Portrait du précepteur en renard

Émile ou la métis pédagogique

Michel Fabre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/270>

DOI : 10.4000/educationdidactique.270

ISBN : 978-2-7535-1617-5

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2008

Pagination : 89-103

ISBN : 978-2-7535-0712-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Michel Fabre, « Portrait du précepteur en renard », *Éducation et didactique* [En ligne], 2-1 | juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/270> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.270>

PORTRAIT DU PRÉCEPTEUR EN RENARD ÉMILE OU LA MÉTIS PÉDAGOGIQUE

Michel Fabre, CREN, Université de Nantes

Résumé : On soutient ici deux thèses étroitement articulées. La première voit dans l'Émile une pédagogie de la ruse qui renoue avec la métis des Grecs. Rousseau peint le précepteur en Renard et fait de la pédagogie une sorte de cynégétique concevant des pièges pour apprendre qui constituent autant de situations problèmes à finalité didactique et plus largement, éducative. La deuxième thèse voit dans les Fables de la Fontaine le modèle même de la situation éducative : Émile apprend des situations dont il doit tirer lui-même la leçon. Ainsi le pédagogue doit-il faire parler les choses mêmes, en retrouvant, par delà la rhétorique verbeuse des modernes, l'éloquence des anciens qui vise à montrer et non à représenter. C'est l'actualité didactique, ses problèmes et ses concepts qui rend possible cette lecture de Rousseau, laquelle révèle en retour le fond impensé et souvent même refoulé de nos technologies éducatives.

Mots clés : métis, pédagogie de la ruse, situation problème, rhétorique.

Michel Fabre

« Celui-ci ne voyait pas plus loin que son nez ;
L'autre était passé maître en fait de tromperie... »
La Fontaine, *Fables*.

On fait très justement de Rousseau le Copernic de la pédagogie puisqu'avec lui, l'acte éducatif tourne désormais autour de l'enfant. On ne comprend pas toujours que cette révolution puérocentrique s'accompagne de l'élaboration d'une nouvelle image de la maîtrise. Avec *l'Émile*, on passe en effet de la figure de Pangloss (le maître pontifiant, le « pédant ») ou encore de la figure du Régent des collèges jésuites à celle du Renard de la fable. Désormais il s'agit moins d'enseigner ou d'exercer que de faire apprendre. Et la pédagogie relève de la cynégétique ou de l'halieutique : de l'art du chasseur et du pêcheur ou encore de celui des pièges et autres tromperies. Avec Rousseau, vous n'apprenez qu'en descendant imprudemment au fond du puits où la soif vous a conduit et qu'en vous efforçant de remonter par vous-mêmes ou avec l'aide d'un Renard devenu quelque peu bienveillant.

On ne s'étonnera donc pas de la fascination des fables chez Rousseau. Dans *l'Émile*, les fables sont tour à tour condamnées (pour les enfants) et prescrites (pour les adolescents). La théorie rousseauiste de la compréhension des fables offre de riches hypothèses didactiques en matière de lecture (Fabre, 1989, 1996). *L'Émile* lui-même, cet étrange livre qui n'a ni les rigueurs du traité ni les facilités du roman, n'est-

il pas au fond une fable, une fiction théorique dans laquelle les exemples sont toujours accompagnés d'une morale, c'est-à-dire d'une règle d'interprétation (Fabre, 2001, 2005) ? On voudrait souligner ici un troisième rapport de Rousseau aux fables. Les *Fables* de la Fontaine constituent le modèle de la situation pédagogique dans la mesure où elles mettent en scène les nouveaux ressorts de l'apprendre que sont la ruse et le piège, ces métamorphoses de la *métis* des grecs : on apprend désormais par les choses mêmes et en tirant la leçon des situations. Refusant la rhétorique verbeuse des modernes et ses leçons de mots, Rousseau en appelle à l'éloquence des anciens où les choses parlent d'elles-mêmes, comme dans la morale des fables. La pédagogie est une rhétorique des signes. Reste à comprendre pourquoi le Rousseau des *Confessions* et de la *Nouvelle Héloïse*, si tourmenté par le mensonge et en proie à tous les fantasmes de la transparence, peut se laisser aller, dans *l'Émile*, à faire de la ruse le ressort même de l'action éducative.

Ce commentaire de Rousseau se déploie dans une sorte de cercle herméneutique. Les concepts de la didactique (situation problème, contrat didactique, dévolution...) permettent une lecture récurrente des textes de *l'Émile*. Mais en retour, cette pédagogie de la

ruse et cette rhétorique du signe n'éclairent-elles pas le fond impensé de nos ingénieries didactiques ?

L'Émile un traité cynégétique ?

Dans la *Théogonie* d'Hésiode, *Métis* est la première épouse de Zeus. C'est en effet grâce aux ruses de *Métis* que Zeus l'emporte dans son combat contre Chronos et les Titans¹. De l'union de Zeus et de *Métis* naîtra Athéna, la déesse de la raison, celle qui s'incarnera dans le Mentor du *Télémaque* de Fénelon et viendra également éclairer Jean-Jacques, le gouverneur d'Émile.

La violence et la ruse

Dans leur ouvrage, *Les ruses de l'intelligence, la métis des Grecs*, Detienne et Vernant (1974, p. 8) définissent la *métis* comme « un certain type d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus variés de l'action ». Les auteurs remarquent que cette forme d'intelligence a souvent été méprisée par les philosophes grecs qui lui ont préféré une définition de la science comme contemplation des idées. Ce n'est qu'avec Aristote, que la *métis* sera reconnue comme « prudence », c'est-à-dire comme intelligence de l'action, régulée par une éthique. Les auteurs ne traitent pas directement de pédagogie, mais, parmi tous les savoirs techniques qui relèvent de la *métis*, ils soulignent ceux qui concernent le dressage du cheval. S'il revient à Poséidon de libérer ou d'endiguer à sa guise la puissance de l'animal, c'est chez Athéna que l'on trouve la véritable maîtrise, oblique et rusée. Athéna invente en effet le mors, l'objet technique qui permet aux hommes d'exercer sur leurs montures un pouvoir aussi bien magique que technique. La mythologie grecque n'oppose donc pas directement l'artifice à la nature mais plutôt deux manières de dresser : celle qui combat la violence par la violence (Poséidon) et celle qui ruse avec elle (Athéna).

Ces deux postures sont bien évoquées dans l'*Émile*². Selon Rousseau, dans l'éducation ordinaire fondée sur l'affrontement des volontés, le maître croit dominer mais en réalité c'est l'élève qui prend le plus souvent le dessus. Dans ce cas, si la violence de

Poséidon est du côté du maître, la *métis* est du côté de l'élève qui ruse pour se délivrer de la tyrannie de son gouverneur. Et l'élève réussit car il a plus d'intérêt à manœuvrer le maître que celui-ci son élève. Or cet avantage immédiat que retire l'élève le détourne de l'apprentissage et le conduit sur la pente de l'amour propre et des passions haineuses (E, p. 151). Dans l'éducation selon la nature, c'est l'inverse qui se produit : l'élève croit dominer, mais c'est en réalité le maître qui le conduit par les voies du possible et de l'impossible, c'est-à-dire à travers des dispositifs artificiels. Donc à rusé, rusé et demi. Cette fois c'est Athéna qui inspire le pédagogue (E, p. 150). Avec le mors d'Athéna, le cheval se voit guidé subtilement vers où le maître veut le conduire, sans qu'il ait à regimber. De même, Émile cet élève « dyscole », qui refuse la leçon d'orientation, se la verra imposée, malgré lui, dans la forêt de Montmorency où il ne rêve pourtant que de promenade : les enfants sont comme les chevaux qui ne demandent pas mieux que d'aller trotter librement.

La nécessité fait loi

Avec le jeune enfant, dit Rousseau, on n'obtient rien si non par la force ou la ruse : il faut ou le contraindre ou le tromper (E, p. 414). Bien entendu, Rousseau préfère la ruse. Car si le maître peut dominer l'élève, c'est qu'il dispose « de tout ce qui l'environne » (E, p. 150). Mais entre l'éducation traditionnelle (ce dressage à la Poséidon) et l'éducation naturelle (la ruse d'Athéna), la symétrie n'est qu'apparente. Il ne s'agit pas d'une simple inversion des rapports de pouvoir, mais d'un changement beaucoup plus radical qui consiste dans l'aménagement d'un milieu éducatif susceptible de neutraliser les relations de domination en les inscrivant dans les choses mêmes, ce qui fonde une « pédagogie des situations ». La ruse du maître consiste donc à inventer des situations pertinentes par rapport aux finalités éducatives et qui puissent capter l'intérêt de l'élève (E, p. 151)³.

Cette maîtrise requiert un savoir herméneutique : la connaissance des besoins de chaque âge et l'art d'en déchiffrer les signes. Chez Rousseau, l'herméneutique du besoin ou du désir commande l'ingéniosité didactique. Par exemple, en matière d'apprentissage de l'écriture, le désir, si souvent oublié, doit prendre

le pas sur les procédés (E, p. 145). Plus que le raffinement des méthodes de lecture, c'est la saisie de l'opportunité, du *kairos*, qui importe. Généralisons ! Il faut opposer à l'ordre encyclopédique des connaissances, qui procède selon des chaînes de vérités générales, l'ordre de l'apprentissage qui est celui des complexes d'intérêts par lesquels « chaque objet particulier en attire un autre et montre toujours celui qui le suit » (E, p. 221). Le tort de l'enseignement traditionnel est toujours de rabattre le premier sur le second, faute de savoir interpréter chez l'élève les signes d'intérêt. Mais encore faut-il que cette herméneutique débouche sur une cynégétique qui est l'art d'ourdir et de tramer des pièges éducatifs.

Doit-on y voir une nouvelle forme de domination, plus dangereuse encore que la violence, puisque se dissimulant derrière la neutralité des dispositifs ? Mais pour Rousseau, la fonction du piège est bien d'éviter le face à face du maître et de l'élève afin que toute l'énergie de l'élève soit canalisée vers l'apprentissage. L'intelligence d'Émile, dégagée alors du souci « d'éluder un incommode empire », se portera tout entière sur la situation afin « de tirer de tout ce qui l'environne le parti le plus avantageux pour son bien être actuel » (E, p. 150). La *métis* pédagogique revient donc à neutraliser les rapports de domination en les transmutant en nécessités. Ce n'est plus le maître qui ordonne mais c'est le milieu qui contraint : il faut bien sortir du puits ou de la forêt. Telle est cette méthode de la liberté bien réglée par laquelle on conduit l'élève, mais seulement « par les seules lois du possible et de l'impossible » (E, p. 110).

Chasse, pêche et... éducation.

Detienne et Vernant (1974, pp. 32-40) évoquent, dans leur ouvrage, les traités de pêches et de chasse d'Oppien qui nous introduisent dans un monde de traces, de ruses et de pièges. Retenons deux caractères de la *métis*. L'homme qui a de la *métis* n'est pas le plus fort. Il n'agit pas directement mais de manière oblique : il ourdit des stratagèmes, construit des pièges. Ensuite, qui possède de la *métis*, sait interpréter les signes. C'est le chasseur qui suit le gibier à la trace, mais également le stratège qui saisit l'occasion le *kairos* (l'instant critique) pour agir. L'Émile est une sorte de traité cynégétique. Qu'est-ce qu'un piège pédagogique ? Une situation éducative, aux paramè-

tres calculés par le gouverneur, qui vise à mettre l'élève en difficulté pour qu'il apprenne. Donnons quelques exemples de cette pédagogie de la ruse.

Voyez l'enfant capricieux à qui on refuse la promenade et que l'obstination pousse à sortir tout seul. Il sera pris dans un dispositif « tout préparé d'avance » et « comme s'il s'agissait d'une espèce de scène publique » (E, p. 155). Le gouverneur mobilise des voisins qui vont railler le petit « libertin », des « polissons » qui vont lui faire peur, un ami qui va le suivre et lui faire sentir « l'imprudence de son équipée ». Il va même planifier jusqu'à la réprimande du père, rencontré au retour et comme par hasard, sur le pallier. Il en est de même pour l'enfant indolent, qu'on destine à la carrière militaire mais qui ne veut point s'entraîner à la course. Le gouverneur organise alors des concours de « polissons » et fait disputer des gâteaux. Puis, quand le paresseux se motive, Jean-Jacques n'hésite pas à piper le jeu en faisant la lice plus courte et en éloignant le meilleur coureur. Plus tard le gouverneur trichera en sa défaveur pour lui apprendre à bien mesurer les distances (E, p. 181). Dans la leçon d'orientation, l'échec de l'enseignement verbal oblige le gouverneur « à chercher une solution plus grossière », une leçon de choses, car son « appareil scientifique » ne vaut rien pour Émile, le rustique, qui s'en va folâtrer par la chambre au premier mot qu'il n'entend pas. Mais si pour l'élève « il n'est plus question de géographie du reste de la journée », le maître ne cesse d'y penser. Dans cette histoire de *Petit Poucet*, il est bien prévu que la soi-disant promenade tournera court et qu'Émile s'égarera dans la forêt (E, pp. 232-235).

Dans l'épisode du joueur de gobelets (E, pp. 221-226), il s'agit bien de jouer avec les aimants et de fabriquer des machines (des boussoles, des jeux de foire) pour apprendre la physique. Mais il s'agit surtout d'apprendre à distinguer l'estime de soi de l'amour propre. C'est qu'au désir de découvrir l'énigme des aimants se joint celui de briller en société. Si le premier est pleinement satisfait, l'autre donne lieu à une sévère leçon d'humiliation (E, p. 225). On ne sait trop ici ce qui relève de la prévoyance ou du hasard. À première vue la situation semble échapper au gouverneur. L'élève croit deviner le tour de magie du bateleur et triomphe en attirant le canard de son morceau de pain aimanté. Mais il déchant le lendemain quand ledit canard ne répond

plus au même procédé. Le bateleur, humilié, fait alors la leçon à l'élève et à son maître : « vous qui deviez connaître sa faute, pourquoi la lui avoir laissé faire ? » (E, p. 224). Mais la réprimande au gouverneur n'était-elle pas programmée elle aussi, comme une leçon indirecte à l'élève ? C'est du moins ce que Rousseau nous confie dans une note. La leçon du bateleur, c'est la morale que le fabuliste met dans la bouche du personnage (E, pp. 222, 225). Il en est de même de la philosophie de la propriété qu'énonce Robert le jardinier : « Personne ne touche au jardin de son voisin ; chacun respecte le travail des autres, afin que le sien soit en sûreté » (E, p. 121). Voilà encore une morale de fable qui vient conclure un stratagème dans lequel, Jean-Jacques, en toute connaissance de cause, incite Émile à semer ses fèves dans les melons de Robert, le poussant ainsi à la faute. On peut trouver un peu mince la leçon pédagogique qui suit dans la mesure où Rousseau se borne à conseiller aux jeunes maîtres l'action plus que le discours en feignant d'oublier que ladite action est en réalité une machination.

On le voit, dans chacun de ces pièges, l'élève fait une expérience qui débouche sur des apprentissages de savoir ou de savoir faire et également sur une leçon d'éducation ou de savoir vivre. Les pièges sont des problèmes à résoudre et des épreuves aussi, avec toute leur charge d'affectivité. En les traversant, l'enfant s'émancipe peu à peu des préjugés qui l'encombrent et devient progressivement capable. Et ces épreuves, en mettant à mal son amour propre, le font grandir !

Pourquoi le Renard a-t-il toujours le dernier mot ?

Ces machines que monte le gouverneur sont également des machinations. Mais leurs ressorts doivent évoluer au fur et à mesure du développement de l'enfant. La cynégétique - avons-nous dit - est d'abord herméneutique. D'une manière générale, le piège se fonde sur le déséquilibre constitutif du jeune âge, soit que le jeune enfant (celui du livre II de *L'Émile*) ait moins de forces que de besoins, soit au contraire que ses forces s'étant accrues excèdent ses besoins (comme au Livre III), soit enfin qu'à l'adolescence (Livre IV) il y ait un excédent, cette fois de désir (Vargas, 1996). En précisant un peu les mécanismes de la ruse, on peut repérer trois ressorts fondamentaux.

« Le facile avantage de la prévoyance »

Le premier ressort du piège tient à ce que maître et élève ne vivent pas le temps de la même manière. La fable oppose toujours la perspicacité du Renard à l'imprévoyance du Bouc « ne voyant pas plus loin que son nez ». Le gouverneur ne maîtrise certes pas le passé qui est toujours ce qu'il est, mais l'avenir lui est ouvert. D'où l'idée de prévoyance, très complexe chez Rousseau. Il la condamne quand elle dénie à l'enfance le droit d'être une vie à part entière, en en faisant une simple préparation à la vie adulte (E, p. 92). De même, il reprend le précepte stoïcien qui nous commande de nous resserrer au-dedans de nous et sur notre présent (E, p. 97) ! Pourtant si l'enfance n'est pas un état mais un dynamisme, laisser Émile vivre son enfance signifie également déchiffrer les signes qui montrent où il en est de son développement et ce qu'il est en train de devenir. Ce qui oblige le gouverneur à « tout prévoir et tout prévoir de fort loin » (E, p. 235). Inversement, l'enfant reste centré sur le présent. Il ignore les conséquences de ses actes et ne peut s'engager par des promesses qui n'ont aucun sens pour lui (E, p. 225). La prévoyance du gouverneur constitue donc un ressort éducatif puissant dans une pédagogie des situations. Et l'élève, prisonnier de l'instant, tombe, tête baissée, dans les pièges. La fable du *Renard et du Bouc* s'avère exemplaire, une fois de plus : il faut toujours songer aux conséquences. Émile, semant ses fèves, ne pensait pas se creuser « un cachot où sa science ne tarderait pas à le faire enfermer » (E, p. 123). De même, l'enfant « dyscole », qui casse les vitres de sa chambre, est-il soumis à l'épreuve des conséquences : dormir dans une chambre exposée aux courants d'air ou dans une pièce obscure sans fenêtres. Bref, le même principe stoïcien qui nous commande de ne pas errer dans des temps qui ne sont pas nôtres, nous oblige à assumer les conséquences de ce qui dépend de nous. Apprendre par les choses et non par les mots, c'est bien en effet se souvenir de ce qu'on a fait ou de ce qu'on nous a fait. Et tirer les leçons de l'expérience, c'est bien s'instruire des conséquences. Telle est la loi de la nécessité qui nous oblige souvent à faire ce qui ne nous plaît pas dans l'instant pour éviter un plus grand mal futur. Et telle est la (bonne) prévoyance (E, p. 229).

La raison est rusée

Le deuxième ressort de la pédagogie de la *métis* se fonde sur une sorte de ruse de la raison qui met les

passions au service de l'éducation. Il revient en effet à l'éducateur de discerner les vrais besoins des fantaisies soit en refusant de satisfaire ces dernières (E, p. 101), soit, plus subtilement, en utilisant le ressort des fantaisies (ou plus largement des besoins immédiats) pour combler les vrais besoins. L'enfant (celui du Livre III de *L'Émile*) a plus de forces que de besoins et commence à connaître le prix du temps, à prévoir ses besoins avant qu'ils ne surviennent (E, p. 229). C'est l'époque la plus précieuse de la vie (E, p. 212). A quoi doit-on employer ce superflu ? A l'étude certes, mais seulement à celle qui est utile. À présent, l'éducation n'est plus exactement sous le signe de la nécessité mais sous celui de l'utilité (E, p. 213). Tel est alors le ressort de l'apprentissage : c'est-à-dire à la fois son aiguillon et son frein. Apprendre ce dont on a besoin et rien que cela ! Sachant que la question « à quoi cela est-il bon ? » est une question boomerang qu'Émile vous retournera à la première occasion. Rousseau est bien conscient que le principe d'utilité génère une tension entre la recherche de la satisfaction immédiate et l'art du détour qu'exige l'apprentissage (E, p. 214). C'est pourquoi, si la curiosité est la mère de l'apprentissage, elle relève encore de la ruse du Maître qui feint de ne pas savoir. Dire « je ne sais » est certes un aveu de modestie, mais c'est souvent également un mensonge ayant pour effet de laisser Émile apprendre par lui-même. On le voit bien dans la leçon d'orientation, qui passe à juste titre pour le prototype d'une pédagogie des situations. Mais cette leçon n'est possible que par la duplicité du maître qui feint d'emmener Émile en promenade, lui laisse croire qu'il est perdu, fait semblant d'être égaré lui aussi. Bref, la ruse ouvre bien deux séries, celle de l'immédiatement utile (se retrouver, manger son dîner) et celle de l'apprentissage (apprendre à s'orienter). Dans ce texte admirable, l'expression « Midi » indique à la fois la divergence et la convergence de ces séries. Midi c'est l'heure du dîner pour Émile mais c'est l'heure de l'orientation (donc de l'apprentissage) pour Jean-Jacques (E, p. 234). Ce n'est toutefois que par le détour du principe de réalité que le plaisir sera satisfait, comme le dira Freud : s'orienter permet de retrouver Montmorency, le château et le repas.

Le dispositif implique donc une ruse de la raison : en croyant satisfaire son désir immédiat, l'élève va apprendre, souvent à ses dépens. Émile croit s'amuser avec des aimants mais il acquiert les lois du magnétisme. Il est tout entier au jardinage, mais en semant

ses fèves il fait également l'expérience de l'usurpation qui le conduira à l'idée de propriété. L'indolent qu'on destine à la carrière militaire ne veut point courir, il y viendra par l'amour propre et la concurrence. D'une manière générale, l'éducation n'exige pas la suppression des passions mais leur bon usage. On peut même, par un subtil retournement, faire servir l'amour propre (passion pervertie) à l'amour de soi (passion originaire et donc bonne). Quand Rousseau plaide pour les jeux de nuits, il se souvient que la peur des moqueries peut-être plus forte que celle du noir. Un rire vient à point retourner littéralement la situation, faisant tout d'un coup du peureux un intrépide. Qui sait si le Pasteur Lambercier n'avait pas lui-même tout calculé d'avance en envoyant nuitamment Jean-Jacques chercher la Bible dans le temple (E, p. 173) ? De même, le petit indolent n'acquerra le goût de la course que si le gouverneur mobilise toutes les ressources de la gourmandise et de l'émulation (E, p. 180). Rousseau est bien conscient du risque de contradiction et s'en tire par un raisonnement quelque peu retors : le gâteau n'est pas la récompense, mais la course est le seul moyen de l'obtenir (E, p. 196).

L'identification, pas l'imitation !

Le troisième ressort, le plus subtil sans doute de cette pédagogie de la ruse, c'est l'identification. Nous demandions : comment résoudre la tension entre l'utilité et la curiosité, entre la satisfaction immédiate et le détour par l'apprentissage ? En créant un espace de jeu, d'identification, répond Rousseau. Avec *Robinson Crusoé*, la pédagogie des situations se donne toutes les ressources de la simulation. Il ne s'agit pas ici d'imitation à proprement parler. Nanine Charbonnel (2006, I, pp. 29-34) montre bien qu'avec Rousseau s'énonce un des principes fondamentaux de la modernité à savoir le refus d'imiter des modèles (E, p. 128). En effet, Émile n'est pas fait pour habiter l'île du solitaire. Il devra tôt ou tard faire société (E, p. 238). Émile ne doit donc pas devenir plus tard *comme* Robinson, c'est aujourd'hui qu'il doit *être* Robinson. Le rapport n'est pas d'imitation mais d'identification : « je veux qu'il pense être Robinson lui-même » (E, p. 238).

Robinson Crusoé est donc une fable, mais une fable sans risque. Les *Fables* de la Fontaine ont une

structure rhétorique trop complexe. L'identification ne peut s'y effectuer dans le respect des marqueurs rhétoriques qui guident la lecture et qui, par exemple, ridiculisent la fatuité du Corbeau sans pour autant louer la méchanceté du Renard (Fabre, 1989). Or, les enfants s'y perdent toujours car leur amour propre les porte à s'identifier à celui qui a le beau rôle, par-delà le message que voudrait délivrer le fabuliste (E, p. 144). Les enfants se moquent tous du Corbeau et s'identifient au Renard. Voilà comment la fable devient une leçon de fourberie alors qu'elle voulait seulement condamner la bêtise. Car le Renard n'est là que pour mettre en relief la fatuité du corbeau : c'est un catalyseur dramatique, un ressort narratif neutre, c'est-à-dire non évalué par la fable. Or les enfants « au lieu de s'observer sur le défaut dont on veut les guérir ou préserver », penchent à aimer « le vice avec lequel on tire parti du défaut des autres » (E, p. 143). Avec *Robinson Crusoé*, aucun danger de contre sens. Du moins avec ce Robinson *ad usum delphini*, convenablement apprêté, didactiquement transposé, c'est-à-dire « débarrassé de tout son fatras », ce morceau choisi « commençant au naufrage de Robinson près de son île et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer » (E, p. 239). D'abord Robinson est une fable à un seul personnage (Vendredi compte si peu pour Rousseau), aussi le mécanisme rhétorique est-il d'une grande simplicité. Robinson tient tour à tour le beau ou le mauvais rôle selon ses succès ou ses échecs. Et l'amour propre ne peut venir ici pervertir le mécanisme de l'identification qui ne peut fonctionner alors qu'à l'amour de soi.

Robinson Crusoé est donc un piège pour apprendre, le piège le plus perfectionné sans doute qu'ait conçu Rousseau (E, p. 240). Il conjugue en effet « l'amusement et l'instruction » (E, p. 239). Jouer à Robinson, c'est jouer à apprendre ou encore apprendre en jouant. Mais au-delà des apprentissages, il s'agit de *se mettre à la place* de Robinson, c'est-à-dire de juger toutes choses du point de vue du solitaire dans son île. Cette identification est donc en même temps une éducation aux valeurs : c'est un jeu, mais un jeu dont la gratuité ne sert qu'à ancrer l'idée de l'utile. Robinson est stoicien (par nécessité pour ainsi dire), et l'île constitue un espace axiologique qui fait toujours primer la valeur d'usage sur la valeur d'échange. L'île de Robinson est bien un espace d'identification éducative. Si Émile doit devenir lui-même (et non Robinson), l'éducation naturelle suppose cependant un imaginaire de l'île.

La cynégétique est-elle immorale ?

Comme le rappellent Detienne et Vernant (1974, p. 40), Platon dans les *Lois* condamnait les pièges et les ruses de la chasse et de la pêche car mensonge et duplicité sont aux antipodes des vertus qu'exige la cité. Et dans le *Nouveau dictionnaire* de Ferdinand Buisson (1911), la Bible de l'école républicaine soucieuse de respectabilité morale, Jules Stegg s'écriait, à l'article « Rousseau » : « la supercherie joue un assez grand rôle dans cette éducation car les occasions ne naissent pas assez fréquentes, assez opportunes ; il faut les provoquer, les solliciter, les organiser... »⁴. Comment Rousseau, qui entend faire de la sincérité, de la véracité, de la transparence, le cœur de sa philosophie éthique ou politique peut-il ainsi fonder le rapport pédagogique sur la fourberie d'un Renard, certes bienveillant, mais pratiquant tant de restrictions mentales ? Comment peut-il opposer un contre-modèle à l'éducation des collèves en dotant le gouverneur de cette duplicité que les *Provinciales* dénonçaient chez les Jésuites ? Si l'épisode du « ruban volé » des *Confessions* jette Jean-Jacques hors de l'innocence, comment se fait-il que l'éducation, qui prétend pourtant remettre le cap sur la nature, ne soit finalement qu'un supplément d'artifices, voire de mensonges ? Curieusement, l'auteur de l'*Émile*, habituellement tourmenté par le remords, ne semble pas trop s'inquiéter des risques inhérents à sa pédagogie. Plusieurs raisons à cela sans doute. Le souci éducatif ne transforme-t-il pas la *métis* en prudence, sous le symbole du Renard bienveillant ? À moins que toute pédagogie ne soit nécessairement perverse.

Un Renard pervers quoique bienveillant

Il est vrai que la cynégétique pédagogique relève moins du mensonge que de la restriction mentale. Pour que le dispositif fonctionne, il ne faut pas tout dire, mais point n'est besoin de mentir (E, p. 281). La pédagogie est décidément une affaire de jésuites⁵. À Madame d'Épinay, Rousseau conseille de ne pas dire à l'enfant qu'on va l'instruire en l'amusant, sinon tout jusqu'à sa toupie lui paraîtra suspect.

Dans cette pédagogie du secret, on trouve d'étranges contrats éducatifs. Le premier, passé avec les parents, pose l'exclusivité de l'influence du gouverneur (E, p. 57). Mais il existe également

un contrat pédagogique implicite qui sous-tend les trois premiers livres. On pourrait le formuler ainsi : « Fais-moi confiance, je vais te piéger, je ne vais cesser de te tromper ! Mais c'est pour ton bien, c'est pour que tu apprennes. Avec moi, tu ne sauras jamais vraiment de quoi il s'agit. Tu croiras faire ce que tu veux alors même que tu n'agiras que selon ma volonté. Tu croiras jouer alors que tu seras en train d'apprendre. Tu penseras découvrir la vie avec moi alors que j'aurais fait pour toi un monde tout exprès, tout artificiel »⁶. Le troisième contrat, avec l'adolescent du livre IV, n'est pas non plus un chef-d'œuvre de transparence. Jean-Jacques fait mine d'abandonner Émile à son triste sort, il se fait beaucoup prier pour continuer à se charger de l'adolescent. (E, p. 426-428). Mais Émile, que l'on a rendu docile par toutes les ruses de la pédagogie enfantine, vient de lui-même aliéner sa liberté. Le contrat entre le gouverneur et l'adolescent est celui-là même que passent Ulysse et ses compagnons, dans l'épisode du chant des sirènes : attachez-moi au mat du navire et ne me détachez jamais même si je vous implore de le faire. Sauf qu'ici, c'est bien le compagnon, le gouverneur qui souffle à Émile les termes du contrat : fais-ce que je te dis et tu comprendras plus tard ; on s'expliquera après coup !

La cynégétique pédagogique, qui ourdit ses pièges pour apprendre, apparaît en effet singulièrement perverse. Au lieu d'enseigner (de faire signe ou d'admonester) l'élève, elle le trompe, l'induit en erreur pour qu'il en tire les leçons. Le Renard de la fable pourrait se borner à conseiller au bouc la prévoyance au lieu de le faire descendre dans le puits pour l'y abandonner. Au lieu de cela, La Fontaine met en scène, avec la méchanceté du Renard, « le vice avec lequel on tire parti du défaut des autres » (E, p. 142). Si La Fontaine ne vaut rien pour l'enfant, lequel « au lieu de se corriger sur la dupe, se formera sur le fripon » (E, p. 145), Rousseau veut bien, lui, tirer profit des fables. L'Émile est bien en effet une fable dont le ressort dramatique est tout entier construit sur le vice du gouverneur qui sert alors à mettre en évidence et à corriger les défauts de son élève. La structure étrange de l'Émile (mi roman et mi traité) est en effet construite sur un schéma ternaire :

a) le fabuliste (Rousseau) met en scène un recueil de fables (L'Émile) ;

b) recueil dans lequel le gouverneur (Jean-Jacques?) est campé en Renard,

c) Émile occupant à la fois la place du bouc, celui « qui ne voyait pas plus loin que son nez » et celle du Corbeau qui jure « mais un peu tard qu'on ne l'y prendra plus » pour finir par acquérir de la *métis* et devenir lui aussi Renard⁷.

Si le maître est un Renard, c'est toutefois un Renard bienveillant qui ne laisse jamais Émile au fond du puits. Comment se manifeste cette bienveillance ? D'abord comme protection. Reprenons les exemples déjà cités ! On n'expose pas l'enfant capricieux au danger mais plutôt à l'idée de danger. D'ailleurs un « Sbrigani » le surveille de loin⁸. L'enfant indolent ne sort pas sans son précepteur et c'est encore lui qui accompagne son protégé à la foire, dans l'épisode du joueur de gobelets. De même, la leçon d'orientation dans la forêt ne reprend le thème initiatique du *Petit Poucet*, qu'en l'euphémisant puisque Jean-Jacques n'abandonne jamais Émile. L'omniprésence, certes un peu encombrante du précepteur, signifie que l'éducation n'est pas la vie et ne peut d'ailleurs s'effectuer qu'à l'intérieur d'une clôture protectrice que symbolise l'île de Robinson.

Comment aider le bouc à sortir du puits ?

La protection de l'élève assurée, comment faire pour que l'élève apprenne des situations ? On a vu que chaque piège recélait une triple leçon, de savoir, de savoir faire et de savoir vivre. On n'apprend que par l'expérience. Loin donc d'éviter l'erreur, le Maître doit la provoquer souvent, l'exploiter toujours. Il faut que le bouc descende au fond du puits pour apprendre la prévoyance. Et du même coup, apprendre à remonter sans qu'on lui fasse la courte échelle. Tel est le paradoxe de l'aide. Comment le dénouer ?

Revenons à la pédagogie et aux fables. En quoi consiste le bon usage de La Fontaine chez Rousseau ? Il apparaît tout entier au livre IV, quand Rousseau réhabilite les fables pour les adolescents. Avec la fable, l'adolescent, d'un fait, tire une maxime ; et l'expérience qu'il eût bientôt oubliée se grave, dans son jugement (E, p. 323). La fable constitue donc la structure rhétorique de l'expérience. Ce passage livre la clé de la pédagogie de Rousseau. Le précepteur

imagine des fables : des leçons de choses, et non des leçons de mots, qu'il vit avec l'enfant en prenant le rôle du Renard.

Encore faut-il laisser à l'élève le soin de tirer, de lui-même, la morale. On pourrait interdire à l'enfant capricieux de sortir seul. Mieux vaut lui faire faire l'expérience de la peur et de l'inconvenance : la leçon ne peut venir « que de la chose même ». (E, p. 156). Il en est de même pour l'enfant indolent. C'est le dispositif qui montre l'utilité de l'exercice : il n'est pas nécessaire d'en rajouter. Et à la fin de la leçon d'orientation du Livre III, Émile s'écrie de lui-même et sans qu'on ne lui souffle rien : « l'astronomie est bonne à quelque chose » (E, p. 235). S'il faut parler par les actions « et ne dire que ce qu'on ne saurait faire » (*Ibid*), c'est qu'Émile enfant « n'oubliera de sa vie la leçon de cette journée » (*Ibid*). Au lieu de donner des réponses, faites naître l'énigme : laisser venir la question et ajourner le temps de la solution (E, pp. 216-218) ! Et si vous répondez (sur le lever ou le coucher du soleil), faites en sorte que ce soit pour nourrir la curiosité de l'élève et non pour la rassasier (E, p. 221). Laissez l'élève expérimenter lui-même les illusions d'optique : ne sortez jamais de l'eau le bâton brisé, ce qui donnerait immédiatement la solution avant que l'élève ait pu résoudre le problème (E, p. 267). On comprend dès lors la diatribe de Rousseau contre le Pantalon de la *Comedia del arte* qui se substitue au spectateur pour formuler la leçon. De même La Fontaine est génial comme narrateur mais faible en donneur de leçons. Formuler la morale à la fin de la fable, c'est comme ajouter sous la peinture, le nom des objets peints. Pour Rousseau, si le Maître est un gouverneur plutôt qu'un précepteur c'est « qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire. Il ne doit point donner de préceptes, il doit les faire trouver » (E, p. 55).

Comment Émile va-t-il pouvoir tirer de lui-même la leçon ? Parce que la situation contient de véritables « inducteurs de problématisation » (Fabre et Musquer, 2007). Les inducteurs sont des éléments du milieu pédagogique (manières de choisir les situations, de présenter les données, les consignes, de régler les interactions, d'aider à l'émission et à la critique des hypothèses) qui visent à faciliter la position, la construction et la résolution des problèmes (fonction cognitive) par la suggestion ou la critique (fonction argumentative) en focalisant sur les objectifs apprentissage (fonction didactique)⁹. En quoi

consistent ces inducteurs ? Il peut s'agir d'éléments ou d'événement soigneusement choisis et disposés en vue d'une prise de conscience. L'enfant capricieux doit-il ressentir à la fois l'inconvenance et le danger de sortir seul ? On multiplie sur sa route des événements et des rencontres (les voisins, les polissons), qui évoquent plus ou moins indirectement le danger. Le spectacle des courses suscitera l'intérêt de l'enfant indolent : « c'étaient pour lui les jeux olympiques » (E, p. 180). De même, le spectacle du jardin dévasté, la colère du jardinier Robert, celle du joueur de gobelets, génèrent autant de chocs émotionnels qui anticipent le contenu de la leçon. Chez Rousseau la leçon doit d'abord s'inscrire dans le corps avant de pouvoir se formuler intellectuellement. Ici le dispositif vise une rupture d'avec les représentations erronées ou les mauvaises habitudes de l'enfant. Il possède une dimension fortement critique.

Les inducteurs peuvent également sous-tendre les dialogues didactiques comme dans la leçon dans la forêt. Émile se croit perdu. Ne lui montrez pas Montmorency, imposez un détour par les signes : on peut savoir sans voir ! Faites lui retrouver ce qu'il sait déjà par une sorte de maïeutique : les points cardinaux, la situation de l'ombre à midi. Tout comme Socrate pour le petit esclave du *Menon*. Car Émile connaît déjà les conditions du problème de l'orientation : les points cardinaux et la direction de l'ombre à midi. Les questions du précepteur vont donc aider Émile à mobiliser son savoir et à le rendre opérationnel. Elles lui feront sélectionner les données pertinentes du problème : le Sud, le Nord, midi, le soleil, l'ombre. Elles aideront la formulation d'hypothèses : si la forêt est au Nord de Montmorency, alors Montmorency est Mais comment trouver le Nord à midi ?

Il est des cas cependant où la formulation de la réponse s'avère indispensable. On notera alors deux particularités. D'abord, c'est rarement le gouverneur qui délivre la leçon. Rousseau la met plutôt dans la bouche d'un personnage. C'est le Sbrigani ou le père qui tancent l'enfant capricieux. Le bateleur réunit l'élève et son précepteur dans une même réprobation (E, p. 225) : c'est évidemment tout arrangé d'avance, précise Rousseau ! De même, c'est le jardinier Robert et non le gouverneur qui édicte la règle d'or de la propriété : « Personne ne touche au jardin de son voisin ; chacun respecte le travail des autres, afin que

le sien soit en sûreté » (E, p. 121). Autrement dit, s'il faut absolument une morale à la fable, il vaut mieux la faire édicter, du dedans du récit, par un personnage porte-parole plutôt que de recourir à un point de vue extérieur et en surplomb : directement ou indirectement, le savoir doit surgir de l'expérience et non venir l'informer du dehors. Le deuxième point remarquable, c'est que la formulation n'exprime pas directement la loi dans son abstraction, mais une de ses maximes concrètes. Ainsi, le respect de la propriété d'autrui illustre-t-elle « la loi du premier occupant par le travail » (E, p. 121). De même les reproches du bateleur répriment, mieux qu'une leçon de morale abstraite, le « le premier mouvement de vanité » qu'il ne faut pas laisser s'installer (E, p. 225).

Qu'est-ce donc qu'une situation pédagogique ? Une machine, comme dirait La Fontaine, un piège, mais un piège qui contiendrait en même temps la formule pour s'en tirer et en tirer des leçons : un dispositif pour expérimenter sans risque, se relever soi-même de sa chute et prendre conscience. Rousseau équipe ainsi ses dispositifs d'inducteurs de problématisation destinés à provoquer des ruptures à la fois émotionnelles et cognitives, à induire des règles à partir d'exemples vécus, à susciter des réminiscences par un questionnement maïeutique.

Pédagogues, tous pervers !

Comment faut-il transformer la fable pour que le piège mortifère devienne un piège pour apprendre ? Comment la *métis* peut-elle devenir *phronésis*, prudence, au sens d'Aristote ? La *métis* pédagogique est certes une ruse « blanche » (comme il y a une magie blanche !) mais elle n'est pas dépourvue de risques. Starobinski (1971, p. 257) s'effrayait des machinations de l'*Émile*. Et Château (1962, p. 190) dénonçait l'obsession de contrôle qui anime le gouverneur. Meirieu et son *Frankenstein pédagogue* (1996), Imbert et son *Émile ou l'interdit de la jouissance* (1989) reprendront la question : la pédagogie de Rousseau est-elle *poësis* (fabrication et modelage) ou *praxis* (éveil d'une liberté) ?

Rousseau, qui écrivit son *Pygmalion*¹⁰, ne pouvait ignorer les dangers de la manipulation¹¹. Mais quelle serait alors l'alternative ? En pédagogie, vous avez donc le choix, semble dire Rousseau : ou le narcissisme ou

la ruse ! « J'ai souvent remarqué – dit-il – 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 » (E, note p. 232). C'est que la relation éducative est toujours intéressée et le précepteur doit justifier son salaire (E, p. 208). Chez Rousseau la relation pédagogique n'est donc jamais binaire mais ternaire. On n'a jamais le face à face maître / élève mais toujours le triangle maître / adulte (réel ou fictif) / enfant. Dans l'enseignement traditionnel, le message va du maître à l'adulte réel ou fictif du fond de la classe (les parents, l'inspecteur, le maître lui-même), par-dessus la tête de l'élève. Si l'on veut sortir de cette structure narcissique, il n'est pas d'autre choix que la ruse. Cette fois, le message va bien de la situation à l'élève : c'est le principe de réalité. On retrouve toutefois la structure ternaire quand le maître fait à l'adulte réel ou fictif (ici le lecteur !), un clin d'œil de connivence. Ainsi, quand Émile se croit perdu en forêt, Rousseau fait signe au lecteur : « (Émile) ne sait pas que nous sommes à la porte de Montmorency, et qu'un simple taillis nous le cache... » (E, p. 233). Rousseau si exigeant pour la transparence des relations entre adultes, fait ainsi de l'opacité le ressort même de la situation pédagogique : pour que les choses parlent, il faut que le gouverneur se taise et qu'il pratique une restriction mentale.

Maître Renard serait-il plus pervers que Pangloss ? Le discours narcissique qui passe au dessus de la tête de l'élève serait-il préférable à la ruse qui l'oblige à apprendre ? Il faut bien comprendre que pour Rousseau, l'éducation est un métier impossible. Comment réussir en effet l'harmonie des trois maîtres : l'éducation des choses, celles des hommes et celle de la nature (E, p. 65) ? La cynégétique pédagogique relève de ce vice « machiavélique », de cette intelligence des stratagèmes, de cette herméneutique des occasions qui s'ingénient à faire converger l'enseignement des trois maîtres. Est-elle plus répréhensible que le mépris du pédant pour son élève ?

Cynégétique et Rhétorique

Étant donné la désinvolture éthique dont fait preuve l'*Émile*, on pourrait se demander si Rousseau ne tente pas d'accomplir un geste similaire à celui de Machiavel, lequel, en suspendant la relation de

la politique à la morale, découvre un nouveau continent : celui des purs rapports stratégiques. De même, Rousseau découvrirait ici le continent pédagogique en le libérant des bons sentiments qui en occultent les ressorts. Or, nous le verrons, chez Rousseau, la stratégie pédagogique relève de la rhétorique entendue comme théorie générale des signes. L'opposition du narcissisme et de la ruse redouble celle de la rhétorique des modernes et de l'éloquence des anciens. Mais comment s'opère donc le glissement de la morale à la rhétorique ?

Mensonge et simulation : l'ambiguïté des signes

Si *Émile* est une fable, si les situations d'apprentissage qu'il propose constituent des fables vécues, alors on passe de la problématique du mensonge à celle de la fiction, mieux de la simulation : « l'apologue – dit Rousseau – n'est pas un mensonge, par la vérité dont il se fait l'application » (E, p. 322). La fable met bien en scène des personnages et des situations fictives. En ce sens tout songe est mensonge. Mais cette fiction illustre une vérité générale qui vaut plus que la vérité historique elle-même. Tout le début du Livre I, qui tente de justifier le statut étrange de *l'Émile* entre roman et traité, revendique le droit à la simulation : *L'Émile* est un substitut à l'expérience du préceptorat (toujours catastrophique chez Rousseau), mais ce n'est pas un jeu gratuit, car s'obliger à donner « des détails et des exemples » implique de descendre des grands principes éducatifs dans la cuisine pédagogique (E, p. 54). La simulation est aussi un test de vraisemblance¹². *L'Émile* est donc construit comme un ensemble de simulateurs. L'éducation n'est ni dans les livres ni dans la vie, mais dans ce lieu intermédiaire qui *simule* la vie. Toute la question est de savoir si cette simulation est encore représentation ! La véritable préoccupation de Rousseau dans *l'Émile* n'est donc pas éthique mais rhétorique. La pédagogie, si elle doit remettre le cap sur la nature, ne peut le faire qu'en recourant à l'artifice. C'est ce paradoxe qu'illustre le jardin de Julie, dans la *Nouvelle Héloïse*, ce jardin baroque où l'art imite la nature en s'effaçant comme tel. La question devient alors celle des signes qui obsède Rousseau et qui renvoie au clivage nature / culture : comment générer des signes naturels ? Dit autrement : la nature peut-elle nous faire signe ?

Si l'on peut parler, comme Philonenko (1984), de philosophie du malheur chez Rousseau, c'est que

la nature est à jamais perdue et que la naissance est toujours déjà une chute¹³. D'où la logique de supplément bien décrite par Derrida (1967). Cette logique affecte le régime des signes. A l'oracle de Delphes qui prétendait ne rien révéler, ne rien cacher mais signifier, Rousseau rétorquerait sans doute que le propre du signe est précisément de s'empêtrer dans des rapports complexes de voilement et de dévoilement. Le destin du signe, le malheur qui l'affecte, est de ne pouvoir révéler les choses qu'en se substituant à elles, qu'en les cachant. C'est pourquoi, le premier mouvement de Rousseau, dans *l'Émile* comme ailleurs, est toujours d'annuler le signe, de remonter à la chose même (E, p. 218). La chose se donne dans l'expérience directe, dans la présence réelle, qui est tantôt idée, tantôt sentiment, tantôt impression sensible. La leçon de choses vaut mieux que celle des livres. Avec le signe, on entre au contraire dans une logique de substitution, de suppléance. Ainsi, l'éducation traditionnelle est toute entière de substitution. Au lieu d'enseigner les sciences des choses, on inculque celle des mots : ainsi va l'étude prématurée des langues, de l'histoire, de la géographie et même des sciences. Cet usage intempestif expose à confondre les signes et les choses : la carte et le territoire, la terre avec le globe de carton qui la représente. Un enseignement vraiment utile devrait toujours être une leçon de choses : apprendre à s'orienter dans son jardin ou dans la forêt de Montmorency, non dans les livres (E, p. 138). Voyez les fables qu'on leur fait apprendre par cœur sans voir que « l'apologue en les amusant les abuse » (E, p. 139) Disons plutôt aux enfants la vérité toute nue. D'une manière générale, l'éducation doit retarder le temps des signes : il faut dessiner directement d'après l'original, se passer des machines (globes, sphères ou cartes), en tout cas placer toujours l'expérience avant l'instrument, le meilleur instrument étant véritablement le bon sens de l'élève, calé sur l'utilité. La substitution des signes aux choses est donc chez Rousseau le paradigme général de la perversité.

Peut-on pourtant se passer des signes ? Mais il nous en faut bien quand la chose se dérobe ! Ainsi des livres. « Je hais les livres » dit Rousseau. On aurait tort d'exagérer la portée du trait (E, p. 238). Émile, enfant, peut-il faire l'expérience de l'état de nature ? Non, mais il peut l'imaginer, grâce à un livre, *Robinson Crusoé*, qui lui fournit un espace d'identification et l'épreuve de son jugement (E, p. 239). D'ailleurs, si la lecture est bien

« le fléau de l'enfance » (E, p. 145), elle est cependant l'instruction de la jeunesse. Ainsi, l'histoire sera-t-elle, pour Émile adolescent, un « cours de philosophie pratique » (E, p. 315). L'expérience de la vie est-elle trop dangereuse ? Il lui reste la leçon des fables (E, p. 323) ou encore celle de *l'Odyssée*. Quand s'éveilleront les passions, Émile s'émouvra même à l'évocation de l'amour dans le *Banquet* de Platon (E, p. 450). Rousseau ne méconnaît donc pas le pouvoir des signes. Il cherche plutôt le signe minimal, le signe modeste, celui qui s'efface devant la chose. Dans *l'Essai sur l'origine des langues* et dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, il rêve d'une communication sans intermédiaire, toute proche du sentiment lui-même. Bref, il cherche, à l'instar du *Cratyle* de Platon, le point d'origine où le signe (en deçà de toute artificialité) est encore l'expression de la chose même. Si la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles* condamne l'introduction du théâtre à Genève, c'est pour lui opposer la fête populaire qui abolit la structure de la représentation et fait de la vie elle-même un spectacle. Et si Rousseau s'oppose tant à l'esthétique de Rameau, c'est que pour lui, la mélodie est la peinture directe des états de l'âme, tandis que l'harmonie n'en est que l'accompagnement. D'ailleurs dans sa réforme de l'écriture musicale, Rousseau remplace les notes et les portées par des chiffres censés traduire directement les exposants naturels de la génération des sons. Même méfiance des signes dans l'œuvre romanesque : *La Nouvelle Héloïse*, comme le premier des dialogues de Rousseau juge de Jean-Jacques sont tout entiers fondés sur le mythe d'une communication immédiate. Cette nostalgie parcourt également *l'Émile* ! Par exemple, *Robinson Crusoé*, est bien le substitut de l'état de nature, mais dans un écart minimal : c'est « le plus heureux traité d'éducation naturelle » (E, p. 239).

Tout l'espoir de Rousseau tient sans doute en ceci : approcher la nature par un surcroît d'artifice, montrer la chose par un signe qui rectifie et annule la perversité des autres signes : la rédaction de *l'Émile*, tient toute de ce pari.

Rhétorique des modernes, éloquence des anciens

La pédagogie est, chez Rousseau, d'essence rhétorique. Mais ce n'est pas une rhétorique de mots, comme chez les modernes. C'est une rhétorique de signes minimaux, telle que la pratiquaient les anciens.

C'est qu'à l'éloquence moderne des mots, il faut préférer la rhétorique des emblèmes, des symboles, des gestes. Au digital, l'analogique : la cérémonie, le vêtement, l'allégorie gestuelle. Chez les anciens en effet, « ce qu'on disait le plus vivement ne s'exprimait pas par des mots mais par des gestes : on ne le disait pas, on le montrait ». Ce langage des signes définit un écart minimal avec les choses et entend se situer en deçà de toute représentation : la signification se replie sur « l'action-geste » (Charbonnel, 2006, I, p. 109). Il y a donc ici une rhétorique de l'ostension ou des marques qui est à retrouver. D'ailleurs, faute de cultiver les emblèmes du pouvoir ou du sacré, les modernes sont obligés d'y suppléer par la force : quand la majesté du roi n'est plus directement lisible par sa couronne, il lui faut des gardes du corps. Il nous faudrait pouvoir re-sacraliser les signes – remarque Rousseau (Charbonnel, 2006, I, p. 169). Cette re-sacralisation serait le véritable moyen de persuader. Faute de quoi, les modernes en sont réduits au seul ressort de l'intérêt (E, p. 421).

La rhétorique des marques et des signes se situe en deçà des mots : montrer est plus que dire ! Et, nous le savons, « il ne faut dire que ce qu'on ne saurait faire » (E, p. 235). Antoine ne prononce pas l'oraison funèbre de César assassiné, il fait apporter son cadavre sanglant : « quelle rhétorique », s'exclame Rousseau ! Diogène devant Zénon prouve le mouvement en marchant. Thrasybule coupe des épis de blé devant le jeune roi. Ce geste parle plus qu'un long discours : il faut couper les têtes du royaume ! Darius reçoit du roi des Scythes un oiseau, une grenouille, une souris et cinq flèches. Il lève immédiatement le camp, alors qu'une lettre de menace l'aurait fait rire ! (E, pp. 422-423). C'est parce que les modernes ont perdu cette éloquence des signes qu'ils en sont réduits à développer une rhétorique bavarde et verbale qui ne peut toucher autrui.

Cette rhétorique des signes est d'ordre performatif. Dans les cérémonies, les marques sont des actes de langage. De même, dans les autres exemples, on a affaire à une réfutation (Diogène), une menace (le roi des Scythes) un conseil (Thrasybule), une déploration ou une indignation (Antoine). Autrement dit, le langage n'est pas ici représentationnel mais communicationnel : il vise à faire passer un message, à persuader autrui (Charbonnel, 2006, I, pp. 110-113). Et il joue sur les rapports du propre et du

figuré. Diogène marche devant Zénon et signifie par là même la possibilité du mouvement. Antoine montre le cadavre de César pour signifier son indignation. Le roi des Scythes envoie à Darius un présent qui est en réalité une menace. Les épis de blés de Thrasybule symbolisent les élites que le nouveau roi doit décapiter. Le geste transforme donc le métaphorique en « présence réelle de l'injonction » (*Ibid*).

Il faut cependant que le geste soit convenablement déchiffré. Mais les modernes n'ont-ils pas perdu les clés ? Encore faut-il comprendre en effet que le roi des Scythes n'envoie pas un cadeau à Darius mais lui signifie plutôt cet avertissement : filez comme des oiseaux, terrez-vous comme des rats ou plongez dans les marais comme des grouilles, sinon gare à nos flèches ! Or Rousseau rêve à des signes qui seraient immédiatement lisibles, à des signes qui aboliraient la différence entre propre et figuré. Mais précisément, dans l'éloquence des anciens, le sens figuré n'est pas second. *Le Discours sur l'origine des langues*, l'a bien établi : le premier langage est à la fois physique et figuré, c'est-à-dire expressif¹⁴. Ce qui revient à dire qu'il est rhétorique en ce sens qu'il use de Tropes. Pour bien comprendre cette théorie des signes, il faut donc inverser le trajet qui va du propre au figuré. Écoutons Nanine Charbonnel ! Nous disons : a) les sardines sont entassées dans une boîte : sens propre ; b) les élèves sont entassés dans les classes comme des sardines en boîtes : sens figuré ; c) des manifestants jettent des boîtes de sardines devant le Ministère de l'Éducation Nationale pour protester contre les sureffectifs des lycées : mise en acte de la métaphore (Charbonnel, 2006, II, p. 18). Avec le langage des signes, c'est cette mise en acte de la métaphore qui est première.

Les situations éducatives que définit la cynégétique de l'Émile constituent donc des choses-signes qui abolissent effectivement, comme le dit Nanine Charbonnel, la distance entre le propre et le figuré. Ces situations sont des tropes ou des figures : elles ne sont pas vécues pour elles-mêmes mais pour la leçon qu'on en peut tirer. Mais ce sont des figures « physiques », non des mots mais des situations signes. C'est pourquoi *Robinson Crusoé* n'est pas un livre comme les autres, c'est un livre-monde, un signe-chose, un répertoire de situations ou de figures pédagogiques. Defoe retrouve quelque chose de la rhétorique des anciens : il parle par les actions, de même La

Fontaine dans ses *Fables*. Rousseau tend, lui aussi, à retrouver le langage des signes des anciens, qui vise à montrer et non à dire. Dans la cynégétique de l'Émile, les choses parlent d'elles-mêmes.

Conclusion

Rousseau se rêve donc en fabuliste ou en romancier. Il s'identifie à La Fontaine, ou encore à Defoe (il prend leur place) en modifiant leurs œuvres, en les adaptant *ad usum delphini*. En éliminant « le fatras » de *Robinson Crusoé*, ou encore la morale des *Fables* de La Fontaine, il tente de dénoncer la rhétorique bavarde de la modernité, pour revenir à celle des anciens. Rousseau veut la rhétorique de Diogène et non celle de Pantalon. Être pédagogue c'est donc concevoir des situations artificielles mais les plus proches possibles de la nature. Ou encore, ce n'est que par un surcroît d'artifice qu'on peut retrouver la nature : comme dans le jardin de Julie de la *Nouvelle Héloïse* où le jardinier a pris soin de gommer les traces de son travail. La pédagogie de Rousseau, c'est le retour à la rhétorique des signes qui montre au lieu de dire, qui fait vivre les choses au lieu de les représenter. La pédagogie n'est pas représentation : ce n'est pas un théâtre. Ce n'est pas non plus la vie, c'est un ensemble de figures, de simulations mais qui cherchent la distance la plus petite possible entre signe et chose, entre sens propre et sens figuré, entre l'école et la vie. Pour que l'élève puisse vivre ses situations, il faut tout un système d'identifications : le maître doit prendre la place du Renard et l'élève celle du bouc ou du Corbeau ou encore celle de Robinson. Apprendre, c'est tomber dans des pièges et s'en tirer avec l'aide du maître, mais sans que le maître dise à l'élève ce qu'il faut qu'il fasse. Tout l'art des situations-problèmes est déjà dans l'Émile.

Pourquoi Rousseau ne s'embarrasse-t-il pas ici de considérations morales, lui qui hait le mensonge et cherche obsessionnellement la transparence ? Parce que si la situation éducative est un artifice, ce n'est pas un mensonge mais une simulation. Et que l'apologue, s'il abuse parfois, porte une vérité qui n'est pas de l'ordre de la représentation mais de l'injonction (E, p. 322). Et d'autre part, si le gouverneur se montre quelque peu retors avec Émile, c'est qu'on ne peut éviter le narcissisme qui grève l'enseignement traditionnel qu'en lui substituant l'efficacité de

la ruse. Éduquer requiert bien du pédagogue une sorte de vice ! Mais chez Rousseau comme chez La Fontaine, le vice du Renard « par lequel on tire parti des défauts des autres » n'est jamais évalué. Il est toujours neutralisé. C'est le ressort dramatique sans lequel il n'y aurait pas de fables : c'est la condition de possibilité de la fabulation ou de la simulation éducative. Certes en pédagogie la *métis* est prudence. Mais plus que d'éthique il s'agit ici de rhétorique : la *métis* est surtout requise comme mise en forme rhétorique de l'expérience.

Telle est la leçon, un peu rude, que délivre *l'Émile* et que *l'Éducation nouvelle* a sans doute quelque peu édulcorée en soulignant la révolution puérocentrique de Rousseau (avec les thèmes positifs de la confiance dans l'enfant), au détriment de l'autre mutation qu'il promeut, celle de la *métis* pédagogique. Certes nous enseignons désormais dans des institutions (lesquelles sont singulièrement absentes dans *l'Émile*). Et on peut raisonnablement penser que ces institutions encadrent le pouvoir du Maître et que l'élève n'est plus livré pieds et poings liés à son gouverneur. Nos

élèves sont également devenus rusés : ils ne sont plus tout à fait dupes de nos pièges. Ils savent bien qu'ils sont à l'école pour apprendre et non pour jouer. Ils soupçonnent même qu'il s'agit de faire des mathématiques en jouant à agrandir des puzzles. Nous pouvons donc avoir l'impression que nous ne rusons plus, que notre pédagogie est devenue transparente, surtout quand nous affichons nos objectifs. *L'Émile* nous dévoile pourtant le fond obscur, jamais interrogé de nos ingénieries didactiques.

Certes Rousseau exagère et il nous prévient lui-même de ne pas le prendre au mot ! Il nous implore surtout de ne pas tenter d'appliquer sa pédagogie ! L'intérêt de *l'Émile* est sans doute de nous obliger à réinterroger nos propres convictions pédagogiques ou didactiques. Et de nous forcer à reconnaître, sous le vernis des bons sentiments dont *l'Éducation Nouvelle* a trop souvent paré la chose pédagogique, la part de ruse, de dissimulation, qu'appelle inévitablement la reconnaissance de la dissymétrie éducative. Il ne faut certes pas appliquer la pédagogie de Rousseau, mais elle ne cesse de nous donner à penser la nôtre.

NOTES

1. Mais Zeus retourne contre elle les armes de Métis : il l'a persuadé de se faire petite et l'avale.
2. Désormais noté (E).
3. Il s'agit bien de situations problèmes, mais dont les objectifs sont toujours à la fois éducatifs et didactiques.
4. Jean Chateau (1962) était lui particulièrement féroce envers la ruse chez Rousseau.
5. Ainsi que s'exclame Jean Chateau (1962, p. 190).
6. Dans l'Émile, l'élève fait confiance à un maître qui ne cesse pourtant de le tromper, pour son bien, pour ainsi dire. On trouve un écho des paradoxes du contrat didactique chez Guy Brousseau, (1998 p. 73) quand il dit notamment que « le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque ».
7. Nanine Charbonnel, (2006, II, pp. 66-75) reprend tous les exemples cités plus haut. Elle montre bien que ce sont tous des fables qui illustrent la problématique de la « place » : ne pas prendre la place d'autrui (le jardinier), remettre à sa place l'orgueilleux héritier (la fugue), refuser de laisser la bonne place au cousin rival (la Bible du pasteur), savoir rester à sa place (les canards de foire) et elle voit dans la course, l'illustration de l'anthropologie de Rousseau : chacun sur sa lice !
8. Un ami du précepteur le suit que Rousseau compare à Sbrigani, cet homme d'intrigue que met en scène la comédie de Molière, Monsieur de Pourceaugnac.
9. On peut les classer en deux grandes rubriques selon qu'ils interviennent sur les opérations de position et de construction des problèmes ou sur la recherche de solutions. On peut se servir de cette grille de lecture pour analyser les exemples prototypiques de la théorie des situations de Guy Brousseau, en particulier la situation dite du « puzzle ».
10. Scène lyrique, première représentation à Lyon en 1770.
11. Meirieu et Imbert se disputeront d'ailleurs quelque peu pour savoir qu'elle est la relation la moins modélisante, celle de Jean-Jacques et d'Émile ou celle du docteur Itard et de Victor de l'Aveyron (Fabre, 1997).
12. Nanine Charbonnel (2006, II, p. 35) insiste sur l'impossibilité « d'assigner L'Émile à quelque genre que ce soit ! Elle voit bien que Rousseau crée un nouveau genre en revendiquant l'imaginaire comme garantie de la vérité, mais elle ne voit pas la force de vérité des détails, qui seuls peuvent faire l'épreuve des thèses.
13. Il y a donc comme un interdit fondamental de jouissance dont les Confessions se font l'écho : l'état de nature, l'état de grâce sont à jamais perdus. On sait que la mère de Rousseau périt en le mettant au monde : « je coûtai la vie à ma mère, et ma naissance fut le premier de mes malheurs » (Rousseau, 1964, I, p. 7). Père et fils fusionnent alors un temps dans une relation duelle qui se nourrit de la nostalgie de la femme-mère idéale. Mais les Confessions racontent également la chute hors de l'enfance, hors de la transparence. À partir du moment où Jean-Jacques, se verra accusé à tort de la dégradation du peigne de Mme Lamercier, les apparences seront contre lui : l'être et le paraître divergeront (Rousseau, 1964, I, p. 18). Tout bonheur compromis, restent désormais la nostalgie ou l'espérance, et avec elles les ersatz et les signes : culture et médiations.
14. Charbonnel (2006, p. 127). Comme Condillac, Du Marsais, Leibniz, Rousseau soutient la thèse que le premier langage est physique, mais contre eux, il soutient qu'il est figuré et non pas propre.

BIBLIOGRAPHIE

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- Charbonnel, N. (2006). *Philosophie de Rousseau, tome I : Comment on paie ses dettes quand on a du génie*. Lons-Le Saulnier : Aréopage.
- Charbonnel, N. (2006). *Philosophie de Rousseau, tome II : A sa place. Déposition du christianisme*. Lons-Le Saulnier : Aréopage.
- Charbonnel, N. (2006). *Philosophie de Rousseau, tome III : Logique du naturel*, Lons-Le Saulnier : Aréopage.
- Château, J. (1962). *Rousseau, Sa philosophie de l'éducation*, Paris : Vrin.
- Detienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la métis chez les Grecs*, Paris : Gallimard.

- Derrida, J. (1967), *De la grammatologie*, Paris : Minuit.
- Fabre, M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris : PUF.
- Fabre, M. (1996). La fable comme problème. In *Lectures et pratiques des Fables de La Fontaine*, Caen : CNDP. (pp 203-210).
- Fabre, M. (1997). Le docteur Itard, héros controversé de l'éducabilité. In *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen Vol 30, n° 1 (pp 35-52).
- Fabre, M. (2001). *Jean-jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative*, Paris : Hachette.
- Fabre M. (2005). Praticabilité et application dans *l'Émile*. In P Dupont & M. Tremolle (Eds.), *Émile ou de la praticabilité de L'éducation* : Université de Mons-Hainaut. (pp 209-218).
- Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2007), Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen : CERSE (à paraître).
- Imbert, F. (1989). *Émile ou l'interdit de la jouissance*, Paris : Armand Colin.
- Meirieu, P. (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF.
- Philonenko, A.(1984), *Jean-Jacques, Rousseau et la pensée du malheur*, tome III, *Apothéose ou désespoir*, Paris : Vrin.
- Rousseau, J-J. (1964), *Oeuvres complètes*, 5 Tomes, Bibliothèque de la Pléiade : Paris, Gallimard.
- Rousseau, J-L. (1966), *L'Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flamarion.
- Starobinski, J. (1971), *La transparence et l'obstacle*. Paris : Gallimard.
- Stegg, J. (1911), article « Rousseau », In F Buisson (Ed) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette.
- Vargas, Y. (1995), *Introduction à l'Émile de Rousseau*, Paris : PUF.