

Crise de la modernité (de la post-modernité ?), ressort de l'éducation. Rousseau, Pestalozzi et les autres...

Michel Soëtard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3623>

DOI : 10.4000/ree.3623

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Michel Soëtard, « Crise de la modernité (de la post-modernité ?), ressort de l'éducation. Rousseau, Pestalozzi et les autres... », *Recherches en éducation* [En ligne], 2 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3623> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3623>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Crise de la modernité (de la post-modernité ?), ressort de l'éducation. Rousseau, Pestalozzi et les autres...

Michel Soëtard¹

Résumé

La post-modernité reste de nos jours un concept discuté. On l'emploie à tort et à travers pour marquer une insatisfaction à l'endroit des déboires de la modernité et pour exprimer une désillusion devant le fracas des grandes idées qui ont porté la période moderne, inaugurée par la Renaissance et épanouie dans le siècle des Lumières, mais sans trop savoir où il faut aller, ou si seulement il faut aller quelque part.

Certains, tel Frédéric Worms, veulent y voir la réelle expression d'une transition vers des problèmes nouveaux, qu'elle ne devrait pas masquer. D'autres n'y perçoivent que l'une de ces multiples « crises » par laquelle notre vie intellectuelle se donne à elle-même l'illusion d'une vie intense (pour mieux excuser son inactivité de fait !). Antoine Compagnon, professeur de littérature française à Paris IV et à la Columbia University de New York, auteur d'un récent essai sur *Les Antimodernes* (Gallimard, 2005), estime que le « postmoderne » n'a pas vraiment pris en France, parce que la modernité au sens français, c'est-à-dire baudelairien et nietzschéen, fut précisément « antimoderne », et, aussi bien, « ultramoderne » dans son principe². Ce qui apparaît en tout cas évident, c'est que le ressort par excellence de la post-modernité qu'est *la critique* reste un héritage de notre modernité : le XVIII^e siècle fut d'abord celui de la critique, comme l'a bien montré Paul Hazard, mais peut-être l'a-t-il trop fait, du côté français, d'un point de vue, celui des « Lumières », qui a fini par donner prise à une nouvelle dogmatique, le *rationalisme*, en perdant de vue son ressort critique, là où, de l'autre côté du Rhin, Kant et ses héritiers faisaient de la critique le statut même de la raison et promouvaient non pas « les Lumières », qui se substitueraient d'un coup aux ténèbres, mais un plus modeste « accroissement des lumières », une *Aufklärung*³. C'est le lieu de rappeler ce mot célèbre de Lessing, que la véritable force de la raison n'est pas à chercher dans la possession de la vérité, mais dans sa conquête, que la vraie modernité ne consacre pas son triomphe, mais place l'homme devant une tâche aussi obstinée qu'infinie, elle-même définie par Kant comme « la sortie de l'homme hors de l'état de minorité, où il se maintient par sa propre faute ».

La vision rationaliste optimiste, entraînant avec elle bonheur et progrès, qui reste attachée au siècle des Lumières, ne devrait cependant pas occulter une tension qui a tiraillé le XVIII^e siècle français et qui en a interrogé les nouvelles évidences au moment même où elles s'installaient. Sans attendre Nietzsche et les philosophes du soupçon, la modernité a eu, dans la période même où elle triomphait, ses critiques et ses contradicteurs, qui ont d'une

¹ Professeur, UCO.

² « Le postmoderne et après ? », Débat du *Magazine littéraire*, octobre 2005, p. 26-28.

³ Paul Hazard, *La crise de la conscience européenne*, Fayard, 1963.- Ernst Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung*, Tübingen, 1932. Le texte de référence est ici l'opuscule de Kant : *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ?*

certaine façon préfiguré son dépassement vers une « post-modernité », c'est-à-dire vers une modernité pleinement lucide sur ses limites et restant apte à se critiquer elle-même. Là où nos post-modernes contemporains tendraient à faire le procès de la raison en soi, qu'il faudrait abandonner pour voguer vers je ne sais quel horizon, ou bien se laisser balloter par le flot des phénomènes, les modernes critiques du siècle des Lumières sont restés fidèles au principe d'une raison autonome, mais ne qui ne cesserait d'opérer un travail sur elle-même, dans le rapport à un autre d'elle-même, que cet autre soit ce donné naturel que la raison scientifique – le *Verstand* – s'efforce d'éclairer, ou encore cet Autre que la raison Métaphysique – la *Vernunft* – s'efforce de penser au bout de son parcours. A l'instar de Kant, la raison reste, pour ces « modernes post-modernes », une instance critique, mais d'abord critique d'elle-même, qui ne veut donner prise à aucun dogmatisme. Et elle n'en reste pas moins fidèle à un principe d'universalité, que nos « post-modernes » contemporains tendraient à abandonner pour laisser aller la raison « à vau-l'eau » des phénomènes et des moments historiques⁴.

Le représentant le plus incisif de ces modernes critiques au cœur même de la modernité établie pourrait être Jean-Jacques Rousseau. D'abord parce que c'est bien un homme des Lumières, on aurait parfois tendance à l'oublier : Robert Derathé n'a pas cessé de le proclamer, en apportant des preuves convaincantes de son rationalisme. C'est encore un signe qu'à l'entrée de l'exposition que la Bibliothèque Nationale de France consacre aux Lumières, trônent deux figures : Rousseau et Mozart. Et à ceux qui s'étonnent de ne pas voir plutôt Voltaire, Tzvetan Todorov, commissaire de l'exposition, répond : « Rousseau est un critique des Lumières et, à ce titre, leur penseur le plus profond »⁵. Rousseau s'est effectivement positionné d'entrée en moderne critique. Son premier *Discours sur les sciences et les arts* est un pavé jeté dans la mare du siècle des Lumières. On connaît sa thèse : le savoir apporté par les sciences et les techniques - celui qu'étaient les volumes de l'*Encyclopédie* - ne suffit pas à faire le bonheur de l'homme, celui-ci se gagne dans une autre dimension, celle de la morale et de la vertu, accessible à tout un chacun, même dépourvu de savoir scientifique et de savoir philosophique. Rousseau affranchit d'un coup son époque de l'intellectualisme et du pouvoir de la raison sur lequel repose la culture du XVIII^e siècle. Cassirer écrit en ce sens : « Avec Rousseau, c'est le centre intellectuel de l'époque qui se déplace, de même qu'est invalidé tout ce qui en constituait le noyau fixe et sûr. Rousseau ne donne pas une autre forme aux résultats de son temps, il en attaque les racines culturelles. C'est pourquoi l'opposition dont il fut l'objet apparaît, dans une optique historique, à la fois nécessaire et justifiée ; là où Rousseau imaginait un « complot » ourdi contre lui, il ne fallait voir en vérité qu'une réaction dictée uniquement par l'instinct de conservation le plus profond de l'époque »⁶. Cassirer souligne également avec raison que l'on aurait tort de réduire Rousseau au rôle de prophète d'un nouvel évangile du « sentiment » qui s'opposerait à la culture de l'entendement propre au XVIII^e siècle. On ne sera pas surpris que le Genevois ait, à ce titre, attiré l'attention de penseurs aussi peu portés au sentimentalisme que Kant, mais aussi Lessing, qui fut le premier à reconnaître l'immense importance de Rousseau. Il est encore notable que la première influence directe qu'exercèrent en Allemagne les écrits de Rousseau n'a pas tenu au fait qu'ils annonçaient un nouveau sentiment de la nature, mais à ce qu'ils manifestaient essentiellement des idéaux humains en forme d'exigences éthiques. Rousseau a d'abord été considéré comme s'adressant à la conscience morale qu'il réveillait, au sens où l'écrit encore Cassirer : « La morale de Rousseau n'est pas une éthique du sentiment, elle est la forme la plus radicale de la pure éthique de la loi qu'on ait élaborée avant Kant »⁷. C'est en cela que Rousseau peut être tenu pour un *post-moderne*, si l'on considère qu'il secoue le cocotier de la modernité trop bien établie dans laquelle se cale le

⁴ Le représentant le plus radical de cette tendance serait ici Rorty et sa volonté d'éradiquer jusqu'à l'*habitus* philosophique.

⁵ Tzvetan Todorov : L'esprit des Lumières, R. Laffont, 2006, p. 20 ss

⁶ *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, Hachette, p. 76.

⁷ p. 81-2.

siècle des Lumières, bien qu'il reste dans le même temps un *moderne* dans la mesure où il utilise les instruments de la modernité pour construire une voie qui reste bien celle de la raison, mais d'une raison pleinement lucide sur son ancrage existentiel, largement consciente de sa fragilité et de ses dévoiements toujours menaçants⁸.

Mais je voudrais ici pousser plus loin la réflexion en montrant que la façon dont Rousseau construit une modernité critique en rupture avec l'ontologie rationaliste qui s'épanouit au XVIII^e siècle, appelle, au terme du parcours, l'*éducation*. Cette thèse croise la reconnaissance de l'importance de l'*Emile* dans l'œuvre de Rousseau, qui a régulièrement considéré l'ouvrage de 1762 comme « le meilleur de ses écrits », en le plaçant dans le prolongement direct des deux premiers *Discours* (l'importance du texte sur l'éducation reste généralement sous-estimée dans les interprétations françaises de la pensée de Rousseau, à l'inverse, une fois de plus, des interprétations allemandes). Plus largement, cet exposé voudrait étayer la thèse que la crise des valeurs et des idéaux qui caractérise la post-modernité, si elle peut donner des frissons aux sectateurs d'une modernité trop assurée d'elle-même, constitue, si l'on accepte de la penser en raison, un levier pour l'éducation⁹.

On se limitera ici à prendre trois thèmes chers à la post-modernité, en montrant que Rousseau y a été sensible au point d'en faire une structure de sa réflexion, mais qu'il est parvenu à surmonter la tentation de l'installation dans le négativisme post-moderne en faisant de la sa position critique le vecteur d'une *philosophie de l'éducation*. Je me permettrai d'accrocher à Rousseau Pestalozzi, pour autant le celui-ci s'est débattu avec les paradoxes de son concitoyen au cœur même d'une action pédagogique qu'il s'est efforcé de penser. Quant aux « autres » mentionnés dans le titre de la communication, on veut désigner par là tous ceux qui s'occupent d'éducation et qui acceptent de la penser autrement que scientifiquement et techniquement : eux aussi ne cessent de se débattre, le plus souvent à leur corps défendant, avec les paradoxes du Genevois

J'ai fait le choix d'aborder, dans des exposés dont je vous prie d'excuser par avance le condensé, trois objets de la contestation post-moderne, que Rousseau tout à la fois anticipe et dépasse dans la construction de son Idée d'éducation, je veux dire : 1) la confiance indéfectible dans le savoir ; 2) la foi dans le progrès ; 3) la référence aux « grands récits ».

⁸ « La raison chez Rousseau est raison du cœur, elle est raison pratique, raison qui réconcilie l'individu avec la société, qui, du moins, peut promettre cette réconciliation, à seule condition que les hommes, les individus, veuillent suivre sa voix, sa loi » Eric Weil, « Rousseau et sa politique », *Essais et conférences*, 1971, vol 2, p. 124.

⁹ Je me réfère ici volontiers à une citation de Martin Buber dans ses *Reden über Erziehung* : "La question régulièrement mise en avant : Dans quel but, pour quoi doit-on éduquer ? méconnaît la situation. Seules peuvent y répondre des époques qui connaissent une figure valant généralement – chrétien, gentleman, citoyen -, une réponse qui ne se traduit pas nécessairement par des mots, mais qui se situe nettement au-dessus des têtes et vers laquelle pointe l'index. Le modelage de cette figure dans tous les individus, à partir de toutes les matières, c'est la formation. Mais lorsque toutes ces figures se sont brisées, lorsqu'aucune d'entre elles ne parvient plus à s'imposer et à donner forme à la matière actuelle de l'humanité, qu'y a-t-il encore à former ? ... De norme, de solide maxime de l'éducation, il n'en existe pas, il n'en a jamais existé. Ce que l'on nomme ainsi n'a toujours été que la norme d'une culture, d'une société, d'une église, d'une époque, à laquelle était également soumise l'éducation, comme tout mouvement et toute action de l'esprit qui lui était liée et qui la transposait dans sa langue. *Dans le monde formé, il n'y a en vérité pas d'autonomie propre de l'éducation; elle n'existe que dans un monde qui perd sa forme.* Ce n'est qu'en lui, dans l'effondrement des liens hérités, dans le tourbillon virevoltant de la liberté que naît la responsabilité personnelle, qui ne peut s'appuyer en dernière analyse, lorsqu'il s'agit d'assumer le poids de la décision, sur aucune église, sur aucune société, sur aucune culture..."

1. Le rapport au savoir Examinons le premier thème, celui du **rapport au savoir**. J'ai évoqué la rupture opérée par le premier *Discours* entre savoir et moralité. Il est évident que Rousseau ne récuse en rien le savoir et tous les avantages que l'homme a pu, et qu'il continue à en tirer : « La science est très bonne en soi, proclame-t-il dans ses *Observations*, cela est évident, il faudrait avoir renoncé au bon sens pour dire le contraire ». Mais voici sa question : « comment se peut-il faire que les sciences dont la source est si pure et la fin si louable, engendrent [...] dans ceux qui les cultivent tant d'orgueil, tant d'avarice, tant de malignité, tant de cabales, tant de jalousies, tant de mensonges, tant de noirceurs, tant de calomnies, tant de lâches et honteuses flatteries ? ». L'homme ne doit pas alors seulement « se laisser aller » au savoir, il lui faut encore, mais *par ailleurs*, s'attacher à « bien étudier ses devoirs », restant entendu que « chacun a reçu toutes les lumières dont il a besoin pour cette étude »¹⁰. Le Genevois renvoie ainsi le savoir acquis par l'homme à l'usage pratique qu'il garde la liberté d'en faire dans son rapport à ses semblables.

C'est dire que le savoir n'est pas en soi humanisant, mais qu'il gagne son humanité à la mesure du sens que l'intéressé lui accorde dans son rapport à autrui et à la communauté des hommes. Celle-ci n'est pas un fait de nature, l'homme n'est pas naturellement sociable : la société dans laquelle il vit est son œuvre, il en est responsable. Et le savoir socialement produit et socialement transmis reste soumis à un projet de liberté autonome qui revêt lui-même une dimension d'universalité sous la raison législatrice au for de l'individu. Rousseau instaure ainsi, contre les « rationalistes » qui l'entourent, une nouvelle conception de la raison, à la fois théorique et pratique, au plus profond de sa nature et de sa destination, liberté et conscience immédiate de la loi de la liberté ; elle n'est théorique que pour échapper, par une prise de conscience, au mécanisme et au déterminisme tant physique des scientifiques que métaphysique des « philosophes » ; elle est et se sait morale, et il n'y a pas d'autre valeur pour elle que le respect de soi à travers le respect de l'universalité de la loi raisonnable ; elle est action, elle ne se laisse pas enchaîner par aucune science de l'entendement ; elle est vie, et se moque de toutes les prétentions d'un savoir mécanique, d'un savoir de mort ; et puisqu'elle est vie, tout le monde y participe, l'ignorant comme le savant, dès lors qu'il veut y participer et être libre dans la raison. L'individu n'est pas déterminé ; au milieu des déterminations toujours relatives et phénoménales du monde, il est capable de se déterminer absolument, c'est-à-dire, d'une manière qui lui est immédiatement évidente et sûre et qui, pour cette raison même, ne peut paraître que folie aux yeux de la science du monde.

L'éducation sera, pour Rousseau, la mise en œuvre de cette nouvelle raison. L'œuvre éducative, telle qu'elle est mise en scène dans *Emile ou de l'éducation*, met en effet l'homme en position de reprendre par le début le travail de construction de cette raison théorique/pratique, non pas en l'accrochant à un projet scientifique ou en la laissant tomber d'un nouveau ciel métaphysique, mais en la faisant produire par un individu vivant nommé Emile, au fil d'un parcours existentiel ancré dans la particularité et selon un critère de vérité qui n'est rien d'autre que la plénitude et l'authenticité de cette existence vécue. Il n'y a pas de raison pré- ou sur-existante qui trouverait dans l'éducation un lieu d'application, mais une raison qui se construit en pleine liberté et responsabilité du sujet. C'est dans le même sens que Pestalozzi fera de l'éducateur l'artisan d'une humanité appelée à se constituer « en œuvre de soi-même », et que son approche du savoir vaudra éviter tout autant les « insondables profondeurs » de la métaphysique que les « eaux stagnantes » de la science positive pour maintenir la connaissance humaine dans des limites qui permettent sa maîtrise autonome (morale) par le premier intéressé : l'homme.¹¹

¹⁰ Œuvre Complètes, La Pléiade, III, p. 36-7.

¹¹ Voir l'analyse de la catégorie du « savoir » dans *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, trad. Soëtar, Fayard, p. 37 ss et 162 ss.

Les « post-modernes » devraient se retrouver dans l'idée d'une telle éducation « dans les limites de la simple raison », qui épouse le parcours d'une existence en se détachant de tout a priori dogmatique. Mais là où ils s'y retrouveront cependant plus difficilement, c'est dans la fonction systématisante que Rousseau continue de reconnaître à la raison théorique qui préside à la construction de l'*Emile* et qui confère à l'oeuvre une dimension d'universel, à vrai dire en tension avec le pôle de particularité auquel elle reste attachée : Emile est tout à la fois cet individu à éduquer au cœur de la condition et le paradigme de l'homme éduicable en soi¹². C'est que la nouvelle raison, désormais associée à la liberté, *doit être éduquée*, qu'il ne suffit pas de la laisser aller à son propre mouvement, au gré de la condition de chacun, mais que sa formation doit obéir à un plan que le pédagogue garde en tête. Ce plan n'a certes plus rien à voir avec les certitudes ontologiques qui dominaient autrefois l'éducation, mais, pour avoir en vue la liberté autonome, il n'en est pas moins réel et exigeant, excluant telles décisions (le recours à l'autorité), en privilégiant d'autres (la mise en situation). N'en déplaise aux post-modernes : la raison continue à jouer son rôle théorique - mais non dogmatique - à l'horizon d'une action à laquelle elle donne sens. Il ne faudrait pas balancer l'enfant avec l'eau du bain : l'universel continue à donner sens au particulier.

2. Un progrès de l'éducation ? Seconde interrogation : peut-on alors parler d'un **progrès de l'éducation** ? Ici encore, Rousseau se trouverait en accord avec les post-modernes pour

mettre en doute l'idée de progrès conçue comme une nécessité historique inéluctable. Dans une page célèbre du second *Discours*, le Genevois nous explique que le mouvement de l'humanité est mue par deux principes : la perfectibilité et la liberté. Une lecture rapide nous fait souvent associer l'une à l'autre : la liberté serait naturellement associée au développement des aptitudes et des capacités de l'homme, précisément assurée par l'éducation. Or ce n'est pas ce que nous dit Rousseau. Il nous explique que la perfectibilité qui porte le développement de la nature humaine peut être à tout moment rompue par une décision de la volonté qui va faire servir le progrès pour le bonheur, mais tout autant pour le malheur de l'homme. L'homme, ayant en mains les instruments de son savoir, peut à tout moment décider de s'anéantir. Et il a été plus d'une fois, à des périodes de haute civilisation dans son histoire, au bord de l'abîme.

C'est ce qui nourrit la critique post-moderne : le post-modernisme est l'enfant de la shoah, écrit volontiers Lyotard. Désormais, le nouveau n'est plus nécessairement meilleur que l'ancien, ni même bon en soi, et même dans certains cas, on constate que l'on ne peut plus faire du nouveau. Une régression vers la barbarie reste à tout moment possible, pour l'individu comme pour un peuple, comme pour le genre humain. Et cela indépendamment de la quantité de savoir scientifique accumulé et de la profondeur du savoir philosophique atteinte. On peut même se demander si une lumière trop forte de la raison sur les choses humaines n'appelle pas en réaction, une attirance vers les ténèbres....

Il demeure qu'un progrès reste possible, dans la mesure où la perfectibilité semble inscrite dans la nature humaine et que l'on peut en vérifier les effets. Mais le levier de ce progrès n'est plus la nature humaine en elle-même, dans un mouvement inéluctable vers le meilleur comme le pensaient Condorcet et les optimistes des Lumières, mais la décision libre de l'homme qui oriente ses acquisitions dans un sens ou dans un autre, selon ce qu'il considère être bon pour lui, restant entendu qu'il peut choisir à tout moment la voie du mal. Il ne s'agit pas de balancer l'enfant avec l'eau du bain, comme les post-modernes en ont la tentation, mais de prendre la mesure humaine du progrès qui sert l'homme à l'aune de la responsabilité qu'il exerce à son endroit, laquelle responsabilité reste indépendante du mouvement du progrès lui-même.

¹² Cette tension se manifeste dès la Préface de l'*Emile*.

Et il est intéressant de voir en quoi Rousseau conçoit la mise en œuvre de l'éducation dans son *Emile* autour des deux piliers de la perfectibilité et de la liberté autonome. Il suit assurément le mouvement de la nature dans sa progression à travers les âges : l'ouvrage de 1762 peut être lu de ce point de vue comme une oeuvre de psychologie génétique. Mais toute la pédagogie du gouverneur est organisée autour de la prise de décision autonome de l'enfant, de telle sorte qu'il se fasse de chaque acquisition « une œuvre de soi-même ». Ce pari introduit dans l'apprentissage un enjeu dramatique, pour autant que l'on n'est jamais sûr que l'enfant prenne le chemin prévu : il peut à tout moment acquiescer ou refuser. Si les choses finissent par aller dans le bon sens, c'est qu'il a bien, envers et contre tout, un chemin de la raison, mais que l'enfant doit parcourir en liberté.

Il y a ainsi, dans *Emile ou de l'éducation*, à la fois progrès et non progrès de l'humanité. Globalement, l'enfant progresse sur le chemin du savoir, de son intégration dans la cité, de sa formation religieuse. Mais sa force autonome reste la même dans chacun de ces contextes : elle s'affermi certes avec l'exercice, mais elle ne se départit pas de son caractère d'exigence fondamentale, de *devoir*, en présence de chaque situation. Cette indépendance de la volonté de sens en liberté est si marquée qu'en lisant la suite que Rousseau prévoyait de donner à son ouvrage, *Les Solitaires*, on pourrait conclure à un échec de l'éducation d'Emile, s'il n'y avait, chez lui, la manifestation ultime de la force de dominer la situation dramatique qu'il vit : c'est de cette force que le jeune homme finit par remercier son gouverneur, lorsqu'il lui fait l'aveu suivant : « Je n'ai jamais mieux senti la force de l'éducation que dans cette cruelle circonstance (il s'agit de la rupture avec Sophie). Né avec une âme faible, tendre à toutes les impressions, facile à troubler, timide à me résoudre, après les premiers moments cédés à la nature, je me trouvai maître de moi-même et capable de considérer ma situation avec autant de sang-froid que celle d'un autre. Soumis à la loi de la nécessité, je cessai mes vains murmures, je pliai ma volonté sous l'inévitable joug, *je regardai le passé comme étranger à moi*, je me supposai *commencer de naître*, et tirant de mon état présent les règles de ma conduite, en attendant que j'en fusse assez instruit, je me mis paisiblement à l'ouvrage comme si j'eusse été le plus content des hommes. »¹³

3. La fin des grands récits Je voudrais aborder un troisième thème cher aux post-modernes, celui de **la fin des grands récits**, en m'interrogeant précisément sur cette forme de récit qu'est l'ouvrage de 1762. Ce qui est remarquable et qui fait la distinction de ce texte par rapport aux traités d'éducation qui ont fleuri avant lui et qui continuent à fleurir autour de lui, c'est qu'il ne se raccroche pas à une grande Idée d'humanité qu'il s'agirait de monnayer à travers et par l'éducation. L'*Emile* n'est pas à la remorque d'aucun projet philosophique, politique ou religieux, préalablement constitué et qu'il mettrait pour ainsi dire en application. On en fait volontiers un appendice du *Contrat social*, mais c'est oublier que le traité politique est inclus dans l'ouvrage d'éducation, et non l'inverse : si la pédagogie donne réalité à l'Idée de démocratie, elle ne le fait que dans la mesure où cette Idée est politiquement irréalisable, la formule du *Contrat social* restant prisonnière d'une insoluble contradiction. On pourrait développer le même raisonnement dialectique autour du rapport éducatif à la religion dans la *Profession de foi du vicaire savoyard*. Tout se passe comme s'il s'opérait ici une révolution culturelle qui plaçait les grandes références idéologiques qui donnaient jusque-là sens à l'humanité en dépendance d'un processus de construction de la personne désormais redevable de son sens à la seule liberté du sujet¹⁴.

¹³ Œuvres Complètes, La Pleiade, IV, p. 899. C'est moi qui souligne.

¹⁴ Ce renversement pourrait s'appliquer à l'œuvre même de Rousseau, si l'on prend en compte ses aveux autobiographiques, ainsi dans les *Lettres à Malesherbes*, où il proclame son « indomptable

Emile ou de l'éducation est bien un récit, mais un récit qui est présenté d'entrée comme un « recueil de réflexions et d'observation, sans ordre et presque sans suite ». Et il est vrai que, connaissant le poli littéraire des œuvres de Rousseau, le soin qu'il met à les construire, la fluidité de leur écriture, on est quelque peu surpris qu'il ait laissé filer de ses doigts une œuvre aussi décousue, où interfèrent tous les styles, où l'action romanesque le dispute aux réflexions philosophiques, où le réel se mêle au virtuel... On comprend le peu de considération littéraire dont a bénéficié l'ouvrage, alors que Rousseau le tenait pour « le meilleur de ses écrits ».

S'agit-il d'un paradoxe de plus chez celui qui nous contraint de les cultiver si l'on veut voir clair dans sa pensée ? Peut-être, mais encore faut-il creuser jusqu'à la raison de ce paradoxe.

Cette raison, je la vois pour ma part dans la volonté de l'auteur de ne pas donner prise, en prenant le chemin de l'éducation, à un *récit de* l'avènement de la liberté autonome. C'est que la liberté autonome ne se dit pas, qu'elle ne se raconte pas (tout au plus peut-on l'imaginer comme dans *Robinson Crusoe*, mais il faut alors annoncer la couleur !). La liberté autonome se prend, et elle se prend dans l'action. Sartre a sans doute ici bien vu : la liberté se pose, les raisons viennent après. Faire dépendre cette liberté d'un monde philosophique, ou scientifique, ou religieux, c'est déjà la nier : dans la mesure où c'est elle qui conditionne toutes ces démarches, elle leur est antérieure, et c'est en elle que ces démarches trouvent leur raison d'être ultime. Faire le récit en bonne et due forme d'un parcours exemplaire, à la façon du « roman d'éducation » (*Bildungsroman*), c'eût laissé entendre que l'éducation est le pur et simple accomplissement de la Nature, alors qu'elle est, pour Rousseau, l'assujettissement de la nature à la liberté de l'homme. Certes, « l'homme est né libre », mais il est non moins vrai qu'il « il est dans les fers », et qu'il lui faut accepter le passage par cette aliénation s'il veut donner à la liberté sa véritable dimension humaine.

Or Rousseau veut faire un ouvrage qui manifeste fondamentalement la *prise de liberté* par l'homme. Tout y est effectivement en action, tout est mis au service de l'action, et si le récit est constamment cassé, s'il joue sur des registres différents, s'il multiplie les mises en scène, c'est que l'auteur veut éviter une forme d'écriture qui laisserait entendre que la liberté est au bout de la plume, comme une « chose » que l'on pourrait cerner. Il joue sur tous les registres, qu'il garde cependant soigneusement à distance les uns des autres : le registre de la science psychologique, qui s'appuie sur l'observation de ce qui est, mais sans qu'il n'en tire aucune conclusion pour ce qui doit être ; le registre des idées philosophiques, mais en se gardant d'un quelconque passage à une ontologie ; il met encore à part dans sa préface le champ de l'application, mais pour mieux affirmer la pureté de la théorie...

Je crois que l'on peut en tomber d'accord en dernière analyse : *l'Emile* est, dans son fond et dans sa forme, une anti-utopie. Si l'on peut y ramasser ici ou là des bribes qui ont fait les beaux jours de l'utopie éducative, cette forme littéraire est complètement déconstruite sous la plume de Rousseau. S'il est un rêveur, c'est, précise-t-il dans une note du livre II, un rêveur conscient de l'être, qui « donne ses rêves pour des rêves ».

Il reste que Rousseau ne laisse pas pour autant son récit aller à vau-l'eau. Il le maîtrise constamment, mais dans un seul objectif : montrer que la mise en action d'Emile est centrale. Il y a bien un projet sous-jacent à l'ouvrage, une « volonté systématique » comme il l'indique dans sa Préface. Mais le système n'est, en l'occurrence, que la liberté qui se donne forme dans et par l'éducation.

esprit de liberté » et affiche le pouvoir qu'il s'est donné de se créer en imagination des mondes enfin satisfaisants, O.C., I, 1134 ss.

L'*Emile* est donc bien quand même à sa façon « un grand récit ». Mais il échappe au reproche que les post-modernes adressent à la tradition, celui de donner une raison ultime à ce qui fonde la raison, et de laisser s'engloutir l'acte de liberté qui la porte. Rousseau reste assurément un héritier du siècle des Lumières, mais il ne pense pas que les lumières de la raison suffisent pour répandre le bonheur sur cette terre. Il faut encore que l'homme apprenne à s'en servir, il faut qu'il apprenne à accomplir son « devoir d'homme ».

Tel devrait être pour lui, par-delà la nécessaire instruction, le sens de l'éducation. Installé au cœur de la modernité qu'il contribue à façonner, il est déjà un « post-moderne », ou, pour parler comme tout le monde, un moderne qui n'a pas perdu de vue que la *critique de la raison* était au centre de la modernité.