifier à l'avenir sa «molle facilité» (440) à l'intérêt de son élève, et à

l'avertir de ses fautes avant qu'il n'en fasse; car le temps approche où [leurs] rapports vont changer et où la sévérité du maître doit succéder à la complaisance du camarade: ce changement doit s'amener par degrés; il faut tout prévoir, et tout prévoir de fort loin (*ibid.*).⁶

Mais pour autant, cela ne signifie pas qu'il faille précipiter l'adulte, et c'est pourquoi l'éducation négative prévaut toujours. Tendue vers l'avenir, en ce qu'on y jette «le superflu de son être actuel» (427), ce temps reste ancré dans le temps présent: l'utile, c'est l'utile ici et maintenant, car seul cet utile-là sera utile pour l'avenir. Tel est le sens du rappel de la méthode de l'éducation négative dans le livre III.

Les paradoxes du livre III en «plus tout à fait / encore, déjà / pas encore», relayés par le paradoxe des vitesses qui sous-tend, dans le livre III, le principe de l'éducation négative, principe présenté par Rousseau lui-même comme un paradoxe (l. II, 323), tous ces paradoxes éclairent les paradoxes de l'utile, à la fois fin et moyen, paradoxes eux-mêmes soutenus par ceux de la curiosité, tout autant frein qu'accélérateur. Ce qu'il s'agit maintenant d'expliquer.

La fonction principale de l'utile, mu par la curiosité, semble bien être tout d'abord de régler le supplément afin de désamorcer sa «dangerosité». Ce désamorçage se fait schématiquement sur deux plans: celui de l'en soi tout d'abord, celui du relatif ensuite. Au plan de l'en soi correspond cette sentence:

il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile (428),

ce qui revient à éliminer toute connaissance «luxueuse» en moralisant la recherche de la vérité, mais aussi à n'enseigner à Émile que ce qu'il est en âge d'entendre. Voilà qui ouvre le plan du relatif: pour amener progressivement Émile aux connaissances spéculatives et aux notions morales du bien et du mal, il faut que la demande provienne de sa part, il faut qu'il prenne lui-même conscience de ce qui lui est utile. Il faut donc qu'émerge en lui un ressort susceptible de favoriser cette prise de conscience, cela car:

Il est aisé de convaincre un enfant que ce qu'on veut lui enseigner est

6. Sur le maître-camarade, voyez livre VI, 265.

utile; mais ce n'est rien de le convaincre si l'on ne sait le persuader. En vain la tranquille raison nous fait approuver ou blâmer, il n'y a que la passion qui nous fasse agir, et comment se passionner pour des intérêts qu'on a point encore? (453)

La fonction de l'utile se voit par là précisée; il s'agit, tant pour l'enfant que pour l'adulte, de refuser toute extériorité, toute «étrangèreté», afin de ne se point égarer par ce qu'on croit savoir (428), ce qui a pour effet, le rendant étranger à lui-même, d'enchaîner l'homme dans la suffisance du paraître. Mais il s'agit aussi d'apprendre à proportionner ce que l'on cherche à enseigner à qui apprend, et c'est pourquoi il faut arriver à faire agir un ressort intérieur. C'est ici que, jouant de la curiosité, l'utile-fin se fait utile-moyen.

Se distinguant de «l'ardeur de savoir qui n'est fondée que sur le désir d'être estimé savant» (429), la curiosité naturelle se définit comme l'attrait «pour tout ce qui peut intéresser [l'homme] de près ou de loin» (*ibid.*). Elle repose sur «le désir inné du bien-être et l'impossibilité de contenter pleinement ce désir [qui] lui font rechercher sans cesse de nouveaux moyens d'y contribuer» (*ibid.*). Principe naturel de l'être humain, la curiosité est d'emblée orientée vers l'utilité, comme en témoigne la fiction du philosophe qui, relégué sur une île déserte, abandonnerait tous ses livres et instruments pour visiter sans relâche son île. À cette naturelle canalisation, fait donc écho le principe selon lequel

le petit nombre de [connaissances] qui contribuent à notre bien-être est seul digne des recherches d'un homme sage, et par conséquent d'un enfant qu'on veut rendre tel.(428)

L'utile, c'est donc ici le moyen de bien diriger cette curiosité qui constitue «le mobile de l'âge où nous voilà parvenus» (429). Désormais, pour reprendre l'expression même de Rousseau, «le mot sacré» (446) sera: «À quoi cela est-il bon?» (*ibid.*), ou autrement dit: «En quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir?» (447), voire: «À quoi sert cela?» (448). Accélérateur, l'incessante curiosité en vient ainsi à jouer le rôle d'un

frein à ces multitudes d'interrogations sottes et fastidieuses dont les enfants fatiguent sans relâche et sans fruit tous ceux qui les environnent (446).

«Puissant instrument» (*ibid.*), l'utile est donc bien un moyen. Il risque d'ailleurs de se trouver pris à son propre jeu, car dès lors qu'Émile, tel Robinson, se sera installé sur son île, le maître

aura plus à le retenir qu'à le guider:

L'enfant pressé de se faire un magasin pour son île sera plus ardent pour apprendre que le maître pour enseigner. Il voudra savoir ce qui est utile et ne voudra savoir que cela; vous n'aurez plus besoin de le guider, vous n'aurez qu'à le retenir. (455-456)

Retenue, frein, lenteur, à quoi s'ajoute l'inquiétude qui aiguise la curiosité et accoutume à être attentif (432), justifient que les lentes et laborieuses recherches du livre III soient les seules qui permettent de préparer sans précipiter, de prévoir sans prévenir, et par conséquent de ne pas gaspiller ce temps trop précieux.

L'organisation de ce temps en deux «périodes» (466), la première tournée vers le dehors, la seconde vers le dedans, précise la nature de l'utile. Là aussi Rousseau cultive le paradoxe, en ce que la première période, centrifuge, qui s'inaugure par un formidable «écart» (430) transportant Émile dans le système solaire, puis l'installant dans une île déserte, est en fait très égocentrique, tandis que la seconde période, centripète, se tourne de plus en plus vers la vie civile, comme en témoigne l'apprentissage d'un métier.

Afin de préparer Émile à vivre en société sans en être l'esclave, l'utile sera donc d'abord l'utile-pour-Émile. C'est pourquoi les premières leçons d'astronomie, celle du canard qui, tout en apprenant la modestie, devient boussole, ou celle de la promenade en forêt de Montmorency sont déjà celles de Robinson-Émile: pour être indépendant, il faut apprendre à «juger de tout... eu égard à sa propre utilité» (455). En effet, pour n'être pas celui de l'homme social, l'état de l'homme isolé est cependant celui qui permet de juger tous les autres, car il permet de «s'élever au-dessus des préjugés et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses» (*ibid.*). L'utile sera donc ici ce qui permet d'agir sur les choses, soit l'industrie, les arts mécaniques, les arts naturels, car c'est là ce qui permet de survivre. Il faut remarquer que, répondant au décentrement de cette période, l'égocentrisme s'ouvre déjà à la socialisation: c'est en s'isolant sur une île déserte et en recherchant tout ce qui peut lui être utile, qu'Émile percevra le sens de la division du travail et de l'ordre des arts. Il comprendra par là que:

nulle société ne peut exister sans échange, nul échange sans mesure commune, et nulle mesure commune sans égalité (461).

La seconde période, celle du recentrage, du retour à l'habitation après le parcours de l'île entière, poursuit ce mouvement.

En vue de notre bien-être, on apprend alors à convertir à notre usage la provision d'instruments faite auparavant. L'utile devient ainsi l'apprentissage d'un métier, car Émile a compris qu'en société il ne pourra survivre seul et que donc il aura intérêt à travailler. C'est pendant cette période qu'il apprendra que «travailler est un devoir indispensable à l'homme social» (470). Mais alors que tout cela se fait au nom du retour à soi, on ne juge plus ici de l'utile qu'eu égard à sa propre utilité, mais eu égard au public, et, pour le public, est utile ce qui est honnête (473), c'est-à-dire ce qui est indispensable, nécessaire, du point de vue de l'humanité et non du gouvernement. L'utile-au-public en vient ainsi à se confondre avec l'utile-pour-Émile, car dans un cas comme dans l'autre, l'utile c'est ce qui permet d'être libre.

Se dessine ici ce que l'on pourrait peut-être appeler «l'humanitairement utile». En effet, de la même manière qu'Émile aura été prévenu contre les préjugés de la société relatifs aux arts, en apprenant à en juger non seulement par rapport à leur utilité⁷, mais encore à les classer du plus indépendant au plus dépendant, deux types de classement allant à l'encontre des préjugés sociaux, de la même manière donc, Émile apprendra un métier «moins pour savoir un métier, que pour vaincre les préjugés qui le méprisent» (471). S'affranchissant par là du joug de l'opinion, Émile apprend à vivre libre, c'est-à-dire en homme. N'apprenant pas un métier pour apprendre un métier, Émile n'est pas seulement «apprenti-ouvrier», il est «apprenti-homme» (478): c'est «l'humanitairement utile».

Je dis: humanitaire, et non pas: civil, car il ne faut pas oublier qu'Émile est éduqué pour être un «homme naturel vivant dans la société» (483), homme bien différent tant de «l'homme naturel vivant dans l'état de nature» (*ibid.*), que de l'homme civil, de l'homme de l'opinion. Émile est éduqué pour être homme avant d'être citoyen, et le métier qu'il apprend, c'est avant tout celui de la vie. En ce sens, le thème de l'utile répond au programme tracé par l'adage: «vivre est le métier que je veux lui apprendre» (I. I, 252). Or, on le sait, «vivre ce n'est pas respirer, c'est agir» (I. I, 253), c'est-à-dire «sentir sa vie» (*ibid.*) et non passer son

7. Il y a là un système de classement voisin de celui mis en œuvre par Buffon dans le *Premier Discours de l'Histoire Naturelle*, lorsque pour établir la chaîne des êtres, il met en avant, entre autres critères, celui de l'utilité par rapport aux êtres humains. Les notions de familiarité, de voisinage, relèvent bien d'un anthropomorphisme et d'un anthropocentrisme, auxquels semble faire écho l'égoцентризм d'Émile-Robinson.

temps en n'étant qu'une machine esclave de la société civile. Il s'agit donc bien de respecter la nature, mais avec l'utile, plus qu'auparavant, c'est de la nature dans la société dont il s'agit, et non plus de nature sauvage à l'état brut:

Émile n'est pas un sauvage à reléguer dans les déserts; c'est un sauvage fait pour habiter les villes (484)

Que le naturalisme de l'utile soit ainsi tempéré explique sans doute l'écart entre l'utile-pour-Émile et l'utile-pour-Sophie, écart que l'on demande cependant à la nature d'assumer, car il provient de la différence des sexes. Faible et donc «spécialement faite pour plaire à l'homme... et être subjuguée» (l. V, 693), la femme ne trouvera sa force qu'en régnant sur l'opinion: intouchable, elle sera maîtresse. Ce qui conduit Rousseau à écrire:

il suit de là que le système de son éducation doit être à cet égard contraire à celui du nôtre: l'opinion est le tombeau de la vertu parmi les hommes, et son trône parmi les femmes. (l. V, 703)

Un tel renversement redouble le relativisme de l'utile: l'utile-pour-Sophie ne se comprendra que relativement aux hommes (*ibid.*). Pour la femme, essentiellement décentrée, le mot sacré ne sera donc plus: «*À quoi cela est-il bon?*» mais: «*Quel effet cela fera-t-il?*». De là résulte que l'utile-pour-Sophie soit pour ainsi dire d'emblée civil. Soutenant que «nous subsisterions plutôt sans elles qu'elles sans nous» (l. V, 702), Rousseau, s'il parvient à imaginer une polissonne (l. V, 753), n'imagine d'ailleurs pas de Robinsonne. La différence des mots sacrés répond ainsi à celle des natures: relevant plus du paraître que de l'être, la nature féminine serait «civile», tandis que la nature masculine serait «sauvage».

Il faudrait poursuivre cette différence en se demandant si la plume qui écrit *l'Émile* est mâle ou femelle. Faute de place, je n'en dirai ici que quelques mots, à titre de programme. Si Rousseau se veut mâle en prenant son parti des plaintes de ses lecteurs (cf. *supra*), c'est-à-dire en refusant de sacrifier l'utile à l'effet, on peut cependant se demander si ces nombreuses intrusions d'auteur expliquant sa composition ne s'adressent pas d'abord à l'opinion, au moment même parfois où il semble la malmener à dessein, s'écriant par exemple: «S'il faut tout vous dire, ne me lisez point.» (l. II, 387). Ces mâles incartades, semblant vouloir dire que l'on n'écrit que ce qui est utile, ne sont-elles pas autant de dénégations d'un souci de l'effet? En se donnant à la tâche «la plus aisée» (l. I, 264), écrire, et non «la plus

utile» (*ibid.*), être soi-même précepteur, Rousseau, se mettant en scène, ne donne-t-il pas plus au paraître qu'à l'être? Au moment même où il veut faire œuvre utile, ne privilégie-t-il pas l'effet sur les faits, dont on sait d'ailleurs qu'il faut commencer par les abandonner?

C'est par une question portant sur l'inscription de l'utile rousseauiste dans la figure de «l'Utilité» telle qu'elle est définie par Hegel dans la *Phénoménologie de l'Esprit*⁸, que je conclurai, en ne faisant que l'énoncer. On sait que, pour Hegel, l'*Aufklärung*, au terme de sa lutte contre la superstition, en vient à établir que «la chose est Je»⁹, car elle n'existe qu'en tant qu'elle m'est utile, son être n'étant que d'être *pour-un-autre*. Cette conception positive de la vérité, relevant de ce que l'on pourrait peut-être appeler un «pragmatisme épistémologique», n'est certes pas étrangère à Rousseau, mais s'y inscrit-il à plein? C'est ce que l'on peut se demander, puisque, on l'a vu, si «utilitarisme» ou «pragmatisme» il y a, il est bien plutôt d'ordre moral que d'ordre épistémologique. L'utile semble en effet moins être une figure de la vérité qu'une figure de la moralité, puisque, à l'inverse de Hegel pour qui il s'agit de «saisir et comprendre ce qui est»¹⁰, il s'agit seulement pour Rousseau de savoir ce qui est utile, soit ce qui, en un certain sens, organise le nécessaire, mais aussi le bon et le convenable.

Jean-Louis Labarrière
Douai

8. Cf. T. II, p. 125, de la trad. de J. Hyppolite, Paris, Aubier, 1939-1941.

9. *Id.*, p. 296.

10. *Principes de la Philosophie du Droit*, Préface, trad. R. Dérathé, Paris, Vrin, 1975, p. 57.