

## L'Education musicale d'Emile

José Oscar de Almeida Marques  
Département de Philosophie  
Université de Campinas (UNICAMP) – Brésil

**Résumé :** La proposition de Rousseau, dans l'*Emile*, d'une « éducation selon la nature » ne doit pas être confondue avec la création d'un sauvage heureusement ignorant de tous les raffinements de civilisation. Au contraire, le traité de Rousseau contient le plan d'une éducation de goût très sophistiquée, et bien qu'Emile ne soit pas destiné à devenir un artiste, il sera bien versé dans les conventions artistiques de son temps. Dans ce travail j'examine les pas de l'éducation musicale d'Emile à travers plusieurs phases dans lesquelles Rousseau répartit le développement physique, intellectuel et émotionnel de son élève hypothétique. En montrant comment les objectifs et les méthodes particuliers dans chaque phase s'accordent aux directives imposées par la nature visant ce développement, j'ai l'intention de rendre claire qu'il n'y a aucune incompatibilité, chez Rousseau, entre une éducation « selon la nature » et une véritable culture du goût et de l'appréciation esthétique.

**Mots clés :** Rousseau, *Emile*, éducation, musique, goût, esthétique.

Malgré l'association occasionnelle des images bucoliques à la proposition de Rousseau d'une « éducation selon la nature », il est évident lorsque l'on arrive à la fin de son monumental traité d'éducation que personne ne pourrait être plus éloigné de la spontanéité rustique et de la naïve simplicité du sauvage inculte que la figure achevée d'Emile, dans laquelle la sensibilité, l'intelligence, le discernement et le goût ne doivent rien aux raffinés esprits de la société cosmopolite de son temps.

Comment ne pas expliquer alors la persistance de ces images que par une sérieuse incompréhension de la relation entre la nature et la culture dans la pensée de Rousseau ? Car il ne s'agit pas ici, bien sûr, de l'opposition entre deux réalités extérieures, entre un monde primitif d'arbres et de bêtes et le monde façonné par la technique et par les rapports de dépendance entre les hommes. La Nature, chez Rousseau, a le sens d'une origine, et pointe, plus précisément, vers un ensemble de déterminations internes à l'être humain : les élans originels qui gouvernent sa conduite, et l'ordonnance des successives étapes du développement de ses facultés corporelles et intellectuelles. Ainsi, «éduquer selon la nature», pour Rousseau, ce n'est pas produire un sauvage par opposition à un homme civilisé, mais accommoder le processus d'apprentissage à la dynamique même de l'animal humain.

L'existence d'un tel ensemble de déterminations naturelles de l'homme ne doit pas, cependant, entraîner à l'erreur contraire de supposer que le développement de l'individu et de l'espèce suivra inévitablement des chemins préétablis. Contrairement à ce qui se passe chez

les autres animaux, ce qui est caractéristique à l'être humain c'est que les contenus et les habilités spécifiques qui remplissent ses facultés originelles dépendent presque entièrement du milieu où il se développe, c'est-à-dire, de son contact avec les choses qui l'entourent et avec ses semblables. Cette ouverture vers l'indéterminé, qui s'oppose à la complète détermination instinctive des bêtes, Rousseau la nomme la *perfectibilité* de l'homme ; et la conséquence peu reconnue de cette indétermination, dans le cadre conceptuel instauré par Rousseau, c'est qu'il ne pourrait y avoir de place pour l'idée d'un homme «purement naturel», conçu indépendamment d'un milieu particulier où il s'est développé. En fin de compte, si Rousseau put parvenir à la description relativement détaillée de l'homme primitif qu'il nous offrit dans son *Deuxième Discours*, ce n'est que par la stipulation précise des conditions extérieures auxquelles l'animal humain fut hypothétiquement exposé dans cette situation originelle : un monde vierge, pas encore touché par la technique, muni de ressources abondantes et faiblement peuplé d'autres animaux de son espèce.

La simple constatation que restaurer ces conditions n'est pas à la portée d'aucun éducateur (si elles furent un jour en vigueur) devrait déjà suffire à dissocier l'éducation selon la nature de la récréation du sauvage noble, rustique et immaculé de l'imagination nostalgique. Emile est éduqué pour être, non pas un «homme naturel» (quoi que cela signifie), mais un homme civilisé –plus précisément, un Français de bonne naissance et fortuné du début du dix-huitième siècle. Il sera familiarisé avec les sciences et les arts, et bénéficiera des utilités des premières et des délectations des autres. Mais la manière, les étapes et les motivations qui géreront cette familiarité seront soigneusement contrôlées pour neutraliser les effets délétères que leur assimilation désordonnée a sur les autres personnes de sa classe sociale. Emile ira se civiliser sans se corrompre, sans être subjugué par les passions subalternes, sans se partager entre ses devoirs et ses inclinations. Il restera intègre et en paix avec lui-même, et c'est dans cette harmonie intérieure de son âme que consiste sa *seule* ressemblance avec l'homme primitif que Rousseau nous présenta dans la première partie du *Deuxième Discours*.

Ce n'est pas toujours reconnu qu'il existe, dans l'*Emile*, le scénario d'une sophistiquée éducation du goût, parce que des lecteurs et des commentateurs tendent, certes, à se concentrer sur les épisodes et les procédés par lesquels le précepteur réussit à développer les qualités de caractère qui ont une conséquence directe sur la formation morale du

personnage, ne s'arrêtant que superficiellement sur ceux où l'on cultive son appréciation de la musique, de la peinture et des belles-lettres. Une attitude, du reste, que Rousseau lui-même paraît encourager lorsqu'il attribue un rôle fort secondaire à celles-là : Emile « n'en vaudra pas moins s'il ne sait rien de tout cela, et ce n'est pas de tous ces badinages qu'il s'agit dans son éducation »<sup>1</sup>. Mais le fait que Rousseau n'ait pas, à la manière de Platon, simplement banni « ces badinages » de la citadelle morale qu'il construisit autour de son pupille, mais leur dédie, au contraire, de substantiels passages de son traité, nous révèle que, même si elle ne sert pas à la formation proprement morale, la culture du goût et de l'appréciation artistique a, pour l'auteur, une importance dont la nature et la portée il vaudrait la peine de rendre clair.

Dans ce travail, je me propose à parcourir les étapes de cette éducation en me concentrant sur un type d'expression : la musicale. Les raisons pour cela sont, premièrement, que la musique fut une activité à laquelle Rousseau se dédia régulièrement pendant toute sa vie adulte, et son propre apprentissage trouble (sans mentionner les expériences d'enseignement encore plus troubles) dut lui avoir fourni une intéressante perspective pour l'examen de la question générale de l'éducation musicale. Deuxièmement, la musique joue un rôle fondamental dans le système philosophique de Rousseau par son intime liaison avec le langage, et, en fait, comme nous le verrons, les débuts de l'éducation musicale se confondent avec les débuts de l'éducation de la parole et de la diction. Plus important encore, pourtant, c'est le fait qu'une étude complète et systématique de ce thème dans l'*Emile* n'a pas encore été essayée, et ce travail a eu l'intention d'apporter quelques éléments pour sa réalisation.

Évidemment, l'éducation musicale n'est pas une activité étanche dans le traité de Rousseau, mais elle fait partie de l'éducation générale du goût dans toutes ses acceptions, et celle-ci, à son tour, n'est qu'une partie subsidiaire de l'éducation morale d'Emile. Ainsi, il y a une expansion progressive de contextes qui, malgré les difficultés qu'elle apporte, est tout de même avantageuse du point de vue de l'exposition, car la référence à d'autres arts et à des considérations proprement morales permet de remplir, au moyen d'analogies et d'extrapolations, les lacunes du texte de l'*Emile* par rapport au traitement de l'éducation spécifiquement musicale.

---

<sup>1</sup> Rousseau, *Emile, ou de l'Éducation* IV, OC, iv. 677. Toutes les références à *Emile* et à d'autres œuvres de Rousseau renvoient aux *Œuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, 5 tomes, Paris 1959-1995 et l'on indique le numéro du tome et de la page.

## 1. L'apprentissage sensori-moteur

Déjà dans le début de l'*Emile*, dans un passage qui constitue un vrai plan général de son traité, Rousseau ébauche les étapes du développement naturel de l'homme :

Nous naissons sensibles, et, dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons pour ainsi dire la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, d'abord, selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes, puis, selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin, selon les jugements que nous en portons sur l'idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne. Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés ; mais, contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature.<sup>2</sup>

Les trois étapes ébauchées par Rousseau correspondent *grosso modo* au progrès décrit dans les trois livres centraux de l'*Emile* : l'éducation de la sensation et de la motricité immédiates (Livre II) ; l'éducation concernant les conséquences plus médiates de nos actions sur les objets, avec l'introduction du principe de l'utilité et de la rationalité technique et scientifique (Livre III) ; et l'éducation des passions éveillées par le début des rapports avec les autres êtres humains –moment de cristallisation des règles du vivre ensemble et de la moralité (Livre IV). Sans la prétention d'aborder tous les aspects de la complexe notion rousseauiste d'une « éducation selon la nature », on peut s'appuyer sur le passage cité ci-dessus pour souligner sa caractéristique plus distinctive : il faut que ce soit une éducation qui accompagne ce développement naturel des facultés, s'exerçant dans un ordre déterminé et toujours en temps opportun. Chaque étape doit être respectée, sans abrégé ou accélérer le processus, en cherchant à extraire de chacune le plus grand profit selon les possibilités qu'elle offre, en la considérant tant pour elle-même qu'à l'égard des développements postérieurs.

Quant au thème qui nous intéresse ici, celui de la musique, il y a inévitablement quelque chose d'arbitraire dans la détermination du moment où débiterait l'éducation dans les pratiques proprement musicales. Car il y a une indispensable propédeutique pour ces pratiques qui comprend l'expérience des phénomènes sonores en tant que tels et la délicate toile de relations qui, dès l'origine, s'établit entre ces phénomènes et le répertoire des émotions. Avant tout langage ou entendement, avant même de reconnaître l'existence d'objets « hors de lui-

---

<sup>2</sup> Rousseau, *Emile I*, OC, iv. 248.

même »<sup>3</sup>, l'enfant est plongé dans l'univers des sons qu'il entend ou qu'il produit lui-même, et toutes ces expériences servent, dans les mains de l'éducateur, à des fins pédagogiques. Dans ce sens, une investigation exhaustive des archétypes de l'expérience musicale et des expériences émotives associées nous conduirait à examiner profondément beaucoup de considérations que Rousseau soulève déjà dans le Livre I, par exemple, la crainte éveillée par les grands éclats et les curieuses recommandations pratiques sur la façon d'accoutumer Emile dès très tôt au son des armes à feu.<sup>4</sup> De plus grande importance encore sont les considérations sur le pleur, cette expression inarticulée et monothématique de sentiment qui est déjà capable, depuis les plus tendres jours, de gérer de complexes expectatives de dépendance et de pouvoir.<sup>5</sup>

En nous arrêtant pourtant plus proprement aux pratiques qui ont un poids direct sur les questions d'expression et d'appréciation musicale, c'est dans le Livre II que nous trouvons un point de départ adéquat, dans l'importante proposition d'une éducation des sens :

Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver ; ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus. (...) Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir ; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris.<sup>6</sup>

S'il y a, dit Rousseau, des exercices purement mécaniques pour fortifier les membres, on devrait soigner également les sens qui servent à guider et à orienter ces efforts. Les yeux et les oreilles ne sont pas des organes superflus pour l'usage des bras et des jambes. Il faut que tous les sens soient employés avec le maximum profit possible pour le résultat du mouvement ; que l'on puisse avec eux « mesurer, compter, peser, comparer » :

N'employez la force qu'après avoir estimé la résistance ; faites toujours en sorte que l'estimation de l'effet précède l'usage des moyens. Intéressez l'enfant à ne jamais faire d'efforts insuffisants ou superflus. Si vous l'accoutumez à prévoir ainsi l'effet de tous ses mouvements, et à redresser ses erreurs par l'expérience, n'est-il pas clair que plus il agira, plus il deviendra judicieux ?<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Rousseau, *Emile I*, OC, iv. 282.

<sup>4</sup> Rousseau, *Emile I*, OC, iv. 283-84.

<sup>5</sup> Rousseau, *Emile I*, OC, iv. 286-88.

<sup>6</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 380.

<sup>7</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 380.

Il existe dans l'appareil sensoriel humain, remarque Rousseau, d'immenses possibilités qui ont rarement l'opportunité de se développer, comme montre le grand raffinement que le toucher et l'audition atteignent chez les aveugles. Le défi de trouver son chemin ou sa localisation dans le noir servira chez Emile à développer ces capacités normalement négligées :

Êtes-vous enfermé dans un édifice au milieu de la nuit, frappez des mains ; vous apercevrez, au résonnement du lieu, si l'espace est grand ou petit, si vous êtes au milieu ou dans un coin. A demi-pied d'un mur, l'air moins ambiant et plus réfléchi vous porte une autre sensation au visage. Restez en place, et tournez-vous successivement de tous les côtés : s'il y a une porte ouverte, un léger courant d'air vous l'indiquera.<sup>8</sup>

La discussion que Rousseau dédie à chaque sens, à leurs capacités de discrimination et aux formes de les exercer, est très longue et détaillée. Comme toujours, dans l'*Emile*, les points soulevés ont de l'impact sur de différentes branches de l'expérience humaine –ainsi, la règle de n'appliquer que l'effort nécessaire et suffisant pour effet souhaité ne couvre pas seulement une dimension pratique-utilitaire, mais se prête facilement à une interprétation éthique, sous la forme d'une aversion au gaspillage et à l'inefficacité. De même, elle se présente aussi comme le goût de l'exacte proportion, de l'élégance dans la construction, de l'obtention du maximum d'expression avec le minimum d'éléments –des goûts et des habitudes qui sont essentiels à la formation de la sensibilité esthétique.

De particulière signification, pourtant, pour la question de l'appréciation proprement musicale, même dans ce stage rudimentaire du contact avec le matériau sonore, c'est l'importance attribuée par Rousseau au développement de l'audition dans ses plus fines capacités discriminatoires. Il faut apercevoir les différences subtiles de la résonance des claquements des mains produites par les obstacles proches ou distants, et, s'il prédomine là encore l'aspect utilitaire, il est facile d'apercevoir que le raffinement auditif est important pour apprendre, pas tellement les articulations qui composent la structure phonétique de la parole, mais surtout la gamme de sentiment qui s'exprime dans les plus subtiles variations d'inflexion et de volume de cette parole. Ici, on entre dans le territoire originel commun entre la musique et le langage : pour apprendre et pour apprécier l'immense gamme expressive de la musique, du plus ténu soupire de la chanteuse au *tutti* plus éclatant de l'orchestre, il est

---

<sup>8</sup> Rousseau, *Emile* II, OC, iv. 381.

avant tout nécessaire que l'appareil auditif ait appris à répondre qualitativement à ces variations sonores. Des hommes qui ne se communiquaient que par des cris se seraient privés de toutes les nuances qui constituent l'expressivité émotionnelle du langage et, ainsi, ils seraient devenus incapables de partager une partie cruciale de l'expérience émotionnelle humaine. De la même manière, ceux qui sont continuellement soumis à l'assourdissante monotonie de la musique produite par la moderne industrie du divertissement deviennent insensibles aux variations dynamiques caractéristiques du vrai art musical, et, ainsi, leur expérience émotionnelle humaine reste également appauvrie.

Dans le Livre II, cependant, des considérations proprement esthétiques n'ont pas encore lieu, et les pratiques proto-artistiques du dessin et du chant y décrites ont le but principal de pourvoir un champ pour l'interaction réglée et réciproque de la sensation et de la motricité, de sorte à atteindre un plus grand raffinement dans les discriminations sensorielles et un contrôle plus précis de l'appareil moteur :

Les enfants, grands imitateurs, essayent tous de dessiner : je voudrais que le mien cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour se rendre l'œil juste et la main flexible ; et, en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice.<sup>9</sup>

Contrairement à la méthode traditionnelle employée dans l'enseignement de cet art, Rousseau ne veut pas qu'Emile apprenne à dessiner en copiant d'autres dessins :

Je veux qu'il ait sous les yeux l'original même et non pas le papier qui le représente, qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences, et non pas à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour de véritables imitations.<sup>10</sup>

Il se peut qu'avec cette méthode Emile n'arrive jamais à devenir un peintre :

Je sais bien que de cette manière il barbouillera longtemps sans rien faire de reconnaissable, qu'il prendra tard l'élégance des contours et le trait léger des dessinateurs, peut-être jamais le discernement des effets pittoresques et le bon goût du dessin ; en revanche, il contractera certainement un coup d'œil plus juste, une main plus sûre, la connaissance des vrais rapports de grandeur et de figure qui sont entre les animaux, les plantes, les corps naturels, et une plus prompte expérience du jeu de la perspective. Voilà précisément ce que j'ai voulu faire, et mon intention n'est pas tant qu'il sache imiter les objets que les connaître.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 397.

<sup>10</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 397.

<sup>11</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 397.

Dans tout ce processus, le précepteur n'apparaît jamais aux yeux d'Emile comme un maître, mais comme quelqu'un qui apprend en même temps que lui :

Je commencerai par tracer un homme comme les laquais les tracent contre les murs : une barre pour chaque bras, une barre pour chaque jambe, et des doigts plus gros que le bras. Bien longtemps après nous nous apercevrons l'un ou l'autre de cette disproportion ; nous remarquerons qu'une jambe a de l'épaisseur, que cette épaisseur n'est pas partout la même ; que le bras a sa longueur déterminée par rapport au corps, etc. Dans ce progrès, je marcherai tout au plus à côté de lui, ou je le devancerai de si peu, qu'il lui sera toujours aisé de m'atteindre, et souvent de me surpasser. Nous aurons des couleurs, des pinceaux ; nous tâcherons d'imiter le coloris des objets et toute leur apparence aussi bien que leur figure. Nous enluminerons, nous peindrons, nous barbouillerons ; mais, dans tous nos barbouillages, nous ne cesserons d'épier la nature ; nous ne ferons jamais rien que sous les yeux du maître.<sup>12</sup>

De façon caractéristique à Rousseau, cette activité ludique ouvre aussi l'opportunité à une leçon morale :

Nous étions en peine d'ornements pour notre chambre, en voilà de tout trouvés. Je fais encadrer nos dessins ; je les fais couvrir de beaux verres, afin qu'on n'y touche plus et que, les voyant rester dans l'état où nous les avons mis chacun ait intérêt de ne pas négliger les siens. Je les arrange par ordre autour de la chambre, chaque dessin répété vingt, trente fois, et montrant à chaque exemplaire le progrès de l'auteur, depuis le moment où la maison n'est qu'un carré presque informe, jusqu'à celui où sa façade, son profil, ses proportions, ses ombres, sont dans la plus exacte vérité. Ces gradations ne peuvent manquer de nous offrir sans cesse des tableaux intéressants pour nous, curieux pour d'autres, et d'exciter toujours plus notre émulation. Aux premiers, aux plus grossiers de ces dessins, je mets des cadres bien brillants, bien dorés, qui les rehaussent ; mais quand l'imitation devient plus exacte et que le dessin est véritablement bon, alors je ne lui donne plus qu'un cadre noir très simple ; il n'a plus besoin d'autre ornement que lui-même, et ce serait dommage que la bordure partageât l'attention que mérite l'objet. Ainsi chacun de nous aspire à l'honneur du cadre uni ; et quand l'un veut dédaigner un dessin de l'autre, il le condamne au cadre doré. Quelque jour, peut-être, ces cadres passeront entre nous en proverbe, et nous admirerons combien d'hommes se rendent justice en se faisant encadrer ainsi.<sup>13</sup>

Les activités du dessin offrirent l'occasion d'exercer l'accommodation de la main à l'œil, la coordination de la faculté active des mouvements manuels à la faculté passive de la vision. Une autre accommodation d'importance maximale sera l'objet des exercices du chant et de la diction, dans lesquels la faculté active de la vocalisation sera coordonnée à la faculté passive de l'audition :

L'homme a trois sortes de voix ; savoir, la voix parlante ou articulée, la voix chantante ou mélodieuse, et la voix pathétique ou accentuée, qui sert de langage aux passions, et qui anime le chant et la parole. L'enfant a ces trois sortes de voix ainsi que l'homme, sans les savoir

<sup>12</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 398.

<sup>13</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 398-99.



allier de même ; il a comme nous le rire, les cris, les plaintes, l'exclamation, les gémissements, mais il ne sait pas en mêler les inflexions aux deux autres voix. Une musique parfaite est celle qui réunit le mieux ces trois voix. Les enfants sont incapables de cette musique-là, et leur chant n'a jamais d'âme. De même, dans la voix parlante, leur langage n'a point d'accent ; ils crient, mais ils n'accentuent pas (...) Notre élève aura le parler plus uni, plus simple encore, parce que ses passions, n'étant pas éveillées, ne mêleront point leur langage au sien. N'allez donc pas lui donner à réciter des rôles de tragédie et de comédie, ni vouloir lui apprendre, comme on dit, à déclamer. Il aura trop de sens pour savoir donner un ton à des choses qu'il ne peut entendre, et de l'expression à des sentiments qu'il n'éprouva jamais.<sup>14</sup> (O. C. IV 404-405)

Dans ce riche paragraphe, deux points de grande importance se détachent pour notre sujet. Le premier est celui de la caractérisation que Rousseau offre de la « musique parfaite » ; elle doit posséder obligatoirement un texte, une mélodie et –le plus important– une combinaison cohérente de l'un et l'autre, de sorte que les accents et les inflexions émotionnelles qui moulent le chant correspondent aux pensées véhiculées par le texte. De cette caractérisation, il découle, comme des corollaires, plusieurs thèses de l'esthétique musicale rousseauiste : (1) le rejet de la musique purement instrumentale qui, bien qu'elle contienne une mélodie et une inflexion, se ressent de l'absence de la parole articulée, la seule qui peut apporter du sens et de l'intelligibilité<sup>15</sup> ; (2) la critique à la petite ampleur vocalique du français et des « langues du Nord », qui les rendrait inadéquates en tant que support pour les évolutions mélodiques ; (3) la critique aux opéras de Rameau, le plus grand nom de la musique française, parce qu'il n'imprime pas aux textes une ligne mélodique expressive et adéquate, et parce qu'il cherche à compenser cette faute par une orchestration lourde et une complexité harmonique excessive. Dans la « musique parfaite » de Rousseau on entrevoit, bien que pâle et conventionnée, l'image la plus proche de ce que l'on pourrait ébaucher aujourd'hui de l'unité expressive originelle des premières langues, qui furent en même temps discours, poésie et musique, et le sol commun d'où germèrent, par une abstraction postérieure et perverse, les formes indépendantes du chant, des vers et du discours.<sup>16</sup>

Le deuxième point important est l'affirmation que l'enfant est incapable de cette musique parfaite ; incapable de s'exprimer par cette musique, voire la comprendre. Rousseau ne nie pas que les enfants âgés de six à douze ans puissent éprouver des émotions, même les

---

<sup>14</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 404-405.

<sup>15</sup> À rappeler la célèbre expression de Fontenelle: « Sonate, que me veux-tu? » (Rousseau, *Dictionnaire de la musique*, « Sonate », OC, v. 1060.)

<sup>16</sup> Rousseau, *Essai sur l'origine des langues XII*, O.C. v. 410.

émotions intenses (et sa propre biographie est une preuve vive de cette capacité) ; il s'agit plutôt d'appliquer le principe pédagogique de les garder protégés de ces émotions dans une phase de la vie où celles-ci ne pourront que nuire la culture d'autres habilités qui doivent avoir la priorité. C'est un triste spectacle, pour Rousseau, la vision d'un enfant récitant stupidement en vers l'orgueil blessé d'Achille, la jalousie d'Othello, la passion de Roméo. Ce qu'il regrette n'est pas tellement la bizarrerie ou la maladresse de la situation, mais le fait que l'enfant soit de cette manière stimulé à employer légèrement le langage, quand il parle de ce qu'il ne comprend ni ne ressent ; et la prévention de ce vice est un de plus grands soins dans l'éducation d'Emile<sup>17</sup>.

Dans la culture de la voix –c'est-à-dire, de la parole et du chant–, on ne peut ni on ne doit, à cette étape, chercher l'expression des émotions et des modulations affectives qui sont l'instrument de l'artiste et de l'orateur. Ici, comme dans le cas des exercices de dessin, l'objectif de la tâche est de développer chez l'enfant des habilités purement corporelles liées au contrôle des muscles qui gouvernent l'émission vocale, et –de manière simultanée et interactive– au raffinement de la perception auditive.

À l'égard de la parole,

Apprenez-lui à parler uniment, clairement, à bien articuler, à prononcer exactement et sans affectation, à connaître et à suivre l'accent grammatical et la prosodie, à donner toujours assez de voix pour être entendu, mais à n'en donner jamais plus qu'il ne faut ; défaut ordinaire aux enfants élevés dans les collèges : en toute chose rien de superflu.<sup>18</sup>

Par rapport au chant,

rendez sa voix juste, égale, flexible, sonore ; son oreille sensible à la mesure et à l'harmonie, mais rien de plus. La musique imitative et théâtrale n'est pas de son âge. Je ne voudrais pas même qu'il chantât des paroles ; s'il en voulait chanter, je tâcherais de lui faire des chansons exprès, intéressantes pour son âge, et aussi simples que ses idées.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Le principe en question est le même qui entraîna Rousseau à sa célèbre interdiction aux enfants de lire les fables de La Fontaine : la compréhension correcte des vices et des passions humaines qu'elles représentent allégoriquement ne viendra que dans la puberté, avec l'expérience des conflits et des frustrations résultantes des rapports de dépendance des autres. J'ai traité plus longuement ce thème dans « Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas » (« Rousseau et les dangers de la lecture, ou pourquoi Emile ne doit pas lire les fables ») *Anais do IV Congresso da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*, Évora, 2001, en préparation pour l'édition.

<sup>18</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 405.

<sup>19</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 405.

On a vu, dans le cas des exercices de dessin, que la règle souveraine était l'imitation de la nature : « nous ne ferons jamais rien que sous les yeux du maître » ; et que les imitations les plus exactes remportaient le prix du discret cadre noir. En ce qui concerne le chant, pourtant, l'imitation est expressément bannie. La raison de cette différence relève, bien sûr, du caractère particulier que Rousseau accorde à l'imitation musicale. Elle est aussi « imitation de la nature », mais la nature maintenant comme synonyme de passion, d'affections, de tout l'univers de sentiments qui s'offrent à notre perception intérieure de manière d'autant plus directe et immédiate que le monde des phénomènes naturels s'impose à nos sens extérieurs. La mélodie,

en imitant les inflexions de la voix exprime les plaintes, les cris de douleur ou de joie, les menaces, les gémissements ; tous les signes vocaux des passions sont de son ressort (...) ; elle n'imité pas seulement, elle parle, et son langage inarticulé mais vif, ardent, passionné a cent fois plus d'énergie que la parole même. Voilà d'où naît la force des imitations musicales ; voilà d'où naît l'empire du chant sur les cœurs sensibles.<sup>20</sup>

En ce qui concerne les cœurs enfantins, dans lesquels on suppose (ou l'on espère) que cette sensibilité n'ait pas encore été éveillée, qui méconnaissent donc les objets que l'art musical imite de manière caractéristique, ce n'est pas l'expressivité musicale qui sera recherchée dans les premiers exercices de chant. Ils se déroulent d'abord comme des jeux, dont le défi est celui de stimuler la perception des mélodies et des rythmes, la capacité de les reproduire précisément à la voix ferme et affinée, et, pas plus moins important, le développement de la mémoire auditive pour l'apprentissage des chansons, car la notation musicale ne sera pas pratiquée à ce stage<sup>21</sup>.

Mais il ne s'agit pas seulement d'apprendre les chansons existantes : Emile devra être aussi capable de les créer :

[P]our bien savoir la musique, il ne suffit pas de la rendre, il la faut composer, et l'un doit s'apprendre avec l'autre, sans quoi l'on ne la sait jamais bien. Exercez votre petit musicien d'abord à faire des phrases bien régulières, bien cadencées ; ensuite à les lier entre elles par une modulation très simple, enfin à marquer leurs différents rapports par une ponctuation correcte ; ce qui se fait par le bon choix des cadences et des repos. Surtout, jamais de chant

---

<sup>20</sup> Rousseau, *Essai sur l'origine des langues* XIII, O.C. v. 416.

<sup>21</sup> Il s'agit là d'exercer la voix et l'ouïe, et la notation musicale ne ferait que compliquer sans nécessité les choses au moment où elle fait intervenir la vision e, notamment, au moment où elle introduit un système de représentation au moyen de signes conventionnels –une matière dont l'éducation d'Emile l'a tenu soigneusement à l'écart. Il faut rappeler que, dans cette phase, il ne connaît pas même la lecture et l'écriture.

bizarre, jamais de pathétique ni d'expression. Une mélodie toujours chantante et simple, toujours dérivante des cordes essentielles du ton, et toujours indiquant tellement la basse qu'il la sente et l'accompagne sans peine ; car, pour se former la voix et l'oreille, il ne doit jamais chanter qu'au clavecin.<sup>22</sup>

Pour pouvoir composer des cadences et des modulations, il faut quelque connaissance pratique, opérationnelle, des éléments en jeu dans la construction musicale. Spécialement, pour chaque note de la mélodie que l'on entend ou que l'on produit, il faut savoir identifier quel est le degré, ou la position, qu'elle occupe dans le mode ou dans l'échelle sur laquelle la mélodie est construite. Cette connaissance est acquise au moyen de la traditionnelle pratique du solfège : vu l'association conventionnelle des sept syllabes *ut, ré, mi*, etc. aux sept degrés de l'échelle, on chante chaque note en prononçant la syllabe qui correspond à la position qu'elle occupe. La pratique constante et progressive de tels exercices intériorise cette association de sorte que, chaque fois que l'on entend ou que l'on imagine une mélodie, « on entend » aussi, avec chaque note, la syllabe qui lui correspond, et ainsi on reconnaît immédiatement et sans réflexions son degré à l'intérieur du mode ; et, par conséquent, la fonction (si c'est la tonique, la dominante etc.) qu'elle exerce dans la syntaxe musicale.

Au moment de décrire le solfège qu'Emile doit pratiquer, Rousseau refuse le système employé en France, dans lequel les syllabes *ut, ré* etc. sont associées à des sons fixes, produits toujours par les mêmes touches du clavecin, et fait une défense extensive du solfège mobile, dans laquelle ces syllabes s'associent à des positions relatives sur la gamme modale. On peut se demander pourquoi Rousseau a décidé de faire une digression si longue et surtout si technique en ce point-là, et la réponse c'est peut-être les vieilles dettes à acquitter avec le passé : son infortuné *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, présenté à l'Académie de Sciences en 1742 sans recevoir l'approbation officielle, avait comme aspect le plus innovateur le fait justement que ses signes représentaient les positions relatives aux notes de l'échelle, au lieu de sa position absolue sur le clavier. De toute façon, cette longue discussion semble l'avoir irrité et il finit brusquement la séance :

Mais c'en est trop sur la musique : enseignez-la comme vous voudrez, pourvu qu'elle ne soit jamais qu'un amusement.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 405.

<sup>23</sup> Rousseau, *Emile II*, OC, iv. 407.

Nous aurons l'occasion de revenir sur ce topique de « l'amusement ». Pour l'instant, nous aussi, nous allons conclure cette section et passer à l'étape suivante.

## 2. L'apprentissage techno-instrumental

Le troisième Livre de l'*Emile* s'ouvre avec un enfant de 12 à 13 ans, et l'accompagne jusqu'aux 15 ans à peu près. Cette phase, qui n'a pas de nom (Emile n'est plus proprement un enfant, s'approche de l'adolescence mais n'est pas encore arrivé à la puberté), est décrite par Rousseau comme l'époque de la vie où l'être humain est plus fort –non au sens absolu, car il est certainement moins fort qu'un adulte, mais dans les sens que ses forces se développent plus rapidement que ses désirs et arrivent à dépasser trop la mesure de ses besoins. Ce sera le seul temps de sa vie où Emile peut plus qu'il ne désire, et la question cruciale dont Rousseau traite dans ce livre est celle de comment employer de la meilleure manière ce temps absolument précieux :

Que fera-t-il donc de cet excédent de facultés et de forces qu'il a de trop à présent, et qui lui manquera dans un autre âge ? Il tâchera de l'employer à des soins qui lui puissent profiter au besoin. Il jettera, pour ainsi dire, dans l'avenir le superflu de son être actuel : l'enfant robuste fera des provisions pour l'homme faible ; mais il n'établira ses magasins ni dans des coffres qu'on peut lui voler, ni dans des granges qui lui sont étrangères ; pour s'approprier véritablement son acquis, c'est dans ses bras, dans sa tête, c'est dans lui qu'il le logera. Voici donc le temps des travaux, des instructions, des études, et remarquez que ce n'est pas moi qui fais arbitrairement ce choix, c'est la nature elle-même qui l'indique.<sup>24</sup>

Rousseau envisage des connaissances éminemment pratiques : rien des spéculations théoriques ou des sujets abstraits. Les connaissances que l'on recherche sont celles qui peuvent contribuer effectivement à notre bien-être ; son *utilité* est le critère décisif. Si dans la phase antérieure l'accent était mis essentiellement sur l'expérience sensible des objets et sur l'action corporelle immédiate sur eux, l'objectif maintenant est l'appréhension attentive et intelligente des qualités et des caractéristiques de ces objets, des rapports de cause et d'effet qui les lient les uns aux autres, et, appuyé sur ces connaissances, l'action méthodique et programmée sur eux pour obtenir des buts déterminés. C'est l'époque de la science, ou plutôt, d'une propédeutique pratique à l'apprentissage de la science.

---

<sup>24</sup> Rousseau, *Emile* III, OC, iv. 427-28.

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 serait utile. Songez que les passions approchent, et que, sitôt qu'elles frapperont à la porte, votre élève n'aura plus d'attention que pour elles. L'âge paisible d'intelligence est si court, il passe si rapidement, il a tant d'autres usages nécessaires, que c'est une folie de vouloir qu'il suffise à rendre un enfant savant. Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé.<sup>25</sup> (*O. C. IV 435-436*)

Emile restera, pour l'instant, étranger aux rapports humains et à toutes les connaissances et sentiments qui en dépendent ; ce sera le matériel de la prochaine étape qui débutera dès que les passions « frapperont à la porte » et s'empareront de toute son attention. Pour le moment, bien qu'il ait la curiosité et l'intérêt tournés vers les phénomènes du monde naturel, son cœur reste incapable de répondre émotionnellement à cette expérience. Au début d'un cours de géographie –qui bien sûr n'est pas fait avec des globes et des cartes, mais en présence « de l'objet lui-même »– le précepteur se dirige avec le pupille à un lieu favorable à l'observation du lever du Soleil. Après décrire le spectacle dans un paragraphe composé à l'écriture la plus exaltée, Rousseau dirige son attention à Emile :

Plein de l'enthousiasme qu'il éprouve, le maître veut le communiquer à l'enfant ; il croit l'émouvoir en le rendant attentif aux sensations dont il est ému lui-même. Pure bêtise ! C'est dans le cœur de l'homme qu'est la vie du spectacle de la nature ; pour le voir, il faut le sentir. L'enfant aperçoit les objets, mais il ne peut apercevoir les rapports qui les lient, il ne peut entendre la douce harmonie de leur concert. Il faut une expérience qu'il n'a point acquise, il faut des sentiments qu'il n'a point éprouvés, pour sentir l'impression composée qui résulte à la fois de toutes ces sensations. (...) Comment le chant des oiseaux lui causera-t-il une émotion voluptueuse, si les accents de l'amour et du plaisir lui sont encore inconnus ? (...) Ne tenez point à l'enfant des discours qu'il ne peut entendre. Point de descriptions, point d'éloquence, point de figures, point de poésie. Il n'est pas maintenant question de sentiment ni de goût. Continuez d'être clair, simple et froid ; le temps ne viendra que trop tôt de prendre un autre langage.<sup>26</sup>

Ce passage contient l'idée centrale qui postérieurement marquera la conception de l'art des romantiques, pour qui c'est la sensibilité émotionnelle du sujet, et non pas une supposée qualité intrinsèque de l'objet, qui est à l'origine de l'expérience esthétique. Le point est le même traité déjà dans le cas de la musique : un chant plein de sentiment ne pourra être proprement compris que pour celui qui ait déjà acquis le répertoire d'émotions qu'il exprime. Dépourvu encore de ce répertoire, Emile restera dans cette phase aussi immune à

---

<sup>25</sup> Rousseau, *Emile III, OC*, iv. 435-36.

<sup>26</sup> Rousseau, *Emile III, OC*, iv. 431-32.

l'enchantement de la musique vraiment artistique et expressive qu'avant. Devant cette ravissante mélodie qui émeut toute une audience, sa réaction serait la même qu'il a eue devant le lever du Soleil : il apercevrait avec clarté tous les objets –dans ce cas, les notes, les rythmes–, mais il ne serait pas émotionnellement touché par eux.

En quoi son éducation musicale devra-t-elle donc consister dans cette étape ? Faute d'indications explicites de Rousseau, il reste proposer quelques conjectures. C'est la phase, comme on l'a dit, dans laquelle Emile commence à se dédier à un examen plus prolongé et attentif des objets, de leurs propriétés et de leurs comportements dans des circonstances les plus diverses. Ce seront ses leçons de science, que le précepteur prendra toujours soin de ne pas présenter comme des leçons, mais comme des activités non programmées, motivées seulement par la curiosité naturelle et par l'intérêt. Ces observations et ces expériences se réalisent sur les objets et sur les phénomènes du tout le jour, sur des matériaux qui sont promptement à main, et il ne faut pas même dire que l'usage de livres ou d'un instrument scientifique quelconque est absolument exclu. Une considération, spécialement, doit gouverner toutes ses enquêtes : *à quoi cela est-il bon ? Quelle est son utilité ?*<sup>27</sup>

Il se passe ainsi les premières incursions dans le champ de la géographie, de la géométrie, de la physique. La découverte des propriétés des aimants sert à dévoiler le truc d'un magicien de foire ; l'illusion optique du bâton plongé à moitié dans l'eau permet d'étudier le phénomène de la réfraction. Et on pourrait certainement imaginer que les expériences avec l'action du feu et les méthodes pour en produire, avec l'ébullition et la congélation de l'eau, avec l'usage de leviers pour déplacer des objets lourds, et beaucoup d'autres de même importance et utilité, sont incluses dans la gamme des pratiques éducatives de cet âge, bien que Rousseau ne les mentionne explicitement dans son traité.

Il ne serait pas inadmissible de supposer, donc, que, en connaissant le clavecin extérieurement, Emile et le précepteur soient stimulés à l'ouvrir et à voir comment il marche dedans. Et cela fut peut-être même nécessaire : une corde se rompit ou une hampe en bois sortit de sa jointure. La vision du mécanisme ingénieux qui transmet le mouvement de la touche jusqu'à la palette qui tinte la corde sera certainement une source d'admiration. Et de nombreuses questions seront posées : pourquoi quelques cordes sonnent-elles plus graves et

d'autres plus aiguës ? Le son est-il déterminé par leur épaisseur ? Si la supposition est affirmative, comment est-il possible que la corde désaccorde –c'est-à-dire, que le son change– si son épaisseur reste toujours la même ? Peut-être la force de traction appliquée sur les cordes par les vis a-t-elle aussi une influence sur le son. Puisque le clavecin est un instrument délicat, on cherche un autre moyen de réaliser ces essais. On tire un fil en airain entre les vis attachées sur une planche, et, au moyen de ce monocorde improvisé, on fait la preuve de toutes ces hypothèses. Ensuite, on découvre que, en immobilisant avec un chevalet le point central de l'airain, chacune de deux moitiés produit un son qui est une octave plus haute que l'original. On essaie de partager la corde en des segments d'autres proportions et, puisque Emile sait entonner et reconnaître les intervalles musicaux, et sait mesurer les segments et calculer la relation entre leurs longueurs, bientôt il aura refait lui-même la découverte pythagoricienne que les intervalles d'octave, quinte juste, quarte juste, tierce majeure, tierce mineure, etc. correspondent à des raisons de nombres entiers  $1/2$ ,  $2/3$ ,  $3/4$ ,  $4/5$ ,  $5/6$  etc.

Voilà donc comment, à partir d'essais simples et accessibles, Emile peut poursuivre son éducation musicale selon les paramètres caractéristiques de l'étape couverte par le Livre III. Il ne s'appliquera pas, certes, aux aspects proprement artistiques et expressifs de cet art, mais il sera en train de mieux connaître le matériau brut, les sons, qui lui servent de base ; et cela, en effet, c'est ce que l'on attend de lui dans cette phase. Les intervalles qu'il connaissait seulement à partir du chant gagnent une plus grande intelligibilité grâce aux proportions arithmétiques qui les mettent en rapport. Et l'arithmétique elle-même, par soi-même une opération abstraite et potentiellement ennuyeuse, prend intérêt à ses yeux quand elle se montre capable de telles applications.

Peut-être pense-t-on que cette description est trop fantaisiste et arbitraire, mais il y a un passage peu observé dans le Livre V qui paraît impliquer que quelque chose de très semblable à cela soit arrivé dans cette phase. On l'examinera un peu plus au-dessous ; mais pour qu'il prenne toute sa signification, il faut traiter avant d'un apprentissage crucial à Emile dans la présente étape : l'apprentissage d'une profession.

---

<sup>27</sup> Rousseau, *Emile* III, OC, iv. 446, 447.



Rousseau accorde une grande importance à ce thème, et les treize pages du Livre III qu'il dédie à son développement<sup>28</sup> contiennent les passages les plus lumineuses de critique sociale de tout le volume. Emile est riche, une raison de plus pour qu'il apprenne un métier et puisse un jour, si nécessaire, gagner sa vie par ses propres mains. Les riches sont les plus dépourvus pour ces occurrences et ceux qui auraient plus besoin de cet apprentissage. Du reste, le travail discipline le corps et pacifie l'esprit, et constitue aussi le paiement d'une dette à l'égard de la société. Riche ou pauvre, tout homme oisif est un fripon<sup>29</sup>.

À nos propos en question, il ne nous intéresse que quelques considérations de Rousseau sur la profession choisie pour Emile. Après une longue discussion des pour et des contre associés aux différents métiers, le précepteur se décide pour la profession de menuisier :

Tout bien considéré, le métier que j'aimerais le mieux qui fût du goût de mon élève est celui de menuisier. Il est propre, il est utile, il peut s'exercer dans la maison ; il tient suffisamment le corps en haleine ; il exige dans l'ouvrier de l'adresse et l'industrie, et dans la forme des ouvrages que l'utilité détermine, l'élégance et le goût ne sont pas exclus.<sup>30</sup>

L'image d'un jeune rude travaillant avec de grandes poutres et des planches en bois peut sembler plus adéquate à ceux qu'imaginent un Emile élevé « près de la nature » et ne connaissant pas les raffinements de la vie civilisée. Mais en fait c'est toute une autre chose : la menuiserie consistait en une activité complexe et délicate, qui atteindrait le plus haut point de son développement en Europe à la fin du XVIIIe siècle. Dédiée à la fabrication de meubles, de panneaux, d'objets de décoration et d'autres articles, elle exige la maîtrise de plusieurs techniques de travail et d'embellissement du bois, tels les jointures, les taillages, la marqueterie et l'incrustation. Le menuisier possède et sait employer une grande variété d'outils de précision, et s'habilité aussi à l'usage des vernis, des encres et des colles. Loin de se limiter à des gestes et à d'opérations répétitives, le travail exige de l'intelligence, de la créativité et un discernement esthétique de l'artisan.

Pendant les trois ans dans lesquels il disposa d'un excédent de forces sur ses activités, Emile les employa dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés qui lui seront profitables

---

<sup>28</sup> Rousseau, *Emile* III, OC, iv. 468-80.

<sup>29</sup> Rousseau, *Emile* III, OC, iv. 470.

<sup>30</sup> Rousseau, *Emile* III, OC, iv. 477-78.

non seulement dans cette étape mais dans toute sa vie. Bien que les activités auxquelles il se dédia aient été gouvernées par le critère pratique de l'utilité, elles doivent s'effectuer –comme l'insiste le précepteur– de sorte à contribuer aussi à la formation de sa sensibilité esthétique et de son goût. Car il y a une beauté, bien que froide, propre aux techniques et aux sciences, qui se révèle dans l'ordre, dans la fonctionnalité, dans l'harmonie des formes, dans le parfait ajustement de moyens aux buts. Mais la caste délectation proportionnée par ces observations n'est capable de satisfaire pleinement un esprit que quand il ne se trouve pas pris par les besoins –et « le plus violent, le plus terrible »<sup>31</sup> de ceux-ci est sur le point de se faire sentir, rompant définitivement ce pacifique équilibre.

### 3. L'apprentissage érotique-passionnel

Il y a peu de passages aussi impressionnantes dans l'*Emile* que la solennelle ouverture du Livre IV. A la manière du baryton qui, dans le dernier mouvement de la *Symphonie en ré mineur* de Beethoven, appelle à l'abandon de tout ce qui vint avant (*nicht mit diesen Tönen...*) et fait naître une nouvelle âme dans la musique en y faisant entrer les voix humaines, Rousseau annonce ici rien de moins qu'une nouvelle naissance : « Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois : l'une pour exister, et l'autre pour vivre ; l'une pour l'espèce, et l'autre pour le sexe. »<sup>32</sup> La vie psychologique de l'enfant est, en fait, la même en tout que celle de l'homme, sauf en ce qui concerne le sexe et ses conséquences –mais cet accroissement est tellement immense qu'il nous faut parler d'un changement d'essence : c'est la vie proprement humaine dans toute sa plénitude qui s'oppose à la simple existence sexuellement indifférenciée de l'enfant.

Dans le temps prescrit par la nature, ce changement s'effectue au milieu d'une crise de grandes proportions :

Un changement dans l'humeur, des emportements fréquents, une continuelle agitation d'esprit, rendent l'enfant presque indisciplinable. Il devient sourd à la voix qui le rendait docile ; c'est un lion dans sa fièvre ; il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Rousseau, *Emile* III, OC, iv. 426.

<sup>32</sup> Rousseau, *Emile* IV, OC, iv. 489.

<sup>33</sup> Rousseau, *Emile* IV, OC, iv. 490.

D'importance spéciale à notre sujet, ce sont les changements dans sa capacité expressive, jusqu'ici si peu développée :

Sa physionomie se développe et s'empreint d'un caractère (...). Sa voix mue, ou plutôt il la perd : il n'est ni enfant ni homme et ne peut prendre le ton d'aucun des deux. Ses yeux, ces organes de l'âme, qui n'ont rien dit jusqu'ici, trouvent un langage et de l'expression ; (...) il sent déjà qu'ils peuvent trop dire ; il commence à savoir les baisser et rougir ; il devient sensible avant de savoir ce qu'il sent.<sup>34</sup>

Ce qu'il ressent indéfiniment ce sont les premières intimités de sa nature qui le meuvent vers les autres :

Le sang fermente et s'agite ; une surabondance de vie cherche à s'étendre au dehors. L'œil s'anime et parcourt les autres êtres, on commence à prendre intérêt à ceux qui nous environnent, on commence à sentir qu'on n'est pas fait pour vivre seul : c'est ainsi que le cœur s'ouvre aux affections humaines, et devient capable d'attachement.<sup>35</sup>

Cette ouverture est, en même temps, la rupture définitive du solide équilibre de la phase précédente. L'être fort qui comblait davantage ses besoins passe subitement à son état de plus grande confusion et de fragilité. Dans le tumulte des passions qui s'inaugure, l'intérêt aux autres apporte le désir correspondant d'être aussi capable de les intéresser, ce qui fait donc surgir le défi des comparaisons et des primautés. L'opinion des autres s'introduit comme un facteur crucial dans l'évaluation de soi-même et, avec le surgissement de l'amour-propre et du vaste champ d'hypersensibilité que celui-ci met à découvert, Emile connaîtra des souffrances qu'il n'a jamais imaginé exister, et prévoira des extases jusqu'à présent insoupçonnables. Il commence à s'ouvrir pour lui, enfin, la gamme des passions humaines dans son entièreté, et, en les connaissant et en les éprouvant, il est en train d'acquérir le matériel qui lui manquait à l'appréciation pleine de la musique et de l'art.

Quand Emile ne se connaissait que comme un être physique, ses rapports avec les choses constituèrent l'objet approprié de son étude. En tant qu'être érotique-passionnel, il devra maintenant se tourner vers ses rapports avec des êtres semblables, et c'est cette étude qui devra l'occuper le reste de sa vie.<sup>36</sup> Dans cette étude, pourtant, il n'observera pas d'objets indifférents, mais des êtres dotés des passions qu'il découvre en lui-même –et c'est cette communauté de passions qui l'entraînera à s'attacher à eux par les liens de l'amitié et de la

---

<sup>34</sup> Rousseau, *Emile IV, OC*, iv. 490.

<sup>35</sup> Rousseau, *Emile IV, OC*, iv. 502.

compassion. Le Livre IV est le récit fascinant de l'expansion et de l'orientation correcte de cette impulsion affective originelle qui, dans les mains de Rousseau, révèle être la graine de tout le développement social, moral, religieux et politique d'Emile.

Dans le contexte de ce vaste processus éducatif, il ne nous intéresse ici qu'une partie assez subsidiaire : le processus par lequel Emile développe sa capacité d'appréciation artistique, son goût.

Etudiant les hommes par leurs mœurs dans le monde, comme il les étudiait ci-devant par leurs passions dans l'histoire, il aura souvent lieu de réfléchir sur ce qui flatte ou choque le cœur humain. Le voilà philosophant sur les principes du goût ; et voilà l'étude qui lui convient durant cette époque.<sup>37</sup>

Le goût est l'objet d'une extensive réflexion dans les pages qui se suivent. C'est là, déjà près de la fin du Livre IV, que Rousseau formule la célèbre définition que le goût n'est que « la faculté de juger de ce qui plaît ou déplaît au plus grand nombre »<sup>38</sup>, en alertant que, sans cette caractérisation, on ne peut pas comprendre ce que c'est que le goût. Cette définition soulève des problèmes conceptuels intéressants, semblables à ceux qui surgissent en ce qui concerne le concept de « volonté générale » dans le *Contrat Social*. Rousseau explique que, bien que la plupart des gens jugent correctement par rapport à chaque objet particulier, cela ne signifie pas que la majorité des gens soient dotées de goût, car ce seront rares ceux qui jugeront en accord avec la majorité par rapport à *tous* les objets. Ainsi, bien que la somme des goûts plus généraux produise le bon goût, ce sont peu les gens capables de juger correctement ce qui en général plaît ou déplaît.<sup>39</sup>

Comment ce jugement s'exerce-t-il ? Rousseau remarque que des questions de goûts ne sont pas décidées par rapport aux bénéfices que l'on peut obtenir des objets jugés : ce que nous aimons ou ce que nous haïssons dans ces cas n'ont pas de rapport avec ce qui nous est utile ou nuisible. En fait, « le goût ne s'exerce que sur les choses indifférentes ou d'un intérêt d'amusement tout au plus, et non sur celles qui tiennent à nos besoins »<sup>40</sup>. C'est cette absence d'une référence objective qui rend difficile à expliquer le caractère apparemment arbitraire

---

<sup>36</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 493.

<sup>37</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 671.

<sup>38</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 671.

<sup>39</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 671.

<sup>40</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 671.

des décisions du goût, qui ne sont pas guidées par notre raison ou appétits naturels. Les « règles » du goût, en outre, répondent à un grand nombre de variables : le climat, les coutumes, le gouvernement, les institutions ; et même l'âge, le sexe, le caractère, qui déterminent comment se développent la mesure du goût dont tout homme est naturellement muni.

Celles-là, et beaucoup d'autres observations, sont

les considérations élémentaires que je poserai pour principes en raisonnant avec mon Emile sur une matière qui ne lui est rien moins qu'indifférente dans la circonstance où il se trouve, et dans la recherche dont il est occupé ; et à qui doit-elle être indifférente ? La connaissance de ce qui peut être agréable ou désagréable aux hommes n'est pas seulement nécessaire à celui qui a besoin d'eux, mais encore à celui qui veut leur être utile : il importe même de leur plaire pour les servir ; et l'art d'écrire n'est rien moins qu'une étude oiseuse quand on l'emploie à faire écouter la vérité.<sup>41</sup>

Emile doit, donc, pour se réaliser pleinement en tant qu'homme, avoir son goût cultivé. Même si le goût a son contenu constitué de frivolités, il révèle le chemin aux cœurs des hommes et consolide leurs rapports –c'est cette dimension morale qui justifie sa culture. Pour cela, quelques conditions sont nécessaires :

Premièrement il faut vivre dans des sociétés nombreuses pour faire beaucoup de comparaisons. Secondement il faut des sociétés d'amusement et d'oisiveté ; car, dans celles d'affaires, on a pour règle non le plaisir mais l'intérêt. En troisième lieu il faut des sociétés où l'inégalité ne soit pas trop grande, où la tyrannie de l'opinion soit modérée, et où règne la volupté plus que la vanité ; car dans le cas contraire la mode étouffe le goût, et l'on ne cherche plus ce qui plaît, mais ce qui distingue.<sup>42</sup>

Emile, maintenu pendant toute l'enfance à l'écart de l'ambiance perverse et corruptrice de la grande ville, devra maintenant s'y plonger profondément. Ce sont délicieusement rousseauistes les paradoxes que le goût se cultive mieux dans les lieux où il est déjà corrompu, et que, bien qu'il n'y ait dans le monde civilisé une ville où le goût général soit plus mauvais qu'à Paris, là-bas, nonobstant, c'est le lieu le meilleur pour l'acquérir. Mais Rousseau a sa justification :

Si pour cultiver le goût de mon disciple j'avais à choisir entre des pays où cette culture est encore à naître et d'autres où elle aurait déjà dégénéré, je suivrais l'ordre rétrograde : je commencerais sa tournée par ces derniers, et je finirais par les premiers. La raison de ce choix est que le goût se corrompt par une délicatesse excessive qui rend sensible à des choses que le

---

<sup>41</sup> Rousseau, *Emile IV, OC*, iv. 673.

<sup>42</sup> Rousseau, *Emile IV, OC*, iv. 672.

gros des hommes n'aperçoit pas ; cette délicatesse mène à l'esprit de discussion, car plus on subtilise les objets, plus ils se multiplient : cette subtilité rend le tact plus délicat et moins uniforme. Il se forme alors autant de goûts qu'il y a de têtes. Dans les disputes sur la préférence, la philosophie et les lumières s'étendent ; et c'est ainsi qu'on apprend à penser.<sup>43</sup>

On peut apprendre à penser aux lieux où règne le mauvais goût, mais on doit avoir le soin de ne pas finir par penser comme ceux qui l'ont. Emile doit assister à des débats pour aiguïser son discernement et apprendre à éprouver et à comparer les goûts des hommes, mais sans les partager nécessairement avec eux. La présence constante du précepteur lui indiquera ce qu'il faut chercher :

Je le mène aux spectacles pour étudier non les mœurs mais le goût ; car c'est là surtout qu'il se montre à ceux qui savent réfléchir. Laissez les préceptes et la morale, lui dirais-je ; ce n'est pas ici qu'il faut les apprendre. Le théâtre n'est pas fait pour la vérité ; il est fait pour flatter, pour amuser les hommes ; il n'y a point d'école où l'on apprenne si bien l'art de leur plaire et d'intéresser le cœur humain.<sup>44</sup>

Bien que Rousseau ne mentionne cela explicitement, ces spectacles doivent inclure non seulement le drame mais aussi la lyrique ; au-delà de la Comédie, Emile fréquentera l'Opéra, et y découvrira, dans la musique, un effet qui dépasse trop le plaisir physique proportionné par la mélodie, l'harmonie et le rythme des chansons simples de son enfance : un effet expressif qui l'élève à « un des beaux-arts, capable de peindre tous les tableaux, d'exciter tous les sentiments, de lutter avec la poésie, de lui donner une force nouvelle, de l'embellir de nouveaux charmes, et de triompher en la couronnant »<sup>45</sup>.

La découverte du pouvoir expressif du langage dramatique et du chant peut conduire Emile à les cultiver, pas comme les cultive l'artiste qui vit de son métier, mais pour enrichir et faire jaillir le monde de sentiments qu'il éprouve. Dans une époque sans les moyens de reproduction musicale dont nous disposons aujourd'hui, rien de plus usuel que l'exécution au clavecin, par les amateurs, des airs et des chansons de succès à l'Opéra ; et Rousseau lui-même fut un enthousiaste de cette pratique, avec Frederick Grimm, son ami inséparable à cette époque, avec qui il passait tous les moments libres auprès du clavecin « à chanter des

---

<sup>43</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 674.

<sup>44</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 677.

<sup>45</sup> Rousseau, *Dictionnaire de la musique*, « Opéra », OC, v. 948-49.

airs italiens et des barcarolles sans trêve et sans relâche du matin au soir ou plutôt du soir au matin »<sup>46</sup>.

Dans le même esprit de jouissance et d'expression personnelle, la lecture des drames et de la poésie fait qu'Emile exerce sa maîtrise du discours et le rend « sensible à toutes les beautés de l'éloquence et de la diction »<sup>47</sup>. Son contact avec les livres et les gens y versés raffine de plus en plus sa sensibilité ; la lecture n'est pas chez lui une obligation, comme pour tant de jeunes, pas non plus un simple passe-temps, mais le milieu même dans lequel ses sentiments et ses désirs se subliment :

Ces études seront pour lui des amusements sans contrainte, et n'en profiteront que mieux ; elles lui seront délicieuses dans un âge et des circonstances où le cœur s'intéresse avec tant de charme à tous les genres de beauté faits pour le toucher. Figurez-vous d'un côté mon Emile, et de l'autre un polisson de collègue, lisant le quatrième livre de l'*Enéide*, ou Tibulle, ou le *Banquet* de Platon<sup>48</sup> : quelle différence ! Combien le cœur de l'un est remué de ce qui n'affecte pas même l'autre !<sup>49</sup>

Mais tout de suite après Rousseau, d'une façon très peu romantique, avertit du besoin de discipliner ces extases, de les mettre en perspective et de ne pas leur attribuer trop d'importance :

Ô bon jeune homme ! arrête, suspends ta lecture, je te vois trop ému. Je veux bien que le langage de l'amour te plaise, mais non pas qu'il t'égaré. Sois homme sensible, mais sois homme sage. Si tu n'es que l'un des deux, tu n'es rien. Au reste, qu'il réussisse ou non dans les langues mortes, dans les belles-lettres, dans la poésie, peu m'importe. Il n'en vaudra pas moins s'il ne sait rien de tout cela, et ce n'est pas de tous ces badinages qu'il s'agit dans son éducation.<sup>50</sup>

L'admonestation est sévère et consistante avec l'affirmation citée ci-dessus que la musique ne doit être cultivée que comme « un amusement. » Le jugement se généralise, et c'est toute la création littéraire et poétique qui se réduit maintenant à un badinage. En fait, la liaison entre les lettres et les beaux-arts, en tant que compagnes de l'oisiveté et du luxe, et la décadence des coutumes avait déjà été dénoncée dans le *Premier Discours*, dont le prix

---

<sup>46</sup> Rousseau, *Confessions* VIII, OC, i. 352.

<sup>47</sup> Rousseau, *Emile* IV, OC, iv. 675.

<sup>48</sup> Le quatrième livre de l'*Enéide* raconte l'amour tragique de Didon et Énée. Tibulle (Albius Tibullus), poète élégiaque romain, a laissé trois livres de fine poésie élégiaque sur des thèmes amoureux. Le *Banquet* est une discussion sur la nature de l'amour. Rousseau réunit dans ce passage des exemples d'œuvres qui doivent parler au cœur d'Emile amoureux.

<sup>49</sup> Rousseau, *Emile* IV, OC, iv. 677.

<sup>50</sup> Rousseau, *Emile* IV, OC, iv. 677.

remporté douze ans auparavant avait apporté de la célébrité à Rousseau. Et, plus récemment, Rousseau avait traité de façon profonde le cas spécifique des spectacles théâtraux dans la *Lettre à d'Alembert*, en concluant que la fonction primordiale du théâtre est celle de plaire au public –ce que l'on ne réussit que par la flatterie des passions et des dispositions enracinées dans ce même public et dans la société– et toute tentative de faire du théâtre un moyen de reformer ces passions et de produire l'édification morale sera inutile, improductif, et, plus probablement, déplaira au public, en compromettant ainsi la viabilité même des spectacles.<sup>51</sup>

Mais il faut remarquer que Rousseau, dans ces textes, se concentre sur les effets nuisibles des arts et des spectacles sur les sociétés et les civilisations bien constituées, et, particulièrement, sur le caractère des bons citoyens. La perspective de l'*Emile* est bien distincte : il ne s'agit pas là d'élever un citoyen –une chose que Rousseau ne considère plus possible à son époque et milieu–, mais un homme<sup>52</sup>. La différence c'est qu'un citoyen vit une existence relative en tant que membre d'un tout, d'une nation particulière, tandis que l'existence d'Emile est absolue et guidée par des considérations dictées par sa propre nature. Il devra, certes, connaître et comprendre les principes du *Contrat Social*, mais, en l'absence d'une société régie par ces principes à laquelle il pourra s'intégrer ; cette connaissance ne le rend pas citoyen, ne fait que perfectionner son individualité autosuffisante.

Et, au bout du compte, ce sont justement des considérations d'autosuffisance qui pourvoient la dernière justification de son éducation esthétique :

Mon principal objet, en lui apprenant à sentir et aimer le beau dans tous les genres, est d'y fixer ses affections et ses goûts, d'empêcher que ses appétits naturels ne s'altèrent, et qu'il ne cherche un jour dans sa richesse les moyens d'être heureux, qu'il doit trouver plus près de lui. J'ai dit ailleurs que le goût n'était que l'art de se connaître en petites choses et cela est très vrai ; mais puisque c'est d'un tissu de petites choses que dépend l'agrément de la vie, de tels soins ne sont rien moins qu'indifférents ; c'est par eux que nous apprenons à la remplir des biens mis à notre portée, dans toute la vérité qu'ils peuvent avoir pour nous. Je n'entends point ici les biens moraux qui tiennent à la bonne disposition de l'âme, mais seulement ce qui est de sensualité, de volupté réelle, mis à part les préjugés et l'opinion.<sup>53</sup>

«Et qu'est-ce au fond que ce goût si vanté ? » avait demandé Rousseau dans la *Lettre à d'Alembert*, en donnant comme réponse la célèbre définition du goût comme une compétence

---

<sup>51</sup> Rousseau, *Lettre à M. d'Alembert sur les spectacles*, OC, v. 17-25 *passim*.

<sup>52</sup> Rousseau, *Emile I*, OC, iv. 248-51 *passim*.

<sup>53</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 677.



à juger des petites choses, des choses mineures, triviales, pas importantes. « En vérité », il continue austèrement, « quand on en a une si grande à conserver que la liberté, tout le reste est bien puéride. »<sup>54</sup>. Dans *L'Emile*, Rousseau répète cette définition, qui est en accord avec les autres remarques dont nous avons déjà discuté : le goût n'est que la connaissance de ce qui plaît à la plupart de gens, le goût ne s'exerce que sur des choses indifférentes qui n'ont pas d'utilité réelle, qui présentent tout au plus un intérêt d'amusement, etc. Tout cela reste encore très vrai, nous dit-il, mais –que ce soit parce qu'il s'agit maintenant de Paris, et non plus de la mythique Genève de la *Lettre*, ou même parce que sa passion par les hautes vertus civiques était alors en train d'évanouir– il complète l'observation avec une surprenante défense de l'importance de ces petites choses pour l'enchantement ou l'agrément de la vie. Quand il aura confiance en son jugement sur ce qui produit cet agrément, ne se laissant pas conduire par « la tyrannie de l'opinion » (on dirait aujourd'hui, par la pression publicitaire des médias...), quand il pourra disposer des critères solides pour discerner les choses capables de lui apporter cette « volupté réelle », Emile pourra remplir sa vie avec de belles et bonnes choses qui le maintiendront vraiment satisfait, et il ne sera pas tenté de chercher dans le faste, dans la dissipation, dans l'ostentation, les pauvres substituts des esprits moins cultivés, qui, trompés par la mode, sont à la recherche non pas de l'agrément mais de l'exhibition, non pas « de ce qui plaît, mais de ce qui distingue. »<sup>55</sup>.

Il y a dans *l'Emile* une seule brève mention à la possibilité que la culture du goût ait quelque implication au perfectionnement moral<sup>56</sup>. En général, cependant, ces deux sphères sont toujours maintenues séparées, et, en ce qui concerne la musique, rien n'indique que Rousseau partage l'idée platonique dont les modes et les rythmes musicaux pourraient, par une sympathie interne de l'âme, influencer et diriger les sentiments vers l'amour des belles actions et des beaux caractères. Cependant, même en l'absence de cette liaison directe, il n'en reste pas moins que sa conception de l'éducation musicale –et, par extension, de l'éducation du goût– atteigne un résultat notable du point de vue moral, au moment où il montre qu'Emile

---

<sup>54</sup> Rousseau, *Lettre à d'Alembert*, OC, v. 109.

<sup>55</sup> « Viens fastueux imbécile qui ne mets ton plaisir que dans l'opinion d'autrui, que je t'apprenne à le goûter toi même. Sois voluptueux et non pas vain. Apprends à flatter tes sens, riche bête, prends du goût et tu jouiras. » (Rousseau, *Fragments pour Emile 1*, OC, iv. 872)

<sup>56</sup> « Par l'industrie et les talents le goût se forme ; par le goût l'esprit s'ouvre insensiblement aux idées du beau dans tous les genres, et enfin aux notions morales qui s'y rapportent. » (Rousseau, *Emile V*, OC, iv. 718.)

peut raffiner sa sensibilité et son goût par le contact avec les œuvres artistiques de la civilisation sans que sa santé et son intégrité morales soient corrompues par ce contact. De la même manière qu'il a appris les sciences et les techniques d'une façon rigoureusement contrôlée par les besoins physiques réels, Emile apprend les arts pour élever et enrichir ses passions. Les objections originelles de Rousseau aux sciences et aux arts furent essentiellement d'ordre moral ; et, si ses deux *Discours* et son *Traité d'éducation* sont, comme il affirma<sup>57</sup>, trois œuvres inséparables formant un même tout et poussées de la même illumination, ce fut alors, certainement, dans l'*Emile* que ces objections reçurent enfin une réponse définitive.

#### 4. Coda : Sophie

Le séjour d'Emile à Paris lui proportionna le contact avec de grandes productions artistiques et, surtout, avec des gens de grand raffinement qui consacrent la plupart de leur temps à la jouissance de ces productions. La grande ville fut utile pour éduquer les passions qui s'agitaient dans son cœur en lui apprenant les règles de l'expression polie et sophistiquée, mais elle ne saurait jamais fournir un objet adéquat sur lequel ces passions pourraient se fixer. Et cela justement parce que le précepteur avait déjà pris le soin pour qu'Emile tombât amoureux d'une femme idéale qui, assurément, ne serait pas retrouvée dans l'environnement parisien. Il est temps maintenant de la rencontrer, et le Livre V est le récit de cette rencontre, et des péripéties et des difficultés y associées, jusqu'à ce que l'on arrive au mariage, avec lequel se renferme la phase de la jeunesse et de l'apprentissage d'Emile. De l'immense richesse et complexité de ce dernier livre, on n'en prend que deux ou trois passages qui fournissent un complément intéressant à l'exposition antérieure.

Les rapports entre les deux sexes sont, parmi tous les rapports humains, ceux qui se gouvernent le plus fortement par le désir de plaire ; par conséquent, pour Rousseau, la culture du goût devient un effet nécessaire de l'objectif de ces rapports<sup>58</sup>. Dans ses visites à Sophie chez ses parents, Emile, pour la première fois vivement engagé à plaire, commence à se rendre compte de la grande valeur des talents qu'il cultiva dans son éducation :

---

<sup>57</sup> Rousseau, *Lettres à Malesherbes* 2, OC, i. 1136.

<sup>58</sup> Rousseau, *Emile* IV, OC, iv. 673.

La maison est dans une situation pittoresque, il en tire différentes vues auxquelles Sophie a quelquefois mis la main, et dont elle orne le cabinet de son père. Les cadres n'en sont point dorés et n'ont pas besoin de l'être. En voyant dessiner Emile, en l'imitant, elle se perfectionne à son exemple ; elle cultive tous les talents, et son charme les embellit tous.<sup>59</sup>

L'art de dessiner selon la nature n'était pas connu de Sophie, et Emile lui instruisit joyeusement. La musique lui offrira des opportunités similaires, vu la formation si imparfaite de Sophie :

Sophie a des talents naturels ; elle les sent, et ne les a pas négligés ; mais n'ayant pas été à portée de mettre beaucoup d'art à leur culture, elle s'est contentée d'exercer sa jolie voix à chanter juste et avec goût, ses petits pieds à marcher légèrement, facilement, avec grâce, à faire la révérence en toutes sortes de situations sans gêne et sans maladresse. Du reste, elle n'a eu de maître à chanter que son père, de maîtresse à danser que sa mère ; et un organiste du voisinage lui a donné sur le clavecin quelques leçons d'accompagnement qu'elle a depuis cultivé seule. D'abord elle ne songeait qu'à faire paraître sa main avec avantage sur ces touches noires, ensuite elle trouva que le son aigre et sec du clavecin rendait plus doux le son de la voix ; peu à peu elle devint sensible à l'harmonie ; enfin, en grandissant, elle a commencé de sentir les charmes de l'expression, et d'aimer la musique pour elle-même. Mais c'est un goût plutôt qu'un talent ; elle ne sait point déchiffrer un air sur la note.<sup>60</sup>

Dans les mots mordants de Rousseau, l'amant se ressemble à l'idolâtre qui couvre de trésors l'autel du dieu qu'il adore, et Emile ressent l'incontrôlable besoin de garnir Sophie d'ornements, non parce qu'elle ne lui paraît pas déjà parfaite à ses yeux, mais pour le plaisir qu'il éprouve à la parer :

Sophie aime à chanter, il chante avec elle ; il fait plus, il lui apprend la musique. Elle est vive et légère, elle aime à sauter, il danse avec elle ; il change ses sauts en pas, il la perfectionne. Ces leçons sont charmantes, la gaieté folâtre les anime, elle adoucit le timide respect de l'amour : il est permis à un amant de donner ces leçons avec volupté.<sup>61</sup>

Enfin, même les habilités techniques liées à son métier se révèlent utiles dans cette entreprise : la famille

a un vieux clavecin tout dérangé. Emile l'accorde et l'accorde. Il est facteur, il est luthier aussi bien que menuisier ; il eut toujours pour maxime d'apprendre à se passer du secours d'autrui dans tout ce qu'il pouvait faire lui-même.

Je conclus avec un examen rapide de ce passage, de grande importance à la compréhension de la portée effective non seulement de l'apprentissage professionnel d'Emile mais de sa propre éducation musicale. La confection d'instruments musicaux partage, certes,

---

<sup>59</sup> Rousseau, *Emile V*, OC, iv. 790-91.

<sup>60</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 747.

quelques techniques basiques avec la menuiserie, mais l'excède davantage en complexité, se constituant en un champ hautement spécialisé qui exige des connaissances approfondies des phénomènes sonores et musicaux, y compris dans leurs aspects physiques et mathématiques. Le simple fait qu'Emile ait accordé le clavecin nous montre déjà qu'il avait connaissance de la théorie des intervalles musicaux et de la nature des divers tempéraments employés à l'époque<sup>62</sup>. Qu'il perfectionne le chant et l'exécution au clavecin de Sophie révèle qu'il avait connaissance suffisante de ces sujets pour être capable de lui apprendre. Et qu'il soit, en outre, un artisan aussi spécialisé qu'un facteur (fabricant d'orgues et de clavecins) et un luthier (fabricant d'instruments à cordes), c'est l'indication la plus sûre que son apprentissage techno-musical, à l'époque de l'« âge de l'intelligence », fut beaucoup plus intense et plus large que ce que Rousseau a décrit dans le Livre III, ce qui rend plausible la reconstruction spéculative des débuts de cet apprentissage que j'ai offert dans la section 2 ci-dessus.

Des bégaiements de l'enfance aux premières chansons au clavecin, des expériences initiales (hypothétiques) de production de sons avec des aïrains tirés à la pratique de l'accord et du tempérament, des premières inflexions émotionnelles de la voix au chant expressif et à la pleine maîtrise du langage des sentiments, l'examen de l'éducation musicale d'Emile nous a permis de parcourir toutes les phases de sa formation. Chacune fut dotée de sa discipline et de ses objectifs particuliers, et dans chacune d'entre elles Emile put se perfectionner selon les capacités et les besoins dictés par sa propre nature. Indépendamment de l'intérêt intrinsèque de ceux qui s'intéressent par le thème de la musique, il n'y a aucun doute que cet examen constitue aussi un excellent modèle pour traiter le thème général des phases du développement humain dans la théorie éducationnelle de Rousseau, et pour comprendre le principe fondamental du respect à ces phases qui constitue le noyau de sa conception d'une éducation selon la nature.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Rousseau, *Emile IV*, OC, iv. 790.

<sup>62</sup> Pour faire une idée de ce qui représentait ce procédé à l'époque de Rousseau, on peut voir ses rubriques « Accorder » et « Tempérament », dans son *Dictionnaire de la musique*, OC, v. 634-35 ; 1106-12.

**Abstract:** Rousseau's proposal in the *Emile* of an "education according to nature" must not be confused with the rearing of a savage blissfully unaware of all refinements of civilization. On the contrary, Rousseau's treatise contains the plan of a very sophisticated education of taste, and although one shouldn't suppose that Emile will become an artist, he will be well versed in the artistic matters and conventions of his time. In this paper I examine the steps of Emile's musical education through the several stages in which Rousseau divides the physical, intellectual and emotional development of his hypothetical pupil. By showing how the particular aims and methods in each stage conform to the guidelines set up by nature for this development, I hope to make clear that there is no incompatibility, in Rousseau's philosophy, between an education "according to nature" and a proper cultivation of taste and aesthetical appreciation.

**Key words:** Rousseau, *Emile*, education, music, taste, aesthetics.

---

<sup>63</sup> Traduit du portugais par Norma Domingos. Traduction révisée par l'auteur. Cet article a paru originalement sous le titre « A educação musical de Emílio » dans *Rapsódia: Almanaque de Filosofia e Arte*. São Paulo (Dep. de Filosofia, FFLCH-USP), n. 2, p. 7-35, maio de 2002. ISSN 1519-6453.