



Langage et apprentissages dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau

Marc Weisser

► To cite this version:

Marc Weisser. Langage et apprentissages dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. *Penser l'éducation*, 2004, 15, p. 103-121. hal-00493129

HAL Id: hal-00493129

<https://hal.science/hal-00493129>

Submitted on 24 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

in **Penser l'Education**, n°15 / 2004, CIVIIC, Université de Rouen, pp. 103-121

Marc Weisser

Laboratoire d'Intelligence des Organisations
Université de Haute-Alsace
Mulhouse

*"Ne voyez-vous pas que le véritable but du novlangue
est de restreindre les limites de la pensée ? A la fin,
nous rendrons littéralement impossible le crime par la pensée,
car il n'y aura plus de mots pour l'exprimer."
G. Orwell, 1984 (1950 – 79)*

Problématique

Mensonge et Référence : une homologie trop rapide ?

Rousseau est fréquemment présenté comme l'auteur à l'origine de la pensée éducative moderne. S'agissant d'un texte fondateur comme l'**Emile**, il nous semble opportun cependant de revenir régulièrement à la source, afin d'apprécier en quelle mesure la réception peut en être modifiée par les avancées de la pensée pédagogique. Notre pierre de touche sera la conception du langage, dans ses rapports avec les apprentissages.

La position de Rousseau, écrivain prolifique et novateur s'il en fut, est en effet assez tranchée dans ce domaine : "Dieu est intelligent ; mais comment l'est-il ? L'homme est intelligent quand il raisonne, et la suprême Intelligence n'a pas besoin de raisonner ; il n'y a pour Elle ni prémisses ni conséquences, *il n'y a pas même de propositions*¹. (...) La puissance humaine agit par des moyens, la puissance divine agit par elle-même" (1762 – 347).

Le langage n'est ainsi qu'un pis-aller, marque de l'imperfection de l'homme ; les signes ne sont qu'un moyen, certes indispensable puisque la communication immédiate entre consciences nous est interdite. Rousseau nous invite quasiment à considérer la médiation symbolique comme preuve du Péché Originel.

On sait pour le reste comment l'auteur de l'**Emile** résout le problème de la théodicée : "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme" (1762 – 5). Dès la première phrase de son traité d'éducation, il attribue à la société la responsabilité de l'existence du Mal dans le monde. L'élève de Jean-Jacques sera donc éduqué à l'abri de l'influence néfaste de la communauté humaine : "Qu'il sache que l'homme est naturellement bon (...) ; mais qu'il voie comment la société déprave et pervertit les hommes (...) ; qu'il soit porté à estimer chaque individu, mais qu'il méprise la multitude" (1762 – 281).

¹ C'est nous qui soulignons.

Cette position explique qu'Emile soit élevé non au contact d'autrui, de ses pairs, mais au sein de la nature. Les maux qu'elle lui cause (et les exemples sont nombreux, nous le verrons) ont d'emblée une vertu éducative, il lui faut "apprendre à s'endurcir à leurs dépens" (Cassirer 1932 – 51), alors que ceux d'origine sociale "ne sont pas destinés à être supportables, car ce n'est pas tant de son bonheur qu'ils privent l'homme, ils menacent son être et sa destination" (ibid.).

La nature, froide, sans pitié, est nécessaire à l'éducation, alors que la société est coupable : "Tant que les enfants ne trouveront de résistance que dans les choses et jamais dans les volontés, ils ne deviendront ni mutins ni colères" (1762 – 47). Cette obligation fondamentale d'éduquer l'enfant hors de la présence de ses proches et de ses camarades va bien entendu avoir des conséquences très importantes sur le plan des relations intersubjectives et, plus précisément en ce qui concerne le présent texte, sur le rôle imparti au langage dans le processus éducatif.

Rousseau ne laisse au demeurant subsister aucune ambiguïté quant à sa position personnelle, quand il écrit à Christophe de Beaumont : "Etre et paraître étant [pour les hommes] deux choses aussi différentes qu'agir et parler, cette deuxième étant la cause de l'autre" (in Starobinski 1971 – 16). La parole est présentée comme le vecteur de la modalité véridictoire du mensonge, qui associe Paraître et Non-être (Greimas et Courtés 1979 – 419). Il est de fait qu'affirmer quelque chose correspond simultanément à l'acte d'indiquer que l'on tient pour vrai ce qu'on affirme (jugement épistémique). Mais c'est précisément en cela que le langage peut être défini comme l'un de ces instruments psychiques, analogues aux outils techniques, qui nous aident à saisir le monde, à contrôler les processus du comportement propre : "Par eux, l'homme agit sur la nature extérieure pour la transformer, [et ainsi] modifie sa propre nature" (Vygotsky 1930 – 44).

Voile transparent, la parole est aussi un obstacle didactique : "Je n'aime point les explications en discours ; les jeunes y font peu d'attentions et ne les retiennent guère. Les choses ! Les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots" (1762 – 203). La nature ne serait donc pas uniquement éducatrice ; elle se laisserait de plus comprendre par la seule perception : préférer les objets aux discours. C'est dans ces deux directions que nous pousserons tout à l'heure notre analyse. Il nous reste auparavant à approfondir notre problématique.

Le langage, substrat de l'éducation ?

La position de Rousseau suscite nombre d'interrogations, qui se retrouvent par exemple dans les écrits de Pestalozzi, l'un des tous premiers pédagogues à en déduire explicitement sa pratique. "Car elle était déserte et sauvage avant que le souffle de sa bouche, avant que la parole de l'homme ne planât au-dessus de la terre. Mais avec le souffle de sa bouche, l'homme construit son monde, et avec sa parole, il se construit lui-même. Il est muet : c'est un animal. Il parle : c'est devenu un homme" (1797 – 75). C'est ici, paradoxalement, la conquête de la fonction symbolique qui introduit l'homme dans l'Humanité.

Mais à quoi bon parler si l'on grandit seul, si les interactions langagières se limitent à un seul interlocuteur, le précepteur ? N'est-ce pas là se priver un peu rapidement d'une part des effets structurants du langage sur la pensée, d'autre part des approfondissements que la confrontation à autrui nous oblige à apporter à notre propre discours ?

L'opposition Etre – Paraître évoquée précédemment ne suffit certainement pas à exclure de droit tout recours aux systèmes de signes. Bien sûr, les signifiants sont en règle

générale tout à fait arbitraires, sans aucun rapport ni iconique, ni indiciaire avec le référent représenté. Mais c'est précisément ce détachement de la forme de l'expression qui lui permet de s'accommoder des variations de la forme du contenu : seul le caractère conventionnel du signe, seul son Paraître autorise la prise de distance du locuteur par rapport à son environnement. Confondre Représentation et Mensonge revient finalement à s'interdire tout discours, autant sur les phénomènes physiques que sur les événements sociaux. Le Mensonge n'est en réalité qu'une des possibilités des processus sémiotiques. Et Rousseau l'a expérimenté souvent, comme il le relate dans ses **Confessions**, parfois à ses dépens (l'épisode du peigne cassé chez Mlle. Lamercier : 1782a, I – 26 à 28), parfois pour son profit (lorsqu'il dérobe un ruban à Mme. de Vercellis, et en accuse avec une grande légèreté Marie la cuisinière : 1782a, II – 114).

L'utilisation qui est faite des potentialités du langage doit donc être l'objet d'une réflexion pédagogique, pour tendre à une *morale du dialogue*. C'est ce dont nous traiterons dès le chapitre suivant, en nous interrogeant sur la place du langage dans l'initiation aux rapports sociaux, à travers notamment de la pensée de Habermas (1981 et 1987), Jauss (1978) et Ricoeur (1983 – 1985), mais aussi en examinant la solidité de la filiation entre l'**Emile** et certains courants de la Pédagogie Institutionnelle (Imbert 1989).

La question du rôle de la médiation symbolique dans la construction des connaissances sur le monde physique retiendra ensuite notre attention, sous la forme d'une réflexion sur la pertinence du débat heuristique, dans la ligne des travaux de Vygotsky (1930 et 1935) et du paradigme socioconstructiviste.

La Loi

Jean-Jacques et l'autorité

"Que l'élève croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté" (1762 – 121). Il s'agit pour l'éducateur d'aménager l'environnement dans lequel vit l'élève, qui "ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse" (ibid.). Le précepteur va déguiser sa volonté en nécessité physique. Cette autorité des choses, de la nature, est une autorité muette : si les faits sont têtus, ils ne parlent pas ! Emile lui aussi est réduit au silence, il n'y a là rien à discuter, à négocier, ni même à interroger pour tenter de comprendre. La fonction conative, décrite par Jakobson (1963) comme l'activité par laquelle on cherche à imposer à son interlocuteur un comportement déterminé, se dissimule sous la fonction référentielle, qui traite de la réalité extra-linguistique, ici, de l'environnement d'Emile. Ce travestissement du rôle joué par le langage du gouverneur correspond exactement à ce que Reboul (1980) définit sous le nom d'idéologie : comment en effet Emile pourrait-il retravailler la relation de pouvoir / autonomie qu'il vit avec Jean-Jacques, s'il ne lui est même pas permis d'en prendre conscience ? Est-ce encore faire acte d'éducation quand on essaie de "rendre les gens vertueux à leur insu, sans que leur volonté n'y soit pour rien" ? Reboul (1992 – 55) parle plutôt de conditionnement.

En réalité, le couple Educateur – Eduqué qui nous est présenté ne fonctionne en aucune sorte sur un mode démocratique, et n'y tend même pas. Le précepteur est un despote (éclairé sans doute, mu par de bonnes intentions en tout cas) qui cumule tous les pouvoirs :

- l'exécutif : il construit le milieu de vie d'Emile ;
- le législatif : il décide des lois auxquelles l'enfant va devoir se plier, puisqu'elles s'originent dans l'aménagement qu'il a conçu de la situation ;

- le judiciaire : il décide des châtiments (épisode de la fenêtre brisée) et des récompenses (épisode du canard aimanté) qui évaluent les actes d'Emile, même quand ces évaluations ont l'air de provenir de l'environnement immédiat. "L'ennui, c'est que la nature ne châtie le crime que d'une manière rare et fortuite ; admettons que l'enfant casse le carreau l'été : faudra-t-il attendre l'hiver pour qu'il comprenne ? En fait, les sanctions naturelles (...) sont presque toujours truquées" (Reboul 1992 – 122).

Et pourtant, Rousseau reconnaît dans l'**Emile** même que "le Contrat Social est la base de toute société civile" (1762 – 587), ce qui nécessiterait décision concertée, négociation, accord sur les droits et devoirs de chacun, par le truchement de cette "parole [qui] est la première institution sociale" (1782b – 59).

On n'échappe à la contradiction qu'en reconnaissant que la contrainte qu'imposent les choses est une *représentation métaphorique* de l'inflexible loi de l'Etat, alors que la volonté des hommes n'est que soif de puissance, intérêt égoïste. Le jeune enfant n'étant pas considéré à son âge comme capable de légiférer.

De l'Emile à la Pédagogie Institutionnelle

D'où l'intérêt d'examiner la solidité du lien, revendiqué, qui relie la pédagogie institutionnelle à la doctrine rousseauiste. Nous nous référerons à l'ouvrage de F. Imbert (1989), **L'Emile ou l'interdit de la jouissance**.

L'effacement de l'enseignant devant un tiers (la nature chez Rousseau) est réaffirmé : "Il revient à la praxis éducative pédagogique de transformer les relations Maître – Elèves (...) soumises à une logique duelle, en relations triangulées, c'est-à-dire marquées à l'ordre de la médiation symbolique, du tiers, de l'inter-dit, de l'obligation à l'échange" (1989 – 20). Mais comme on s'en aperçoit, les comportements sémiotiques apparaissent immédiatement : ce que l'on s'échange, obligatoirement, c'est d'abord de la parole, à *propos de* ce tiers justement, alors que sans cela, maître et élèves s'affrontent directement.

Un peu plus loin, Imbert indique ce que la situation pédagogique mise en place par l'enseignant doit permettre à l'enfant de découvrir successivement :

- la loi de la nécessité physique,
- la loi de l'obligation à l'échange,
- la loi d'une société légitime (1989 – 86).

Il s'avère que Rousseau quant à lui a toujours refusé de franchir le pas qui consiste à donner à l'éduqué (au groupe d'éduqués !) la responsabilité de bâtir lui-même une situation qui soit éducative. Il fait de la sorte l'impasse sur le discours instituant de l'élève, dont on sait qu'il a des vertus législatives, mais aussi un rôle de critique du déjà institué. Cette attitude n'est jamais attendue d'Emile, qui ne peut que subir passivement, qui ne peut que se fondre, littéralement, dans le milieu de vie que le gouverneur a aménagé pour lui.

D'où vient cette réticence ? Quelques passages de l'**Emile** nous éclairent : "Avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux, ni des relations sociales ; il faut donc éviter, autant qu'il se peut, d'employer les mots qui les expriment, de peur que l'enfant n'attache d'abord à ces mots de fausses idées" (1762 – 76). Plus loin : "Tous les engagements des enfants sont nuls par eux-mêmes, attendu que leur vue bornée ne pouvant s'étendre au-delà du présent, en s'engageant ils ne savent ce qu'ils font" (1762 – 95). Ou encore : "On n'éduque pas à la raison par le raisonnement, c'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage" (1762 – 76).

Il y aurait bel et bien incapacité constitutive de l'enfant à prendre en main (même sous la conduite de l'éducateur, de l'enseignant ; même en collaboration avec ses pairs) la gestion de ses relations à autrui. La pédagogie institutionnelle, et de façon encore plus large la réflexion actuelle sur l'éducation au civisme, sur la citoyenneté scolaire, ne partagent absolument pas cette opinion, et à travers des moments comme le *Quoi de neuf ?*, l'heure de vie de classe, à travers des structures comme la classe coopérative, tentent d'initier les élèves à la vie sociale *par la vie sociale* : c'est le "modèle analogique" de "démocratie à l'école" décrit par Galichet (1998 – 126 et s.).

Comme dans bien des cas, le pari de l'éducateur est de rendre l'élève capable de faire quelque chose ... par le fait même de le faire. Reboul (1992 – 5) nous rappelle ce danger qu'il y a de retenir des moyens éducatifs qui ne méritent pas en même temps d'être des fins : il parle de perversion, de perte du sens, comme "lorsque l'on détruit des sites ancestraux [fin] pour faire passer une autoroute [moyen]".

Relations dialogiques

Mais pour Rousseau, la question de l'utilité du groupe de pairs, la question de la gestion d'une classe ne se posent pas, puisque Jean-Jacques ne va éduquer qu'un enfant à la fois et, qui plus est, un seul enfant dans sa carrière (1762 – 26).

C'est assurément se priver d'un certain nombre de leviers didactiques. En premier lieu, cela ne revient-il pas à postuler l'infailibilité du maître, puisqu'on considère qu'il est d'emblée compétent, à un degré maximal d'expertise, et que même l'expérience de sa profession ne pourrait améliorer son savoir-faire ? C'est récuser à l'avance la possibilité de la pédagogie, si on la définit comme la théorisation de sa propre pratique (Houssaye ???). Une fois encore, refus du discours, ici de l'enseignant qui se prend lui-même comme objet de réflexion.

C'est également présenter l'enseignant comme le seul interlocuteur possible, et finalement, le seul valable : de lui viennent les sollicitations, de lui viennent les informations, à lui retournent les actions d'Emile, ses réponses, ses interrogations. Si la nature est présentée comme l'unique source de connaissance par Rousseau (nous discuterons de ce point au chapitre suivant), cette connaissance ne va se partager qu'avec le gouverneur : les autres adultes, les autres enfants sont tous exclus de l'ensemble des interlocuteurs potentiels. Rien n'empêcherait à la limite Emile et son éducateur de parler un idiome qui leur serait propre ... N'est-ce d'ailleurs pas le cas ? Les énoncés, ne circulant qu'entre deux personnes qui se pratiquent de façon exclusive, ne finiront-ils pas par acquérir des tournures particulières ? La quantité de non-dit ne va-t-elle pas enfler de façon exponentielle, tant est vaste l'expérience commune, à laquelle une référence implicite suffira dans la plupart des cas ?

Force nous est de reconnaître, en accord avec Cassirer, que la réalité sociale extérieure au couple Emile – Jean-Jacques n'est que "convoquée" par ce dernier "afin de l'asservir aux buts qu'il s'est proposés" ; ce ne sont là qu' "illusions (...), artifices pédagogiques soigneusement calculés" (1932 – 114), qui évitent à l'enfant d'être perverti par la société.

Prenons trois exemples :

- Emile rencontre le jardinier, ils se disputent un lopin de terre, l'un saccageant les semis de l'autre : "On voit comment l'idée de propriété remonte naturellement au droit du premier occupant par le travail" (1762 – 91). Cette définition est cependant énoncée par Jean-Jacques : "Nous ne travaillerons plus la terre avant de savoir si quelqu'un n'y a point mis la main avant nous" (ibid.), Emile n'ayant droit qu'à deux courtes phrases. Jusqu'à quel point

les deux adultes sont-ils complices, récitant devant un enfant – spectateur une pièce dont ils ont convenu préalablement ?

- Le deuxième exemple est plus parlant à cet égard : Emile observe un forain qui "attire avec un morceau de pain un canard de cire flottant sur un bassin d'eau" (1762 – 193 à 197). L'enfant ayant réussi à égaler le bateleur, ce dernier vient se plaindre : on voudrait "discréditer ses jeux et lui ôter son gagne-pain". Et à un critique contemporain qui jugeait ce joueur de gobelet bien hardi de "sermonner gravement un instituteur", Rousseau explique que "cette petite scène était arrangée, et que le bateleur était instruit du rôle qu'il avait à faire" (ibid.).
- L'épisode de la course à pied enfin va confronter Emile à d'autres enfants (1762 – 150 à 153). Il s'agit de gagner un gâteau en prenant de vitesse les autres concurrents. Jean-Jacques s'ingénie à éviter tout contact entre les coureurs, même physique : "Les concurrents usaient parfois de quelque supercherie (...). Cela me fournit un sujet de les séparer, et de les faire partir de différents termes", dispositifs que l'éducateur exploite à son tour pour tricher tout à son aise : "Je fis, sans qu'il s'en aperçût, les distances inégales". Ou faut-il parler de pédagogie différenciée avant la lettre ?... Toujours est-il que c'est la seule éducation d'Emile qui importe, les autres enfants n'étant que des faire-valoir, recrutés sur certaines de leurs qualités physiques (aujourd'hui, un coureur rapide : Emile apprendra l'humilité ; demain, quelqu'un de lent : Emile apprendra le sens du partage et la modestie...), c'est-à-dire considérés comme des objets.

Ces situations ne correspondent pas à de réels dialogues, si l'on entend par là des interactions dans lesquelles chacun "fait acte de présence en prenant à son tour la parole" (Leclercq 1997 – 94), les interlocuteurs ne parlant jamais en leur nom propre. Ils ne font qu'énoncer des paroles dont quelqu'un d'autre (le précepteur) endosse la responsabilité. Sans cependant le reconnaître : il reste fidèle en cela à son précepte de dissimulation de l'autorité.

La fin de l'épisode de la vitre corrobore cette idée : "Quelqu'un lui suggère de vous proposer un accord" (1762 – 92). Emile vient d'être enfermé dans une pièce obscure et ouverte à tous les vents : après les cris, les plaintes ; après les plaintes, la prière au domestique (qui reste de marbre) ; et enfin, la reddition. Mais autant l'enfant s'exprime au début, autant il ne fait que répéter ce que "quelqu'un" lui aura inspiré, lors du dénouement. Ce quelqu'un est assurément un complice du gouverneur, une fois encore. Emile n'est plus sujet – énonciateur, sa parole, quand elle se fait langage articulé, lui est confisquée ; il parle par procuration en quelque sorte, répétant des idées qui ne sont pas les siennes. Pourquoi ne pas aller jusqu'au travail de l'élaboration de la loi, le groupe jouant alors le rôle du tiers médiateur, entre chacun des individus qui le composent et l'enseignant ?

La différence entre les deux façons de considérer les capacités langagières des élèves ne réside pas tant dans l'aboutissement visé par les échanges, que dans la façon d'y parvenir. En effet, les règles comme ici le respect du bien d'autrui sont toujours encore transmises aux nouvelles générations. Mais le recours au débat polygéré, où chacun intervient en son nom propre, plaçant ses énoncés sous le signe de la légitimité (sociale) et de la sincérité (subjective) (Habermas 1987), est à la fois une source de richesse dans l'argumentaire déployé par la classe, et une garantie de persistance de l'acquis, en ce qu'il aura été négocié pas à pas, approfondi sous la pression d'autrui (cf. Weisser 2000 par exemple). Ce qui nous est présenté dans l'**Emile** correspond bien davantage à de l'écrit oralisé : non seulement le but est connu d'avance, mais de plus le chemin pour y parvenir est entièrement balisé, ôtant dans le même mouvement toute spontanéité, toute virtualité d'imprévu à l'échange.

Et pourtant, Rousseau a conscience que les fonctions expressive et conative du langage existent dès le plus jeune âge : "Avant de savoir parler, il commande ; avant de pouvoir agir, il obéit" (1762 – 21). Ses observations sont confirmées par les recherches

actuelles dans le domaine de la linguistique pragmatique : dès six ans, l'ironie par exemple est non seulement comprise, mais de plus utilisée par les enfants, entre autres lorsqu'on leur demande de produire la fin d'un récit (Bucciarelli et al. 2003 – 229). Pourquoi s'imaginer que ces fonctions non référentielles du langage seraient forcément dévoyées ? Même l'ironie, cas extrême de l'ambiguïté, qui est si souvent identifiée à la moquerie, ne pourrait-elle être considérée comme une marque de confiance envers l'interlocuteur ? Si ce dernier n'est pas capable de rétablir le sens (inverse) du message dont il a été destinataire, l'acte de communication échoue... Dans son **Essai sur l'origine des langues**, Rousseau va pourtant dans ce sens quand il mentionne la persuasion rhétorique comme l'un des ressorts de la vie politique dans les systèmes démocratiques (1782b – 143). Mais dans le domaine éducatif, il reste volontairement en retrait.

Suite à tout ce qui vient d'être dit, il apparaît par conséquent logique de proposer d'allier fins et moyens éducatifs, en d'autres termes d'initier les élèves au dialogue instituant par cette "activité pragmatique que constitue la parole vivante et alternée" (Leclercq 1997 – 94). Ces interactions seront placées sous le signe de l'agir communicationnel (Habermas 1987 – 412 à 440), en ce que les élèves – énonciateurs vont

- adopter un comportement coopératif, en considérant autrui comme un sujet avec qui négocier le sens de leurs actes, et non comme un objet à influencer ;
- accepter de justifier leurs prétentions à la validité en explicitant à la demande leurs arguments et les valeurs qui fondent leurs prises de position.

Rapport à l'écrit

Cette réflexion sur le rapport au langage oral chez Jean-Jacques Rousseau gagne à être complétée par une analyse de son point de vue sur le rôle de l'écrit dans l'éducation d'Emile, toujours sous les aspects de l'initiation à la vie sociale (il sera traité de l'acquisition de connaissances sur le monde physique au chapitre suivant).

Il nous semble que là encore, l'adhésion des enseignants aux thèses de Rousseau résulte d'une lecture sinon rapide, du moins indulgente.

"L'intérêt présent, voilà le grand mobile" (1762 – 116) : point n'est besoin de méthodes d'enseignement de la lecture performantes, la motivation fait tout². Et une motivation immédiate, de l'ordre du plaisir : Emile apprendra à lire des billets d'invitation, à dîner, pour une promenade, ... Le risque d'une approche aussi utilitariste de l'écrit est bien entendu de voir la lecture supplantée par un autre moyen plus performant, plus immédiat : Emile apprendrait-il encore à lire à l'époque du téléphone portable ?

Et cette attitude est constante : "Des livres ! Quel triste ameublement pour son âge [10 – 12 ans] !" (1762 – 176) ; "Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas" (1762 – 210). Pour cette raison, "Robinson Crusoë composera sa seule bibliothèque" (ibid.) : voilà un ouvrage qui fourmille d'épisodes qu'Emile mettra en pratique : "Qu'il apprenne en détail, non dans les livres, mais sur les choses, tout ce qu'il faut savoir en pareil cas ; qu'il pense être Robinson lui-même" (ibid.). La vision fonctionnaliste de l'écrit se confirme. Mais ne pourrait-on faire remarquer de plus combien les situations décrites dans ces deux ouvrages sont analogues ? Le gouverneur n'est-il pas à Emile ce que Robinson (gouverneur lui aussi...) est à Vendredi ? Les relations sociales ne sont-elles pas dans les deux

² Et de fait, Rousseau nous indique dans ses **Confessions** "Je ne sais comment j'ai appris à lire ; je ne me souviens que de mes premières lectures" (1782a – 12).

cas exclusives, et limitées à leur plus simple expression, de tutelle absolue (Vendredi doit la vie à Robinson ; il lui devra aussi son entrée dans la civilisation).

Cette analogie devient plus savoureuse encore (plus inquiétante ?) quand on prend en compte les variations d'un Tournier sur le mythe de Robinson : finalement, qui est le plus adapté à la vie sur l'île, l'indigène (au sens propre) ou le colonisateur (universalité de ses valeurs ?) ? Lequel "éduque" l'autre ? Et le moment où Vendredi (Tournier 1972 – 210) construit des effigies à leur image, auxquelles on peut tout à loisir lancer des invectives, est significatif de cette nécessité qu'éprouve l' "élève" d'élargir le cercle des interlocuteurs potentiels, significatif aussi de l'utilité de passer par des représentations symboliques (ici, des mannequins de bambou) pour s'exprimer.

En fait, Rousseau occulte totalement l'intérêt proprement littéraire d'un texte (Weisser 2001 – 97 à 166). Et il se justifie en avançant que "le monde réel a ses bornes, le monde imaginaire est infini : ne pouvant élargir l'un, rétrécissons l'autre ; car c'est de leur seule différence que naissent toutes les peines qui nous rendent vraiment malheureux" (1762 – 64). Par ces mots, tous les arts d'exécution ou d'interprétation sont récusés : "Le théâtre n'est pas fait pour la vérité ; il est fait pour flatter, pour amuser les hommes" (1762 – 429). Raison pour laquelle les tenants de l'esthétique de la réception le taxent de "grand puritain de la philosophie de l'art" (Jauss 1978 – 132).

Ce qui pose problème à Rousseau, c'est donc le surcroît de signification que l'interprétation active d'un texte littéraire apporte à notre vie quotidienne. Il refus d'éduquer Emile à la vie sociale à l'aide de ces personnages de fiction qui sont pourtant autant de "modèles épistémiques" qui incarnent les traits culturels communs à une aire donnée (Fullat 1998 – 45). La littérature jouit de cette possibilité unique de réussir à modéliser des relations sociales inédites ; grâce à elle, "l'homme peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social" (Jauss 1978 – 130). Emile par contre reste englué dans son quotidien, sous les deux aspects d'un présent sans mémoire ni projet, et d'une relation dialogique à un interlocuteur unique.

Mais se priver ainsi de l'écrit (et de l'oral, cf. ci-dessus), c'est s'empêcher de plus de "construire une image cohérente, porteuse de sens" de son passé (Ricoeur 1985, III – 260) par la refiguration narrative. Il ne suffit pas de vivre le présent, il faut aussi le reprendre en un discours rétrospectif unificateur, qui remet les événements en perspective, qui confère à leur succession un sens et une cohérence qui étaient passés inaperçus sur le moment : "C'est à travers la lecture que la littérature retourne à la vie, c'est-à-dire au champ pratique et pathique de l'existence. (...) La refiguration croisée [dit] les effets conjoints de l'histoire et de la fiction au plan de l'agir et du pàtir humain, [à travers] le travail de refiguration de la praxis par l'écrit, pris dans toute son extension [c'est-à-dire historique et fictionnel]" (Ricoeur 1985, III – 184). En se mettant en scène à travers différents types d'écrits (romancés, théâtraux, autobiographiques, historiques, ...), l'homme (et l'élève en tant qu'homme) incorpore à sa culture son auto-compréhension. Sans cette assise, cet enracinement dans le narratif, il ne peut se construire en tant qu'individu, c'est-à-dire en tant qu'être social différent des autres parce qu'il a sa propre histoire.

La position de Rousseau sur l'intérêt du recours aux médiations symboliques, langagières en l'occurrence, dans le champ de l'initiation aux relations sociales et de la construction de la personne, nous paraît donc sujette à caution. Il serait tout à fait regrettable à notre sens d'adopter sans aucun recul critique ses préceptes en la matière.

Voyons dans un second temps si ces réserves persistent dans le domaine de l'acquisition de connaissances.

Le Savoir

La question du signifiant

Rousseau s'élève contre un modèle pédagogique qui serait seulement transmissif. Cassirer résume sa position dans les termes suivants : "L'art d'éduquer ne consiste pas à lire à l'élève une somme de connaissances sous forme de sciences déjà solidement structurées. Toute médiation de ce type ne produira en lui qu'un savoir vague et peu sûr" (1932 – 111). Mais est-ce là la seule forme de médiation que peut assumer le langage ? Ne peut-on récuser la pédagogie traditionnelle, si vivante encore à l'heure actuelle, sans être pour autant aussi méfiant à l'égard des systèmes de signes ? L'élève de Rousseau doit construire son savoir en se "mesurant" au monde physique (ibid.) : ne peut-il le faire par une mise en mots de ses découvertes, de ses attentes même ? Ne doit-il pas le faire, pour des raisons d'efficacité didactique ?

Pestalozzi surenchérit : "J'ai la conviction que la cause fondamentale des erreurs de notre enseignement se trouve dans la perversion de notre langage, dans l'importance exclusive accordée aux mots par les hommes de notre génération" (1801 – 192). Et il précise sa pensée : il ne faut pas en matière d'éducation se payer de mots creux, il convient au contraire de s'assurer de la maîtrise tout d'abord des dénominations pour, dans un deuxième temps, en venir aux qualificatifs et aux relations (voir ci-dessous). Sinon, le maître agirait comme un souffleur de théâtre et l'élève ne serait plus qu'un comédien récitant un texte dont il n'est pas l'auteur (1801 – 194).

En toute bonne logique, Rousseau va dès lors chercher à restreindre le nombre de signifiants connus de l'enfant : "Je voudrais que les premières articulations qu'on lui fait entendre fussent rares (...) et que les mots qu'elles expriment ne se rapportassent qu'à des objets sensibles qu'on pût d'abord montrer à l'enfant" (1762 – 53). Le signe est dans ces conditions vidé de son utilité première, qui est de représenter quelque chose d'absent. Et plus loin : "Resserrez donc le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, et qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser" (1762 – 58). La question de la relation de signification lui pose problème. Pour lui, le signifié devrait préexister au signifiant, l'idée au mot. Toute la linguistique depuis Saussure (1916) est cependant bâtie sur le lien indissoluble entre signifiant et signifié (le signe comme entité biface), proposition que nous développerons plus bas autour du concept de valeur.

Dans son analyse de **l'Emile**, Imbert traduit cette volonté de limiter les échanges linguistiques en avançant que c'est ainsi que l'éducateur "consent et réussit à se priver d'un enfant idole (...) et à prêter enfin attention au véritable sens que les mots ont pour les enfants" (1989 – 44). Seul l'essentiel survivrait dans les messages raréfiés circulant entre maître et élèves, ces derniers ne cherchant plus à satisfaire aux attentes supposées de l'enseignant.

Mais la question n'est pas tant de quantité que a) de savoir ce que l'on a à se dire, b) de la structure interactionnelle dans laquelle s'inscrit cette parole. L'important pour nous est de favoriser l'apparition de thèmes de discussion et d'organiser ces moments d'échange. Tout ceci dans le but de confier progressivement aux élèves la responsabilité des contenus énoncés et de la modération des débats.

Cependant, si débat il doit y avoir, encore faut-il que quelque chose puisse être l'objet d'une confrontation. Or chez Rousseau, le langage est totalement transparent, il "colle" aux choses qu'il désigne, il en épouse les contours de façon isomorphe. Nulle ambiguïté ne saurait subsister : "Le plus grand mal de la précipitation avec laquelle on fait parler les enfants avant l'âge, n'est pas que les premiers discours qu'on leur tient et les premiers mots n'aient aucun

sens pour eux, mais qu'ils aient un autre sens que le nôtre, sans que nous sachions nous en apercevoir" (1762 – 58). De quoi débattre alors, si la vérité de la nature s'exprime spontanément à travers un lexique en conséquence des plus réduits ? Pourquoi négocier pour préciser la définition d'un concept si dès la première formulation le maximum de précision est forcément atteint ? Refuser l'ambiguïté et la malléabilité du langage, c'est refuser que les significations se développent continuellement, de palier en palier, chez la personne, au sein du groupe social. C'est toute une conception de la science comme s'élaborant à travers un débat de preuve public qui est rejetée, du fait de cette exigence de correspondance bijective stricte entre objets et mots. C'est également l'idée de l'importance des interactions dans la conquête inter-personnelle des fonctions psychiques supérieures (Vygotsky 1935 – 273) qui est niée.

L'arbitraire du signe linguistique lui-même est interprété comme source de dérive éducative : "Je veux qu'il n'ait d'autre maître [de dessin] que la nature. Qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences, et non à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour de véritables imitation" (1762 – 154). Mais les représentations iconiques ne relèvent-elles pas elles aussi de l'arbitraire de tout système de signes ? (Eco 1992) Les arts plastiques évoluent dans leur position par rapport à la question de la représentation d'une Ecole à l'autre (la perspective n'existe pas au Moyen Age sous la même forme qu'à la Renaissance, sans aller jusqu'au Cubisme : Panofsky 1975) ; le dessin technique est régi par des règles plus strictes encore.

C'est sans doute se leurrer que de croire qu'il est possible d'échapper aux conventions sociales dès lors qu'il s'agit de représenter le réel. Et faire de l'aversion des signes un principe pédagogique risque fort de mener à des carences dans les processus d'apprentissage : la perception de la nature serait-elle spontanément source de connaissance ? C'est l'objet de la discussion qui suit.

L'empirisme de Rousseau

Nous avons évoqué tout à l'heure le concept de valeur saussurienne : "La langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres" (1916 – 159). C'est donc que la signification d'un mot ne dépend pas du référent qu'il désigne, mais bien plutôt de la façon qu'a une langue donnée de découper ce référent en un champ sémantique particulier, à l'aide d'un certain nombre de termes qui interdéfinissent leurs frontières significatives communes.

Rousseau a l'air d'adhérer à cette approche dans l'**Emile** quand il indique que "les langues [étrangères], en changeant les signes, modifient aussi les idées qu'ils présentent. Les têtes se froment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes" (1762 – 105). Mais il s'abstient de franchir le pas qui consiste à l'appliquer à la propre langue maternelle d'Emile. Ce qui l'aurait amené à considérer que c'est la langue qui, par la distribution de son lexique, organise la perception que le locuteur natif a du monde. D'où l'obligation de disposer des mots pour pouvoir percevoir. Fullat résume cela en nous rappelant le danger qu'il y a de tenter de passer directement du signifiant au référent, sans utiliser "le pont du signifié" (1998 – 30). Il existe par conséquent une opposition méthodologique entre la pédagogie de l'immédiateté que préconise Rousseau et l'approche dialogique et heuristique que nous proposons.

En outre, la langue n'est pas que lexicale, elle est aussi syntaxe. En d'autres termes, elle fournit au locuteur l'appui d'une structure préexistante qui va l'aider à énoncer ses idées. Ce que confirme Vygotsky : "L'enfant maîtrise la syntaxe de la langue avant la syntaxe de la pensée" (1935 – 133), "la grammaire anticipe, dans le développement de l'enfant, sur sa logique" (1935 – 331). Mais elle a mauvaise presse chez Rousseau et ses disciples. Pestalozzi (1801 – 188) milite pour une progression qui va de la dénomination (substantifs) à la qualification (adjectifs) jusqu'à la mise en relation finalement (propositions). La production d'énoncés complets et articulés n'interviendrait dans ce cas que comme une forme ultime, l'essentiel étant de savoir tout d'abord nommer les objets connus (1801 – 106), ce en quoi il reprend l'image chrétienne d'Adam baptisant la Création.

Mais l'énonciation de jugements épistémiques ("Je crois que cet animal est un mammifère parce qu'il présente telle caractéristique", "Je pense que cette roche est d'origine volcanique parce qu'elle a tel aspect", "Je pense que cet animal et cet autre méritent d'être classés sous le même genre parce qu'ils ont tels traits communs"), dont certains servent justement à nommer ces "choses de la nature", peut-elle se passer de la mise en phrase ? Dans nos trois exemples, on voit bien que ce qui est important dans un tel énoncé, c'est moins le *sujet* dont on parle (animal, roche) que ce qu'en dit le *prédicat* (par comparaison, par identification, par induction). La seule perception ne saurait donc suffire à la construction des connaissances.

C'est le danger encouru par les enseignants qui retiennent une interprétation trop empiriste de ce qu'il est convenu d'appeler *méthodes actives* : la manipulation d'objets et la recherche par essais et erreurs ne constituent pas un gage de compréhension du fonctionnement de ces objets, et encore moins de découverte des lois physiques sous-jacentes. Nous sommes d'accord avec Rousseau lorsqu'il s'élève contre les méthodes traditionnelles pour assigner à l'enseignant un rôle non plus de transmetteur mais d'organisateur de situations concrètes. Seulement, pour que le perçu se transforme en propositions logiques, pour que le perceptible soit perçu, la tâche de l'enseignant est aussi de favoriser les échanges discursifs, en amont (énonciation d'un système d'attentes, d'hypothèses à tester, en sciences comme en lecture, etc.), en aval (interprétation du perçu, validation ou falsification des hypothèses, mise au net d'un savoir stabilisé). Ce serait un tort de limiter une séquence d'enseignement à une série d'actions ou d'observations, ce serait retomber dans l'illusion positiviste d'une nature où tout serait déjà écrit, livre qu'il suffirait d'ouvrir pour être en mesure de le parcourir, de le comprendre. "L'hypothèse fondatrice [du positivisme] est qu'il existe un langage bien fait, isomorphe à la réalité" (Leclercq 1997 – 98). Il n'en est rien. La représentation symbolique, souvent verbale, est première, soit préconception (approche du sens commun), soit conjecture (approche scientifique), et l'élève ne lira dans la nature que la réponse à la question qu'il lui aura posée. L'expérience immédiate, non problématisée, est plutôt source d'obstacle épistémologique (Bachelard 1938). Il y a donc toujours un travail de prise de conscience des quasi-savoirs initiaux à mener, pour en repérer les lacunes, les erreurs aussi. Et cette prise de conscience, réalisée conjointement avec les pairs sous la direction de l'enseignant, s'effectue par le truchement du langage. Si Rousseau a accompli la rupture avec le positivisme en tant que théorie de la morale (l'homme, se donnant lui-même sa loi, prouve qu'il n'est pas simplement soumis à la nécessité naturelle), il n'en a pas fait de même en tant que théorie de la connaissance (Cassirer 1932 – 104).

"Il est faux que nous connaissions les choses avant les mots (...). C'est le langage qui permet de désigner, et donc de discerner les objets lointains (...), puis les objets absents (...). Le langage permet également d'analyser l'expérience, de façon de plus en plus fine et de mieux en mieux articulée. (...) C'est par les mots qu'il y a des choses" (Reboul 1988 – 176). C'est ainsi par le gain en précision des signifiés, donc à travers une réorganisation de leurs valeurs respectives, que de nouveaux concepts apparaissent dans l'esprit de l'apprenant, étayés

constamment par les faits construits puis prélevés dans le monde physique. Pour cette raison, le langage égocentrique de l'enfant d'âge scolaire, en voie d'intériorisation, marque une tendance nette à "l'abrègement de la phrase, de la proposition, qui conservent le prédicat et les éléments s'y rapportant, tandis que le sujet et les mots qui s'y rattachent sont omis" (Vygotsky 1935 – 356) : cette parole – outil que l'individu s'adresse à lui-même lorsqu'il est confronté à une situation qui lui pose problème, traduit dans sa structure préférentielle l'importance non plus de la dénomination, mais bien des relations (d'appartenance, d'inhérence, d'analogie, ...).

Comment favoriser ces confrontations, ces mises en relation ? C'est le dernier point qu'il nous reste à examiner.

Le débat heuristique

Si Rousseau est aussi réfractaire aux interactions verbales, c'est que son modèle est la discussion de salon, où il faut briller, quoi qu'on dise : "Si peu maître de mon esprit, seul avec moi-même, qu'on juge de ce que je dois être dans la conversation, où, pour parler à propos, il faut penser à la fois et sur le champ à mille choses. La seule idée de tant de convenances, dont je suis sûr d'oublier au moins quelque-une, suffit pour m'intimider" (1782a, III – 155). Ni les idées ni même les mots ne comptent : seul existe le pouvoir que l'on y exerce sur autrui. Cette attitude relève typiquement de ce que Habermas reconnaît dans l'agir stratégique (1987 – 418), des interactions exclusivement orientées vers le succès, qui ne visent pas au consensus mais simplement à exercer une influence sur les actes d'autrui, quels qu'en soient les moyens.

Nous avons à l'inverse placé l'école sous le signe de l'agir communicationnel (cf. ci-dessus), et nous aimerions montrer que cette approche, pertinente dans le domaine de l'initiation à la vie sociale, reste tout aussi valable en ce qui concerne la construction des connaissances.

Examinons tout d'abord le fonctionnement du dialogue didactique chez Rousseau à travers l'étude d'un épisode de l'**Emile**. L'enfant et son précepteur se sont perdus dans la forêt près de Montmorency (1762 – 203 à 207), et un échange s'instaure pour savoir comment faire pour en sortir. Le principe d'un tel dialogue est tout d'abord rappelé : "Vos questions doivent être peu fréquentes mais bien choisies, et votre élève en aura beaucoup plus à vous faire que vous à lui" (p. 203). Mais quand on analyse pas à pas la vingtaine de tours de parole, on s'aperçoit que ... seul Jean-Jacques questionne ! L'élève, lui, pleure et se plaint. En réalité, l'adulte introduit, subrepticement, la totalité de l'information nécessaire à la résolution du problème :

- "Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt" : c'est lui qui établit le lien entre la situation désagréable du jour et la leçon de la veille ;
- "Si nous pouvions nous passer de la [la forêt] voir pour trouver sa position !" : c'est lui qui émet l'idée de se repérer sans "voir" ;
- "Nous disions que la forêt était ..." : effet Topaze : Emile n'a même plus à former de phrases, un mot suffit à remplir le blanc laissé par Jean-Jacques ;
- "Par conséquent, Montmorency doit être ..." : Emile va dire "sud"... Mais qui a décidé qu'il y avait là relation de conséquence ?
- "Nous avons un moyen de trouver le nord à midi ?" : Jean-Jacques encore dit qu'il y a un rapport entre la direction et l'heure. Qu'en pense son élève ?...
- "Mais le sud ?" : Emile sait trouver le nord : ne pourrait-on lui accorder ne serait-ce qu'un instant de silence, propice à la réflexion, rien que pour lui donner une chance de trouver

par lui-même cet ultime pas de l'algorithme, rien que pour voir s'il pense que le nord est diamétralement opposé au sud ? Cette dernière question, trop rapide, est quasiment une injure faite à l'intelligence de la personne qu'est l'enfant.

Emile doit se contenter donc de combler les lacunes du discours magistral, par un seul mot à chaque fois. Il ne lui incombe ni de trier, ni de sélectionner, ni d'ordonner les connaissances acquises (la veille dans cet exemple) ; il est entièrement tributaire du maître. De plus, Emile se rend compte sans doute que Jean-Jacques possède les réponses à ses questions. C'est par conséquent ce dernier qui sort grandi de l'épreuve et fait sentir à l'élève combien il lui est supérieur : il n'y a nulle trace dans leur contrat didactique de cette volontaire neutralité cognitive qu'assume l'enseignant qui travaille par situation problème.

Ce procédé est repris à l'identique dans le dialogue que Rousseau met en scène entre Sophie et sa bonne, autour de la question "Qui vous a créée et mise au monde ?" (1762 – 474 à 479). Sur trente-deux tours de parole, la fillette ne produit pratiquement aucune réponse excédant cinq mots, et doit en général se contenter de oui ou non (huit fois), ou de finir les phrases de l'adulte (dix fois). Les questions de la bonne (l'élève une fois encore ne questionne pas) et les réponses dociles de Sophie ne mettent jamais en cause les présupposés implicites (pourquoi faut-il vivre sagement pour vieillir bien tard ?...). Là encore, toute l'information acquise est introduite par l'adulte dans ces moments où il oriente l'interaction par le focus de ses questions ; c'est lui qui décide des changements thématiques successifs : la naissance, la vieillesse, l'exemple des robes (thème enchâssé dans le précédent), le "vivre sagement".

Le problème de l'origine du savoir que l'on désire faire acquérir se pose donc bel et bien, du fait de l'attitude de Rousseau par rapport au langage. Sans le recours aux mots, le savoir ne peut être ni construit par l'élève (voir les deux exemples ci-dessus), ni stabilisé provisoirement pour être utilisable, transférable à des situations voisines mais non identiques, faute d'une formulation suffisamment abstraite pour ne plus porter la marque de ses circonstances d'apparition.

Or, le langage assure, outre sa fonction de désignation, une fonction de "planification de l'opération, de la résolution d'un problème nouveau" (Vygotsky 1935 – 131). Et ce rôle, chez des enfants d'âge scolaire, se bâtit dans les interactions avec les pairs. Il nous a ainsi été possible de montrer qu'en situation de débat heuristique, les élèves font preuve de réelles capacités d'écoute, mais aussi de compétences argumentatives étendues (Weisser 2003) qui leur permettent, par exemple, d'enrichir les interprétations jugées plausibles d'un texte littéraire (Weisser 2000), de construire des savoirs disciplinaires et méthodologiques en sciences expérimentales (Weisser, Masclet et Rémigy 2003).

L'un des moments importants des discussions étant celui de la problématisation (Orange 1997, Ponce et Schneeberger 2002), qui vise à transformer en problème scientifiquement évaluable une interrogation spontanée. Par la discussion, les interlocuteurs construisent un cadre commun de représentations initiales. A l'intérieur de cet espace, deux moments interprétatifs vont s'organiser successivement : en premier lieu, les questions sont affinées jusqu'à devenir opératoires ; en second lieu, des expériences sont organisées pour valider ces hypothèses.

Ce n'est qu'ensuite que le groupe des apprenants va passer à la "perception des choses", à partir d'expérimentations ou d'observations : l'intention de percevoir précède la perception à proprement parler, la prise d'informations sur le monde physique n'étant pertinente que s'il y a auparavant interrogation de / sur ce monde.

Un autre épisode de débat est par la suite nécessaire pour s'accorder sur l'interprétation à donner au perçu (aux mesures prises, aux phénomènes identifiés, aux significations actualisées, ...), et donc pour produire ensemble un savoir considéré par la classe comme

acceptable, localement et temporairement. Le tout sous la responsabilité de l'enseignant qui valide finalement le savoir (re-)produit, par exemple en introduisant à ce moment-là (et à ce moment seulement) la dénomination socialement reconnue du concept découvert. La progression Dénomination / Qualification / Relation avancée par Pestalozzi se trouve donc complètement inversée.

Nous voudrions insister pour finir ce chapitre traitant de la construction du savoir scientifique sur le fait qu'à notre avis ces discussions heuristiques disciplinaires ont en même temps des vertus éducatives (voir le chapitre précédent, construction de la loi).

En effet, organiser un débat de preuve autour d'un objet de savoir commun (en physique, en histoire, en lecture, ...) est non seulement épistémologiquement nécessaire, mais de plus politiquement profitable. Les compétences d'écoute, d'argumentation, d'ouverture à autrui, de tolérance, d'examen objectif de l'opinion d'un tiers, de questionnement sur les garanties qui légitiment un argument (Toulmin 1958), sur les types de prétentions à la validité invoquées (Habermas 1987), etc., compétences qui sont élaborées à l'occasion de la construction de connaissances, sont tout à fait transférables dans la sphère sociale. Et l'existence justement de cet objet de savoir disciplinaire, commun à tous les interlocuteurs, autorise à notre sens un fonctionnement plus aisé des discussions.

Que de fois des dispositifs comme le *Quoi de neuf ?* et autres conseils ne tournent-ils pas à vide parce que la classe n'a pas (n'a pas encore !) de vécu commun assez riche pour alimenter la discussion ? Il est plus difficile dans ces conditions d'obtenir d'emblée des élèves autre chose que des silences gênés ou des énoncés de complaisance. Introduire le débat dans l'habitus scolaire des enfants par le biais d'interactions disciplinaires peut sans doute faciliter les choses et entraîner une adhésion motivée des élèves. Ce qui n'empêche nullement de discuter sur le plan de l'instituant avec les élèves, mais dans un second temps peut-être.

Conclusion

Que retenir au terme de cette étude du rôle du langage dans l'éducation d'Emile ? Les options choisies par Rousseau nous semblent finalement poser de redoutables problèmes, risquant d'empêcher les enseignants d'atteindre leurs buts faute d'une lecture suffisamment distanciée.

"L'initiation à la liberté ne relève ni d'un commandement, ni d'une autorité enseignante, mais de la libre expérience réalisée au contact d'objets physiques ou institutionnels". Nous partageons entièrement la position d'Imbert (1989 – 86). Mais nous considérons qu'il est impossible de la déduire en l'état du texte de Rousseau. C'est d'ailleurs ce que nous avons essayé d'argumenter, s'agissant tout d'abord de la pédagogie institutionnelle et du rapport à autrui, s'agissant ensuite de l'entrée par les didactiques disciplinaires. Dans ces deux approches, nullement incompatibles au demeurant, l'enfant est toujours mis en état de reconstruire ces objets, par le recours aux systèmes sémiotiques.

L'intention de Rousseau "vise surtout à instaurer, à restaurer la souveraineté de l'immédiat" (Starobinski 1971 – 35), la communication directe de conscience à conscience. Ne bénéficiant de l'appui ni de l'écrit, ni même de l'oral, Emile vit uniquement dans le présent, n'ayant ni imagination ni projets, et que peu de mémoire.

Nous pouvons en définitive distinguer cinq types de difficultés apparues au fil de notre analyse :

- *un problème sémiotique* : le lexique devrait être réduit au minimum, le mot ne venant qu'après la chose. Nous avons montré qu'il n'en est rien, que les objets sont reconstruits par chaque individu grâce à une attente perceptive énoncée sous forme de proposition ;
- *un problème épistémologique* : le savoir ne se construit nullement sur de seuls contenus empiriques : théories, hypothèses, conjectures préexistent à l'observation du réel, il convient alors de ne pas s'en tenir à de simples manipulations du réel, ni conçues en amont, ni symbolisées en aval ;
- *un problème pragmatique* : de plus, les interactions entre énonciateurs se révèlent indispensables à l'élaboration des connaissances, qu'elles concernent le monde physique ou les relations sociales ;
- *un problème esthétique* : ces interactions passent de l'oral à l'écrit grâce à la lecture : lire un texte ancien, c'est renouer un dialogue jamais vraiment interrompu. Or, la conception purement utilitariste que Rousseau donne de la lecture interdit de concevoir un lecteur actif par ses interprétations du littéraire. Interprétations débouchant pourtant sur la modélisation de rapports à autrui (virtuels ou réalisés) ;
- *un problème éducatif* : si les premières catégories citées ci-dessus relèvent de l'instruction (construction / acquisition de connaissances), les suivantes ont comme fin la construction de la personne. Et ne pas investir dans les effets éducatifs de l'instituant en restreignant le champ d'action d'Emile aux lois muettes de la nature, c'est tout bonnement espérer qu'il réussira à se définir en se distinguant du seul être avec qui il a des contacts, son gouverneur. Ce qui ne saurait se concevoir, ne serait-ce que parce que le rapport d'autorité et de pouvoir qu'ils vivent est impossible à analyser, puisque dissimulé par Jean-Jacques.

Le langage nous paraît en conclusion l'outil psychique privilégié par lequel l'enfant accède à l'humanité, grâce à son caractère conventionnel et arbitraire (qui favorise la distanciation par rapport au référent), grâce à son ambiguïté, à sa polysémie potentielle (qui légitime l'ouverture des interprétations et négociation du sens : Weisser 1997).

Pour que l'enfant ne soit plus un *infans*.

Ouvrages cités :

- Bachelard G., 1938 (éd. 1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- Bucciarelli M. et al., 2003, How children comprehend speech acts and communicative gestures, in *Journal of pragmatics* n°35
- Cassirer E., 1932 (éd. frse. 1987), *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Hachette
- Eco U., 1992, *La production des signes*, Paris, Livre de Poche
- Fullat O., 1996, Le temps anthropologique en éducation, in *Penser l'Education* n°1
- Fullat O., 1998, Heuristique du Telos de la Paideia, in *Penser l'Education* n°1
- Galichet F., 1989, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos
- Greimas A. J., Courtés J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette
- Habermas J., 1981, *Théorie de l'agir communicationnel* (deux tomes), Paris, Fayard
- Habermas J., 1987, *Logique des sciences sociales*, Paris, P.U.F.
- Houssaye J., 2000 , *Quinze pédagogues*, Paris, Bordas
- Imbert F. 1989, *Emile ou l'interdit de la jouissance*, Paris, A. Colin
- Jakobson R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit
- Jauss H. R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Minuit
- Leclercq G., 1997, La communication pédagogique. Vers une pragmatique pédagogique, in *Penser l'Education* n°2
- Orange C., 1997, *Problèmes et modélisation en biologie*, Paris, P.U.F.
- Orwell G., 1950, 1984, Paris, Gallimard
- Panofski E., 1975, *La perception comme forme symbolique*, Paris, Minuit
- Pestalozzi J. H., 1797 (éd. frse. 1993, traduction et commentaire M. Soëtard), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne, Payot
- Pestalozzi J. H., 1801 (éd. frse. 1920), *Comment Gertrude instruit des enfants*, Paris, Delagrave

Ponce C., Schneeberger P., 2002, Interactions among children in scholastic contexts and knowledge acquisition in biology, in *European journal of psychology of education*, vol. XVII n°3

Reboul O., 1980, *Langage et idéologie*, Paris, P.U.F.

Reboul O., 1988, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, P.U.F.

Reboul O. 1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, P.U.F.

Ricoeur P., 1983-1985, *Temps et récit* (trois tomes), Paris, Seuil

Rousseau J. J., 1762 (éd. 1999), *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier

Rousseau J. J., 1782a (éd. 1931), *Les confessions*, Paris, Garnier

Rousseau J. J., 1782b (éd. 1990), *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Gallimard

Saussure F. de, 1916 (éd. 1972), *Cours de linguistique générale*, Lausanne, Payot

Schneuwly B., Bronckart J. P., 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Starobinski J., 1971, *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard

Toulmin S. E., 1958 (éd. frse. 1993), *Les usages de l'argumentation*, Paris, P.U.F.

Tournier M. 1972, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Paris, Gallimard

Vygotsky L. S., 1930, La méthode instrumentale en psychologie, in Schneuwly B., Bronckart J. P., 1985

Vygotsky L. S., 1935 (éd. frse. 1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor

Weisser M., 1997, *Pour une pédagogie de l'ouverture*, Paris, P.U.F.

Weisser M., 2000, La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe, in *Degrés* n°102 - 103, Ed. Université Libre de Bruxelles.

Weisser M., 2001, *La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire*, Paris, L'Harmattan

Weisser M., 2003, La gestion didactique des situations d'argumentation orale, in revue *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol. 36 n°3.

Weisser M., Masclet E., Rémigy M. J., 2003, Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences : expérience menée au Cycle III, in revue *Aster* n°37

Mots clés :

langage, apprentissages, pédagogie institutionnelle, débat heuristique

Résumé :

Jean-Jacques Rousseau sert de référence à nombre de courants pédagogiques. Mais une transposition trop rapide de l'Emile peut se révéler source de déconvenues. Les problèmes posés par la conception rousseauiste du rôle du langage dans l'éducation sont traités du double point de vue de l'initiation à la vie sociale et de la construction des savoirs disciplinaires. Il apparaît que contrairement à ce qui est préconisé par cet auteur, le recours aux systèmes sémiotiques est indispensable pour assurer les apprentissages dans ces deux domaines.