

## TRANSGRESSION ET EMANCIPATION : REPRESENTATIONS DE L'ÉDUCATION DANS LE ROMAN MODERNE

Dr. Ester PINO ESTIVILL<sup>1</sup>  
Université de Barcelone, Espagne

**Abstract:** *The present article tackles the relation of emancipation and education concepts emerged in the European debate on the national education programs in early liberalism. This relation is analyzed through the reading of some literary works of Modernity, from the birth of the Bildungsroman genre to the twentieth century's fragmented narrative. The objective is to analyze how the history of education until the current crises of values is represented in the said writings, while they are transgressing the educational discourses, proposing, at the same time, a new concept of education.*

**Keywords:** *education, emancipation, story, subject, modernity, transgression.*

### 1. INTRODUCTION

« La littérature, c'est le langage se mettant au plus  
loin de lui-même ».  
(Michel Foucault, *La pensée du dehors*)

Après s'être rencontrés devant le Louvre et être allés à leur premier cours d'arabe (au Collège de France) et après avoir travaillé comme agriculteurs, météorologues, chimistes, pharmaciens, géologues et hommes politiques, Bouvard et Pécuchet se sont trouvés face à la ligne du progrès :

— Je trace obliquement une ligne ondulée. Ceux qui pourraient la parcourir, toutes les fois qu'elle s'abaisse, ne verraient plus l'horizon. Elle se relève pourtant, et malgré ses détours, ils atteindront le commet. Telle est l'image du Progrès.

(...)

Bouvard songeait : — Hein, le Progrès, quelle blague ! — Il ajouta : — Et la Politique, une belle saleté ! (Flaubert 1999 : 255).

En effet, la ligne du progrès présentée par Pécuchet appelait la réponse humoristique de Bouvard et la mise en relation du progrès avec le politique. Mieux valait rire de la blague du progrès que nommer sa faille à travers un récit de crainte et d'incertitude, bien qu'on sût que quelque chose s'était déchiré à tout jamais. C'est ainsi que, dans ce moment de rupture, Bouvard et Pécuchet ont décidé de ne plus se poser de questions et de passer à la métaphysique. C'est alors qu'ils deviennent gymnastes – à cette époque ils ont 68 ans –, spiritistes, magiciens, hypnotiseurs, philosophes, croyants et, finalement, éducateurs. C'est alors qu'ils commencent à assurer un cours de Morale à deux élèves : Victor et Victorine. Ils essayent tout : l'éthique, la vertu, la liberté, Rousseau, le plaisir, le devoir, la responsabilité, Bentham, le châtement, Pestalozzi, l'affect, les cadeaux et, comme dernière option, la religion. Mais, à la fin, Victor s'enfuit et Victorine est envoyée dans un couvent pour son

---

<sup>1</sup> esterpino@gmail.com

comportement libidineux, tandis que Bouvard et Pécuchet éducateurs décident de commander un pupitre et se remettent à leur métier de copistes, comme avant.

Néanmoins, si nous acceptons cette première lecture de Flaubert, devons-nous perdre la confiance dans le progrès et dans l'éducation qui conduit au progrès ? Nous ne le pensons pas. D'ailleurs, si on décide de ne pas éduquer, comme Victor Frankenstein, qui confondait « éducation » avec « fabrication »<sup>2</sup>, façonnant la créature pour l'abandonner ensuite, on arrive à une relation de dominance entre maître et esclave dans laquelle tous deux sont enchaînés, l'un à l'autre.

Il faut éduquer parce qu'il faut que tous les sujets puissent s'adapter au contexte historique et social dans lequel ils sont nés et y évoluer. Mais, malgré cette assertion, dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle l'éducation a toujours présenté une problématique inhérente à sa nature. C'est l'anecdote infantile bien connue de l'homme aux mille pieds qui, quand on lui a demandé de quelle façon il mouvait particulièrement chacun de ses pieds, est resté complètement paralysé, sans pouvoir faire aucun autre pas. Selon Theodor W. Adorno, quelque chose de similaire intervient dans l'éducation et la formation. Car il y a eu des époques où ces concepts étaient substantiels, intelligibles en soi à partir de la totalité d'une culture non problématique, mais aujourd'hui ils ne le sont plus. À partir du moment où on demande « éducation, pour quoi faire ? », tout est affecté par l'insécurité (Adorno 1998 : 94)<sup>3</sup>, dit Adorno. Cela nous confirme qu'il n'y a pas non plus de méthode pédagogique établie, et alors que celle-ci ne peut pas s'écrire en dehors de l'objectif éducatif, elle existe quand même. En effet, Bouvard et Pécuchet éducateurs, après avoir tout essayé, témoignent sans comprendre comment Victor, à la fin, s'enfuit, tout seul, dans une course vers ce qu'on pourrait nommer émancipation, jamais établie, toujours basculante.

Cet article prétend comprendre les rapports entre le concept d'émancipation et le récit représentatif du sujet de l'éducation, à partir de la lecture de certains textes littéraires de la modernité. Certes, il y a un moment où les discours sur l'éducation, l'émancipation et le littéraire se croisent, en donnant lieu au genre Bildungsroman – avec *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* (1795-1796) de J.W. Goethe comme modèle – et ils se développent conjointement jusqu'à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. C'est comme si éducation et émancipation se parlaient l'une à l'autre à travers la voix d'un personnage en proie à une lutte interne, résolue ou non, mais dans une narration toujours en évolution, progressivement plus fragmentée. Sur la base de ce rapport, l'objectif est d'analyser comment se déroule le récit du sujet émancipé au début du XX<sup>e</sup> siècle, pour deux raisons : en premier lieu, parce qu'il nous précède et nous configure, en tant qu'il annonce l'idée d'une crise de valeurs de l'éducation aujourd'hui et en même temps l'interprète en la mettant en doute ; en deuxième lieu, cette annonce du récit devient un terrain d'étude pédagogique, en tant qu'elle met en scène des facteurs humains dans l'expérience singulière de leur entreprise éducative. Les sciences de l'éducation, qui travaillent sur la variabilité de la pratique éducative pour trouver des invariants, peuvent lire ici la singularité de chaque apprentissage à l'épreuve de l'universel, sans éteindre leurs concepts. En effet, la particularité du récit littéraire réside dans le fait qu'il nous interroge en mettant en relation notre horizon éducatif avec l'horizon du passé littéraire : « le travail même de la compréhension historique consiste dans une opération consciente de mise en rapport des deux horizons », dit Jauss (1982 : 26). De fait, c'est dans la reconstruction des questions et des attentes vécues à l'époque de l'œuvre littéraire du passé qu'on peut trouver des réponses futures, toujours à court terme. Et c'est,

<sup>2</sup> Philippe Meirieu, à partir de l'analyse du mythe de Frankenstein, propose « éduquer sans fabriquer » (1996 : 10).

<sup>3</sup> À défaut de l'édition française, nous faisons référence à l'édition espagnole (voir bibliographie).

donc, dans l'étude de la rencontre entre institution éducative et sujet à émanciper que nous pouvons lire comment la problématique se pose et se recrée, jusqu'à présent.

## 2. VERS L'ÉMANCIPATION

On pourrait dater l'émergence de la problématique européenne de l'éducation à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, et son développement tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Selon Hardt et Negri, cette période a suivi un processus remplaçant le corps divin par l'identité spirituelle de la nation, fondée « sur une continuité biologique des relations de sang, une continuité spatiale du paysage et une communauté linguistique » (Hardt et Negri 2000 : 131). Ainsi, au cours de la Révolution, sous la devise « Liberté, Égalité et Fraternité » et sous l'influence de la volonté générale de Rousseau, il y eut un processus de naturalisation du sentiment national compris comme origine, au nom duquel la République française a commencé le processus de normalisation de la langue et de l'éducation, en faveur d'une culture inclusive qui avait l'intention d'éliminer les différences et de stimuler les affaires intérieures (Hunt 1987). Après la Révolution, en 1793, Condorcet a proposé la scolarité obligatoire et gratuite, dans la conception d'un plan national d'éducation qui comprenait la théorie de l'éducation exposée à *L'Émile* de Rousseau (1762) ; quelques années avant, Helvétius, dans *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* (1773), avait déjà défini l'école comme un correcteur chirurgical des inégalités.

Simultanément, dans l'État prussien, avec la tentative luthérienne de scolarisation, en 1794 la monarchie absolue a introduit l'obligation de fréquenter l'école selon un programme d'enseignement national dont le moteur a été un territorialisme plus expansif que, peu de temps après, celui du règlement de la bourgeoisie allemande, tourna vers une éducation orientée vers la production et le commerce (Cuesta 2005). Cette évolution est représentée au début de *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, quand Wilhelm est entraîné à abandonner sa passion théâtrale pour suivre la profession de commerçant de son père. À l'extase de Wilhelm, s'oppose la vie confortable de son père et le père de son ami Werner : « Ainsi vivaient ces deux pères qui se rencontraient fréquemment, se consultaient sur des intérêts communs et qui, ce jour-là, avaient résolu d'expédier Wilhelm en voyage d'affaires » (Goethe 1954 : 415).

Certainement, la décision d'entrer dans le monde du commerce n'appartient pas à Wilhelm, qui devient bouc émissaire de la conjonction des valeurs politiques et éthiques de sa génération par rapport à la génération précédente. En fait, la confrontation problématique moderne entre institution éducative et flux émancipateurs s'incarne dans le héros Meister. C'est dans la figure de Wilhelm qu'on peut lire le projet émancipateur que les nations européennes ont proposé entre la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et le XIX<sup>e</sup> siècle, un nouveau programme adapté aux attentes nationales libérales, en correspondance avec le passage du sujet au citoyen. Mais c'est justement dans le remodelage du gouvernement que la nouvelle structure d'État a aussi cédé la place à une correspondance complexe entre la société privée et le pouvoir public, en ouvrant une faille qui a donné lieu aux flux des nouvelles formes de représentation et d'interprétation de la subjectivité moderne. En effet, la plainte de Wilhelm le fils est née, confronté à la naturalisation de l'institution, soit dans la famille, soit la maturité.

Au même moment où les débats sur le caractère obligatoire et la gratuité de l'éducation commençaient, le concept d'émancipation est apparu avec force au sein de la pensée européenne en déplaçant son signifié précédent. Kant l'a introduit avec le nom

d'Aufklärung<sup>4</sup>, qu'il a défini comme le dépassement de la minorité d'âge ; autrement dit, l'Aufklärung est la sortie de l'homme de sa minorité, minorité dont il est lui-même coupable (Adorno 1970 : 115). Avec cette énonciation, il a compris le concept d'émancipation comme dynamique et singulier, tel que l'on le comprend aujourd'hui. Parce que la sortie de la minorité n'est pas possible, mais qu'on ne peut pas y renoncer : c'est ce dépassement qui devient la force motrice du roman de Goethe, précisément parce que Wilhelm n'ose pas décider pour lui-même, dans un processus qui manifeste la difficulté à accepter l'émancipation. En fait, à la fin Wilhelm ne s'émancipe qu'économiquement, en devenant médecin, mais non éthiquement. Néanmoins, par son initiation à l'émancipation, il devient charnière entre deux époques, en commençant à déplacer la limite de la finitude de l'être, qui était avant Kant défini de loin et de l'extérieur, jusqu'à une expérience intérieure et invivable.

### 3. LA LIMITE DE CELUI QUI APPREND

Comme l'historien allemand Reinhart Koselleck l'a analysé, c'est à partir de l'époque des Lumières que le concept d'émancipation – qui provenait du latin *e manu capere*, acte juridique à travers duquel le *pater familias* pouvait libérer son fils de la *patria potestas* en lui permettant d'être propriétaire – apparaît comme le défi qui exige l'élimination totale de la domination de l'homme sur l'homme. Mais, comme Koselleck l'explique, la nouveauté de cette position n'est pas la fin de la servitude, jamais achevée, mais le fait que le nouveau concept d'émancipation dépasse l'intériorité isolée et l'au-delà du sujet (2012 : 115).

Autour de cette évolution qui dépasse l'« intériorité » et l'« au-delà » du sujet, dans le domaine de l'écriture et de la découverte de soi et parmi les constructions esthétiques de la modernité, le roman apparaît comme un nouveau moyen d'interprétation du monde dans son ensemble, en débattant les relations entre le sujet moderne et son environnement et en donnant forme à la problématique ouverte entre l'autonomie émancipatrice et la chute des fondements transcendants. L'« intériorité isolée » dont parlait Koselleck tombe sur le sujet, qui veut s'émanciper tout seul, sans dépendre de l'autre, en l'exposant à la conscience de sa propre finitude. Et dans cette rencontre avec la limite se fonde, selon les mots de Foucault, « le règne illimité de la Limite, le vide de ce franchissement où elle défaille et fait défaut » (1963 : 263). La limite de la finitude veut être dépassée, mais dans cette impossibilité les mots se trouvent sans arrêt dans une expérience « intérieure et souveraine », sans signifié, qui demande, pour se dire et s'effacer au même temps, à être mise en narration.

Dans ce contexte de rupture du sujet, le genre romanesque, dans sa perpétuelle métamorphose et attentif aux changements de la politique, l'histoire et la société, a commencé à développer certaines nouvelles formes représentatives de la machine d'enseignement public qui se sont matérialisées dans le roman d'apprentissage, soit sous la forme de l'essai comme *L'Émile* (1762) de Rousseau ou à travers le récit de voyage comme *Jacques le fataliste et son maître* (1796) de Diderot, soit dans le *Bildungsroman* allemand, avec le roman de Goethe ou l'*Anton Reiser* (1785-90) de Karl Philipp Moritz, ou encore dans l'ouverture du débat sur les disciplines des sciences humaines sous la forme de roman épistolaire tel *Frankenstein ou le Prométhée moderne* (1818) de Mary W. Shelley. Dans ces œuvres, l'éducation est présentée comme le moyen indispensable pour que le nouveau citoyen apprenne à développer tout seul le droit au savoir vivre dans la communauté. Et, dans ses diverses formulations, chacune de ces œuvres représente une adaptation réussie du héros

---

<sup>4</sup> En 1883, Kant a publié un article au journal *Berlinische Monatschrift* avec le titre « Qu'est-ce qu'est l'Aufklärung ? » qui est devenu un point d'inflexion de la philosophie européenne. Michel Foucault a repris cette question dans sa conférence « Qu'est-ce que c'est la critique ? » (1990).

aux rigueurs de la société, mais à travers un processus de perte de la subjectivité qui comprend également l'échec du domaine privé face à sphère publique.

Le roman, dans ses nombreuses formulations développées au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, représente, comme György Lukács a souligné, le passage de l'aliénation du héros dans le monde à l'insuffisance du héros dans le monde<sup>5</sup>. Des romans tels que *Louis Lambert* (1832) ou *Les illusions perdues* (1843) de Balzac, *L'Éducation sentimentale* (1869) de Flaubert ou *Middlemarch* (1874) de George Eliot représentent et interprètent, à travers le fil de l'éducation, l'apathie du nouveau sujet, emprisonné dans une ascension sociale, qui a perdu la possibilité d'une construction autonome. À leur tour, ces romans recueillent et construisent un nouveau concept d'éducation qui, en parallèle avec la culture, comme Raymond Williams a analysé en *Culture and society 1780-1850*, ne peut pas être séparé du processus d'industrialisation.

Le récit du XIX<sup>e</sup> siècle ne représente pas seulement ces processus, mais il aborde également l'interprétation des résultats et des objectifs pédagogiques futurs. La représentation du problème du sujet par rapport à l'éducation est saturée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle, dans des romans qui inversent le genre et l'apprentissage, comme *Bouvard et Pécuchet* (1881) de Flaubert, *Amour et pédagogie* (1902) d'Unamuno, *Les souffrances du jeune Törless* (1906) de Robert Musil, *Jakob von Gunten* (1909) de Robert Walser et *Portrait du jeune homme en artiste* (1915) de James Joyce, ces deux derniers préfigurant le désastre de la Grande Guerre, ou, enfin, *Ferdydurcke* (1937), avec lequel Gombrowicz ferme l'évolution du roman d'apprentissage et anticipe le noir fondu avant la Seconde Guerre mondiale. Dans tous ces romans, la formation de l'antihéros est présentée comme une scission irréparable entre la figure vide et autoritaire de l'enseignant et le résultat nul de l'apprentissage, relégué à la copie, la servitude ou le temps d'arrêt. Les grands projets se sont effondrés et, avec eux, l'idée d'émancipation par l'éducation qui arrive jusqu'à la crise des valeurs de l'actualité.

#### 4. LA TRANSGRESSION DU RECIT ROMANESQUE

Cependant, tous ces exemples donnent lieu à un récit de dissidence par rapport au système éducatif, produit d'une contradiction qui devient impossibilité et qui est confronté aux limites de l'éducation. L'inacceptation du héros à grandir et devenir maître de ses propres actions l'amène à une situation de résistance qui se frotte aux limites de l'éducation, soit de l'institution éducative, soit des parents, soit de la société qui le veut producteur. On appellera cette résistance, en suivant Foucault, *transgression du récit* romanesque. Pour l'aborder, on suivra trois étapes : la non opposition, la profanation et l'émancipation.

Tout d'abord, il faut dégager la transgression du subversif, parce que la transgression qui se met en place dans le récit ne s'oppose à rien, car le texte n'a pas un seul centre à partir duquel se structurer. Le texte appartient au monde de l'indicible en tant qu'il est l'espacement de « la migration des sens, l'affleurement des codes, le passage des citations » (Barthes 2002 : 127), d'après la théorie du texte de Roland Barthes et Julia Kristeva. Le texte, ambigu et incertain, toujours en marge de lui-même, sans arrêt, est inscription sur papier et infini dans un monde fini : rappelons le *Don Quichotte* de Pierre Menard, œuvre qui, bien qu'elle soit la même chose que le texte de Cervantès, est lue comme une autre absolument différente<sup>6</sup>.

Le récit littéraire en tant que texte, donc, ne se présente pas comme opposé au monde, mais il participe au monde en l'inscrivant et en l'effaçant de manière continue. Le récit

<sup>5</sup> « La forme romanesque traduit plus que toute autre ce qui n'a transcendentement ni feu ni lieu » (Lukács 1963 : 32).

<sup>6</sup> On fait référence ici à la nouvelle « Pierre Ménard, auteur du Quichotte » de Jorge Luis Borges.

littéraire, en tant que transgression, n'est donc pas à la limite comme l'extérieur est à l'intérieur, parce qu'il n'oppose rien à rien. Selon Foucault, le récit affirmerait la limite avec laquelle le héros se bat, et celui-là ne nierait pas son existence, mais le reconduirait à sa limite. C'est justement en suivant cette limite qu'on pourrait « contester » le système éducatif actuel pour combattre les désirs de l'éducation à venir : « contester, c'est aller jusqu'au cœur vide où l'être atteint sa limite et où la limite définit l'être », écrit Foucault (1963 : 266). C'est en connaissant notre limite que la transgression, avec le désir impossible de la dépasser, met en question son existence.

C'est dans la tentative de franchir la ligne de la limite qu'apparaît une impasse nébuleuse qui se fait un espace dans un langage qui en même temps la ferme : dans la terminologie de Giorgio Agamben, ce franchissement devient une profanation (2005). Et profaner veut dire ouvrir le jeu de la parole, en permettant de neutraliser les dispositifs de pouvoir qui s'en sont saisis : profaner est lire, marcher à la dérive et défaire sans arrêt ce que l'on a créé. Bien que la limite ne soit peut-être pas franchie, la profanation agit infiniment. C'est pourquoi il faut toujours la forcer : « ce qu'on ne peut plus dire, il convient de ne pas cesser d'en parler » (2000 : 54), dit Jean-Luc Nancy, parce que c'est en mentionnant l'indicible que nos discours sont construits. Certes, il ne faut pas cesser de presser la parole, la langue et le discours, même avec l'amour<sup>7</sup>. C'est en activant le récit que le moteur du dépassement de l'innommable se met en marche.

Le XIX<sup>e</sup> siècle, avec le désir de ses héros de franchir quelque chose d'interdit, a créé le récit sur l'éducation sur lequel nous débattons aujourd'hui, mais il a raconté également l'émancipation. Le sujet se sait incapable de dépasser les limites de soi-même et c'est à partir de cette incapacité qu'il produit un récit de transgression. Dans cette aventure, le héros énonce tout une réplique soit en forme de plainte, comme Frédéric Moreau à *L'Éducation sentimentale*, soit en forme de rêverie, comme Törless à *Les désarrois du jeune Törless* ou Stephen Dedalus à *Portrait de l'artiste en jeune homme*. Avec la narration de ces types de résistances à la réalité, la voix du héros donne lieu à une configuration du temps qui transgresse toutes les règles de la chronologie. Il faut nous souvenir des ressources de la fiction pour inventer ses propres mesures temporelles, qui peuvent toujours trouver des attentes chez le lecteur. À la fin du roman de Musil, par exemple, Törless est tellement conscient de ces rêveries, qu'il continue à rêver. À travers le style indirect, l'importance de la nécessité de ces va-et-vient est narrée :

Il savait distinguer maintenant entre le jour et la nuit ; en fait, il l'avait toujours su : il avait fallu qu'in rêve oppressant déferlât sur ces démarcations pour les absorber, et cette confusion lui faisait honte. Toutefois, l'idée qu'elle était possible, que certaines murailles autour de l'homme étaient aisément renversées, [...], cette idée s'était elle aussi ancrée profondément en lui, et les ombres pâles qu'elle répandait ne s'effaçaient point.

Il n'aurait guère pu l'expliquer. Mais cette impossibilité de trouver des mots avait une saveur comme la certitude de la femme enceinte qui devine déjà dans son sang le discret tiraillement de l'avenir (Musil 1957 : 236-237).

<sup>7</sup> Dans ce cas, Beatriz Sarlo signale comment le discours de l'amour est construit à travers la narration littéraire du XIX<sup>e</sup> siècle, qui a avancé les sentiments, les émotions, les répétitions de cela qui conforme le corpus qu'il faut suivre pour être un bon amant. Le genre narratif les a créés à travers la mention que cela était indicible. En prenant comme exemple le roman *Clarissa*, de Samuel Richardson, et comme réponse à la question incriminante de la mère, l'héroïne dit : « Je ne savais pas quoi dire, ou plus tôt comment exprimer ce que j'avais à dire ». Car c'est en mentionnant les mots intouchables que le récit d'amour se génère, en même temps que la ligne de la limite de *ce que l'amour doit être* commence à être franchie. C'est pourquoi Beatriz Sarlo assure que « la lecture est un apprentissage d'habitudes, surtout d'habitudes qui contredisent l'autorité » : lire permet dire ce qu'on n'avait pas dit avant (Sarlo 2012 : 20).

Et quand sa mère lui demande qu'est-ce qu'il veut, avec l'air perdu, il répond encore : « Rien, maman. Une idée » (237). C'est dans ce moment-là que la transgression de la rêverie agit, en se déplaçant consciente de sa bataille perdue, mais au même temps en produisant une brume qui apparaît comme émancipée et émancipatrice. Parce que, malgré l'impossibilité de trouver les mots pour s'en sortir, quelque chose de nouveau (« le discret tiraillement de l'avenir ») émerge dans le récit du héros chaque fois qu'il passe par ce moment transgressif. Quelques mots sont gagnés au langage qui, sous la forme irréaliste du littéraire, met en doute l'ordre linguistique établi pour le système éducatif et sa limite et laisse passer un peu de l'air libre du chaos de la rêverie.

Le héros du roman se bat entre l'adaptabilité et la résistance à s'adapter. Car émancipation signifie d'une certaine manière la même chose que prise de conscience, que rationalité. Mais la rationalité est aussi l'examen de la réalité, et cela implique un mouvement d'adaptation qui, dans l'étape du capitalisme, a fait possible que l'état des choses qui existent, finalement prévalent, tel qu'Adorno a critiqué : si l'éducation se limite à produire *well adjusted people* (1970 : 96), elle devient problématique et questionnable.

C'est pourquoi Adorno demandait que l'éducation à venir fût éducation par la contradiction et la résistance. Ainsi, de la même manière que contraint de notre limite – la mort – il resurgit avec force la production d'un langage du silence qui veut prendre la parole pour résister, dans les conventions du genre romanesque les nouvelles stratégies du récit contemporain réapparaissent en problématisant le sujet et la littérature : des expérimentations telles que le monologue intérieur, la polyphonie, l'incorporation de l'absurdité, la fragmentation chronologique et la multiplicité d'espaces, entre autres. Dans le cas du roman de formation, à la progression de la tradition de la représentation de l'éducation comme réussite ou échec, le narratif déplace la représentation de la réalité en exprimant la non régénération mais aussi le non renoncement. Ainsi, par exemple, dans le *Portrait de l'artiste en jeune homme* de Joyce, Dedalus met en question la limite de l'univers, de la poésie, de l'éducation et de Dieu avec un coup d'œil sur son livre de géographie :

Il ouvrit la géographie à la page de garde et lut ce qu'il avait écrit là lui-même : son nom, et où il était.

*Stephen Dedalus*

*Classe élémentaire*

*Collège de Clongowes Wood*

*Sallins*

*Comté de Kildare*

*Irlande*

*Europe*

*Monde*

*Univers*

(...) Il lut les vers en commençant par la fin, mais alors ça n'était pas de la poésie. (...) Qu'est-ce qu'il y avait après l'univers ? Rien. Mais est-ce qu'il y avait quelque chose autour de l'univers, pour montrer où il s'arrête, avant l'endroit où commence le rien ? Ça ne pouvait pas être un mur, mais il pouvait y avoir une fine, fine ligne tout autour de toutes les choses. C'était très grand, de penser à tout et à partout. Seulement Dieu pouvait faire ça (Joyce 1992 : 56-57).

Dedalus met en doute tous ces concepts en faisant émerger leur limite (« la fine ligne »), mais aussi leur contradiction, leur dialectique infinie, à travers la présence toujours soumise à questions de Dieu. Distract par le nombre illimité de questions, inquiet et détaché de la réalité, Dedalus vivra toute la flânerie de sa vie de collégial en compagnie d'écrivains

subversifs, jusqu'à ce qu'il abandonne la religion et la nationalité pour se donner à l'esthétique, qui n'est pas autre chose que contradiction, paradoxe.

Dans la dernière conversation avec ses copains, Dedalus déclare aussi qu'il ne sera jamais au service de ce en quoi il ne croit pas. Et finalement il se libère et part tout seul, sous le regard terrifié des autres, avec un projet d'artiste qui a le dépassement de « l'intériorité isolée et l'au-delà » comme nœud d'œuvre et qui s'exprime par le récit fragmenté et instantané du journal. Forme et voix émancipée s'entremêlent, donc, dans un récit de formation écrit et qui, par un paradoxe miraculeux, est à écrire. C'est à la fin du livre que Dedalus nous dit au revoir à travers son journal intime, grâce auquel il parvient à *s'impersonnaliser*, en s'écrivant et s'effaçant sans arrêt : « 26 avril. Bienvenu, ô vie ! Je pars, pour la millionième fois, rencontrer la réalité de l'expérience et façonner dans la forge de mon âme la conscience incréée de ma race » (362).

Dedalus pars une autre fois, encore, pour revenir, et travailler dans l'idée d'une identité qui se construit et se défait consciemment. Ainsi, la perfection de Dedalus n'est pas hors de l'œuvre, dans un avenir hypothétique ou dans un idéal inatteignable ; l'œuvre est elle-même tension, inachèvement, *perpetuum mobile*, écrite par une sorte de langage circulaire qui renvoie à lui-même et se plie sur une mise en question de ses limites.

## 5. CONCLUSION

Enfin, la problématisation de la contradiction émancipatrice et l'expression du dépassement des limites du langage est matérialisée par Gombrowicz dans un roman qui entrecroise parodie de l'éducation, émancipation et transgression du récit. En effet, à l'âge adulte auquel invitait Kant, il critique l'infantilisme de *Ferdydurke* avec un travail sur la forme qui veut casser le moule romanesque. Dans la trame, le rôle protagoniste est invité à rentrer à l'école à plus de 30 ans parce qu'il a mis trop de temps à mûrir. Ça n'est pas seulement une parodie du ridicule et de l'impossibilité de grandir, mais un roman qui réalise un exercice d'agrandissement disproportionné. C'est à travers de la plasticité de la narration que Gombrowicz arrive à constater le dépassement intérieur de l'homme, en s'effaçant comme sujet et en affaiblissant en même temps les rapports de domination de l'éducation.

Pourquoi une sainte pudeur m'avait-elle empêché d'écrire un roman remarquablement banal ? Au lieu de tirer de mon cœur, de mon âme, une noble intrigue, pourquoi l'ai-je tirée de mes extrémités inférieures, en fourrant dans mon texte des grenouilles, des jambes, des matières mal préparées et en fermentation, en ne me détachant d'elles que par le style, par le ton, par un langage froid et conscient, pour montrer que je voulais rompre avec ces ferments ? (Gombrowicz 1973 : 8).

La transgression de ce roman met en évidence l'existence de la limite, qui est en même temps contraint et sujet d'écriture. En la manifestant, un roman infini et énorme est écrit qui, à la fin, sous le projet de conceptualisation de la forme, crée un récit plein de mots déformés. Dans la dernière page, l'antihéros nous invite à courir derrière lui, à suivre son jeu. Et avec cette invitation, Gombrowicz nous conduit à nous éveiller sur la tension qu'Adorno demandait pour l'éducation de la résistance : la fin arrive, mais le héros nous invite à continuer. C'est donc qu'au monde du lecteur se soulève le monde contradictoire du texte, en mots de Paul Ricoeur : « Ainsi, l'épopée, le drame, le roman projettent sur le mode de la fiction des manières d'habiter le monde qui sont en attente d'une reprise par la lecture, capable à son tour de fournir un espace de confrontation entre le monde du texte et le monde du lecteur » (1984 : 12).

Autrement dit, c'est à travers les jeux du récit littéraire que la limite du système d'éducation est contredite, avec un langage qui l'interprète toujours de nouveau, et qui annonce un concept d'émancipation. Celui-ci pourra continuer tel quel si on le comprend de façon itérative : comme le défi permanent de raccourcir ou de dépasser le hiatus qui existera toujours entre la loi et sa transformation sociale et politique. Cette différence par rapport à la répétition arrive à travers les représentations de l'éducation dans le roman moderne. Dans la lecture, le récit configure des événements qui nous sont étrangers dans une trame qui révèle notre propre existence, en nous offrant d'une nouvelle manière le langage avec lequel s'émanciper.

### BIBLIOGRAPHIE

- ADORNO, Theodor. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker 1959-1969*. 1970, trad. par Jacobo Muñoz. Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanations*. 2005, trad. par Martin Rueff. Paris, Payot, 2006.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. 1969. *Œuvres complètes* vol. III. Paris, Seuil, 2002.
- BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. 1941. Madrid, Alianza Editorial, 1997.
- CUESTA, Raimundo. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro, 2005.
- FLAUBERT, Gustave. *Bouvard et Pécuchet*. 1881. Paris, Le Livre de poche, 1999.
- FOUCAULT, Michel. « Préface à la transgression. » 1963. *Dits et écrits I*, 1954-1975, Paris, Gallimard, 2001, pp. 261-77.
- FOUCAULT, Michel. « La pensée du dehors. » 1966. *Dits et écrits I*, 1954-1975, Paris, Gallimard, 2001, pp. 546-67.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister, Romans*. 1796, trad. par Bernard Groethuysen, Pierre du Colombier et Blaise Briod. Paris, Gallimard, 1954.
- GOMBROWICZ, Witold. *Ferdydurke*. 1937, trad. par Georges Sédir. Paris, Christian Bourgeois Éditeur, 1973.
- HARD, Michael et NEGRI, Antonio. *Empire*. 2000, trad. Denis-Armand Canal. Paris, Éxils Éditeur, 2006
- HUNT, Lynn. « Révolution française et vie privée. » *Histoire de la vie privée t. 4. De la Révolution à la Grande Guerre*, sous la direction de ARIES, Philippe et DUBY, Georges, Paris, Seuil, 1987, pp. 21-51.
- JAUSS, Hans Robert. *Pour une herméneutique du littéraire*. 1982, trad. par Maurice Jacob, Paris, Gallimard, 1988.
- JOYCE, James. *Portrait de l'artiste en jeune homme*. 1915, trad. par Ludmila Savitzky et Jacques Aubert. Paris, Gallimard, 1992.
- KOSSELLECK, Reinhart. *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. 2006, trad. par Luis Fernández Torres. Madrid, Trotta, 2012.
- LUKÁCS, Georges. *Théorie du roman*. 1962, trad. par Jean Clairevoye. Poitiers, Éditions Gonthier, 1963.
- MEIRIEU, Philippe. « Frankenstein éducateur. » *Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques »* n° 2. Paris, ESF, 1996.
- MUSIL, Robert. *Les désarrois de l'élève Törless*. 1906, trad. Philippe Jaecottett, Paris, Seuil, 1957.
- NANCY, Jean-Luc. *Corpus*. Paris, Métailié, 2000.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit II*. Paris, Seuil, 1984.

SARLO, Beatriz. *Signos de pasión*. Buenos Aires, Biblos, 2012.

WILLIAMS, Raymond. *Culture and society 1780-1950*. Londres, Chatto & Windus Ltd, 1958.