

## Qu'est-ce que la formation de soi par l'éducation ?

Le livre III de *l'Emile* est l'occasion d'essayer sinon une définition, du moins les préalables de l'éducation de soi au sens moderne.

Il faut d'abord rendre justice à la tradition pédagogique qui y voit, à bon droit, un texte fondateur des thèmes de l'école nouvelle : importance de l'intérêt, suprématie de la leçon de choses sur la leçon de mots, amorce d'une théorie des situations pédagogiques.

On parlera de mise en scène ou de figuration dans la mesure où le génie narratif de Rousseau montre le processus de formation en acte, sans se donner cependant tous les instruments théoriques pour le penser (pas de didactique).

D'abord un principe rousseauiste : le refus de l'explication verbale et le recours aux choses. Cherchons-en l'illustration dans un exemple inventé, une supposition.

—**1er tableau** ; Leçon en chambre. Voici Emile et Jean-Jacques à la fenêtre : là bas, au nord de Montmorency, la forêt !

A partir de là, la fiction se subdivise : Rousseau remet en cause deux suppositions, deux cas :

—l'élève est docile et le discours pédagogique continue dans le faire semblant que la formation est efficace (c'est le cas ordinaire).

—l'élève est indocile (comme Emile) et le discours verbal s'interrompt. Le fil pédagogique apparemment rompu se renoue, mais ailleurs et différemment. Le maître, interpellé, tire de l'échec de la leçon une autre leçon de vie.

—**2e tableau** ; la leçon en plein air. Voici Emile perdu en forêt : petit Poucet sans cailloux et qui pleure ! On l'a égaré, mais sans l'abandonner. C'est l'occasion d'apprendre non par le fil d'Ariane mais par les signes que le maître propose et que l'élève compose. Le sens du savoir apparaît, à présent, en cette explication par les choses mêmes et par le chemin enfin retrouvé.

\* \* \*

### I - Les interprétations traditionnelles.

La méthode de Rousseau se fonde « sur la mesure des facultés de l'homme à ses différents âges, et sur le choix des occupations qui conviennent à ses facultés » (p. 249). Or la 3e enfance (10-12 ans), celle qui concerne le livre III, est le temps de l'étude parce qu'elle est l'âge de la plus grande force relative, les forces de l'individu excédant de beaucoup ses désirs (p. 213). **L'étude doit cependant se borner à l'utile**, à ce qui **fait sens** pour l'enfant et correspond d'autre part à **un vrai besoin**, non à une vaine curiosité, (p. 214).

Dans ce contexte, la question « à quoi cela est-il bon ? » comporte nécessairement deux faces. Si elle permet au maître de couper court aux questions futiles, il faut s'attendre à ce que l'élève s'en empare : « Lui faire cette question, c'est lui apprendre à nous la faire à son tour ». (p. 231).

Or ce besoin d'explication signifie **l'échec de la leçon traditionnelle**. Cela peut être un échec radical qui tient à l'inadaptation du contenu même de l'enseignement : il

faut alors abandonner. Ce peut être aussi — comme ici — un problème de méthode : il faut alors chercher une occasion de rendre sensible l'intérêt de l'étude.

**L'opposition se situe ici entre explication verbale et explication sensible,** constatation par l'élève lui-même de l'utilité du savoir acquis. A la déclaration première de Rousseau : « Je n'aime point les explications en discours », (p. 134) fait écho l'évaluation finale de la séquence, la sentence d'Emile : « l'astronomie est bonne à quelque chose » (p. 235) puisqu'il retrouve son chemin grâce à la connaissance des astres.

Une première lecture peut donc légitimement se centrer sur la problématique de l'intérêt et considérer ce texte comme un manifeste d'une **pédagogie fonctionnelle**. A ce niveau d'analyse, la pointe critique se dirige non pas exactement contre la leçon magistrale, mais seulement contre « l'éducation babillarde » (p. 232) et précisément **le verbalisme de l'explication où se manifeste l'incompréhension de la demande de l'élève sous l'apparente adéquation de la réponse à sa question. En gros on lui pose des questions qu'il ne se pose pas.**

Mais le texte développe également une **opposition plus large entre les mots et les choses**, entre un enseignement **verbal** (en contexte abstrait) et une **mise en situation**.

C'est qu'on trouve chez Rousseau c'est le **clivage constant des signes et des choses**. Rousseau radicalise cette intuition en reprenant l'opposition des Sophistes entre nature et institution. Ainsi l'image, la carte, la sphère, au lieu de s'effacer devant le dénoté, perdent leur transparence et font obstacle. La tragédie du signe c'est de ne pouvoir signifier autre chose sans retenir l'attention sur lui-même. Aussi bien, le mot d'ordre « Les choses ! les choses ! » (p. 232), revient-il dans *l'Emile* comme un leitmotiv de la critique de l'enseignement verbal et livresque.

## II - Les Six leçons sur la formation Rousseauiste.

1) Sur la relation maître-élèves "traditionnelle". Sa structure, malgré l'apparence, n'est pas duale mais ternaire. Le face à face enfant-adulte dissimule en fait le triangle adulte 1, élève, adulte 2. A penser le « verbalisme de l'explication » dans le cadre du schéma de Jakobson (10), on peut montrer que la fonction référentielle, le discours de savoir que profère le maître, s'adresse en réalité à l'adulte 2, réel ou fictif (les parents, le collègue, l'inspecteur ou le maître lui-même...) par dessus la tête de l'élève :

« J'ai souvent remarqué — confesse Jean-Jacques — que dans les doctes instructions qu'on donne aux enfants, on songe moins à se faire écouter d'eux que des grandes personnes qui sont présentes. Je suis très sûr de ce que je dis là, car j'en ai fait l'observation sur moi-même, (p. 232)

Le discours enseignant met en jeu un exhibitionnisme qui peut d'ailleurs fort bien se passer de la présence réelle de l'adulte destinataire : l'élève est un miroir, surface polie à force de discipline, qui reflète fidèlement l'adulte vers qui le discours est adressé. Le risque est d'exclure l'élève de la communication, ou de ne le considérer que comme destinataire d'une fonction simplement conative, c'est-à-dire ici disciplinaire.

Enseigner pour Rousseau c'est renoncer à se faire plaisir, pour retrouver — par delà le narcissisme — le plaisir d'enseigner.

Dans la pédagogie active, la communication référentielle s'adresse bien à l'élève et à l'élève seul et il ne faut pas le perdre.

2) Cet apprentissage des signes s'effectue par **continuité et rupture**. D'abord, la construction de savoir s'effectue en continuité fonctionnelle avec les besoins. Ici, la peur, la faim, la fatigue constituent les déterminations existentielles qui imposent l'acquisition d'un système d'orientation.

Toutefois **c'est la ruse du maître** qui fait naître certains de ces besoins ou qui retarde du moins leur satisfaction. Ce n'est qu'en suspendant la satisfaction immédiate (**par la ruse**), que l'on oblige l'élève au **détour de la connaissance**. La formation exige à la fois continuité fonctionnelle et ajournement de la satisfaction des besoins : autrement dit, **la situation doit faire problème**.

Mais en restant strictement sur le plan du savoir, il est possible de repérer une autre série de continuités et de ruptures. Voyons d'abord les acquis que suppose la leçon dans la forêt :

- observation des mouvements apparents du soleil : le lever, le coucher, le zénith.
- connaissance d'un réseau de signes : les points cardinaux, qui nomment ces mouvements apparents.

- connaissance de l'organisation spatiale de ces signes.

- connaissance de techniques de repérage de ces oppositions : en particulier la direction de l'ombre, l'usage de la montre.

—

Or, au moment où Emile en aurait besoin, ces informations ne constituent nullement un savoir lié, opératoire et disponible.

**Ce n'est pas un savoir disponible**. Emile n'a pas spontanément l'idée d'utiliser ses connaissances pour résoudre son problème. L'idée de s'orienter, l'idée d'un détour par les signes, au delà du visible, ne l'effleure même pas. La mise en relation de la situation et des outils pour la résoudre doit s'opérer à l'initiative du précepteur/maître. Il faut d'abord **se souvenir que l'on a appris** : « Midi c'est justement l'heure où nous observions hier la position de la forêt... » (p. 234). Mais il y a plus : ce que j'ai appris hier est-il valable ici et maintenant ? La mise en œuvre de ce savoir **suppose la construction d'un système spatio-temporel** : hier à la même heure qu'aujourd'hui, nous étions dans le même système de repérage spatial, indexé sur le même repère : la position du soleil au zénith.

Il faut jouer sur les rapports d'opposition et de réciprocité : Hier la forêt était au nord de Montmorency, aujourd'hui Montmorency doit être (encore et toujours) au sud de la forêt. Et encore : si l'on sait trouver le nord à midi, alors on sait également trouver le Sud. **Emile doit construire le système logique de l'orientation qui laisse invariante la croix des points cardinaux**.

S'il y a construction du savoir, c'est qu'Emile, dans les opérations qu'il est amené à faire, doit retrouver les invariants et les variables.

Dès lors, le rôle du maître dans la formation pourrait bien se définir par **l'orchestration des continuités et des ruptures**. **Continuité** exigée pour que le savoir ait un sens pour l'élève ; **rupture** pour que l'information devienne savoir et

procure un réel pouvoir à qui le maîtrise : disons le pouvoir de la théorie.

**3)** Cet apprentissage des signes s'effectue sur le fond d'une **dynamique passionnelle où s'affrontent plaisir et réalité.**

Voici Emile, fatigué, affamé et qui pleure, hallucinant son dîner. D'où Jean-Jacques : « **Pensez-vous que je me fisse faute de pleurer, si je pouvais déjeuner de mes larmes... Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici...** » (p. 234). L'éducation consiste en **un détour que les choses imposent**. La satisfaction du plaisir n'est immédiate que sous la forme hallucinatoire. **La satisfaction réelle exige l'ajournement de cette conduite magique** des pleurs où Emile trouve une espèce de repos. Ce sursaut mobilise toutes les ressources de l'intelligence ; il faut passer d'une identité de perception à une identité de pensée : le fantasme ne nourrit pas !

Debout ! Cherchons le signe, la position qui nous livrera la chose, la maison, le dîner ! Le principe de réalité n'est pas le contraire du principe de plaisir, il marque seulement l'écart entre le désir et sa satisfaction. **Rien n'est jamais possible tout de suite** ; cela exige du temps un effort, un détour. L'ambiguïté du terme « midi » signifie admirablement l'articulation du plaisir et de la réalité. Le détour par l'astronomie, le dur apprentissage des signes est seul capable de nous livrer la plénitude des choses. **La formation comme maîtrise du fantasme !** En cette affaire, le rôle de l'initiateur n'est pas tant d'indiquer le nord que de remettre l'initié debout en le conviant à la recherche : « Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître ». (p. 233).

**4)** Si telle est la formation, alors **le maître doit se faire médiateur.**

Chez Rousseau, le statut du formateur prend place dans cette triple éducation (de la nature, des choses et des hommes) (p. 237), dont il convient de chercher l'accord. Son rôle est **d'abord négatif** : empêcher que la nature soit oubliée, recouverte par le factice ; **positif ensuite** : mettre l'élève en contact avec la réalité.

D'où la deuxième triade : Maître-élève-réalité. L'idée d'une pédagogie des situations est bien de maintenir l'élève « dans la seule dépendance des choses ». C'est bien la réalité qui énonce les termes du problème, non le maître, directement. Dans l'exploration des contraintes de la situation l'élève se confronte à la réalité, non au maître : « L'expérience ou l'impuissance doivent seules lui tenir lieu de loi ». (p. 101) **La formation est médiation entre le maître et l'élève et entre l'élève et la réalité.** Il s'agit d'abord d'éviter les pièges de la relation duelle, le face à face de deux volontés, ou le jeu de miroirs de deux fantasmes et de créer des médiations. La force du maître plutôt que d'en imposer à l'élève serait mieux employée comme médiation entre l'enfant et la réalité.

Car la situation ne médiatisera les rapports du maître et de l'élève que si le maître, à son tour, constitue un intermédiaire entre l'élève et la réalité ; la formation n'est pas la vie mais seulement la simulation de la vie et à ce titre participe toujours essentiellement du jeu. Ainsi, se perdre en forêt n'est pas tragique tant que l'adulte est là qui garde la maîtrise du risque.

Ce garde-fou n'empêche nullement Emile, qui ignore les dessous du jeu, de vivre une **expérience émotionnelle forte** au cours de laquelle se construit un savoir. Dès lors, la formation peut se décrire comme l'ensemble des situations, où l'enfant, par la médiation du maître, peut faire l'expérience de la réalité.

**5)** L'instauration de la triade Maître-élève-réalité définit une clôture pédagogique

par non-coïncidence de l'espace formatif et de la vie. **Cet espace peut se définir comme simulation d'un monde/ un artifice.**

Aussi ouverte que soit l'école sur le monde elle n'est pas la vie, sous peine d'ôter tout son sens au concept de formation. La formation exige une dialectique ouverture-fermeture-filtrage du monde.

L'Emile livre lui-même le modèle **topologique** de la clôture éducative : l'île de Robinson Crusoë ! Etrange désignation ! Rousseau cherche une situation de référence, **un microcosme pédagogique :**

« Si l'on pouvait inventer une situation de référence, où tous les besoins de l'homme se montrent d'une manière sensible à l'esprit de l'enfant...» (p. 238)

**Une situation, non un livre :** « Je hais tous les livres ; ils n'apprennent à parler que de ce qu'on ne sait pas » (id). Primauté de la tradition sur l'écriture, de la chose sur le signe !

Puis, brusquement, à la fin de la période, le retournement inattendu ; l'exigence de concret se change en volonté de représentation :

« C'est par la peinture vive de cet état qu'il faut donner le premier exercice à son imagination ». (id)

« **Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit à mon gré, le plus heureux traité de l'éducation naturelle... c'est Robinson Crusoë**» (p. 239). Voici donc désigné le roman de Defoë comme le point de référence (le point aveugle ?) de l'Emile. Cette nostalgie malheureuse de l'originaire n'est pas seulement une structure maîtresse de la pensée de Rousseau. Elle nous dévoile également la contradiction constitutive de toute pédagogie. **La recherche de l'authenticité, du naturel, de l'immédiat, y finit toujours par buter contre l'artifice.** La formation ne doit elle pas accepter de se laisser définir par ce cercle vicieux d'une visée de l'immédiat à travers des médiations ?

Robinson Crusoë dévoile ainsi la topologie de la formation. Dans l'île, la solitude de Robinson fait écho à l'étape pré-sociale de l'éducation d'Emile. Un acte de violence (naufage, séquestration), les arrache l'un et l'autre à la mort ou à la corruption : l'île comme espace de salut ! Mais la solitude prend également un sens plus positif. Le destin qui jette Robinson sur son île le place du même coup sous la seule dépendance des choses et l'oblige à réinventer par lui-même tout le savoir utile, à partir des débris culturels sauvés du naufrage.

**6)** Il n'y a pas de formation sans modèle ni mythe. Maintenant, quelle est la fonction exacte du roman de Defoë dans la pédagogie de Rousseau ?

« **Je veux que la tête lui en tourne, qu'il (Emile), s'occupe sans cesse de son château, de ses chèvres, de ses plantations... qu'il pense être Robinson lui-même** ». (p. 239)

Il faut voir dans ces robinsonnades, plus qu'une motivation aux divers apprentissages utiles, une référence à des modèles culturels. Il n'y a pas de formation sans modèles. Le roman de Defoë est un roman de formation et Robinson le héros de la construction du savoir. «Débarrassé de tout son fatras» (id), le livre récapitule l'histoire de la culture telle qu'elle aurait dû se dérouler. Robinson joue le rôle d'un mythe fondateur, d'une utopie créatrice, d'un paradigme positif. Un espace d'identifications est donc dégagé, lui-même ternaire : élève-maître (modèle 1) -mythe

(modèle 2).

Un double système d'imitations permet à l'élève de s'orienter, de mettre le cap sur cette nature si difficile à saisir en elle-même.

Dans son expérience de la réalité, Emile se guidera non seulement d'après cette peinture vivante de la nature que doit être le précepteur, mais encore d'après cette « peinture imagée » qu'est l'œuvre de Defoë.

### III - cloture

En essayant de prendre en compte l'articulation du plaisir et de la réalité dans la construction du savoir, en élucidant la dissymétrie pédagogique dans une visée des médiations, en redonnant toute sa place au modèle et au mythe dans la clôture pédagogique et la simulation de la réalité, la formation — telle que la pense Rousseau —, rend singulièrement étriqué le concept d'instruction. Inversement, la formation ne prend ici du concept d'éducation que les savoirs-être impliqués dans l'apprentissage des savoirs et savoir-faire.

Du côté du formateur et du côté du formé, la formation se définit comme travail sur les représentations du monde et de soi.