

L'action pédagogique de l'Emile : par-delà pragmatisme et idéalisme

Michel Soëtard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4008>

DOI : 10.4000/ree.4008

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Michel Soëtard, « L'action pédagogique de l'Emile : par-delà pragmatisme et idéalisme », *Recherches en éducation* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2008, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4008> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4008>



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

L'action pédagogique de l'Emile : par-delà pragmatisme et idéalisme

Michel Soëtard¹

Résumé

On pourrait faire de Rousseau le premier des pragmatistes en pédagogie. En effet, tous les principes essentiels qui sont à la base de la démarche d'un Dewey, le père du pragmatisme pédagogique moderne, se retrouvent sans difficulté dans l'Emile. Mais son auteur, familier des paradoxes, admirateur de Pierre Bayle, nous pousse à aller explorer la thèse opposée, et c'est alors que jaillit la surprise : Rousseau ne ménage pas ses proclamations d'idéalisme contre ceux qui voudraient le voir proposer des « choses faisables ». Il s'agit alors de réfléchir à une philosophie de l'action pédagogique qui ne soit pas que de l'action pédagogique faite philosophie. Il faut pour cela réfléchir aux conditions d'une telle action : qu'elle prenne en compte un aléatoire essentiel qui sauve la position de la particularité ; qu'elle ne s'abandonne ni à la nécessité du fait ni à la nécessité du sens, pour laisser jouer la liberté ; qu'elle garde finalement à l'action sa marge d'autonomie, et par rapport à une réalité qui ne se laisse pas épuiser, et par rapport à une idéalité qui ne se laisse pas chosifier.

On a peut-être trop vite dit que l'ouvrage de Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, était un livre de rêve, une fiction que l'auteur s'offrait, sans souci d'opérationnalité dans le réel. Il est vrai que le Genevois se présente comme un rêveur de principe, qu'il creuse, dès sa Préface, le fossé entre « la bonté absolue du projet » et les conditions de son exécution. Il reste vrai qu'il a régulièrement averti contre la mise en pratique de son traité. On connaît l'anecdote : « En 1765, à Strasbourg, un M. Angar se fit présenter à Rousseau pour lui dire : « Vous voyez, Monsieur, un homme qui élève son fils suivant les principes qu'il a eu le bonheur de puiser dans votre *Emile* – Tant pis, Monsieur, lui répondit-il, tant pis pour vous et pour votre fils ! » (Seillière, 1921, p.132).

Il demeure que l'originalité de ce traité d'éducation par rapport à tous ceux qui l'ont précédé et à ceux qui lui font concurrence à l'époque, son originalité par rapport aux traités classiques (je pense, plus près de nous, au *Traité de Pédagogie* de René Hubert), c'est qu'il prend pour centre non pas des idées et un système d'idées, mais *cet individu nommé Emile* auquel il donne des particularités et qu'il accompagnera, à peine dissimulé derrière le gouverneur, sur un chemin qui est loin d'être de roses : Emile devra affronter les réalités de ce monde, physique (la froidure), social (la propriété, le pouvoir et la ruse d'autrui), sentimental (sacrée Sophie !), politique (le tour d'Europe Erasmus du futur citoyen). Des obstacles vont se dresser sur son chemin, le gouverneur va connaître des échecs, jusqu'à l'échec final que voulait mettre en scène la suite de l'*Emile*, les *Solitaires* : la séparation d'Emile et de Sophie. On est donc bien dans une action, dans un *drama*, qui connaît ses rebondissements, ses ruptures, ses avancées, mais aussi ses échecs. On a certes droit, dans l'ouvrage, à des considérations philosophiques – l'*Emile* se veut un ouvrage de philosophie – mais ces considérations sont vite prises dans le mouvement d'une action qui se révèle la plus parlante lorsque Rousseau met en scène des séquences pédagogiques qui nous font vivre à travers des expériences, simulées certes, mais expériences quand même, les principes qui lui sont chers.

¹ Université Catholique de l'Ouest (Professeur émérite).

1. Rousseau pragmatiste

L'action mise en scène dans l'*Emile* porte toutes les caractéristiques qui permettraient de classer son auteur dans la catégorie des pragmatistes.

■ Une action socialement finalisée

C'est d'abord une action régulièrement finalisée par des objectifs, et par les objectifs que Rousseau ne va pas chercher dans le ciel humaniste, mais qui se trouvent inscrits dans la réalité sociale la plus triviale : Emile devra apprendre à affronter la maladie, il devra apprendre à se comporter en digne propriétaire, il devra apprendre à lire d'une façon telle qu'il ne devienne pas plus tard un illettré, il devra devenir un bon citoyen, un bon chrétien, un bon père de famille. *Emile ou de l'éducation* reprend en fait le cheminement de la constitution de l'homme social, tel qu'il est décrit dans la seconde partie du *Discours sur l'origine de l'inégalité*. A chaque fois, les objectifs sont désignés, conformément à la nature individuelle et sociale de l'enfant, et à son développement, et ils sont obstinément poursuivis par le gouverneur. Il n'y a pas d'Idées ou de valeurs qui planent dans le ciel et dont la contemplation préalable serait nécessaire à l'éducateur, mais une volonté d'insérer l'enfant dans les structures sociales existantes.

Et il ne s'agit pas de se satisfaire d'un apprentissage théorique et scolaire, qui serait coupé des réalités. L'épisode du jardinier Robert est là pour nous montrer que l'accès à la propriété ne se fait pas sans obstacles ni douleur, qu'il est bien question d'inscrire le moi dans une terre qui m'appartienne, et que je vais me heurter inévitablement aux propriétaires déjà en place. L'arrangement que le gouverneur propose est bien de l'ordre du *pragma*, dans la mesure où il conjugue l'intérêt d'Emile et l'intérêt du jardinier dans une solution pratique qui satisfait l'un comme l'autre. Ce n'est pas une simple réponse technique – une *poiesis* – dans la mesure où la bonne volonté des protagonistes est mise en œuvre. C'est un accord à l'amiable, où chacun fait des concessions : pragmatique.

■ Une action conforme à la nature

Rousseau préfigure encore la philosophie de l'Education nouvelle, que partage Dewey, lorsqu'il accorde une pleine confiance au mouvement de la nature. Il n'y a pas de perversion originelle de la nature humaine. L'homme est un être qui est né bon, et qui a naturellement besoin de la société et des structures sociales pour se réaliser : Rousseau, l'individu, mais tout autant le « citoyen de Genève », a des phrases très nettes en ce sens. La société n'est pas mauvaise en soi : c'est l'orientation qu'on lui a fait prendre, par un « funeste hasard », qui l'a fait dégénérer. L'éducation, en rendant ses droits à la nature, devrait permettre de reprendre la construction de l'homme par l'origine, en évitant les erreurs du passé. L'homme qui se conforme au mouvement de la nature, peut donc être assuré que son action rejoindra ses finalités essentielles. Ce qui caractérise en effet la mauvaise société, c'est qu'il y a rupture entre ce qui est visé et ce qui est atteint : on est en effet dans l'ordre du *paraître*, qui me fait constamment ruser sur les fins que je vise, de peur d'attirer la concupiscence de mes voisins. L'homme naturel de Rousseau ne connaît pas cette division contre soi-même : le résultat est immédiat à son action et à son désir. Ainsi devrait se développer une éducation « conforme à la nature », hors de toute aliénation de l'intention dans un projet qui échapperait à son protagoniste.

Ce qui caractérise en effet l'action de l'*Emile*, c'est qu'elle marque la continuité entre l'intérêt et l'effort. Pour prendre un autre épisode, celui de l'apprentissage de l'orientation, l'effort qu'entreprend le garçon pour se sortir de la forêt se développe sur fond de plaisir de la promenade dans la nature, en attendant la joie de faire bon usage de la loi scientifique (« l'astronomie est bonne à quelque chose »). La continuité s'opère ainsi dans le passage du plaisir sensible de la gambade en forêt à la joie intellectuelle d'avoir trouvé une issue au

problème. On pourra parler, avec Claparède, d'une « pédagogie fonctionnelle », dans la mesure où l'on ne traite pas les processus mentaux comme des activités ayant leur raison d'être en elles-mêmes, mais comme des instruments destinés à pourvoir au maintien de la vie et à manifester leur utilité pour l'action présente et future. On pourra également évoquer la « pédagogie du projet » : Rousseau signerait sans difficulté ce que Dewey en écrit dans *Expérience et éducation* (dès lors cependant que le projet s'inscrit dans une démarche de groupe).

■ **Une démocratie en action**

On met à juste titre en étroite connexion deux écrits de Rousseau : *Emile ou de l'éducation* et le *Contrat social*. Il apparaît en effet clair que l'homme que forme le gouverneur est le citoyen qui devrait figurer la communauté démocratique dont rêve le Genevois : un citoyen bien inséré dans les structures sociales existantes, mais qui s'y meut en pleine autonomie, sa volonté particulière ne faisant qu'un avec la volonté générale. Autant dire qu'il n'y a pas de volonté individuelle, dans la mesure où elle n'est à terme que l'expression de la raison sociale : si celle-ci se voit contestée par l'intérêt particulier, c'est qu'elle n'est pas vraiment l'expression de la communauté démocratique.

On pourra attendre de l'éducation qu'elle anticipe sur cette fin, plus exactement encore : qu'elle la mette en œuvre à travers une pédagogie qui fasse vivre dès maintenant à l'enfant la vie démocratique qui devrait être idéalement la sienne. L'épisode du bateleur et de la foire met en scène un monde où les savoirs rivalisent, où les intérêts s'affrontent, où les gens applaudissent à la victoire de l'un sur l'autre. Mais si Emile, au lieu de se servir d'autrui pour ses propres fins, s'avisait, comme l'y invite le bateleur, de respecter l'autre dans ce qu'il est et dans ce qu'il recherche, le monde deviendrait viable et le règne des fins pourrait s'établir. Pour Rousseau comme pour Dewey, la politique renvoie à une attitude morale qui donne sens à la vie en commun, et à laquelle le pédagogue doit s'attacher prioritairement (plutôt qu'à construire une collectivité, comme le fait Makarenko).

■ **La situation-problème**

S'il fallait illustrer l'importance, la fonction, le profit pédagogique et humain de la situation-problème chère à Dewey, on pourrait aller puiser à larges mains dans le trésor de l'*Emile*, qui en regorge. C'est, pour son auteur, un levier décisif d'autonomisation de l'enfant, qui l'oblige à rompre avec ses habitudes de pensée, le contraint de se mettre en quête d'une solution qui le satisfasse dans l'instant présent, et mesure la valeur de l'action au caractère positif de ses conséquences. Le *pragma* se distingue ainsi de la *poiesis*, qui est une simple réponse technique au problème, et de la *theoria*, qui perd le contact avec le réel, pour dégager une réponse qui soit efficiente, mais mette dans le même temps à contribution la capacité de réflexion de l'intéressé.

C'est une caricature à laquelle cèdent volontiers les critiques faciles du pragmatisme, à savoir que la valeur de l'action se mesurerait au poids de ses résultats. La démarche de l'*Emile* vient nous rappeler que l'efficacité de l'action pédagogique ne se situe pas dans le simple fait qu'Emile sorte de la forêt, mais dans tout le travail intellectuel qu'il a déployé pour comprendre qu'il disposait désormais d'un moyen de se sortir de *toutes* les situations de ce genre. Certes, le résultat reste bien qu'il atteint en réalité Montmorency. Mais il s'est acquis, à la faveur de cet exercice ciblé, une habitude de pensée qui l'élève au-dessus du tâtonnement animal. Il se dégage en tout cas du « savoir scolastique », brocardé par Freinet et cultivé comme une fin en soi, sans rapport avec la vie réelle de l'apprenant.

En résumé : l'*Emile* met donc bien en œuvre une pédagogie de l'action, qui n'est pas une simple *poiesis*, mesurable à son seul résultat concret, mais une *praxis*, où la fin est déjà en voie de réalisation dans les moyens mis en œuvre. Il rejoint ici le meilleur de la pensée pragmatique.

2. Rousseau idéaliste

Mais Rousseau peut-il rentrer entièrement dans les cadres de la philosophie pragmatiste et de la pédagogie qu'elle inspire ? C'est une question qui mérite d'être posée et dont la réponse réservée trouverait sans difficulté un appui dans des arguments favorables.

■ *La bonté absolue du projet*

Il est à noter que l'auteur de l'*Emile* prend d'entrée un parti pris de rêveur, laissant aux autres le soin de vérifier si ses rêves présentent quelque utilité pour l'homme d'action. Il distingue encore le plus nettement, dès sa Préface, la « bonté absolue du sujet » des conditions de son exécution. C'est dire qu'il n'y a pas, pour Rousseau, de passage possible entre l'Idée d'éducation, telle qu'elle se trouve développée dans l'ouvrage, et le réel où elle devrait trouver à s'appliquer. Rousseau envoie même une flèche bien ciblée en direction de ceux qui réclament de lui qu'il « propose ce qui est faisable ». C'est, répond-il, se moquer de la liberté d'initiative de l'exécutant que l'on voudrait enfermer dans une action précuite, au mépris de sa responsabilité : « Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté ? ». Si l'on décide de rien changer et de se conformer à l'éducation en vigueur, que tout le monde considère comme mauvaise, qu'y faire ? Et si, par pragmatisme, on veut mêler ce qui doit être à ce qui est, alors on fait pire que bien : « Un tel projet, sur certaines matières, est beaucoup plus chimérique que les miens ; car, dans cet alliage, le bien se gâte et le mal ne se guérit pas » (Préface).

A chacun sa responsabilité : à l'auteur de l'*Emile*, de bien penser ; au pédagogue praticien, de bien agir. Les deux projets ne se recouvrent pas. Et c'est tant mieux pour la liberté. En effet, si mon (!) Idée couvrait la réalité de l'éducation et trouvait naturellement le chemin de la pratique, alors celle-ci serait soumise à une nécessité ; plus concrètement, l'*educandus* devrait se plier à la volonté autoritaire de celui qui proclame son Idée comme bonne et nécessaire, et exige, explicitement ou implicitement, qu'on la mette en oeuvre. Paradoxalement, la prise en compte du caractère aléatoire des situations est la garantie de l'exercice de la liberté. Rousseau est ainsi amené à marquer, au nom du principe de liberté, une *séparation* entre l'Idée d'éducation d'une part, qu'il présente comme un rêve et qu'il assume comme *sa* rêverie, et le réel contingent qui a son ordre propre. Le Genevois est donc bien un idéaliste, mais un idéaliste qui se proclame tel et revendique son idéalisme, contre toute compromission avec le réel. Il prétend du même coup mieux respecter le réel que celui qui voudrait mixer ce qui doit être avec ce qui est, et qui est précisément le lieu de l'insatisfaction appelée à contaminer la plus belle des Idées.

■ *L'idée n'est pas l'expérience*

Si l'on voulait vérifier au cœur d'un apprentissage la nécessaire séparation entre l'Idée et le réel vécu, entre l'enseignement et l'expérience, on pourrait prendre l'exemple de la leçon d'orientation au Livre Troisième. Emile a reçu une leçon magistrale sur le cours du soleil et sur la manière de s'orienter. Ce savoir reste abstrait : il n'en voit pas l'intérêt, ça le barbe, les motivations que le « professeur » aligne ne le convainquent pas : il s'éloigne. Ne renonçant pas à son objectif, le gouverneur va l'emmener faire une promenade en forêt. Ils vont se perdre, la faim se fait sentir, la peur grandit. Le gouverneur va alors faire en sorte qu'Emile se ressouvienne, en situation concrète, de la leçon qu'il a entendue sans l'écouter. On est sauvé : Emile parvient à trouver l'issue vers Montmorency. C'est l'exclamation finale : « l'astronomie est bonne à quelque chose ! ».

Lorsque j'interroge les étudiants sur le ressort de l'apprentissage dans cet épisode, il pointent spontanément le doigt vers l'expérience vécue par Emile dans la forêt, qui fait effectivement contraste pour eux avec la leçon barbante qu'il a reçue (et qu'ils reçoivent dans l'instant où je leur

parle, alors qu'il préféreraient cueillir et conter fleurette en « classe de nature »). Pressés de réfléchir à l'ensemble de l'épisode, ils finissent par reconnaître que le ressort de l'apprentissage, c'est en réalité la réminiscence de la leçon abstraite subie au début, et que la promenade en forêt n'est que le ressort sensible qui soutient l'acquisition du savoir, sans le produire vraiment. Certes, ce ressort est essentiel : sans lui l'apprentissage ne pourrait se déployer en liberté et le gouverneur en serait réduit à asséner autoritairement son enseignement, ce à quoi il se refuse par principe. C'est ainsi que l'intelligible et le sensible coopèrent dans la marche de l'apprentissage, mais ils le font *en restant à distance l'un de l'autre* : la seule leçon abstraite reste vide, dépourvu de sens pour Emile ; la seule expérience dans la forêt ne l'éclaire pas pour autant ; laissée à elle-même, elle resterait tâtonnante, et la réponse, si elle était trouvée, serait le fruit du hasard et s'engloutirait dans la situation ; si elle prend sens, c'est à la lumière de l'idée qui est relancée par-delà de l'expérience. Il y faut toute la pédagogie du gouverneur, et une action spécifique de sa part, pour faire se connecter les deux pôles, l'idée enseignée et l'expérience vécue, qui sont de charge opposée. L'autonomie de la personne naît de cette distance maintenue, pour autant que le pédagogue s'emploie à ce que l'enfant s'approprie *pour lui-même*, en référence à son vécu, la *loi universelle* de l'orientation, qui lui permettra de sortir d'une forêt *en toute circonstance*. A contrario, la visée d'autonomie se trouve compromise dès le moment où l'expérience particulière absorbe tout l'apprentissage et où, à l'autre bout, l'enseignement magistral tue le vécu de l'intéressé.

■ **L'insociable sociabilité**

Le rapport à la société pourrait encore être une autre pomme de discorde dans le débat que Rousseau aurait avec le pragmatisme. S'il ne fait aucun doute pour le Genevois que l'homme se réalise en se socialisant, il tient la société existante, et toute société à venir, comme radicalement inadéquate à l'accomplissement du bonheur de l'homme. Une lecture par trop républicaine de la pensée politique de Rousseau nous a fait interpréter le second *Discours* comme une critique du régime monarchique d'Ancien Régime et le *Contrat social* comme la formule de son antithèse, la démocratie. Mais la critique est bien plus radicale dans le *Discours*, qui pousse la dégénérescence sociale par-delà le régime démocratique, jusqu'à un retour à la violence naturelle originelle, et la formule du *Contrat social* est, dans la contradiction même des termes en présence, pratiquement irréalisable, politiquement parlant.

C'est dire que, la société étant ce qu'elle est et évoluant comme elle évolue, creusant chaque jour toujours plus l'insatisfaction chez les individus, il s'avère périlleux de construire le fondement de l'éducation sur les seules exigences de la socialisation. Lorsque Rousseau écrit dans *l'Emile* : « Tout n'est que corruption dans les institutions sociales », il ne veut pas faire d'exception entre les régimes politiques, condamnés à entrer dans l'ère des crises et des révolutions. Le *Contrat social*, dans sa formulation, apparaît comme une exigence d'idéal au regard de toutes les réalités politiques, quelque forme qu'elles prennent (il est d'ailleurs « pédagogisé » dans *l'Emile*). C'est ainsi que l'on verra, au Livre V, le jeune homme, au retour d'un périple européen où il a vu se creuser l'abîme entre l'idéal politique que le gouverneur, le *Contrat social* à la main, a fait briller devant les yeux de son esprit, et les réalités politiques qu'il a pu observer de ses propres yeux dans les différents pays, se faire donner par le gouverneur une leçon morale que l'on pourrait résumer en ces termes : « S'il y a un tel fossé, c'est pour que toi, là où tu es, tu prennes tes responsabilités au regard de l'idéal humain qui est à construire ». Si le *Contrat social* était une réalité intelligible qu'il suffirait de contempler pour le mettre en application, *quid* de la responsabilité humaine ? Et *quid* de cette même responsabilité si la réalité politique venait à combler le désir de l'homme ? On est de nouveau dans un écart entre le réel et l'idée, qui permet précisément la responsabilité de l'action.

Le risque de la philosophie pragmatique est alors qu'elle ne fasse pas sa place à la critique touchant les institutions sociales existantes, et qu'elle entraîne l'éducation dans cette approbation tacite. Il est vrai que, dans la mesure où l'on ne peut pas s'en abstraire, mieux vaut sans doute travailler à les réformer plutôt qu'à les renverser. Mais Rousseau n'est aucunement tenté par la

révolution : il veut seulement que le citoyen garde la force de transformer les réalités politiques à la lumière d'une Idée démocratique qui demeure en rupture avec ces réalités, au même titre que la formation de l'homme ne doit pas être désormais confondue avec celle du citoyen.

3. Quelle philosophie de l'action pédagogique ?

Emile ou de l'éducation est le récit d'une seule et ample action pédagogique. Mais c'est en même temps une œuvre philosophique qui met en scène l'accès à une nouvelle humanité sur fond de rapport dialectique entre la nature et la société. S'il y

a bien, en ce sens, un pragmatisme de Rousseau, il ne se coule pas forcément dans le courant de ceux que l'on a appelés, dans l'histoire de la philosophie, « pragmatistes ».

■ La double illusion

Empirisme ou idéalisme ? Rousseau, par la bouche du Vicaire savoyard, et en mettant ses pas dans ceux de Pierre Bayle, renvoie dos-à-dos l'une et l'autre école philosophique, en posant qu'ils entretiennent la même illusion d'un savoir qui serait adéquat au réel, l'un prétendrait l'épuiser par le bas, l'autre par le haut. C'est le même rêve d'une rationalité intégrale qui s'exprime, ici dans l'Idée, en présupposant que le réel suivra, là dans le réel, en présupposant qu'il est *a priori* transparent à la raison. Restant entendu que la raison est bien le seul outil d'investigation de la réalité, il reste à vérifier si, s'installant en son cœur ou la surplombant du point de vue de Sirius, la raison est capable de répondre intégralement du réel.

Dewey prétend bien se dégager de ce dualisme. Et il comprend l'action – plus exactement le *pragma* : « ce qui se fait » – comme la sortie de l'impasse épistémologique dans laquelle s'est enfermée, depuis Platon, la philosophie occidentale : l'action pragmatique n'est-elle pas ancrée dans la condition, et ne construit-elle pas des concepts à partir des besoins qui se dégagent de la situation, et ne se donne-t-elle pas sens du même coup, sans avoir besoin d'une quelconque intervention extérieure ? On a affaire à une rationalité qui marque sa fidélité au réel tout en promouvant l'idéalité humaine, tandis qu'elle accepte de se laisser réguler par l'action. Quoi de mieux ?

Rousseau ne serait pas loin de partager ce point de vue. Le gouverneur a bien un souci de l'action qui s'adapte aux besoins, surveille les intérêts et se plie aux finalités de la nature humaine, à chaque étape de son développement. On peut reprendre l'épisode de la leçon d'orientation pour observer comment l'action mise en œuvre colle à la réalité de l'enfant et lui fait produire des concepts qui vont opérer avec efficacité : le résultat est là, Emile se sort de la forêt, intellectuellement armé pour affronter des situations de ce type.

Mais ce pragmatisme ne cesse d'être court-circuité chez Rousseau par un idéalisme qui fait sa place aux « idées en soi », coupées de l'expérience, et justifie une *magistralité*, qu'elle prenne la forme d'un enseignement (la leçon d'orientation), d'une leçon de morale (l'épisode du bateleur) ou de la suggestion d'un accord (l'épisode du jardinier Robert). La liberté ne se trouve pas compromise, dans la mesure où ce savoir « venu d'ailleurs » n'est en aucun cas imposé autoritairement au garçon. Mais il n'en vient pas moins d'ailleurs, par la vertu d'un enseignement où le « donneur de leçon » fait signe (*en-seigne*) vers un savoir supérieur, bien présent avant que l'expérience ne se mette en route.

Mais il reste vrai que les deux points de vue, celui de l'expérience et celui du savoir extérieur, ne s'articulent qu'à la faveur d'une action.

L'action en elle-même peut-elle cependant suffire à jeter le pont entre les deux mondes ?

■ **Les trois éducations**

Lorsqu'il analyse, au début de son ouvrage de 1762, l'Idée d'éducation, Rousseau la met en rapport avec trois pôles : la nature, les choses et l'action de l'homme. L'éducation selon la nature suit le développement interne de nos facultés et de nos organes ; l'éducation des hommes renvoie à l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement. Reste l'éducation des choses, qui correspond à l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent.

Il est ajouté que l'éducation réussie est celle où ces trois points de vue sont en harmonie, autant dire : jamais. C'est le constat que fait Rousseau : « Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre ». Mais on voit vite d'où vient le problème : pas des hommes, qui restent maîtres de leur action ; pas de la nature, qui obéit à ses lois de développement ; mais bien des choses, dont l'influence échappe aux lois de la nature et ne dépend de nous « qu'à certains égards ». Nous entrons en effet dans le monde de l'*aléatoire*, qui fait que l'action éducative, assurée en nature par les « sciences de l'homme », et encadrée par les finalités que l'homme lui impose, bute sur l'incertitude des choses qui fragilise l'expérience humaine.

On ne peut donc rationaliser intégralement l'action humaine, dans la mesure où elle se heurtera toujours à un réel inattendu, qui pourra à tout moment interférer tant avec les lois de développement de la nature humaine (le handicap !) qu'avec les finalités que l'homme veut lui imposer. Ce qui implique que l'éducateur ne peut jamais être sûr du résultat de son action, que les conséquences de celle-ci, de par le jeu de l'*aléatoire*, ne sont pas toujours dans la continuité des moyens mis en œuvre et de l'intention qui les porte.

L'expérience montre effectivement que, si elle réalise avec assurance certaines finalités « matérielles » (savoir lire, savoir écrire...), l'action pédagogique n'est absolument pas maître de la fin, qui peut faire qu'un enfant bien élevé devienne un criminel, qu'un catholique bien catéchisé se fasse musulman, qu'un enfant gâté choisisse de vivre en hippie, et même qu'un enfant qui a appris à lire devienne illettré... Car il y va de la liberté de la personne, qui se nourrit de sa propre expérience, laquelle renvoie à « l'éducation des choses », pour finalement creuser son propre chemin. L'*aléatoire*, planté au cœur de la rationalité éducative, est alors là, et bien nécessaire, pour offrir à l'éduqué la garantie d'une mise en action de sa liberté.

■ **La chance de la liberté**

Qu'en serait-il en effet pour l'homme et son devenir, si tout se jouait dans les lois de la nature ? Il serait alors livré à la nécessité des déterminants qui le conditionnent. Il aurait peut-être des chances que la « bonne nature » aille dans le meilleur sens pour lui, mais ce serait sans compter avec la main de l'homme qui, dans un contexte social de libération et d'empoignade des égoïsmes, est capable d'en détourner l'usage à son plus grand préjudice. C'est le schéma du *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*. A l'enserrement dans les lois naturelles répond l'emprisonnement dans les lois fabriquées par les hommes : il faudrait retrouver le cours originel, la « voie de la nature », mais il est impossible de faire marche arrière, le processus d'humanisation passe nécessairement par la socialisation. L'homme bascule ainsi d'une nécessité dans une autre, soumis hier aux lois de la nature, soumis aujourd'hui aux lois des hommes. Heureusement, le basculement s'est opéré par un « funeste hasard » : il n'est donc pas irrémédiable, il aurait pu prendre une autre direction, plus positive pour l'homme.

Telle sera précisément la chance de l'éducation. Mais elle ne l'accomplira qu'en maintenant, entre la nécessité des lois de la nature et celle des lois de la société, un rapport fort avec

l'aléatoire des choses vécues, qui permet précisément à la particularité de se maintenir et de s'affirmer dans le jeu de l'universel, naturellement admis et éclairé par la science, ou/et humainement imposé à travers la construction sociale. L'individu n'est réductible ni aux lois générales qui rendent compte du développement de la nature humaine en général, ni aux lois que la société met en place dans l'idée de construire le plus grand bonheur pour l'homme : il est précisément éduicable dans la mesure où il n'est pas que soumis aux lois de la nature, mais qu'il est capable d'en faire usage dans le sens qui soit le meilleur pour lui ; mais dans la mesure aussi où il entre dans le concert social qui règle cet usage, mais sans s'y aliéner à son tour. Pour parler plus concrètement : l'apprentissage de la lecture est bien nécessaire si l'homme veut se donner un outil de maîtrise de la nature ; mais il fait entrer l'enfant dans le réseau des dépendances sociales liées au langage ; or c'est bien lui comme individu qui, au terme du processus éducatif, devra savoir parler ; il importe donc que cette dimension soit prise en compte dès le premier pas de l'éducation.

C'est dire que l'action pédagogique doit d'entrée se positionner par rapport à cette dimension. Ce qui signifie que, si elle reste essentielle comme action, elle ne peut assurer en principe la synthèse entre l'universel et le particulier, qui doivent rester à distance dans l'action. Ainsi du moins le pense Rousseau.

■ **L'action entre réalité et idéalité**

Soit l'épisode du bateleur au Livre III. Emile a compris et assimilé la loi de l'aimantation. Fier de son nouveau savoir acquis, il va s'employer à en faire usage sur le champ de foire, où il ridiculise un bateleur qui manipule des canards que le garçon devine aimantés. Invité à revenir le lendemain, Emile est ridiculisé à son tour et doit quitter, confus, le lieu de la honte. De retour au logis, le bateleur revient pour faire la leçon, à Emile, mais aussi à son mentor qui a laissé faire la mauvaise action.

L'épisode s'ouvre sur le registre de la particularité. C'est de cet individu nommé Emile qu'il s'agit, et qui va affronter un homme exerçant une profession dans un contexte précis. L'expérience vécue est unique et elle reste soumise à l'aléatoire : Emile n'avait pas prévu que le second tour tournerait à sa confusion. C'était sans compter avec l'habileté et l'expérience du bateleur : on ne sait jamais ce que l'autre vous réserve, surtout dans une aventure où le gagne-pain est en jeu !

Nous restons dans le registre du particulier, et, sortant de l'aventure, Emile aurait pu s'armer pour une troisième manche. Le bateleur vient rompre ce jeu en changeant de registre, tandis qu'il introduit une leçon de morale : le savoir acquis ne dispense pas de respecter la personne d'autrui. C'est une loi universelle qui vaut tant pour le garçon que pour le gouverneur. Et cette loi est dite par quelqu'un qui vient *faire la leçon*. Elle ne pouvait être induite de la situation.

C'est ainsi que, pour que s'accomplisse l'apprentissage moral, les deux registres sont nécessaires : il y faut l'expérience de la foire, avec le problème qu'elle engendre en situation ; il y faut l'enseignement du bateleur, qui vient dire le principe universel. Les deux registres sont distincts, ils ne découlent pas l'un de l'autre : la situation particulière ne peut engendrer qu'une réponse particulière, qui engendra à son tour une autre réponse particulière ; le principe est puisé à un devoir-être qui régit les relations humaines, sans qu'il ait de lien *a priori* avec la situation vécue (qui porterait plutôt à la confrontation sans merci). L'éducation morale a cependant besoin des deux – de l'expérience et du principe – pour s'accomplir.

L'action vient heureusement jeter le pont. L'impasse dans laquelle se met Emile dans l'épisode de la foire appelle d'une certaine façon le dépassement par la morale : il faut un jour en finir avec l'affrontement des égoïsmes et la lutte des pouvoirs. Et la leçon du bateleur indique précisément la sortie hors de l'impasse de la situation. C'est en mettant en action le rapport entre l'expérience et l'idée que le gouverneur opère l'éducation et qu'il invite le pédagogue-lecteur à coordonner les deux démarches.

Mais on voit le prix à payer pour que cette action soit éducative : il faut qu'elle se tienne à distance *et* de l'expérience *et* de l'idée, tout en les intégrant l'une et l'autre. A distance de l'expérience d'abord, dans la mesure où tout peut s'y passer, que l'aléatoire y reste en embuscade, qu'elle peut capoter à tout moment : il y aurait grand risque à ce que l'action s'y abandonne. A distance de l'idée encore, dans la mesure où elle reste en avant de ce qui se fait, telle une étoile qui guide l'avancée du marcheur, sans qu'il puisse s'assurer qu'elle est au bout du chemin, et en se gardant la liberté de prendre un autre chemin : il y aurait autant de risque à ce que l'action se sacrifie à un idéal qui ne peut être que dogmatique.

Ancrée dans une réalité qu'elle n'épuise pas, accrochée à un idéal qu'elle n'accomplit pas, l'action pédagogique se trouve alors en position d'autonomie. Place est ainsi laissée à une *philosophie de* l'action pédagogique, que le pragmatisme pédagogique, en enserrant l'action dans *une* philosophie, autorise difficilement.

Bibliographie

- BAYLE P. (1697), *Dictionnaire historique et critique*, Rotterdam, 4 volumes.
- BURGELIN P. (1973), *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Vrin.
- CASSIRER E. (1987), *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Hachette.
- CLAPAREDE E. (1951), *Psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DEWEY J. (1968), *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DEWEY J. (1990), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M. (2004), « Praticabilité et application dans l'Emile », *Emile ou la praticabilité de l'éducation*, P. Dupont et M. Tremolle (éd), Actes du Colloque de Mons, mai 2004, publications de l'UMH.
- FABRE M. (2001), *Jean-Jacques Rousseau, une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette.
- HANSMANN O. (éd) (1996), *Seminar : Der Pädagogische Rousseau*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- HUBERT R. (1952), *Traité de pédagogie générale*, Paris, PUF.
- IMBERT F. (1997), *Contradiction et altération chez J.-J. Rousseau*, Paris, L'Harmattan.
- KANT E. (1980), *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 3 volumes.
- MAKARENKO A. (1956), *L'éducation dans les collectivités d'enfants*, Paris, Les Editions du Scarabée.
- ROUSSEAU J.-J. (1969), *Œuvre complètes*, volumes III et IV, Paris, Gallimard, La Pléiade.
- SEILLIERE E. (1921), *Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Garnier.
- SNYDERS G. (1965), *La pédagogie en France au XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF.
- SOËTARD M. (2001), *Qu'est-ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*, Paris, ESF.
- SOËTARD M. (1997), « La révolution épistémologique de l'Emile », *Etudes Jean-Jacques Rousseau*, n°9, p.9-20.
- SOËTARD M. (2004), « L'Emile : Pensée de la pratique, impraticabilité de la pensée. L'aventure pestalozzienne », *Emile ou la praticabilité de l'éducation*, P. Dupont et M. Tremolle (éd), Actes du Colloque de Mons, mai 2004, publications de l'UMH.

SOËTARD M. (à paraître), *Rousseau et l'idée d'éducation. Cinq études sur l'Emile*.

STAROBINSKI J. (1956), *J.-J. Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard.