

# *Tables de matière*

|   |         |
|---|---------|
| <u>1.INTRODUCTION</u>   | Pag. 3  |
| <u>2.DE ROUSSEAU A' LA PEDAGOGIE MODERNE ET CONTEMPORAINE</u> | Pag. 9  |
| 1. Rousseau, un pédagogue tout fait?                          | Pag. 9  |
| 2. L'Émile  | Pag. 11 |
| 3. La Révolution Copernicienne de Rousseau                    | Pag. 14 |
| 3.1 Le Pédocentrisme  | Pag. 15 |
| 3.1.2 La Pédagogie Différenciée                               | Pag. 16 |
| 3.1.3 Différentes Styles d'Apprentissage                      | Pag. 19 |
| 3.1.4 Les intérêts et les besoins de l'élève                  | Pag. 21 |
| 3.1.5 L'utilité   | Pag. 25 |
| 3.1.6 La curiosité et la motivation                           | Pag. 27 |
| 4. Le pragmatisme éducatif de Rousseau                        | Pag. 36 |
| 4.1 La pédagogie active                                       | Pag. 43 |
| 4.2 Travailler en groupe                                      | Pag. 50 |
| 5. Éducation politique et citoyenneté active                  | Pag. 54 |
| 5.1 Éducation civique   | Pag. 58 |
| 6. À la conquête de l'autonomie et de la liberté              | Pag. 60 |
| 6.1 Former des hommes libres à partir de la liberté à l'école | Pag. 65 |
| 7. Le gouverneur  | Pag. 71 |
| 7.1 Les casquettes de l'enseignant moderne                    | Pag. 78 |

|  |          |
|--|----------|
| 7.1.2 Le facilitateur d'apprentissage            | Pag. 79  |
| 7.1.3 Le tuteur                                  | Pag. 80  |
| 7.1.4 Le maître-compagnon                        | Pag. 81  |
| 7.2 Les styles d'enseignement                    | Pag. 84  |
| <br>   |          |
| 3. <u>LE CODE DE L'ÉDUCATION</u>                 | Pag. 87  |
| <br>   |          |
| 1. Les élèves au centre de l'éducation           | Pag. 88  |
| <br>   |          |
| 2. Les objectifs de l'école                      | Pag. 90  |
| 2.1 Langues et langages                          | Pag. 91  |
| 2.2 L'éducation à la sexualité                   | Pag. 93  |
| 2.3 La formation continue tout au long de la vie | Pag. 95  |
| 2.4 L'enseignement morale et civique             | Pag. 96  |
| <br>   |          |
| 3. Droits et devoirs des élèves                  | Pag. 98  |
| <br>   |          |
| 4. L'enseignant                                  | Pag. 102 |
| <br>   |          |
| 4. <u>CONCLUSION</u>                             | Pag. 107 |
| <br>   |          |
| 5. <u>BIBLIOGRAPHIE</u>                          | Pag. 115 |
| <br>   |          |
| 6. <u>RIASSUNTO</u>                              | Pag. 117 |

# ***1. Introduction***

Récemment j'ai retrouvé ma motivation perdue pour l'enseignement en étudiant pour les examens de pédagogie de la personnalisation et de psychologie de l'apprentissage stratégique et motivé ; des examens qui donnent aux futurs enseignants des conseils pratiques et des informations très importantes à mémoriser pour bien entrer en relation avec les élèves, sans jamais tuer leur motivation mais, au contraire, en réveillant l'intérêt et la curiosité pour ce qu'ils étudient. Ce sont ces examens, en effet, qui ont inspiré ce mémoire. Pendant ces cours j'ai souvent entendu parler de Rousseau et je me suis souvenue d'*Émile*, le grand traité pédagogique par excellence que je n'avais jamais terminé de lire. J'ai donc commencé à le relire avec grande détermination. Et c'est là que l'idée est arrivée. Page après page, je réalisais que ce livre était rempli de mots et de citations qui me rappelaient des concepts étudiés en pédagogie. Ensuite, en lisant des livres écrits par les disciples de Rousseau, de Cousinet à Pestalozzi, de Cambi à D'Arcais, je me suis rendue compte que, en effet, Rousseau n'est pas simplement l'auteur d'*Émile*, mais qu'il est aussi un grand pédagogue qui a réellement opéré une Révolution Copernicienne. Je suis donc allée à la recherche des aspects les plus révolutionnaires contenus dans *l'Émile*. Par exemple, je me suis aperçue que Rousseau a encouragé une pédagogie qui met au centre l'élève<sup>1</sup>: le vrai auteur est l'enfant, tandis que le maître doit agir comme une main invisible qui guide l'élève en lui laissant la liberté de choisir et de faire ses expériences. Il a donc reconnu la valeur de la dimension active du faire de l'enfant : il critique un enseignement trop pédant lié exclusivement à la lecture de livres et à l'apprentissage par cœur. Il est favorable aux situations d'apprentissage qui tournent autour des besoins des élèves et qui respectent les phases de croissance des enfants. Il souligne l'importance d'observer les élèves pour mieux connaître leur histoire, leur exigences et intérêts. En plus, selon Rousseau, l'objectif du maître est celui de former des hommes et des citoyens autonomes, libres et responsables. La culture et les savoirs doivent être des instruments pour apprendre à voler. Trop de connaissances théoriques alourdissent la tête et l'âme sans rien produire. Cette dernière est l'une des révolutions pédagogiques de Rousseau : comme le disait Montaigne, l'élève n'est ni une vase à remplir ni de la cire à modeler. L'enfant est un

---

<sup>1</sup> Les mots *élève*, *apprenant* et *étudiant* seront utilisées indistinctement comme des synonymes.

individu, une personne autonome à respecter, qui doit être considéré comme le vrai protagoniste de son expérience d'apprentissage.

Non contente, j'ai décidé d'aller à la recherche des théories élaborées par la pédagogie contemporaine qui cherchent à substituer ou à développer les idées pédagogiques proposées par Rousseau. À ce propos, j'ai choisi Meirieu comme point de repère parce qu'il est un pédagogue français très connu surtout dans le milieu de la pédagogie différenciée. Puisque à la fin du cours de pédagogie différenciée j'ai dû analyser un document élaboré par le ministère italien de l'éducation en utilisant les instruments théoriques acquis, j'ai pensé de faire la même chose avec un document français : le *Code de l'éducation*. L'objectif est celui d'analyser des petits extraits du *Code* à la lumière des théories pédagogiques, de Rousseau à Meirieu.

La structure de cette étude suit les étapes du raisonnement qui m'a amené à l'écriture de ce mémoire. Dans la première partie de l'étude, à partir des citations de l'*Émile*, je présente des théories pédagogiques contemporaines : par exemple, à partir du puérocentrisme inauguré par Rousseau, on arrive à la pédagogie différenciée dont parlent Kahn et Meireiu. En effet, la pédagogie différenciée peut être considérée comme la forme la plus extrême du pédocentrisme de Rousseau : puisque les élèves doivent être le centre et les protagonistes indiscutables du processus éducatif, la pédagogie s'engage à respecter non seulement les rythmes et les temps de chacun mais aussi leur diversité en terme de talents, potentialités et limites. Aujourd'hui, l'école n'est pas encore complètement capable d'embrasser la pédagogie différenciée dans la pratique : elle reste liée à la philosophie de l'individualisation. Cet aspect occupe la deuxième partie du mémoire, où je vais analyser des extraits du *Code de l'Éducation*.

Tout d'abord on se penchera sur le rôle joué par Rousseau. Il vient souvent décrit comme le père de la pédagogie : en effet, il a eu le courage de critiquer certaines pratiques éducatives de son époque qui ne respectaient pas l'enfant et d'en proposer d'autres plus proches aux intérêts des élèves. Il n'a pas la présomption d'être compté parmi les grands pédagogues et il est conscient des limites de son livre. Mais il ne peut pas nier que l'*Émile* est le produit de son expérience, d'une étude approfondie et de l'observation attentive de ses élèves.

Ce qui me rend plus affirmatif, et, je crois, plus excusable de l'être, c'est qu'au lieu de me livrer à l'esprit de système, je donne le moins qu'il est possible au raisonnement et ne me fie qu'à l'observation. Je ne me fonde point sur ce que j'ai imaginé, mais sur ce que j'ai vu. Il est vrai que je n'ai pas renfermé mes expériences dans l'enceinte des murs d'une ville ni dans un seul ordre de gens ; mais, après avoir comparé tout autant de rangs et de peuples que j'en ai pu voir dans une vie passée à les observer, j'ai retranché comme artificiel ce qui était d'un peuple et non pas d'un autre, d'un état et non pas d'un autre, et n'ai regardé comme appartenant incontestablement à l'homme, que ce qui était commun à tous, à quelque âge, dans quelque rang, et dans quelque nation que ce fût.<sup>2</sup>

Rousseau est probablement conscient de l'écart qui existe entre la théorie et la pratique: en effet, il est très doué pour philosopher sur l'éducation mais il reconnaît aussi d'avoir souvent fait faillite comme père et comme gouverneur. Rousseau ne cache jamais ses erreurs ; il préfère se consacrer à l'étude et à l'observation pour parvenir à des solutions pédagogiques dans l'espoir que, un jour, ses disciples peuvent les expérimenter sur le terrain. Malheureusement, il n'est pas toujours possible de mettre en pratique les conseils de Rousseau parce qu'Émile est un enfant inventé, quelque fois utopique. Il est libre, il vit dans la nature, il est orphelin et donc dégagé de toutes les contraintes sociales et familiales. Nos élèves, par contre, doivent travailler dans une espace clos, l'école, qui quelque fois empêche les mouvements libres et le contact avec le monde et la nature ; ils sont très influencés par ce qui les entoure, en particulier par les réseaux sociaux, leur famille et leur histoire passée. Cela est le défi de l'éducation en plein air qui s'inspire à Rousseau et qui cherche à dépasser les limites de la classe et de l'école en tant que lieux fermés. Grâce à ce type d'éducation, qui est toujours plus à la mode malgré les critiques et les conceptions divergentes, les élèves peuvent retourner à la Terre, respirer un peu de liberté "sauvage" et retrouver ce contact avec la nature que la technologie, la télévision et les grands villes encombrées et grises semblent avoir volé. En plus, des études ont démontré que les élèves qui apprennent en plein air, en jardin ou dans le bois, sont plus heureux et moins stressés, ils mémorisent plus facilement, ils

---

<sup>2</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 1961, version numérique produite par Jean-Marie Tremblay, Québec, 2002, Livre IV, p. 43

focalisent leur attention sur le sujet traité, ils deviennent plus créatifs et sensibles par rapport aux problèmes écologiques<sup>3</sup>.

Bref, l'objectif de ce type d'éducation est celui de former des hommes et des citoyens capables de faire face aux difficultés et d'entrer en relation avec la nature pour mieux la connaître et la respecter. Cette éducation donne aussi la possibilité de développer les habilités de survie, de problem solving et de leadership. L'éducation en plein air n'est pas encore très pratiquée parce que les maîtres ne veulent pas prendre la responsabilité d'accompagner les élèves dans ce type d'expérience un peu "sauvage". En plus, il y a aussi le problème de créer un milieu éducatif adapté en plein air, opération très chère que les écoles ne peuvent pas financer toutes seules. Malgré cela, comme on peut le voir, la pédagogie contemporaine semble encore une fois suivre les traces de Rousseau en cherchant de faire de la Nature une salle de classe où les élèves ont la possibilité d'apprendre sans stress et de communiquer avec les copains et la Terre.

Rousseau propose aussi d'autres aspects innovants qui vont au-delà des limites spatio-temporelles et qui probablement ne passeront jamais de mode. On pense, par exemple, aux activités ludiques. À ce propos, ma petite expérience dans l'enseignement de langues étrangères (en contexte privé et domestique), m'a confirmé l'efficacité du jeu pour enseigner n'importe quel savoir (grammatical ou lexical). Par exemple, j'ai testé l'efficacité de deux jeux en anglais : "guess who" pour apprendre les verbes To Be et To Have Got, la structure interrogative et les réponses brèves ; "Battleship" pour tester la mémorisation du lexique relatif aux nombres et aux couleurs. Le jeu peut être utilisé non seulement avec les enfants mais aussi avec les adolescents au lycée. Si on organise des activités ludiques pour les adultes, il faut bien expliquer les objectifs et l'utilité de l'activité pour éviter l'ennui ou une approche trop superficielle de la part de l'adulte.

Le fait de mettre l'accent sur la participation active de l'élève est l'une des grandes révolutions opérées par Rousseau en termes pédagogiques. Cela implique aussi une révolution du rôle de l'éducateur. Cette révolution ne s'est pas encore arrêtée à nos jours puisque notre société est constamment en mouvement : cela signifie que les maîtres doivent porter plusieurs casquettes qui seront décrits dans les pages suivantes.

---

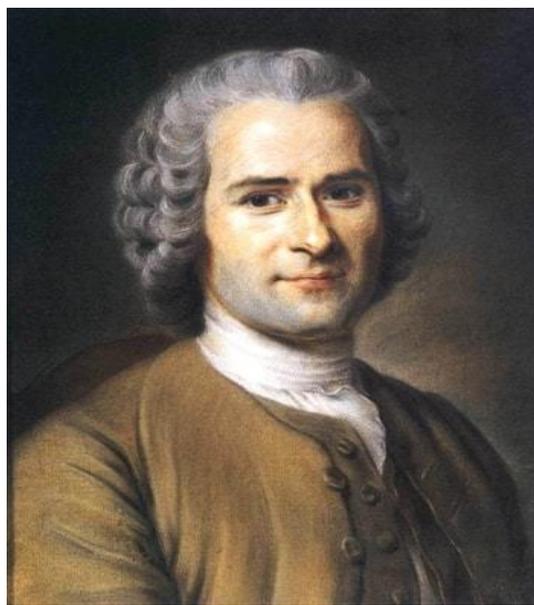
<sup>3</sup> Fondation David Suzuki, *La Nature comme Salle de Classe*  
<http://getbackoutside.ca/wp-content/uploads/2017/10/Nature-Comme-Sallede-Classe.pdf>

Éducation et pédagogie : une combinaison qui m'a toujours fasciné et qui m'a porté à choisir d'abord le lycée psychopédagogique et puis une université qui, je l'espère, me permettra un jour d'enseigner les langues. Pendant mon parcours académique, j'ai eu aussi la possibilité d'atteindre des cours de pédagogie et de psychologie de l'apprentissage motivé pour obtenir les CFU nécessaires pour accéder aux concours d'enseignement. Tout cela n'a fait qu'augmenter mon amour pour le monde de l'école : les livres ; les classes d'étudiants ; les jeunes filles attentives et disciplinées ou affables et impertinentes ; les jeunes hommes qui, d'un air distrait, rêvent ce qu'il y a au-delà des murs du lycée. J'aime l'idée de me confronter constamment avec des générations plus jeunes, de me mettre en jeu chaque jour pour trouver la clé qui amène à leur âme, qui réveille leurs intérêts trop souvent assoupis par des leçons toujours trop pédantes. J'aimerai l'histoire de chaque élève, leur diversité, leur enthousiasme, leur amour et leur haine pour l'école, leurs rêves, leurs passions souvent exagérées, leur désir d'être reconnus et pris en considération. Je sais que cette image de l'école et du monde de l'enseignement est un peu idéalisée mais je n'y peux rien. Je le sais qu'il y aura des difficultés et des imprévus mais je veux rester fidèle à mon rêve d'enfance quand j'enseignais aux poupées de chiffon dans mon salon. Et même si tous les nouveaux décrets sur l'enseignement, la bureaucratie, les concours, la sélection impitoyable, le brusque changement de plan et de critères pourraient me décourager, je veux y résister.

En conclusion, comme le titre le dit, l'objectif principal de cette étude est celui de creuser dans le passé à la recherche des racines de la pédagogie contemporaine. Ce type de travail ne veut pas freiner le progrès en montrant qu'on peut trouver toutes les réponses aux défis modernes dans les ouvrages de nos ancêtres. Au contraire, l'étude des ouvrages qui viennent du passé peut simplement servir à donner un sens plus profond à la recherche et à indiquer la direction qu'elle doit suivre. En effet, je ne m'arrêterai pas au point de vue de Rousseau mais je vais chercher dans *Émile* le point de départ des théories pédagogiques que j'ai étudiées et qui ont, peut-être, inspiré l'écriture du *Code de l'éducation*.



## ***2. De Rousseau à la pédagogie moderne et contemporaine***



### **1. Rousseau, un pédagogue tout fait?**

Jean-Jacques Rousseau, écrivain et philosophe genevois, naît le 28 juillet 1778 et meurt le 2 juillet 1778. Sa jeune vie est bouleversée par la perte de sa mère ; il est donc élevé par son père et, après quelques années, par son oncle. Rousseau travaille comme apprenti chez un graveur mais bientôt, très fatigué d'un travail qu'il n'aime pas, il décide de fuir chez le curé de Confignon où il se convertit au catholicisme. C'est à l'âge de vingt-huit ans que Rousseau accepte la première charge comme précepteur chez M. de Mably, à Lyon. La médiocrité de ses élèves et "sa trop vive sensibilité"<sup>4</sup> conduisent Rousseau à l'échec. De retour à Paris, il vit avec Thérèse Levasseur, dont il a cinq enfants qu'il abandonne chez l'orphelinat Enfants-Trouvés. C'est peut-être le remords qui le pousse à écrire *l'Émile*, où en effet il y a plusieurs allusions autobiographiques. En particulier, dans le premier livre on peut lire:

---

<sup>4</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation, Présentation et commentaire de Rousseau, Extraits*, Paris, Bordas, 1973, p. 4

Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'État. Tout homme qui peut payer cette triple dette et ne le fait pas est coupable, et plus coupable peut-être quand il la paye à demi. Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir. Il n'y a ni pauvreté, ni travaux, ni respect humain, qui le dispensent de nourrir ses enfants et de les élever lui-même. Lecteurs, vous pouvez m'en croire. Je prédis à quiconque a des entrailles et néglige de si saints devoirs, qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères, et n'en sera jamais consolé.

Mais que fait cet homme riche, ce père de famille si affairé, et forcé, selon lui, de laisser ses enfants à l'abandon ? il paye un autre homme pour remplir ces soins qui lui sont à charge. Âme vénale! crois-tu donner à ton fils un autre père avec de l'argent? Ne t'y trompe point ; ce n'est pas même un maître que tu lui donnes, c'est un valet. Il en formera bientôt un second.<sup>5</sup>

Dans ces lignes, il y a un tourbillon d'émotions : tristesse, colère, amour, douleur, remords. J'aime penser que l'*Émile* n'est pas seulement un roman pédagogique né par la plume d'un grand écrivain mais plutôt le résultat d'un voyage intime dans la conscience d'un père qui, à partir de ses erreurs et de ses remords, cherche à donner des bons conseils à ceux qui ont la fortune d'éduquer leurs petites créatures. Le désir de se rattraper est évident quand l'auteur de l'*Émile* s'identifie dans le rôle du gouverneur d'Émile:

Mais quant aux règles qui pouvaient avoir besoin de preuves, je les ai toutes appliquées à mon Émile ou à d'autres exemples, et j'ai fait voir dans des détails très étendus comment ce que j'établissais pouvait être pratiqué ; tel est du moins le plan que je me suis proposé de suivre.<sup>6</sup>

Malgré ses erreurs et ses échecs personnels, plusieurs parents ont cherché l'aide de Rousseau et ses conseils en matière d'éducation. Le roi danois lui-même offre la possibilité d'éduquer son fils, le petit prince. Mais Rousseau, à cause de sa mauvaise expérience chez M. de Mably, reste de l'idée qu'il n'a ni les connaissances nécessaires ni

---

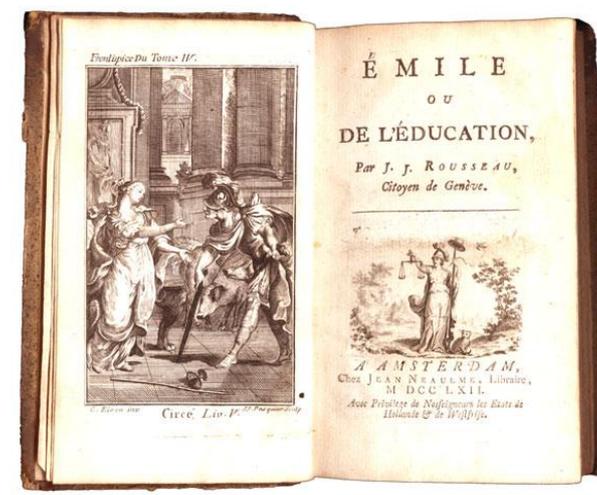
<sup>5</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., p. 19-20

<sup>6</sup> Ibidem

le talent pour faire le précepteur.<sup>7</sup> Il semble donc préférer la théorie à la pratique; il écrit des projets et des traités d'éducation mais il quitte complètement l'idée d'entreprendre encore une fois le rôle de précepteur. En effet, dans les *Confessions*, il dit que, avec ses élèves, il a toujours utilisé trois instruments: le sentiment, la raison et la colère. Par contre, dans *l'Émile*, il semble critiquer sa propre conduite comme gouverneur en disant que les seuls moyens pour discipliner un enfant sont la curiosité et le besoin.<sup>8</sup>

Mais l'éducation n'a pas été la seule passion de Rousseau: il s'est voué aussi à la musique et à la philosophie. Pour ce qui concerne la philosophie politique, Rousseau pense que l'Homme est naturellement bon et que la société le corrompt. L'être humain est bon parce qu'il a peu de désirs de sorte qu'il est "plus farouche que méchant"; vivre en société est le vrai problème: le contact avec "les autres" rend les êtres humains méchants et crée les inégalités. Dans *l'Émile*, il semble trouver la solution pour retrouver la bonté naturelle de l'homme: l'éducation négative.

## 2. L'Émile:



Il s'agit d'un traité d'éducation (1762), l'un des plus influents depuis toujours. L'idée de départ est celle que l'homme par sa nature est bon: il n'y a aucune perversité originelle dans son cœur. Pour respecter sa nature et pour éviter de la corrompre, l'éducation doit

---

<sup>7</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation*, cit., p. 4

<sup>8</sup> Emma Nardi, *Oltre l'Emilio, scritti di Rousseau sull'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 230

respecter les rythmes de croissance. C'est pour cette raison que l'ouvrage compte cinq livres: chaque livre correspond à une phase de la vie d'Émile.

✚ ***Livre I - 0/2 ans: le nourrisson***

Tout d'abord, Rousseau clarifie le but de l'éducation: préserver la bonté naturelle de l'homme "en lui apprenant à vivre"<sup>9</sup>. Il critique les conventions de son époque, par exemple, le maillot et le fait que les mères abandonnent leurs enfants à des nourrices. Il insiste sur le fait que l'apprentissage de la parole ne doit pas être prématuré et qu'il faut choisir une nourrice saine.

✚ ***Livre II - 2/12 ans: l'âge de la nature***

L'enfant parle et il pleure moins; ses forces sont augmentées et il peut être considéré comme un être morale. Rousseau refuse une éducation trop intellectuelle; il est favorable à la méthode déductive : il faut partir de l'expérience qui va aussi à stimuler les cinq sens.

✚ ***Livre III - 12/15 ans: l'âge de la force***

La force de l'enfant est plus grande que le besoin : c'est donc le temps d'entreprendre une formation intellectuelle qui s'appuie sur le principe d'utilité. L'élève est maintenant appelé à choisir un métier. Selon l'auteur, les métiers manuels sont plus convenables à son époque.

✚ ***Livre IV - 15/20 ans: la puberté (plus la Profession de foi du Vicaire savoyard)***

"L'adolescent entre dans l'âge des passions et dans l'ordre moral"<sup>10</sup>. L'auteur aborde des thématiques très importantes : l'éducation sexuelle, la formation sociale, l'éducation religieuse et morale. Selon Rousseau, une telle formation peut donner le bonheur.

✚ ***Livre V - l'âge adulte: le mariage, la famille et l'éducation des femmes***

C'est le livre de l'amour : Émile rencontre Sophie et il se marie. Cela marque son entrée dans la vie sociale et la fin d'une éducation qui l'a amené à être un citoyen juste. Mais avant de se marier, Émile doit faire un voyage pour connaître les usages d'autres peuples et pour connaître les fondements de la société civile, corrompue. Après le voyage, Émile décide de vivre en campagne, où les mœurs

---

<sup>9</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation*, cit., p. 199

<sup>10</sup> Ivi, p. 201

sont plus stables. C'est le moment de la paternité d'Émile, qui marque aussi la fin de son éducation.

L'éducation proposée est "négative", c'est-à-dire qu'on ne doit pas commencer par instruire l'enfant, pour éviter de pervertir la nature humaine. La première éducation doit donc être négative et naturelle ; elle ne doit pas enseigner ni la vertu ni la vérité. Il faudrait plutôt garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur.

Rousseau critique une éducation trop intellectuelle et il reproche à John Locke de traiter l'enfant comme un adulte, un être raisonnable. De cette façon on va accélérer le processus de croissance naturelle et on empêche à l'enfant de vivre son enfance. La modernité de Rousseau en effet est liée aussi à l'importance que l'auteur a reconnu à chaque phase de la vie de l'homme, en particulier à l'enfance, toujours assujettie à l'âge adulte. Et c'est probablement à cause de ses idées trop modernes pour son époque que l'*Émile* sera condamné par l'Eglise. Selon l'archevêque de Paris Christophe de Beaumont, l'éducation négative de Rousseau corrompt la nature de l'Homme, qui tourne en animal, et amène vers une forme d'humanité privée de religion. En plus, le jeune Émile, en vivant loin de la ville et de la société corrompue, est destiné à ignorer l'importance des liens sociaux et à répandre des idées anarchiques<sup>11</sup>. Rousseau, après la censure de l'Eglise, doit s'enfuir et vivre comme un exilé. Il est critiqué aussi par les philosophes : les attaques de Rousseau aux usages éducatifs et aux institutions formatives de l'époque ont été considérées comme une menace à la rationalité de l'homme et au progrès scientifique. Tout ça n'empêche pas à la postérité de reconnaître la grandeur et la modernité de Rousseau qui, grâce à cet ouvrage, est encore reconnu et accepté par tout le monde comme "le père de la pédagogie moderne"<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, edizione critica e traduzione a cura di Andrea Potestio, Roma, Edizioni Studium, 2016, p. 17-18

<sup>12</sup> Franco Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, Genova, Il Melagolo, 2011, p. 162

### 3. La Révolution Copernicienne de Rousseau

Plusieurs critiques ont souligné la modernité de la pensée de Rousseau. En effet, il est l'un des premiers pédagogues qui s'est battu pour affirmer que l'enfance a de la valeur en soi, "une valeur positive"<sup>13</sup>, et qu'il faut donc permettre aux enfants d'y "séjourner le plus longtemps possible"<sup>14</sup>, en évitant de les faire grandir tout rapidement. Voilà la première nouveauté pédagogique du Genevois à laquelle Claparède a donné, sans hésiter, le nom de "révolution copernicienne"<sup>15</sup>. Giuseppe Flores D'Arcais est allé encore plus loin en disant que Rousseau représente la pédagogie elle-même et qu'il est non seulement le père de la pédagogie moderne mais aussi le fondateur de la pédagogie comme discipline autonome<sup>16</sup>. D'Arcais lit toutes les critiques formulées contre Rousseau comme une confirmation de la valeur de ses théories. Le Genevois, donc, ne peut pas être considéré simplement comme un romancier ou un utopiste et *l'Émile* ne doit pas être lit simplement comme un recueil de maximes et bonnes intentions. Il est indéniable que dans *l'Émile* il y a des pages "vives" et des pages "mortes", des pages plus riches de contenus et de vérités et d'autres plus pauvres et superficielles. Il est vrai aussi que, au-delà de la nature abstraite d'Émilie et au-delà de l'absence d'organicité de l'ouvrage, quelque fois les conclusions du Genevois peuvent sembler un peu erronées ou inutiles. Mais il faut se rappeler que son problème pédagogique est le problème de la pédagogie moderne: c'est le problème de la formation de l'Homme comme valeur fondamentale et irremplaçable<sup>17</sup>. En outre, la modernité de Rousseau est visible non seulement dans la critique aux usages "barbares" de son époque mais aussi dans son effort de trouver des solutions alternatives et des valeurs nouvelles pour rénover l'humanité et l'éducation.

Dans la suite, on va voir dans le détail en quoi consiste la modernité de Rousseau en le mettant en relation (et en comparaison) avec les théories et les pédagogues de nos jours.

---

<sup>13</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, p. 26

<sup>14</sup> Ibidem

<sup>15</sup> Ibidem

<sup>16</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, Padova, Editoria Liviana, p. 12

<sup>17</sup> Ivi, p. 23

### 3.1 Le pédocentrisme (ou puérocentrisme)

Franco Cambi, grand expert de Rousseau, reconnaît la modernité du Genevois et il écrit:

Rousseau opera qualcosa di simile<sup>18</sup> in pedagogia, privilegiando i caratteri e i diritti dell'educando (del soggetto in età evolutiva) rispetto a quelli dell'educatore e della cultura, intellettuale e sociale, che egli rappresenta. Certamente questa messa al centro dell'infanzia nell'ambito della progettazione pedagogica risulta una radicale "rottura" rispetto al passato ed essa non verrà più abbandonata dalla pedagogia successiva.<sup>19</sup>

Et encore,

La pedagogia del pedagogo (Rousseau) è una pedagogia centrata sul bambino e il puerocentrismo, che apparve subito come il nucleo più rivoluzionario del pensiero educativo di Rousseau poi ripreso con costanza e decisione nella pedagogia contemporanea: da Pestalozzi a Piaget e oltre. Lì il bambino è visto nei suoi diritti (alla crescita, alla libertà, all'esplorazione, al gioco etc. perfino alla felicità).<sup>20</sup>

Les mots de Franco Cambi trouvent une confirmation dans l'*Émile* où Rousseau souligne l'importance d'une éducation naturelle qui met l'élève au centre du processus. Le gouverneur doit prendre l'habitude d'observer ses élèves pour mieux connaître leur nature, leur tempérament, leurs besoins et intérêts, leurs potentialités et limites. Il faut être conscient du fait que chaque élève est unique et inégalable : "chacun avance plus ou moins selon son génie, son goût, ses besoins, ses talents, son zèle, et les occasions qu'il a de s'y livrer."<sup>21</sup>

En conséquence, selon l'approche du genevois, le gouverneur est appelé à adapter la méthode éducative à chaque élève; une éducation homologuée ne permet pas aux élèves de croître selon nature et d'exprimer leurs propres talents.

---

<sup>18</sup> Ici, Cambi fait référence à la révolution copernicienne de Galileo et de Kant.

<sup>19</sup> Franco Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, cit., p. 149

<sup>20</sup> Ivi, p. 55

<sup>21</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre I, p. 31

On ne me fera jamais croire que les mêmes attitudes, les mêmes pas, les mêmes mouvements, les mêmes gestes, les mêmes danses conviennent à une petite brune vive et piquante, et à une grande belle blonde aux yeux languissants. Quand donc je vois un maître donner exactement à toutes deux les mêmes leçons, je dis : Cet homme suit sa routine, mais il n'entend rien à son art.<sup>22</sup>

Dans le second livre, l'auteur utilise une métaphore qui rend bien l'idée de l'importance d'adapter la méthode au caractère de l'enfant:

Une autre considération qui confirme l'utilité de cette méthode, est celle du génie particulier de l'enfant, qu'il faut bien connaître pour savoir quel régime moral lui convient. Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné ; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme, et non par une autre. Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot [...]. Le sage médecin ne donne pas étourdiment des ordonnances à la première vue, mais il étudie premièrement le tempérament du malade avant de lui rien prescrire ; il commence tard à le traiter, mais il le guérit, tandis que le médecin trop pressé le tue.<sup>23</sup>

### **3.1.2 La pédagogie différenciée**

Cette approche pionnière semble inspirer ce qu'aujourd'hui on appelle "pédagogie différenciée". Cette expression a été inventée en 1970 pour indiquer une tendance pédagogique qui, comme le mot le dit, part du constat que, dans une classe, il y a des élèves qui ont des modes d'apprentissages et des caractéristiques propres, très différents l'un de l'autre. Cela implique que l'enseignant doit connaître ses étudiants pour adapter "les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire"<sup>24</sup>. La pédagogie différenciée met au centre l'élève en le reconnaissant en tant que "personne" et en respectant les particularités de chaque phase de vie, sans accélérer le processus de croissance. La pédagogue française, Sabine Kahn, définit la pédagogie différenciée comme un instrument pour différencier non seulement les parcours de formation mais

---

<sup>22</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre V, p. 20

<sup>23</sup> Ivi, Livre II, p. 60

aussi les objectifs formatifs selon les intérêts, les besoins, les exigences et les talents de chaque élève. En passant de l'individualisation à la pédagogie différenciée, de la pédagogie par objectif à la pédagogie par compétences, l'école peut donc réduire les différences qu'elle a elle-même, au moins partiellement, créées.<sup>25</sup>

Parmi les exposants de la pédagogie différenciée on ne peut pas oublier Philippe Meirieu. Toute sa "philosophie" repose sur l'idée de "éducabilité". Il pense que chaque enfant, chaque homme, est éduicable par nature. Le défi de l'éducation est celui d'offrir à tous la possibilité d'être éduqués, en cherchant les clés et les méthodes les plus aptes aux exigences et à la personnalité de chaque élève<sup>26</sup>. Meirieu pense que si l'enseignant est convaincu qu'il y a des enfants dotés et d'autres moins intelligents, l'enseignant lui-même va condamner ceux qu'il considère comme moins dotés. Ils sont amènes vers l'insuccès scolaire à cause de cette étiquette : ils restent ignorant pour confirmer l'image que l'enseignant a d'eux<sup>27</sup>.

Meirieu, comme Rousseau, reconnaît l'élève en tant que personne, ayant des styles d'apprentissage et des particularités qui le rendent unique. Pour cette raison, il a soutenu "l'école sur mesure"<sup>28</sup>, une école qui se fait porte-voix du projet de l'individualisation: en adaptant le temps, les étapes et les méthodes, on permet à tous d'atteindre les mêmes objectifs. Mais Meirieu souligne aussi les limites de l'individualisation (et donc la nécessité de passer à la pédagogie différenciée) : même si on cherche à adapter le temps et les méthodes à la "nature" des étudiants, puisque tous doivent attendre les mêmes objectifs, on va perdre des talents et condamner des formes d'intelligence qui ne rentrent pas dans les paramètres de l'école (par exemple l'intelligence musicale ou celle corporelle-kinesthésique, très souvent oubliées par une école trop concentrée sur l'intelligence linguistique et logico-mathématique). En second lieu, l'individualisation pourrait amener vers une forme d'individualisme, "au détriment de l'engagement dans un collectif instituant, plus que jamais nécessaire à la formation sociale et citoyenne

---

<sup>25</sup> Sabine Kahn, *Pédagogie Différenciée*, Bruxelles, De Boeck, 2010

<sup>26</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 59

<sup>27</sup> Ivi, p. 95

<sup>28</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013, p. 93

d'un sujet"<sup>29</sup>. En outre, il y a le risque que les élèves soient enfermés dans une classification définitive: donc, on passe de la volonté légitime de respecter un élève plus lent en lui proposant un rythme de travail plus convenable à la certitude que celui-ci est lent et donc incapable de poursuivre ses études.<sup>30</sup> Selon Meirieu, la pédagogie différenciée peut résoudre ce problème:

La pédagogie différenciée permet, au sein d'un collectif, de finaliser la présence et l'engagement de chacun. Elle permet également de prendre en compte les individualités sans les enfermer dans un donné: les propositions qui sont faites aux personnes s'appuient sur ce qu'elles sont, mais visent aussi, grâce aux décalages inévitables introduits par la variation systématique des méthodes et des supports, à favoriser l'exploration de nouvelles dimensions et la découverte de nouveaux horizons. C'est ainsi qu'un sujet est amené à réfléchir sur la manière dont il apprend et s'oriente; c'est ainsi qu'il peut piloter progressivement lui-même ses propres apprentissages et à accéder à l'autonomie.<sup>31</sup>

L'enseignant, pour identifier les différences présentes dans sa classe afin de les valoriser, doit observer ses élèves. Mais si le gouverneur de l'*Émile*, ayant un seul élève, pouvait l'observer directement presque toute la journée, les maîtres d'aujourd'hui ont besoin d'instruments plus sophistiqués : on parle notamment de "grilles d'observations ou d'analyse censées" qui permettent d'administrer à chacune et à chacun le traitement qui lui convient; des "tests de diagnostic" qui permettent d'identifier le niveau de chaque élève dans chaque discipline; des "fiches d'auto-apprentissage et d'autocorrection" qui lui permettent d'apprendre à son rythme; des "cahiers de suivi" qui permettent au maître de contrôler la progression de chacun<sup>32</sup>. La pédagogie différenciée est consciente que toutes les informations sur les élèves repérées par ce processus ne doivent pas être considérées comme "une connaissance a priori de l'individu"<sup>33</sup> qui permet d'intervenir à coup sûr mais "des indices qu'on sait partiels". L'enseignant doit agir comme un

---

<sup>29</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013, p.93

<sup>30</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, Milano, cit., p. 117

<sup>31</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., 2013, p. 93

<sup>32</sup> Ivi, p. 69

<sup>33</sup> Ivi, p. 76

"bricoleur", toujours prêt à adapter le parcours aux exigences de ses élèves et aux imprévus. Chaque forme de catégorisation qui en dérive doit être manipulée avec prudence : elle permet de créer des groupes de travail en fonction des besoins et de réduire la diversité mais elle ne doit jamais être figée. Les classifications ne doivent pas être un point de départ mais plutôt un point d'arrivée "nécessaire pour agir au quotidien"; il s'agit d'un outil provisoire, nécessaire "mais toujours révisable grâce à une intervention pédagogique inévitablement aventureuse où l'éducateur explore et invente avec les sujets des trajectoires imprévues"<sup>34</sup>.

### 3.1.3 Différents styles d'apprentissage

L'objectif de la pédagogie différenciée est celui de valoriser les différences en créant des classes hétérogènes. De cette façon, les élèves ont la possibilité de se confronter avec une diversité qui stimule une sorte de conflit sociocognitif qui permet d'évoluer et de progresser.<sup>35</sup> Parmi les différences dont on parle il y a les styles d'apprentissage. Selon Keefe :

Les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage.<sup>36</sup>

Connaître les styles d'apprentissage des élèves signifie connaître la manière dont chacun analyse et retient une information nouvelle. Ils sont le résultat d'un mélange de styles cognitifs qui, par opposition, résultent de l'inné. Il y en a de différents types, organisés par couples opposés :

 **Auditif** : on comprend plus facilement ce qu'on entend ;

**vs visuel** : on comprend plus facilement ce qu'on voit.

---

<sup>34</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., 2013, p. 78

<sup>35</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 154

<sup>36</sup> Didactique des langues et du français langue étrangère, *Les styles d'apprentissage*, <http://biblio-fle.blogspot.com/2013/01/les-styles-dapprentissage.html>

- ✚ **Réflexif** : on pense et on réfléchit longtemps avant de parler ou de prendre une décision parce qu'on a peur de se tromper ;  
**vs impulsif** : on prend une décision tout de suite; on agit sans trop y penser et on ne tolère pas l'incertitude.
- ✚ **Dépendant du champ** : on tient compte du contexte et on préfère avoir un cadre de travail précis ;  
**vs indépendant du champ** : on répond strictement à la question posée et on apprend "sans être influencé par le contexte social et affectif"<sup>37</sup>.
- ✚ **Intuitif** : on cherche la solution au problème donné à partir de ses propres idées ;  
**vs méthodique** : on tient en considération toutes les possibilités et on procède pas à pas.
- ✚ **Centration** : on fait une chose à la fois ; on accomplit l'objectif préfixé avant de passer au suivant.  
**vs balayage** : on fait plusieurs choses à la fois "sans toujours finir chacune d'entre-elle"<sup>38</sup>.
- ✚ **Cerveau gauche** : l'individu en question est "logique, analytique, digital et rationnel". On est attentif aux détails et on fait de l'abstraction.  
**vs cerveau droit** : l'élève est "intuitif, créatif" ; il préfère l'action, le concret et il est "global"<sup>39</sup>.

En conclusion, il faut tenir en considération la diversité des élèves pour adapter les méthodes d'enseignement et varier le type d'activités proposées pour permettre à tous de réussir. Par exemple, en classe le maître pourra alterner l'emploi de supports audiovisuels.

Mais tenir compte de la diversité signifie d'abord observer les élèves. Comme on peut le lire dans *l'Émile*: "Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point"<sup>40</sup>.

---

<sup>37</sup> Didactique des langues et du français langue étrangère, *Les styles d'apprentissage*, <http://biblio-fle.blogspot.com/2013/01/les-styles-dapprentissage.html>

<sup>38</sup> Ibidem

<sup>39</sup> Didactique des langues et du français langue étrangère, *Les styles d'apprentissage*, <http://biblio-fle.blogspot.com/2013/01/les-styles-dapprentissage.html>

### 3.1.4 Les intérêts et les besoins de l'élève

Le pédocentrisme de Rousseau enseigne à mettre au centre du processus d'apprentissage l'élève, en tenant en considération non seulement les caractéristiques de chacun et de chacune mais aussi leurs besoins et leurs intérêts. Rousseau écrit: "Je lui dirai: « Vous voyez que votre seul intérêt, qui est le mien, dicte mes discours, je n'en peux avoir aucun autre"<sup>41</sup>.

L'auteur pense que le principe fondamental de l'éducation est celui de susciter le "goût", c'est-à-dire l'intérêt de l'élève pour ce qu'il va étudier: "Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé"<sup>42</sup>.

Dans *L'éducation nouvelle*, Cousinet, grand spécialiste de Rousseau, met en évidence la première cause de l'échec scolaire: l'absence d'activités intéressantes.

Si le travail scolaire est si peu fructueux, si les résultats moyens (non seulement ceux que fournissent les *bons élèves*) sont si hors de proposition avec le travail et les efforts des maîtres, c'est à la fois parce que les connaissances offertes aux enfants ne correspondent chez eux à un intérêt ni par le teneur, ni par les moments où elles sont offertes[...]<sup>43</sup>

Cousinet, sur les démarches de Dewey, relève deux types d'intérêts de l'élève: les "intérêts profonds" et les "intérêts superficiels". Il s'agit toujours de "tendances" que le maître doit savoir interpréter et utiliser: "il ne faut ni se plier aux intérêts ni les réprimer[...]. L'intérêt est toujours le signe de quelque pouvoir sous-jacent"<sup>44</sup> qui doit être découvert.

Très souvent, le concept d'intérêt se lie au concept de besoin: en effet, il y a plus de possibilités de s'intéresser à quelque chose qui a le "pouvoir" de satisfaire ses propres

---

<sup>40</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., p. 6

<sup>41</sup> Ivi, Livre IV, p. 109

<sup>42</sup> Ivi, Livre III, p. 128

<sup>43</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 58

<sup>44</sup> Ivi, p.59

besoins. L'exemple suivant est intéressant à ce propos ; il montre que, jusqu'à ce que Emile n'a pas besoin de lire, il ne reconnaît pas l'utilité de la lecture et il voit cette forme de connaissance comme un savoir vide et superficiel. C'est le besoin et l'intérêt qui lui donnent le gout de la culture<sup>45</sup>.

L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin. Émile reçoit quelquefois de son père, de sa mère, de ses parents, de ses amis, des billets d'invitation pour un dîner, pour une promenade, pour une partie sur l'eau, pour voir quelque fête publique. Ces billets sont courts, clairs, nets, bien écrits. Il faut trouver quelqu'un qui les lui lise ; ce quelqu'un ou ne se trouve pas toujours à point nommé, [...] Ah! si l'on eût su lire soi-même! On en reçoit d'autres : ils sont si courts! le sujet en est si intéressant! on voudrait essayer de les déchiffrer ; on trouve tantôt de l'aide et tantôt des refus. On s'évertue, on déchiffre enfin la moitié d'un billet : il s'agit d'aller demain manger de la crème... on ne sait où ni avec qui... Combien on fait d'efforts pour lire le reste! je ne crois pas qu'Émile ait besoin du bureau. Parlerai-je à présent de l'écriture? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation<sup>46</sup>.

C'est Émile qui demandera à son maître à apprendre à lire et non pas le gouverneur qui lui impose cet apprentissage. L'intérêt d'Émile part d'un besoin concret, réel... pratique. Il faut toujours prendre en considération les besoins de l'élève, pour garantir ce que la pédagogie moderne appelle "apprentissage significatif". Il s'agit :

d' un modèle proposé par Ausubel, s'inscrivant dans le cadre de la théorie cognitiviste. En effet, selon l'auteur, le contenu d'un apprentissage, pour être bien assimilé, doit faire sens pour l'apprenant. Cet apprentissage significatif s'oppose à l'apprentissage dit mécanique, qui ne sert qu'un seul objectif (réussir un examen, par exemple). Pour Ausubel, un apprentissage est considéré comme significatif lorsque l'apprenti est disposé à apprendre et l'objet de l'apprentissage (est) logiquement et psychologiquement significatif pour l'apprenant.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 100

<sup>46</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II

<sup>47</sup> Ausubel, *Apprentissage significatif*  
<https://glossairecourantspedagogiques.wordpress.com/apprentissage-significatif/>

Comme le psychologue américain met en évidence, l'intérêt de l'élève est le cœur de l'action éducative. Meirieu lui-même en parle dans ses livres. Il dit que si l'élève est intéressé au sujet de l'apprentissage, il sera capable de consacrer toutes ses énergies à ce projet, d'accomplir des recherches très complexes et de surmonter les obstacles qu'il rencontre. On peut dire que l'intérêt est le moteur de l'action ; en outre, il prévient l'emploi de la sanction dans une classe qui, comme par magie, se transforme dans une "ruche laborieuse"<sup>48</sup>.

Les enseignants se posent la question suivante: comment éveiller l'intérêt des élèves? Selon Meirieu, il y a deux solutions possibles : détecter les intérêts des élèves qui mieux se lient aux contenus des savoirs et des matières scolaires ou identifier dans les disciplines scolaires ce qui pourrait intéresser les étudiants. Il s'agit de "respecter le naturel pour y introduire l'artifice, créer l'artifice pour y promouvoir le naturel : tel est le mouvement que l'on peut sans doute placer au cœur de l'apprentissage" (où par "naturel" on peut entendre les besoins/intérêts de l'élève et par "artifice", les savoirs scolaires).

L'enjeu de l'école aujourd'hui n'est pas facile : il faut créer une relation entre la logique des savoirs pédantesques et les intérêts les plus naturels et spontanés des élèves. Pour y arriver, Meirieu donne un conseil : partir de la genèse des savoirs, des questions que les prédécesseurs se sont posées, des essais et des efforts faits pour arriver aux connaissances qu'aujourd'hui on étudie à l'école<sup>49</sup>.

Identifier les intérêts des enfants signifie trouver un "point d'appui dans le sujet", un point de départ pour organiser les activités d'apprentissage :

---

<sup>48</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 103

<sup>49</sup> Ivi, p. 104-105

ça pourra être parfois un désir de savoir et de comprendre né d'une situation tout à fait étrangère à l'école : on ne se doute pas de ces enjeux formidables que peuvent représenter pour un enfant, dans sa famille ou son environnement, la possibilité de pouvoir lire les programmes de télévision ou de calculer le pourcentage de jus de fruit qu'il a bu dans la semaine par rapport à celui de ses frères et sœurs<sup>50</sup>.

De cette façon, le maître va stipuler une sorte de contrat muet avec ses élèves: ceux derniers sont appelés à étudier et à obtenir de bons résultats à condition que l'offre éducative proposée par l'école soit cohérente par rapport à leurs intérêts et besoins. C'est à ce moment-là que le projet d'enseignement rencontre le projet d'apprentissage (même si "une adéquation totale entre le projet de l'élève et celui du maître [...] est impossible").<sup>51</sup>

En revenant à l'idée de besoin, selon Maslow, l'Homme a cinq besoins qu'on peut détecter aussi dans la classe scolaire.



✚ **Besoins physiologiques** : l'élève doit avoir déjeuné le matin et avoir bien dormi pour s'assurer qu'il est prêt à écouter la leçon et à y prêter attention. L'enseignant n'a pas beaucoup de pouvoir sur ce type de besoins mais s'il se rend compte que l'enfant est toujours fatigué ou galeux, il pourra organiser une réunion avec les parents pour en parler en toute tranquillité.

---

<sup>50</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 42  
Cet exemple me rappelle l'exemple proposé par Rousseau et que j'ai cité.

<sup>51</sup> Ibidem

- ✚ **Besoin de sécurité** : il est très important de fixer des règles à respecter et d'intervenir dans le cas où quelqu'un ne les respecte pas. Le maître doit toujours défendre l'ordre et l'équilibre dans la classe, ainsi que le sens de justice des élèves. L'autorité de l'enseignant ne doit jamais faillir pour éviter de miner la relation de confiance établie avec les étudiants.
- ✚ **Besoin d'appartenance et affectif** : il faut encourager le dialogue, l'amitié, l'esprit de solidarité et de partage à l'intérieur de la classe. Il faut par contre éviter la formation de deux groupes antagonistes : les "intellos" et les "têtes fortes"<sup>52</sup>, d'une côté, et les "leaders négatifs" de l'autre. L'enseignant est appelé à accueillir de bon gré les interventions des étudiants sans jamais classer les bonnes questions et les questions/interventions "stupides".
- ✚ **Besoin d'estime** : l'élève sent le besoin d'être reconnu de façon positive et d'être apprécié par l'enseignant, les adultes, les pairs et ses points de repères. À ce propos, "la bienveillance, les encouragements (renforcement positif), le principe d'éducabilité de l'apprenant (« Je sais que tu peux réussir ! ») sont les éléments les plus favorables à répondre à ce besoin."<sup>53</sup>
- ✚ **Besoin de s'épanouir** : le maître doit créer de situation d'apprentissage où l'enfant a la possibilité de résoudre des problèmes, de montrer et d'utiliser ses connaissances et ses compétences, de mettre en valeur et de montrer son potentiel. Il faut encourager toutes les activités qui permettent à l'élève de prendre des initiatives et de chercher activement les stratégies les plus aptes.

### 3.1.5 L'utilité

Il y a trois termes qui accompagnent souvent les notions d'intérêt et de besoin: utilité, curiosité et motivation. On va voir pourquoi.

Pour ce qui concerne l'utilité, il n'est pas difficile à comprendre : ce qui satisfait un besoin ne peut qu'être aperçu par l'étudiant comme utile, et donc intéressant à savoir.

---

<sup>52</sup>*Les besoins selon Maslow et ses implications en classe*

[http://www.bpep-tunis.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Maslow\\_et\\_les\\_eleves.pdf](http://www.bpep-tunis.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Maslow_et_les_eleves.pdf), 20 Septembre 2018

<sup>53</sup> Ibidem

Rousseau affirme que le maître doit choisir et sélectionner les choses à enseigner<sup>54</sup> : pas toutes sont tenues en considération par les élèves. Seulement celles considérées utiles et intéressantes permettent d'obtenir des apprentissages significatifs. Selon l'auteur, il faut aussi montrer l'utilité de ce qu'on va étudier afin que l'élève lui-même soit conscient de l'importance de ses connaissances<sup>55</sup>. Meirieu semble être d'accord avec le Genevois :

Il n'en reste pas moins vrai, et nous en faisons l'expérience chaque jour, que nous n'intégrons un élément nouveau que si celui-ci est, d'une manière ou d'une autre, une solution à notre problème ; nous nous approprions vraiment un apport formatif grâce à l'utilisation finalisée que nous en faisons.<sup>56</sup>

Le maître doit toujours bien accueillir la question de l'enfant "à quoi cela est-il bon?"<sup>57</sup> et lui poser à son tour la même question, par exemple à la fin d'une leçon ou d'une unité didactique. Aider l'enfant à reconnaître l'utilité de ce qu'il va étudier est une stratégie éducative très prônée par les pédagogues. Cousinet affirme :

L'apprentissage est une activité qui n'a à être ni mise en branle ni entretenue par l'éducateur, car elle s'exerce et se développe naturellement toutes les fois que l'enfant juge intéressants et utiles pour lui-même les objets sur lesquels elle s'exerce.<sup>58</sup>

Selon Meirieu<sup>59</sup>, si les maîtres se limitent à enseigner les connaissances établies par le programme scolaire, il y a toujours le risque que ces connaissances, même si décontextualisées et donc applicables à plusieurs situations, soient considérées vides et inutiles par les étudiants, surtout quand elles ne peuvent pas être utilisées dans l'immédiat. Même si le professeur "perd du temps" à expliquer pourquoi il faut connaître le théorème de Pythagore ou le Latin, il ne pourra jamais être persuasif. Les

---

<sup>54</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 270

<sup>55</sup> Ivi, p. 288

<sup>56</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 166

<sup>57</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation*, cit., p.89

<sup>58</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 50

<sup>59</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 102-103

élèves ne perçoivent pas l'utilité du théorème que pour bien faire les exercices et les tests. L'absence de goût et le caractère contraint du savoir scolaire amène à la compétition : on fait bien simplement pour réussir, pour gagner des bonnes notes et pour triompher sur les autres étudiants. La classe perd donc l'esprit de solidarité et de coopération. C'est pour cette raison que l'idée d'utilité ne peut être isolée par rapport à l'idée d'intérêt. Ce dernier peut réveiller l'amour pour la culture.

En outre, enseigner seulement les sujets considérés intéressants par les élèves signifie aussi respecter leur âge et enseigner "tout ce qui est utile à leur âge"<sup>60</sup>. En effet, le maître ne doit jamais enseigner ce que l'élève ne peut encore comprendre : cela ne pourra jamais intéresser l'enfant. Faire des anticipations signifie sortir de l'espace utilitariste : si le maître anticipe une connaissance, il impose un savoir dont l'enfant ne sent pas encore l'exigence de connaître. Ce savoir s'appuie donc sur l'intérêt du maître et non pas sur le besoin de l'enfant. En deux mots, on peut dire que la culture de l'élève doit naître par son besoin de connaître. C'est la même philosophie de Rousseau : il prend soin qu'Émile acquière seulement les connaissances vraiment utiles<sup>61</sup>, en accord avec son âge.

### **3.1.6 La curiosité et la motivation**

L'utilité et l'intérêt réveille la curiosité de l'enfant. En même temps, la curiosité est aussi l'un des objectifs de l'apprentissage. Il faut former un homme qui se pose des questions, un vrai récepteur actif :

---

<sup>60</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation*, cit., p. 89

<sup>61</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 118-119

dans tout ce qu'il verra, dans tout ce qu'il fera, il voudra tout connaître, il voudra savoir la raison de tout; d'instrument en instrument, il voudra toujours remonter au premier ; il n'admettra rien par supposition; il refuserait d'apprendre ce qui demanderait une connaissance antérieure qu'il n'aurait pas: s'il voit faire un ressort, il voudra savoir comment l'acier a été tiré de la mine; s'il voit assembler les pièces d'un coffre, il voudra savoir comment l'arbre a été coupé; s'il travaille lui-même, à chaque outil dont il se sert, il ne manquera pas de se dire: Si je n'avais pas cet outil, comment m'y prendrais-je pour en faire un semblable ou pour m'en passer ? <sup>62</sup>.

De cette façon, l'école pose les bases pour une formation qui dure toute la vie: un homme curieux de savoir n'arrêtera pas de cultiver son esprit et de se former, à n'importe quel âge. Sans désir ni curiosité, il n'y a pas d'apprentissage.

S'il y a de la curiosité, du désir et de l'intérêt, l'élève sera toujours motivé à apprendre. La motivation est un terme utilisé récemment par la psychologie de l'éducation et la pédagogie moderne. La motivation est un aspect fondamental de l'éducation : sans motivation il n'y a pas de réussite scolaire. En effet, quand les étudiants sont motivés à apprendre, ils sont plus concentrés et ils travaillent mieux, à l'école aussi bien que à la maison. D'autre part, s'ils ne sont pas motivés, l'atmosphère dans la classe se fait toujours plus tendue : les maîtres doivent consacrer toutes leurs énergies et dépenser beaucoup de temps pour approcher les élèves à l'étude. <sup>63</sup>

Il y a plusieurs définitions de ce terme, mais, au niveau académique, on peut dire que la motivation est une sorte de moteur, une incitation, une impulsion qui vient de l'intérieur:

---

<sup>62</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 145

<sup>63</sup> Scott Fluke, Reece L. Peterson, Amber Olson & Ana Cathcart, *Motivation*, University of Nebraska-Lincoln Strategy Brief, March, 2015.  
[https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Motivation%203-15-15\\_1.pdf](https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Motivation%203-15-15_1.pdf)

[...] si tratta di una *spinta interna*, grazie alla quale lo studente adotta un atteggiamento positivo verso la scuola, comprensivo di impegno e persistenza nello studio, apprezzamento di argomenti e discipline e così via. [...]. Più precisamente, secondo la definizione di Maehr e Meyer (1997), la motivazione è un costrutto teorico usato per spiegare l'attivazione, l'intensità, la persistenza e la qualità del comportamento, in particolare quello rivolto a un obiettivo.<sup>64</sup>

J'ai trouvé très intéressante la réflexion<sup>65</sup> de Meirieu sur la motivation où il affirme qu'il y a déjà des traces de ce concept dans *l'Émile*. En effet, Rousseau décrit des situations qui évoquent cette question. C'est le cas de l'élève "indolent et paresseux" qui n'a pas envie de s'exercer à la course. Le gouverneur, donc, trouve la bonne clé pour susciter l'intérêt et motiver l'enfant. Puisque le maître de Rousseau est habitué à observer ses élèves pour mieux les connaître, il sait très bien que cet enfant apathique aime les gâteaux. Le précepteur décide donc de distribuer les gâteaux aux participants à la course. Un jour "ennuyé de voir toujours manger sous ses yeux des gâteaux qui lui faisaient grande envie, (l'élève indolent) s'avisa de soupçonner enfin que bien courir pouvait être bon à quelque chose et voyant qu'il avait aussi deux jambes"<sup>66</sup> il décide d'essayer et de s'exercer à la course comme ses copains.

Ou encore, le précepteur conduit Emile dans la forêt à l'heure du déjeuner, pour lui enseigner l'astronomie et les points cardinaux. Grâce à cette stratégie, l'élève très motivé, exclamera tous les jours : "Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose !"<sup>67</sup>.

Rousseau est de l'idée qu'il faut "utiliser tous les artifices possibles pour stimuler les aptitudes naturelles de l'enfant"<sup>68</sup>. Cette philosophie "révolutionnaire" n'a pas été bien accueillie à l'époque de Rousseau, quand les maîtres pensaient que les enfants devaient

---

<sup>64</sup> Pietro Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare, Psicologia della motivazione scolastica*, Novara, De Agostini Scuola SpA, 2012, Chapitre 1.

<sup>65</sup> Meirieu, *Motivation*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

<sup>66</sup> Ibidem

<sup>67</sup> Ibidem

<sup>68</sup> Ibidem

être assujettis à ce que les adultes leur imposaient où que leur curiosité allait se dévoiler spontanément, sans la stimuler par aucun artifice. En réalité, comme l'enfant "insolent" de Rousseau enseigne, l'élève ne désire pas toujours apprendre de façon spontanée. En tant qu'enfant, il y a d'autres désirs et intérêts qui doivent être respectés. Il faut, au moins, concilier les savoirs avec ses intérêts pour créer de la motivation. Malheureusement, parmi les enseignants, il y a encore la conception de "l'enfant spontanément curieux"<sup>69</sup>. Le problème est que très souvent on confond "le désir de savoir" avec "le désir d'apprendre" :

En réalité, les enfants veulent, bien souvent, «savoir», mais ils préfèrent – et de loin – « savoir sans apprendre », à l'économie, en allant au plus vite et au plus efficace, sans passer par de longs tâtonnements et de difficiles recherches. Tout le progrès technique, d'ailleurs, leur donne raison, puisqu'il consiste précisément à nous permettre de « savoir-faire sans avoir appris »... Il fait ici écho, contre toute attente, aux croyances ésotériques qui nous permettent, elles, de « savoir sans comprendre ». Ainsi le désir d'apprendre se trouve-t-il congédié par l'alliance de l'archaïsme pré-scientifique et de la modernité technologique.<sup>70</sup>

À ce point, on se pose la question : comment motiver les élèves et susciter le désir d'apprendre? Ou, comme écrivait Célestin Freinet, comment faire boire "un cheval qui n'a pas soif"<sup>71</sup>? Puisque l'enfant n'est pas un cheval, il ne suffit pas de le priver de boisson. Tandis que le cheval finit toujours par avoir soif, l'enfant, même si privé, difficilement vient à réclamer le "théorème de Thales"<sup>72</sup>! Donc, Meirieu affirme que la question de la motivation ne peut pas se réduire à "l'invocation incantatoire de l'intérêt de l'élève". Dans le conteste scolaire, cela correspond à imaginer que l'élève peut désirer ce qu'il ignore. C'est presque impossible! Puisque le pédagogue ne peut pas attendre que le désir émerge de façon spontanée mais il doit créer "les conditions pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs qu'on juge nécessaires à leur

---

<sup>69</sup> Meirieu, *Motivation*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

<sup>70</sup> Ibidem

<sup>71</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 39

<sup>72</sup> Ibidem

développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne"<sup>73</sup>, il faudrait parler de "mobilisation" plutôt que de "motivation". Meirieu indique quatre voies pour créer ces conditions: "l'utilisation des connaissances scolaires à l'extérieur de l'école, la démarche de projet, les situations-problèmes et la rencontre avec les œuvres de culture"<sup>74</sup>.

- ✚ **L'utilisation sociale des savoirs scolaires** : on fait référence aux savoir-faire que l'enfant peut un jour utiliser, au-delà de la situation d'apprentissage scolaire. Mais il faudrait résoudre le problème des connaissances trop pédantesques, considérées inutiles par les élèves et par la société elle-même.
- ✚ **La démarche de projet** : il s'agit de réaliser un projet de façon collective (par exemple, un journal scolaire pour l'acquisition de l'orthographe). Grâce à ce type d'activités, les étudiants peuvent mieux comprendre le sens de leurs acquisitions. Mais attention aux répartitions des rôles dans les groupes! Il faudrait éviter la présence de "chômeurs", toujours laissés loin de toutes manions au nom d'une "incompétence qu'il faut, au contraire, leur permettre de dépasser"<sup>75</sup>.
- ✚ **Les situations-problèmes** : c'est une question très intéressante pour Meirieu parce que les situations-problèmes permettent d'éviter le problème soulevé dans le paragraphe précédent. Dans ce cas, chacun dans le groupe doit "rencontrer et dépasser des obstacles - combiner des éléments, chercher une représentation ou une formulation adéquates, identifier une solution technique pertinente – qui sont autant d'occasions d'acquisitions". C'est dans la résolution du problème que l'apprentissage s'effectue. La structure de la situation-problème est toujours la même<sup>76</sup>: on propose au sujet une tâche à accomplir (par exemple, présenter à la classe toutes les manières possibles de combinaisons d'un cube) ; le sujet rencontre un obstacle qui devient une occasion d'apprentissage (et qui pique l'intérêt du jeune) ; grâce à l'existence

---

<sup>73</sup> Meirieu, *Motivation*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

<sup>74</sup> Ibidem

<sup>75</sup> Ibidem

<sup>76</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 171

d'un système de contraintes (par exemple, il ne peut pas disposer de plus de cinq cubes), le sujet ne peut qu'affronter l'obstacle pour accomplir la mission. Puisque le maître met à disposition tous les instruments nécessaires à résoudre le problème, le sujet peut surmonter l'obstacle. Dans ce type de situation, l'objectif principal est l'obstacle à franchir et non pas la tâche à accomplir. Pour réaliser la tâche, les étudiants ont à leur disposition des consignes très précises et tous les matériaux nécessaires : de cette façon, ils sont appelés à mettre en œuvre "les compétences et les capacités qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles"<sup>77</sup>. Le maître doit donc faire toute une première "évaluation diagnostique" avant de projeter la situation-problème : il doit connaître les capacités antérieures des élèves, leurs intérêts et leurs particularités (pour ce qui concerne l'intelligence et les styles cognitifs). C'est grâce à cette évaluation que, par exemple, le maître décide d'utiliser un paquet de gâteaux, plutôt que des "boîtes de jouets"<sup>78</sup>, dans une certaine situation-problème. En plus, pour respecter la diversité, le maître devrait proposer des itinéraires différenciés permettant d'effectuer la même opération mentale selon des stratégies différentes. À la fin du processus, c'est le temps de "l'évaluation sommative"<sup>79</sup> : dans ce cas, le maître juge l'efficacité de la situation en tenant compte, non seulement du produit, mais surtout des processus utilisés par les apprenants (leur progrès, les tentatives, les hypothèses...). Meirieu conclut en soulignant les trois fonctions de la pédagogie de situation-problème :

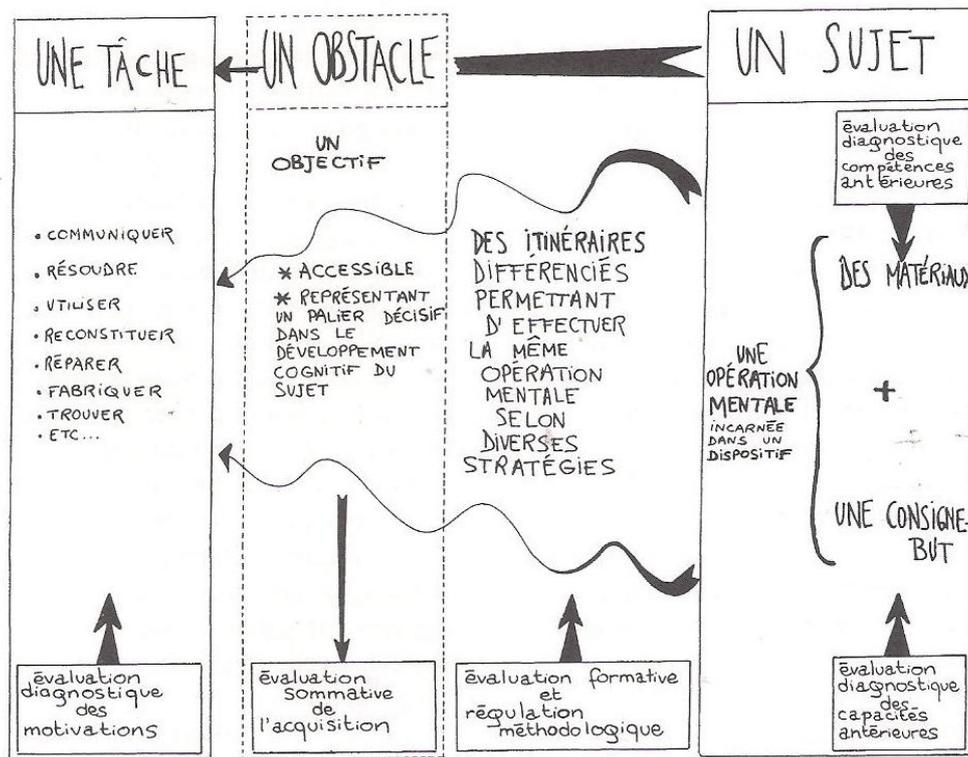
---

<sup>77</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 177

<sup>78</sup> Ibidem

<sup>79</sup> Ivi, p. 171

elle a d'abord une *fonction érotique*, en ce qu'elle cherche à susciter l'énigme qui génère le désir de savoir ; elle a, ensuite, une *fonction didactique*, en ce qu'elle s'attache à permettre son appropriation ; elle a, enfin, une *fonction émancipatrice* en ce qu'elle permet à chaque personne d'élaborer progressivement ses procédures efficaces de résolution de problème.<sup>80</sup>



✚ **La rencontre avec les œuvres de culture** : elles peuvent susciter la curiosité et l'intérêt des élève parce qu'elles posent des questions et cherchent à donner une réponse à des interrogatifs que l'Homme s'est toujours posé : quel est le sens de la vie? qu'est-ce qu'il y a après la mort? quelle est notre place dans l'univers? il y a d'autres formes de vie au-delà de la Terre? jusqu'où s'étend l'infini? et beaucoup d'autres qui semblent donner un sens aux "créations de Thalès et d'Archimède, de Platon et de Galilée, de Mercator et de Léonard de

<sup>80</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 179  
L'image suivante vient du même livre, p. 178

Vinci, de Charles Perrault et de Newton"<sup>81</sup>. Ces chefs d'œuvres ont le pouvoir de lier ensemble l'universel avec les sentiments et les peurs les plus intimes du particulier. De cette façon, les élèves trouvent des réponses à leurs questions et il peuvent bénéficier de l'effet cathartique de l'ouvrage.

D'autres pédagogues se sont intéressés au concept de motivation pendant le XXI<sup>e</sup> siècle. Notamment<sup>82</sup>, Eccles et ses collaborateurs ont élaboré le "modèle d'expectation-valeur"<sup>83</sup>. Selon leur théorie, la motivation de l'élève est déterminée par deux variables : l'attente du succès et la valeur de l'activité. Cela signifie que l'élève est plus motivé (et qu'il y aura donc plus de possibilités d'avoir succès) à faire les activités qui lui intéressent et dont il reconnaît la valeur et l'utilité (immédiate ou future). En outre, si ses points de repère (les pairs, les maîtres, les adultes) pensent qu'il est capable et qu'il aura du succès, l'élève sera plus motivé. Eccles affirme que la valeur de l'activité est constituée de quatre composants<sup>84</sup> :

- ✚ la valeur de sa réussite : c'est la satisfaction de réaliser une activité correctement, d'accomplir le travail correctement, avec succès ;
- ✚ la valeur intrinsèque : elle est liée au plaisir, à l'intérêt, à la satisfaction et à d'autres émotions positives que l'élève peut éprouver tandis que il accomplit l'activité.
- ✚ la valeur utilitaire : elle fait référence à l'utilité du travail par rapport à ses objectifs présents ou futurs.
- ✚ le coût : il indique les aspects négatifs liés à l'engagement dans l'activité, "comme l'anxiété en relation avec la performance, la peur de l'échec mais aussi du succès, la somme des efforts nécessaires pour réussir ou encore la perte d'opportunités subséquentes au fait de faire un choix plutôt qu'un autre"<sup>85</sup>. Pour motiver l'élève, il faut réduire au minimum les coûts.

---

<sup>81</sup> Meirieu, *Motivation*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

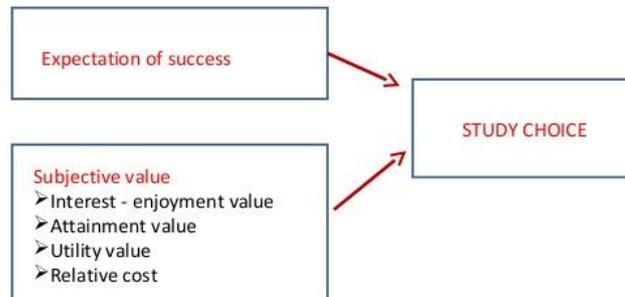
<sup>82</sup> Je voudrais préciser que j'ai choisi, parmi les nombreuses théories motivationnelles, celle que, pendant mes cours pour l'enseignement, m'a paru comme la plus adaptable à mon discours.

<sup>83</sup> Fabien Fenouillet, *La motivation*, <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article57>

<sup>84</sup> Ibidem

<sup>85</sup> Fabien Fenouillet, *La motivation*, <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article57>

## Eccles et al's expectancy-value model



Eccles & Wigfield 2002

On conclut ce chapitre dédié à la première révolution de Rousseau qu'on peut appeler le "pédocentrisme". L'auteur, en effet, a souligné l'importance de mettre l'enfant au centre de l'éducation, c'est-à-dire l'élève en tant que personne unique, dont il faut respecter la diversité, les intérêts et les besoins. Trois cents ans plus tard, la pédagogie semble suivre les démarches de Rousseau, le père de la pédagogie moderne, en élaborant, de façon scientifique, une pédagogie différenciée et beaucoup de théories motivationnelles.

#### 4. Le pragmatisme éducatif de Rousseau:

On a conclu le dernier chapitre en parlant de la "situation problème", une situation d'apprentissage conçue par la pédagogie moderne (en particulier, par Meirieu) mais pas encore gérée par tous les enseignants.

Il s'agit non seulement de proposer aux étudiants une situation problématique (et donc stimulante et intéressante) à résoudre mais aussi de programmer, presque dans les détails, une activité impliquant activement les étudiants. Ils doivent surmonter l'obstacle pour apprendre quelque chose de nouveau : ils sont donc appelés à faire des hypothèses et des tentatives, à mettre en jeu leur compétences, leurs capacités et leur connaissances. Comme Rousseau le souligne, l'élève doit être actif : il doit faire pour apprendre ; il doit vivre des expériences concrètes pour construire ses connaissances. C'est la deuxième grande nouveauté, introduite par Rousseau et développée par la pédagogie moderne :

L'empirismo, così centrale nell'*Emilio*, di marca lockiana, ma anche nella sua variante condillanchiana, conduce Rousseau verso la tutela dell'individuo in carne ed ossa, della sua esperienza (vissuta), del suo concreto *experiri*: è la valorizzazione dell'io come soggetto-individuo e del suo stare attivo nel mondo che imprime all'antropologia rousseauiana un aspetto squisitamente moderno.<sup>86</sup>

Mettre l'élève au centre, en effet, signifie non seulement le connaître, valoriser sa diversité et respecter ses intérêts, mais aussi lui donner un rôle actif. Rousseau a toujours critiqué la tradition éducative de son époque ; il n'accepte pas sa vision passive de l'élève, traité simplement comme un vase à remplir. Il ne pense pas que la vraie mission de l'école soit simplement celle d'instruire sans éduquer, c'est-à-dire de créer des têtes bien pleines mais non pas bien faites<sup>87</sup>. Cela correspond à l'objectif de l'école d'aujourd'hui : éduquer et non seulement instruire, former et non pas convaincre, dialoguer et non pas soumettre.

---

<sup>86</sup> Franco Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, cit., p.165

<sup>87</sup> Cette image est tirée de Montaigne :

Michel De Montaigne, *Essais*, étonnants classique, édition Flammarion, 2013, Livre I, Chap. 26, p. 157

Dans l'*Émilie*, Rousseau affirme l'importance de l'expérience : " Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience."<sup>88</sup> Il critique la rhétorique des leçons morales des éducateurs : il faudrait éviter chaque forme d' "explication en discours" qui peut ennuyer les élèves et leur résulter incompréhensible.

Je n'aime point les explications en discours ; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses! les choses! je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards.<sup>89</sup>

À son avis, les leçons sont trop souvent construites sur l'intérêt d'un maître qui ignore les intérêts de ses élèves : il est un très bon orateur, qui connaît très bien le savoir qu'il va enseigner, mais il connaît très peu l'art de l'éducation (aujourd'hui on pourrait dire qu'il manque d'une formation pédagogique). Il n'a donc pas les instruments pour former ses élèves, sauf des longs discours pleins de mots mais vides de significations.

Il faut souligner que cette "révolution" ne peut être accordé entièrement à Rousseau : Rousseau lui-même a été inspiré par les *Essais* de Montaigne. En effet, ce dernier consacre un chapitre entier des *Essais* à l'éducation : "De l'institution des enfants" (livre I, chapitre 26). Puisque l'éducation n'a d'autre but que de rendre l'enfant sage et heureux, Montaigne se garde bien de surcharger de "sciences inutiles" l'esprit de son élève : "il préfère former son jugement et ses mœurs"<sup>90</sup>. C'est pour cette raison que l'auteur bannit une pratique pédagogique en vigueur à son époque : l'enseignement de la rhétorique. En utilisant la métaphore des abeilles<sup>91</sup>, il souligne l'importance d'une éducation qui donne aux étudiants la possibilité de mettre en pratique, d'exercer et réélaborer ce qu'ils ont appris. Il ne suffit pas d'apprendre par cœur : il faut le transformer pour le maîtriser. Il utilise aussi l'image de l'estomac : sans "digestion" il n'y a pas d'apprentissage mais seulement un endoctrinement qui ne porte pas au progrès de la science. D'ici le rôle actif de l'élève, toujours encouragé par l'auteur.

---

<sup>88</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II

<sup>89</sup> Ivi, Livre III, p. 136

<sup>90</sup> Michel De Montaigne, *Essais*, cit., Livre I, Chap. 26, p. 154

<sup>91</sup> Ivi, p. 163

Dans l'*Émile* aussi, Rousseau souligne l'importance de l'exercice et des activités ludiques, en particulier physiques.

D'ailleurs, on doit toujours songer que tout ceci n'est ou ne doit être que jeu, direction facile et volontaire des mouvements que la nature leur demande, art de varier leurs amusements pour les leur rendre plus agréables, sans que jamais la moindre contrainte les tourne en travail ; car enfin, de quoi s'amuseront-ils dont je ne puisse faire un objet d'instruction pour eux ?<sup>92</sup>

L'éducation négative dont il parle vise à ramener l'éducation à une expérience concrète que l'enfant peut faire et comprendre. Dans le livre II, Rousseau propose l'exemple de la propriété privée : c'est le moment d'expliquer à Émile la signification de cette expression, de façon toujours claire et concise. Le maître met donc en scène un dialogue avec Robert, le jardinier, où il cherche son pardon pour avoir semé avec Émile des fèves sur un terrain déjà cultivé par le jardinier. Après avoir vu gâché sa culture, Robert se plaint que normalement "personne ne touche au jardin de son voisin"<sup>93</sup>. De cette façon, à partir d'une expérience concrète qui touche la vie personnelle de l'élève (le travail et la culture de fèves), le maître lui explique la notion de possession et, donc, de propriété. L'utilité de ce qu'il enseigne plus la méthode active utilisée sont, selon l'auteur, la clé du succès de l'apprentissage d'Émile et de l'éducation négative. Pour conclure, Rousseau écrit :

Jeunes maîtres, pensez, je vous prie, à cet exemple, et souvenez-vous qu'en toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours ; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., Livre II, p. 108

<sup>93</sup> Ivi, Livre II, p. 64

<sup>94</sup> Ivi, Livre II, p. 65

Cette citation me rappelle un proverbe chinois très intéressant :

J'entends et j'oublie,

Je vois et je me souviens,

Je fais et je comprends.

C'est Confucio qui parle et qui donne une vérité éternelle à garder à l'esprit, surtout en matière d'éducation<sup>95</sup>.

En ligne avec cette pensée, l'auteur, en tant que gouverneur, cherche à limiter le pouvoir des mots et des livres dans l'éducation d'Émile. Il critique la "mode" éducative des livres et il écrit:

Je ne concevrai jamais que ce que tout homme est obligé de savoir soit enfermé dans des livres, et que celui qui n'est à portée ni de ces livres, ni des gens qui les entendent soit puni d'une ignorance involontaire. Toujours des livres! quelle manie! Parce que l'Europe est pleine de livres, les Européens les regardent comme indispensables, sans songer que, sur les trois quarts de la terre, on n'en a jamais vu.<sup>96</sup>

C'est pour cette raison que Rousseau a choisi un seul livre pour l'éducation d'Émile : *Robinson Crusoé*.

Ce livre sera le premier que lira mon Émile ; seul il composera durant longtemps toute sa bibliothèque, et il y tiendra toujours une place distinguée. Il sera le texte auquel tous nos entretiens sur les sciences naturelles ne serviront que de commentaire. Il servira d'épreuve durant nos progrès à l'état de notre jugement ; et, tant que notre goût ne sera pas gâté, sa lecture nous plaira toujours. Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? est-ce Plin ? est-ce Buffon ? Non ; c'est Robinson Crusoé. [...].Voilà un objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants.<sup>97</sup>

---

<sup>96</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 86

<sup>97</sup> Ivi, Livre III, p. 141

Ce roman, débarrassé de tout son fatras, commençant au naufrage de Robinson près de son île, et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Émile durant l'époque dont il est ici question. Je veux que la tête lui en tourne, qu'il s'occupe sans cesse de son château, de ses chèvres, de ses plantations ; qu'il apprenne en détail, non dans ses livres, mais sur les choses, tout ce qu'il faut savoir en pareil cas ; qu'il pense être Robinson lui-même.<sup>98</sup>

C'est un livre "pratique" qui parle des défis d'un homme qui vit sur une île déserte : Émile doit donc apprendre ce qui lui est utile à savoir (on revient donc à l'idée de l'utilité des sujets d'apprentissage). Il n'y a pas de longs discours et la thématique peut intéresser un jeune homme comme Émile. Comme l'écrit Château : "si notre élève lit *Robinson Crusoé*, c'est uniquement parce qu'il y trouvera des suggestions en vue d'expériences portant sur les choses".

Si on revient à ce qu'on a dit plus haut, les mots doivent laisser la place à l'expérience. À ce propos, Rousseau fait l'exemple de la géographie. Il dit que les maîtres doivent utiliser "des globes, des sphères, des cartes"<sup>99</sup>. Il faut donc montrer à l'élève l'objet dont on parle et éviter toutes formes d'abstraction qui produisent des savoirs vides.

En outre, Rousseau souligne l'importance de créer des situations problématiques<sup>100</sup> où l'enfant doit se poser des questions qui réveillent toute sa curiosité. À ce point-là, le maître ne doit pas fournir des réponses mais alimenter sa curiosité. Grâce à celle-ci, l'élève arrive à résoudre l'énigme :

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.<sup>101</sup>

---

<sup>98</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 141

<sup>99</sup> Ivi, Livre III, p. 125

<sup>100</sup> On revient plus tard sur ce principe dont Meirieu lui-même parle.

<sup>101</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 126

Dans la pratique, Rousseau nous donne plusieurs exemples de sa méthode pragmatique et déductive (toujours difficile à pratiquer en classe avec plusieurs étudiants). Voilà quelques exemples:

Dans cette occasion, après avoir bien contemplé avec lui le soleil levant, après lui avoir fait remarquer du même côté les montagnes et les autres objets voisins, après l'avoir laissé causer là-dessus tout à son aise, gardez quelques moments le silence comme un homme qui rêve, et puis vous lui direz : je songe qu'hier au soir le soleil s'est couché là, et qu'il s'est levé là ce matin. Comment cela peut-il se faire ? N'ajoutez rien de plus : s'il vous fait des questions, n'y répondez point ; parlez d'autre chose. Laissez-le à lui-même, et soyez sûr qu'il y pensera.<sup>102</sup>

Pour ma première leçon de statique, au lieu d'aller chercher des balances, je mets un bâton en travers sur le dos d'une chaise, je mesure la longueur des deux parties du bâton en équilibre, j'ajoute de part et d'autre des poids, tantôt égaux, tantôt inégaux ; et, le tirant ou le poussant autant qu'il est nécessaire, je trouve enfin que l'équilibre résulte d'une proportion réciproque entre la quantité des poids et la longueur des leviers. Voilà déjà mon petit physicien capable de rectifier des balances avant que d'en avoir vu.<sup>103</sup>

Dans le premier exemple, Rousseau souligne l'importance d'éviter une transmission passive et stérile des savoirs : l'élève doit assimiler les connaissances pour les maîtriser. Dans le second, le maître décrit une leçon de statique : on peut voir qu'il n'utilise pas de livres mais plutôt des choses, des objets dont l'élève peut faire expérience directe (pas seulement à l'école). Le maître ne parle pas : il se limite à montrer à l'élève quelque chose qui peut lui intéresser et dont l'enfant peut faire expérience.

Rousseau critique aussi les apprentissages par cœur qui font partie de la tradition éducative de son époque.

---

<sup>102</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 126

<sup>103</sup> Ivi, Livre III, p. 132

Premièrement, pour enseigner la religion à de jeunes filles, n'en faites jamais pour elles un objet de tristesse et de gêne, jamais une tâche ni un devoir ; par conséquent ne leur faites jamais rien apprendre par cœur qui s'y rapporte, pas même les prières.<sup>104</sup>

Rousseau pense qu'un apprendissage mnémotecnico eccessivo si riduce al semplice esercizio meccanico che produce conoscenze sterili. L'enfant non è solo testa : è anche corpo, carne. Deve utilizzarlo per apprendere, per fare esperienze formative. Rousseau ha anche il merito di aver riconosciuto il valore del corpo, sempre demonizzato e etichettato come il centro delle passioni incontrollate e degli istinti più bassi dell'uomo.

Il corpo infantile è un corpo libero : di fare esperienza, di esplorare, di soffrire anche. Deve conoscere se stesso e abituarsi a usare la propria corporeità. Anche con gioia: nel gioco, cercando i propri piaceri e assecondando il suo amabile istinto, il suo stesso diritto alla felicità. [...]. Qui tra corpo e psiche c'è equilibrio, un mirabile equilibrio, che presto si romperà, ma che resterà sempre il segnale di una condizione perduta. [...]. (Emilio) attraverso il corpo, attraverso l'agire apprenderà anche le lezioni di morale, lezioni di pratica e non istruttive, legate all'esperienza vissuta. Nel Terzo libro dell'*Emilio* entreranno in gioco altri aspetti del corpo: l'esplorazione, ancora, e l'apprendimento sperimentale e poi il lavoro.

Nell'*Emilio*, quindi, Rousseau ci presenta una pedagogia del corpo già modernissima [...]. Quella pedagogia del corpo consegnata all'*Emilio* è stata una delle vie auree della modernizzazione della pedagogia, che -dopo Rousseau- ha riscattato il corpo, lo ha studiato, su di esso ha incardinato l'azione pedagogica, assumendolo -come Rousseau- nella sua identità e funzione antropologica complessa.<sup>105</sup>

Le corps, l'activité pratique de l'élève, les expériences concrètes sont tous des aspects valorisés par la philosophie de Rousseau et repris par la pédagogie moderne. En particulier, par Dewey, pédagogue et philosophe Américain, vécu pendant le XX siècle.

---

<sup>104</sup>Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre V, p. 23

<sup>105</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, cit., p. 168-169

Célèbre est sa formule : learning by doing<sup>106</sup>. L'élève, au centre du processus éducatif, doit avoir un rôle actif qui ne se limite pas à mémoriser ou imiter mais plutôt à agir, à faire. L'élève n'est ni "cire molle"<sup>107</sup> à modeler, ni "vase" à remplir. Il est une personne, un sujet à respecter, un homme à devenir, un citoyen en "puissance". L'enfant lui-même éprouve le besoin d'agir, de faire quelque chose. Comme le dit Cousinet, la croissance de l'enfant ne peut être satisfaite que par "l'exercice, l'action sur certains éléments, l'invention, la découverte"<sup>108</sup>.

#### **4.1 La pédagogie active**

Cette réflexion est à la base de la pédagogie active, inaugurée par Adolphe Ferrière au début du XX siècle<sup>109</sup>. Les méthodes actives ont pour objectif de "rendre l'élève acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche"<sup>110</sup>. Ils présentent à l'enfant "des excitations choisies par l'éducateur, l'y enjoignent d'y réagir, et lui laissent seulement la liberté d'agir suivant les voies où sa marche est le plus facile pour lui."<sup>111</sup>

La pédagogie active donne une identité à l'activité (indéterminée), au faire (imprécisé), dont Rousseau parle en termes peut-être un peu vagues : notamment, en Pestalozzi, l'activité prend le nom de travail ; en Froebel, de jeu<sup>112</sup>. En tout cas, ce qui intéresse est encore l'expérience directe de l'élève. D'Arcais réécrit l'opposition entre activité et passivité en terme de vérité et fausseté :

---

<sup>106</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 49

<sup>107</sup> Ivi, p. 102

<sup>108</sup> Ivi, p. 107

<sup>109</sup> La pédagogie active est l'un des points de départ de l'éducation nouvelle qui met au centre l'élève.

<sup>111</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 126

<sup>112</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 104

[...] la verità è l'attività, lo spirito proteso nella sua conquista, l'errore è la passività, la somma di notizie che costituiscono un carico ed un inutile ingombro per il procedere della vita.<sup>113</sup>

Meirieu lui-même critique la simple transmission d'informations entre le maître et l'élève. Ce dernier doit être actif et réélaborer les savoirs pour créer sa propre culture :

Un apprentissage qui serait vécu comme une simple transmission, qui attribuerait au maître la paternité, même indirecte, des connaissances de l'élève, anéantirait l'élève en même temps le maître : le premier s'évanouirait, le second croulerait sous le poids d'une responsabilité illimitée.<sup>114</sup>

Rogers concorde avec cette théorie et il affirme que le seul apprentissage véritable, qui implique donc un changement dans la nature de l'individu apprenant, est celui que l'enfant découvre lui-même et dont il s'approprie<sup>115</sup>. Partant, si la classe est le lieu où le maître dispense des connaissances, les étudiants ont le devoir de "les entendre, de les revoir, de les appliquer, avec attention, courage et ardeur, inlassablement, jusqu'à l'appropriation"<sup>116</sup>.

Meirieu souligne que "la prise d'information" n'est pas une simple opération de réception, mais plutôt "une histoire complexe où le sujet assimile l'inconnu de manière active" ; elle n'est pas une "simple répétition" parce qu'elle requiert "des opérations mentales, différentes selon la nature de l'objectif visé"<sup>117</sup>. C'est pour cette raison que Meirieu souligne toujours l'importance de la programmation de situations-problème en tout contexte d'apprentissage :

---

<sup>113</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 128

<sup>114</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 36

<sup>115</sup> Ivi, p. 37

<sup>116</sup> Ivi, p. 54

<sup>117</sup> Ibidem

La situation-problème doit y être première, et l'apprentissage s'y fera quand une représentation inadéquate sera déconstruite, quand le sujet [...] en rupteur et non dans le prolongement de cette expérience antérieure, [il] se sera mis à avancer. Certes, cette acquisition ne se fait pas à l'insu du sujet, par une illumination soudaine qui s'imposerait à lui [...]; le sujet en est bien l'auteur, par son effort d'assimilation active pour retrouver, comme l'a bien montré Piaget, le point d'équilibre entre son projet et son environnement.<sup>118</sup>

À travers essais et erreurs, l'élève résout le problème. Grâce à ces "artifices didactiques", on obtient des "apprentissages spontanés"<sup>119</sup>.

En plus, la pédagogie active de Meirieu n'exclut pas les activités ludiques en contexte d'apprentissage. Tout au contraire! Le pédagogue pense que les jeux peuvent être utilisés avec les enfants, les adolescents du collège et du lycée pour leur faire comprendre des systèmes complexes (linguistiques, économiques, écologiques, mathématiques) dans lesquels "il faut prendre en compte les interactions de plusieurs éléments ou faire jouer différentes variables dans sens différents"<sup>120</sup>. L'École n'utilise pas souvent les jeux, même s'ils offrent beaucoup de possibilités didactiques. On pense par exemple à : les "jeux de rôles" en histoire où chaque étudiant peut choisir un personnage ou un événement historique à représenter en utilisant les instruments qu'il préfère (par exemple, l'art ou la peinture et le mime) ; les jeux de rôles dans l'enseignement de langues étrangères pour développer les capacités de communication ; les "jeux de tâches" en langue maternelle où chaque élève s'occupe d'un type de discours dans la construction d'un texte ; les "jeux d'opposition" en philosophie où "il faut retrouver dans la classe la position inverse de la sienne" ; les "jeux de structure" en mathématique où il faut "positionner correctement différentes règles ou théorèmes"<sup>121</sup>.

On peut voir que le jeu est un instrument "ductile" qui s'adapte très bien à l'enseignement de sujets différents. Les élèves seront motivés et attirés par une activité didactique qui s'adapte à leurs exigences. Ils sont appelés à mettre en jeu toutes leurs

---

<sup>118</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 66

<sup>119</sup> Ibidem

<sup>120</sup> Ivi, p. 115

<sup>121</sup> Ivi, p. 116

compétences et connaissances pour vaincre cette défi ludique. L'ennui est certainement "éradiqué".

Le jeu est une activité qui permet à l'enfant de trouver la règle, sans la dicter de façon autoritaire. Le jeu stimule la créativité et la pensée divergente. La divergence est une opération mentale très précise, décrite aussi par Meirieu :

Il s'agit de mettre en relation des éléments considérés habituellement comme disparates, appartenant à des champs ou à des registres différents et dont la rencontre produit la nouveauté. [...]. Elle permet de prospecter des explications nouvelles, d'établir des rapports étonnants mais qui pourront être féconds, de mettre en relation des mots, des choses, des phénomènes, jusqu'à ce que s'ébauchent une idée nouvelle, un nouveau mode d'explication, une solution inédite.<sup>122</sup>

Les jeux et, plus en général, les méthodes actives, excitent et réveillent la spontanéité de l'enfant, sans l'emprisonner dans la cage des règles et des savoirs préemballés, prêts à être mémorisés passivement.

En 1888, Henri Marion, qui soutient la méthode active, souligne l'importance de "mettre l'esprit de l'élève en mouvement" et, en suivant la formule d'Aristote, il affirme qu' "on se sait bien que ce que l'on a fait soi-même"<sup>123</sup>. Rendre l'élève actif signifie donc stimuler son engagement dans toutes les situations d'apprentissage où il est invité à travailler de façon concrète : on pense par exemple aux activités d'écriture, de dessin, de calcul... La classe doit donc être organisée pour que chaque élève a la possibilité de travailler et de mettre en pratique la leçon sans nécessairement la mémoriser par cœur. De cette façon, l'élève ne s'ennuie pas; au contraire, il comprend et il assimile les contenus. Selon Marion, il faudrait alterner des "temps de découverte" et des "temps de formalisation"<sup>124</sup> : les seconds ont l'avantage de donner un ordre aux découvertes souvent désordonnées et de les organiser dans un discours logique et compréhensible. D'autre coté, le temps de découverte est essentiel pour réveiller la joie d'apprendre, l'intérêt et la motivation de l'élève.

---

<sup>122</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 116

<sup>123</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 12

<sup>124</sup> Ivi, p. 13

Même le philosophe Alain, comme le souligne Meirieu, focalise son attention sur le rôle actif des élèves. Il dit qu'il est impossible d'apprendre à dessiner en regardant un artiste ou d'apprendre le piano en écoutant un musicien ; il faut plutôt "essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit".<sup>125</sup> La classe doit donc être un petit atelier où se trouvent les instrumentes nécessaires à accomplir ses propres devoirs et, du point de vue méthodologique, on suit la trilogie suivante : entendre - comprendre - appliquer. Malheureusement, il s'agit d'un changement de style et de méthode didactique que non toutes les écoles et les maîtres ont déjà appliqué. Bref, l'objectif de la pédagogie active est la construction de l'école active :

Ce serait un *petit monde* dans lequel enfants et adultes vivraient ensemble et participeraient, chacun en fonction de leurs moyens et de leurs compétences, au fonctionnement du collectif. [...]. Ce serait une  *cité apprenante* où tous les savoirs pourraient émerger dans le prolongement naturel des activités quotidiennes sans qu'un programme ou des obligations scolaires n'aient besoin de les imposer. Il n'y aurait plus de classes, juste des *ateliers* ; plus de devoirs, simplement des *tâches nécessaires au bien commun* ; plus d'obligation d'apprendre, mais un désir de savoir permanent et contagieux. On n'opposerait plus l'école d'un côté, et la *vie active* de l'autre, puisque l'école active réconcilierait définitivement l'une et l'autre...<sup>126</sup>

Il s'agit peut-être d'une simple utopie mais ce projet va vers la bonne direction. On pourrait aussi contester le fait que dans l'école active il y a le risque de perpétuer la tripartition canonique dont on a déjà parlé (concepteurs - exécutants - chômeurs). Dans ce cas, la solution de Meirieu est claire : inverser systématiquement les rôles et les tâches de chaque élève "afin que nul soit exclu d'aucune fonction et d'aucun apprentissage"<sup>127</sup>.

Un autre aspect que la pédagogie de Meirieu met en évidence est l'importance du processus par rapport au produit : selon le pédagogue "l'important réside dans les acquisitions et la progression que la fabrication de ce produit aura permises"<sup>128</sup>. Certes,

---

<sup>125</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 14

<sup>126</sup> Ivi, p. 19

<sup>127</sup> Ivi, p. 22

<sup>128</sup> Ivi, p. 24

le produit (comme par exemple, réciter par cœur une poésie) peut faire la différence au moment de l'examen mais, en terme d'apprentissages significatifs, ce qui compte est le processus, qui permet la progression de l'élève. À l'école, ce qui compte réellement n'est pas ce qu'on peut voir mais ce qui repose au-dessous de la pointe de l'iceberg. Il faut donc faire la distinction entre la "performance" et la "compétence" : la performance est liée aux circonstances, par contre la compétence révèle les savoirs sédimentés dans l'esprit du sujet. Par conséquent, la qualité de la performance (du produit) ne garantit pas que l'élève ait maîtrisé la compétence testée. Il peut obtenir un bon résultat à l'examen grâce aux circonstances favorables ou à ses heures d'étude sans avoir réellement appris le concept. En matière d'apprentissage, il faut donc évaluer "l'objectif d'acquisition et de progression"<sup>129</sup>, non pas une seule performance isolée. En effet, ce qui compte le plus sont les compétences, non pas les savoirs intellectuels : ce sont les savoir-faire opérationnels qui permettent une formation tout au long de la vie.

Même si l'on vit dans une société hyper-technologique qui semble être là "pour nous éviter d'apprendre" et qui nous permet de "réussir sans comprendre", l'école doit transmettre connaissances et compétences à tous les élèves, pour "les rendre aptes à la vie présente et dignes de leur vie future"<sup>130</sup>. Pour accomplir cette tâche, l'école doit organiser des situations d'apprentissage pour garantir le progrès de l'enfant : le maître doit planifier des activités ni trop difficiles (qui peuvent le décourager) ni trop faciles (pour éviter l'ennui); en plus, il doit mettre à disposition des élèves les matériaux nécessaires et donner des consignes claires. Grâce à l'aide de l'adulte, l'enfant arrive à faire ce qu'il n'est pas capable à faire tout seul. Il y a donc du progrès parce que l'élève arrive à étendre sa *Zone Proximale de Développement* ou *Zone de Prochain Développement* jusqu'à faire de façon autonome (on utilise ici les termes de Vygotsky)<sup>131</sup>. Tout ça pour dire encore une fois que il faut "faire agir pour faire apprendre"<sup>132</sup> et qu'il faut organiser des expériences "sur mesure" des élèves.

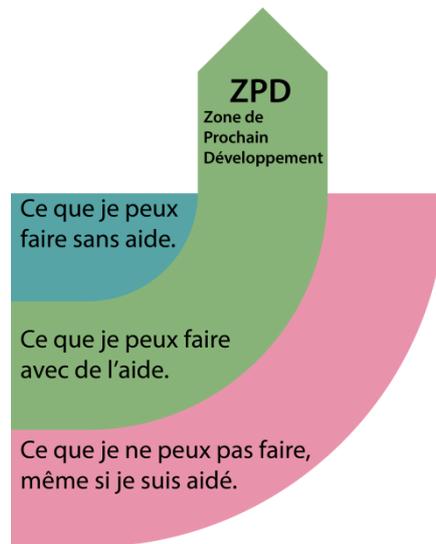
---

<sup>129</sup> Philippe Méirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 25

<sup>130</sup> Ivi, p. 27

<sup>131</sup> Ibidem

<sup>132</sup> Ivi, p. 28



Avant de parler des travaux de groupe, dont Meirieu reconnaît la valeur, je vaudrais ouvrir une petite parenthèse sur le "travail personnel". Il s'agit d'une sorte de "travail mental"<sup>133</sup> qui se fait dans la tête de chaque élève, toujours en classe, en coprésence. Selon Marion, les travaux de groupe ne peuvent pas à eux seuls favoriser une "activité mentale" efficace : il pourrait y avoir des élèves intellectuellement passifs même dans une classe où "le bricolage collectif est institutionnalisé". Les situations d'apprentissage doivent donc être structurées afin de promouvoir, non seulement les activités pratiques et les travaux collectifs, mais aussi le travail personnel et intellectuel. Il faut toujours stimuler la pensée et la réflexion personnelle, afin que chaque élève soit autonome même dans ses raisonnements. Il faut aussi interpeller chaque élève et l'inviter à "travailler dans sa tête" afin qu'il puisse non seulement se confronter avec et découvrir d'autres points de vue mais aussi former sa propre perspective. Grâce à ce type de travail, il aura la possibilité de réélaborer de façon personnelle ses expériences et les savoirs appris, de les contextualiser et décontextualiser pour produire des véritables compétences.

Meirieu et Marion semblent également être d'accord sur le fait que l'école ne peut pas se limiter au faire, en oubliant la transmission des savoirs. Ce travail mental individuel (et quelque fois collectif) qui porte à la construction de savoirs et d'apprentissages significatifs ne peut pas se faire en ignorant toute l'histoire de la pensée. Cette histoire, qu'on retrouve dans les livres, ne doit jamais être considérée par les maîtres et les élèves comme le point d'arrivée, mais plutôt comme le point de départ. C'est à partir de cette

<sup>133</sup>Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 30

"histoire de tous" que chacun peut écrire son histoire personnelle (qui est le résultat d'un travail de réflexion et de digestion de ce qu'on a appris). Il faut se rappeler que nous sommes des petits nains sur les épaules des géants. Si chaque génération nouvelle oublie ses ancêtres (les géants), il n'y aura jamais de progrès. C'est pour cette raison que j'ai choisit de partir de Rousseau pour mieux connaître la pédagogie moderne.

#### **4.2 Travailler en groupe**

Maître, peu de discours ; mais apprenez à choisir les lieux, les temps, les personnes, puis donnez toutes vos leçons en exemples, et soyez sûr de leur effet. [...] Je ne me lasse point de le redire : mettez toutes les leçons des jeunes gens en action plutôt qu'en discours ; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner.<sup>134</sup>

Les mots de Rousseau sont synthétiques mais très clairs : les livres et les monologues du maître, tout seul, ne servent à rien. Ce sont les expériences et les activités ludiques qui comptent réellement. Malheureusement, Rousseau ne semble pas tenir en grande considération les travaux de groupe, parce qu'il est le maître d'un seul élève (et il fait donc référence à la relation éducative univoque maître-élève) ou parce qu'il pense que le contact avec d'autres hommes peut être dangereux et corrompre la nature bonne d'Émile (d'ici l'importance de choisir les personnes impliquées dans le processus éducatif).

Dans l'*Émile*, il y a seulement deux scènes qui intéressent plusieurs enfants. Voilà la première situation d'apprentissage collectif :

Je voudrais qu'au lieu de s'amuser ainsi seul avec son élève, on rassemblât les soirs beaucoup d'enfants de bonne humeur ; qu'on ne les envoyât pas d'abord séparément, mais plusieurs ensemble, et qu'on n'en hasardât aucun parfaitement seul, qu'on ne se fût bien assuré d'avance qu'il n'en serait pas trop effrayé.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 24; 40

<sup>135</sup> Ivi, Livre II, p. 98

Les enfants doivent choisir des boîtes dans l'obscurité. Il y a des boîtes qui contiennent des bonbons, d'autres des bestioles, d'autres encore du charbon. L'objectif est celui de faire rire les enfants quand quelqu'un entre eux choisit une boîte qui contient une bestiole, par exemple. De cette façon, les élèves vont associer l'obscurité au rire des copains. Grâce à cette expérience ludique et collective, les enfants n'auront pas peur du noir. Ils grandissent comme des hommes fortes et courageux (on peut noter ici la rigidité des stéréotypes de l'époque).

Dans le second exemple de ce type, on trouve des enfants prêts à courir. Celui qui gagne aura droit aux gâteaux. Cette expérience cherche à stimuler une compétition saine, tandis que les gâteaux doivent inviter tous à s'exercer et à participer.

En m'allant promener avec lui les après-midi, je mettais quelquefois dans ma poche deux gâteaux d'une espèce qu'il aimait beaucoup ; nous en mangions chacun un à la promenade, et nous revenions fort contents. Un jour il s'aperçut que j'avais trois gâteaux ; il en aurait pu manger six sans s'incommoder ; il dépêcha promptement le sien pour me demander le troisième. Non, lui dis-je : je le mangerais fort bien moi-même, ou nous le partagerions ; mais j'aime mieux le voir disputer à la course par ces deux petits garçons que voilà. Je les appelai, je leur montrai le gâteau et leur proposai la condition. Ils ne demandèrent pas mieux. Le gâteau fut posé sur une grande pierre qui servit de but ; la carrière fut marquée ; nous allâmes nous asseoir ; au signal donné, les petits garçons partirent ; le victorieux se saisit du gâteau, et le mangea sans miséricorde aux yeux des spectateurs et du vaincu.<sup>136</sup>

La littérature pédagogique d'aujourd'hui ne se limiterait pas à deux expériences de ce type. En effet, les pédagogues modernes soulignent souvent l'importance d'activités d'apprentissage collectives "tant pour former l'élève à la socialisation que pour favoriser les échanges entre pairs dont les psychologues ont pu montrer qu'ils étaient susceptibles de contribuer au progrès de chacune et de chacun"<sup>137</sup>. Le travail commun ne doit jamais susciter des divisions intestines mais, au contraire, favoriser la coopération "qui permet à tous de progresser". C'est pour cette raison que le maître doit fixer des règles précises pour éviter que "certains s'enkyntent dans des rôles ou des fonctions qui ne leur

---

<sup>136</sup>Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II, p. 102-103

<sup>137</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 28

permettent de progresser"<sup>138</sup>. C'est à cette condition qu'un travail de groupe devient un vrai "groupe d'apprentissage".

Puisque l'école ne doit pas "simplement" préparer à la vie mais doit être elle-même vie, elle doit être une communauté et "les enfants doivent y travailler, non isolément, mais avec leurs camarades"<sup>139</sup>.

Il y a d'autres raisons pour lesquelles le travail de groupe est si important, surtout dans le cadre scolaire. Par exemple, il faut considérer le besoin de socialisation qui apparaît dans le développement des enfants vers la 9e année. Il s'agit d'un besoin pas trop connu par les psychologues et les pédagogues avant Rousseau. Il est lié aux besoins de sécurité et d'affirmation de soi dont on a déjà parlé. Si d'abord le besoin de socialisation se manifeste simplement comme le besoin "d'agir, d'expérimenter, de construire, de produire une œuvre (un objet, un jeu, ou une explication du monde) à l'aide de camarades", à l'âge scolaire le besoin de socialisation ne se limite pas au besoin d'avoir des rapports, de jouer, avec d'autres enfants, mais de former avec eux un groupe de travailleurs"<sup>140</sup>. Donc, en moment où ces exigences nouvelles se manifestent dans la classe, le maître doit laisser les enfants y réagir à leur guise et laisser les groupes se former librement. Roger écrit :

Ce besoin est en effet un besoin affectif et social à la fois : il comporte pour l'enfant le besoin de devenir un être social, mais aussi de le devenir à l'intérieur d'un groupe vers lequel le portent diverses affinités, telles que seul le groupe qu'il aura choisi et qu'il aura choisi aidera son développement. Ce n'est pas le cas quand ces choix ne sont pas laissés libres. [...]. Encore une fois l'enfant désire se socialiser, mais il ne le peut qu'à condition de choisir ses associés. Et le groupe lui-même ne peut vivre, avoir une activité propre, qu'à condition d'être formé d'individus qui se sont librement choisis, pour des motifs composites dans lesquels entre l'affectivité, l'égalité du niveau mental, et d'autres qui ne sont pas encore toutes connues.<sup>141</sup>

---

<sup>138</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 29

<sup>139</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 60

<sup>140</sup> Ivi, p. 132

<sup>141</sup> Ibidem

S'il est vrai que le maître doit soutenir la spontanéité et les libres choix des étudiants dans la formation des groupes de travail, il est vrai aussi qu'il doit en même temps surveiller les dynamiques qui se créent à l'intérieur du groupe afin que tous aient la possibilité de s'exprimer et d'être écoutés. Il faut éviter la prise de pouvoir de la part de quelques leaders qui pourrait créer de conflits et des attitudes intimidantes<sup>142</sup>.

Meirieu souligne l'importance de former des classes et des groupes de travail hétérogènes, puisqu'on n'apprend rien de celui que nous ressemble en tout. L'action de se confronter avec "les autres" ouvre les portes à une forme de dialogue qui invite tous à relativiser leurs points de vue et qui stimule l'imagination et la créativité<sup>143</sup>. La bonne École doit permettre aux étudiants d'origines et de niveaux mentaux différents de travailler ensemble un enrichissement mutuel, pour viser les règles nécessaires à vivre ensemble et pour acquérir les connaissances qui servent pour devenir des adultes<sup>144</sup>. C'est pour cette raison qu'il faudrait changer souvent les groupes de travail afin que chacun et chacune ait la possibilité de se confronter avec la diversité.

Meirieu trace le portrait d'une classe qui travail de cette façon.

Il y a plusieurs groupes qui se réunissent, par exemple, pendant la leçon d'histoire. Dans chaque groupe, tous partagent la même langue et les même compétences linguistiques. Les élèves donc ont des points en commun (c'est un point de départ indispensable) . En même temps, ils sont différents ; chacun a dû lire un document spécifique et se documenter sur un sujet spécifique. Maintenant ils ont la possibilité d'interagir, de se confronter, de s'interroger : à la fin du travail tous doivent partager les mêmes connaissances. Aujourd'hui Marc aide Luke en histoire : il connaît très bien la Révolution française et il a lu un article sur les causes de la guerre. Domain ce sera Luke à aider Mark en géographie parce qu'il aime voyager et qu'il a été en Afrique. De cette façon on va renforcer les relations sociales et l'esprit de groupe. Chacun, grâce à ses connaissances, peut aider son copain et, en même temps, s'enrichir grâce aux compétences de l'autre. Ces expériences donnent aussi la possibilité de mieux se connaître et de détruire les préjugés et les stéréotypes. Si le maître, par exemple,

---

<sup>142</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 155

<sup>143</sup> Ibidem

<sup>144</sup> Ivi, p. 158

organise un débat, il y a aussi la possibilité de renforcer ses propres habilités argumentatives et d'écoute. En plus, pendant les exercices individuels, cette école offre aussi la possibilité de se confronter avec les copains qu'on sait être mieux préparés.

En plus, Meirieu met en évidence un autre aspect très important : il s'agit de l'importance d'être toujours très clairs avec les étudiants en ce qui concerne les consignes, les matériaux à leur disposition pour accomplir le travail, les objectifs, les étapes de la tâche, les comportements requis, etc. L'imprécision des attentes et des consignes pénalise toujours les élèves les plus fragiles et leur motivation va diminuer.<sup>145</sup>

En plus, quand on passe d'une tâche à l'autre, d'un sujet à l'autre, il faudrait régler le passage pour le rendre le moins brutal possible et pour donner aux élèves le temps d'activer le modèle cognitif le plus approprié pour élaborer un certain type d'informations. Meirieu porte l'exemple d'un moment musical ou d'une réflexion individuelle à partir d'une citation. L'objectif est que l'élève soit mentalement prêt à faire face à la leçon (ou le travail) successive, activement. Les activités et les rythmes scolaires doivent être toujours bien définis.

### **5. Éducation politique et citoyenneté active:**

Ce chapitre sur l'éducation politique (ainsi que sur la formation de citoyens actifs) se relie au précédent notamment en ce qui concerne le travail en groupe. Grâce à ce dernier, en effet, les élèves ont la possibilité de socialiser, de se confronter et de développer des compétences dont ils auront besoin tout le long de leur vie. Par exemple, ils apprennent à prendre des décisions, à argumenter et à soutenir leurs idées, à s'exprimer et à se confronter de façon civilisée, en acceptant des perspectives différentes. L'éducation politique s'associe aussi à l'éducation morale : en travaillant ensemble, l'élève apprend à respecter l'autre et la diversité d'opinions, sans chercher à imposer sa propre idée. Il apprend aussi à contenir son propre égoïsme et à rechercher un point de contact avec l'autre, pour vivre ensemble en se respectant. De cette façon il y a la possibilité de former de citoyens actifs et démocratiques. L'éducation politique se fait donc à partir du travail en groupe : le groupe, en effet, semble reproduire une société miniature. C'est dans ce premier embryon de société que

---

<sup>145</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 202

l'enfant expérimente la vie sociale, caractérisée par les relations humaines et par des règles à respecter. Le travail de groupe satisfait donc non seulement le besoin de socialisation mais aussi le besoin "de voir s'établir à l'intérieur du groupe, un ordre, sans lequel d'ailleurs le groupe ne pourrait subsister" ce qui est "la première source de la moralité"<sup>146</sup>. Grâce à l'expérience du groupe, l'enfant apprend les notions de réciprocité et d'interdépendance. L'élève sent le besoin de "s'acquitter vis-à-vis des autres de ses obligations", et en même temps, les autres "s'acquittent de leurs obligations envers lui". Cela correspond au "besoin de faire son devoir"<sup>147</sup>, et que tous fassent leur devoir. Ce sentiment de réciprocité conduit à la notion de Loi en général et non seulement de loi morale : "il se sent obligé vis-à-vis d'une loi, qui sans doute est la loi du groupe, mais qu'il a voulue, et qu'il accepte surtout parce que, si elle l'oblige, elle oblige aussi autrui". La présence de règles (lois) dans la classe et dans les groupes de travail est très importante pour bien se préparer à vivre en société et à respecter l'altérité.

Même si Rousseau pense que l'éducation collective peut être nuisible et préfère donc "une pédagogie qui se limiterait à des liens entre le précepteur et son élève"<sup>148</sup>, il souligne l'importance d'offrir à l'élève la possibilité de prendre contact avec d'autres personnes, avant d'entrer en société. Grâce à ce type d'expérience, l'élève comprend la notion de réciprocité et il se fait une idée des relations sociales qui caractérisent la vie en société.

---

<sup>146</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 143

<sup>147</sup> Ibidem

<sup>148</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation*, cit., note à la p.211

Supposons dix hommes, dont chacun a dix sortes de besoins. Il faut que chacun, pour son nécessaire, s'applique à dix sortes de travaux ; mais, vu la différence de génie et de talent, l'un réussira moins à quelqu'un de ces travaux, l'autre à un autre. Tous, propres à diverses choses, feront les mêmes, et seront mai servis. Formons une société de ces dix hommes, et que chacun s'applique, pour lui seul et pour les neuf autres, au genre d'occupation qui lui convient le mieux ; chacun profitera des talents des autres comme si lui seul les avait tous ; chacun perfectionnera le sien par un continuel exercice ; et il arrivera que tous les dix, parfaitement bien pourvus, auront encore du surabondant pour d'autres. Voilà le principe apparent de toutes nos institutions. <sup>149</sup>

Cet exemple ressemble beaucoup aux travaux en groupe que les maîtres d'aujourd'hui devraient organiser pour leurs élèves : étant donné que chaque élève est unique et qu'il a des besoins et des caractéristiques spécifiques, chacun devrait faire le travail le plus convenable à sa nature. Chaque membre du groupe bénéficierait ainsi du travail de l'autre et des compétences (et connaissances) que chacun met à disposition du groupe. De cette façon, on apprend à vivre en groupe et à établir des relations humaines au nom de la réciprocité et de la solidarité.

Rousseau conclut le paragraphe en écrivant que, de cette façon, "se forment peu à peu dans l'esprit d'un enfant les idées des relations sociales, même avant qu'il puisse être réellement membre actif de la société"<sup>150</sup>. L'auteur, en effet, pense que le destin d'Émile est la vie sociale : l'homme ne peut pas vivre tout seul ; il a besoin de socialiser. L'homme n'est pas une île (John Donne). "Émile n'est pas un sauvage à reléguer dans les déserts, c'est un sauvage fait pour habiter les villes."<sup>151</sup>

L'état de nature dont Rousseau parle est donc une fiction, un point de départ ; il ne représente pas un idéal social ou éducatif<sup>152</sup>.

---

<sup>149</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 149

<sup>150</sup> Ibidem

<sup>151</sup> Ivi, Livre III, p. 159

<sup>152</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 311, note 59

Émile n'est pas fait pour rester toujours solitaire ; membre de la société, il en doit remplir les devoirs. Fait pour vivre avec les hommes, il doit les connaître. Il connaît l'homme en général ; il lui reste à connaître les individus. Il sait ce qu'on fait dans le monde : il lui reste à voir comment on y vit."<sup>153</sup>

En effet, dans le livre V, Émile conclut son éducation en faisant son entrée dans la vie sociale. Le gouverneur invite son élève à ne pas renoncer aux relations sociales au nom de son indépendance et de son autonomie.

Tes compatriotes te protégèrent enfant, tu dois les aimer étant homme. Tu dois vivre au milieu d'eux, ou du moins en lieu d'où tu puisses leur être utile autant que tu peux l'être, et où ils sachent où te prendre si jamais ils ont besoin de toi. [...] toi, bon Émile, [...] va vivre au milieu d'eux, cultive leur amitié dans un doux commerce, sois leur bienfaiteur, leur modèle : ton exemple leur servira plus que tous nos livres, et le bien qu'ils te verront faire les touchera plus que tous nos vains discours.<sup>154</sup>

Émile doit être responsable et devenir un bon citoyen ; il doit être ouvert aux autres, pour leur communiquer son essence positive et bonne.

L'entrée d'Émile en société peut en effet être dangereuse parce qu'il y a le risque d'une corruption sociale de l'essence bonne de l'homme de nature. Cependant, l'enjeu de l'éducation est d'aider l'enfant à se faire adulte et citoyen, "sans rien perdre de sa qualité d'homme"<sup>155</sup>, pour rénover la société du futur. L'éducation doit donc préparer à la vie sociale mais toujours conformément à la nature de l'homme.

Même en ce cas, Rousseau pense qu'il y a un temps précis pour s'occuper de cette forme d'éducation politique. Si pendant l'enfance, le processus éducatif tourne autour des cinq sens et des relations avec les objets qu'on peut voir et toucher, pendant la puberté il doit se concentrer sur le thème de la socialisation et préparer l'enfant à la vie sociale. Puisque à ce point l'élève découvre les rapports moraux avec les autres et les passions commencent à surgir dans son âme, le gouverneur doit le guider à la découverte des

---

<sup>153</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 106

<sup>154</sup> Ivi, Livre V, p. 107

<sup>155</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation*, cit., note à la p. 211

comportements socialement acceptables et des règles sociales. Sans la guide du maître, la rencontre avec la société peut être dangereuse.<sup>156</sup>

On peut donc conclure que l'*Émile* s'intéresse à des thèmes et des préoccupations politiques et non seulement éducatives ; en effet, la pédagogie et l'éducation règlent le rapport entre l'homme, la société et l'histoire. En plus, la pédagogie "pratique", c'est-à-dire l'éducation, peut être le vrai moteur de la formation complète de l'homme nouveau et de la société future.<sup>157</sup> Il y a donc un lien direct entre pédagogie et politique. Grâce à l'éducation, l'homme gagne une liberté propre qui se lie bien avec la responsabilité de chacun envers l'autre et la connaissance des lois et des règles morales. Tous ces principes font de Rousseau le père d'une pédagogie moderne qui ne souligne pas seulement la valeur de l'aspect pragmatique et puérocentrique, mais aussi l'importance d'une médiation entre "soggetto etico e società repubblicano-democratica"<sup>158</sup>. Ce projet peut être réalisé à l'école, où les élèves, grâce à une éducation communautaire, peuvent se sentir part du même system, fils de la même mère et membres de la même famille<sup>159</sup> (Lambi) ; où ils peuvent aussi valoriser la fraternité des hommes et oublier les inégalités.

### **5.1 Éducation civique**

La pédagogie moderne suit presque le même parcours. Elle souligne l'importance de former des citoyens qui savent se respecter et vivre ensemble dans la société.

Pour atteindre cet objectif, l'école d'aujourd'hui donne aux étudiants la possibilité d'étudier un sujet spécifique : l'éducation civique. Pendant les heures d'éducation civique, les étudiants ont la possibilité de mieux connaître leurs droits et leurs devoirs,

---

<sup>156</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 340, note 10

<sup>157</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 27-28

<sup>158</sup> Ivi, p. 80

<sup>159</sup> Ivi, p. 201

la Constitution de la République et quelques aspects relatifs à la morale républicaine<sup>160</sup>. Normalement c'est l'enseignant d'histoire qui s'en occupe. Cette discipline comprend aussi des leçons qui touchent à des thématiques très variées : de la paix dans le monde aux droits de l'enfant, de l'hygiène aux drogues. L'objectif est celui de sensibiliser les élèves et les inviter à réfléchir, à penser et à former leur point de vue grâce aux témoignages pris en considération (par exemple, la lecture d'un article de journal). L'école, comme Meirieu le souligne<sup>161</sup>, doit travailler tous les jours pour enseigner à penser : il ne s'agit pas d'enseigner quoi penser mais plutôt de stimuler la pensée, quelle que soit son contenu. En plus, dans cette société toujours plus individualiste, il faudrait former des citoyens qui sachent travailler pour le bien commun : des citoyens actifs qui ne se limitent pas simplement à parler et à critiquer les aspects les plus négatifs du monde où ils vivent mais qui aient envie de s'impliquer et de s'activer pour faire quelque chose et changer ce qui semble ne pas bien marcher.

En effet, c'est l'école qui joue un rôle clé dans la formation et la conservation de la démocratie d'un pays. Sur le plan didactique, cela signifie que l'école doit donner à chaque étudiant les moyens pour comprendre le monde autour de lui et pour prendre part aux débats sur des questions qui peuvent marquer son avenir. L'élève a donc besoin de bien maîtriser les langages fondamentaux, pour la communication et pour la compréhension du monde. Il faut apprendre aussi les connaissances nécessaires pour comprendre les défis que chacun doit surmonter pendant sa vie, individuelle et collective, et pour anticiper, en partie, les conséquences de ses propres décisions et actions. Tout cela amène à la formation d'un esprit critique grâce auquel l'élève sera capable de distinguer la vérité de la fausseté, le savoir de la croyance, les données factuelles du jugement personnel.<sup>162</sup> Sur le plan pédagogique, l'école de la démocratie doit "apprivoiser" et "émanciper" les étudiants. Après avoir apprivoisé l'enfant, grâce à la socialisation primaire qui enseigne les habitudes et les codes qu'il faut connaître et respecter pour vivre dans la société d'appartenance, il faudrait l'émanciper. Il signifie lui donner les moyens pour être autonome et libre de construire son histoire et de quitter le

---

<sup>160</sup> On fait référence au décret du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) sur les écoles primaires.

<sup>161</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 28

<sup>162</sup> Ivi, p. 42

passé pour entrer dans l'avenir. C'est le sens profond de la "démocratie". Pour finir, sur le plan politique, l'école devrait construire une sorte de *polis*, un espace commun et collectif. C'est l'école qui unit et qui évite la dispersion et la division. Il s'agit de l'école de l'acceptation et de l'intégration des toutes les différences sans les stigmatiser ; une école qui va toujours à la recherche de ce qui peut unir dans la diversité.<sup>163</sup>

Meirieu souligne le fait que l'esprit de citoyenneté n'est ni inné ni spontané dans. Il faut le former ; il faut du temps et beaucoup de patience. Si on organise un débat sur une question d'actualité et on donne la liberté de parole à trente adolescents, probablement ils commenceront à crier pour imposer leurs idées. C'est la loi de celui qui crie plus fort.<sup>164</sup> L'éducation civique peut aider en ce sens à la formation de citoyens mûrs, conscients des limites de leur liberté, capables de contrôler l'action et donc prêts à vivre en société. L'enseignant joue encore une fois un rôle très important : il doit accompagner l'enfant de l'espace privé, familial et circonscrit (où il est très souvent "le centre du monde") à l'espace collectif où il y a des règles à connaître et à respecter.<sup>165</sup>

## **6. À la conquête de l'autonomie et de la liberté**

Former des citoyens dans une démocratie signifie, en premier lieu, former des hommes autonomes et libres de penser, libres de tous liens et restrictions. En effet, selon Rousseau, la liberté et l'autonomie constituent la vraie nature de l'homme, qui peut se manifester seulement après un parcours d'éducation naturelle.<sup>166</sup> L'objectif de cette éducation est de former un homme indépendant qui sait vivre de façon autonome sans accepter passivement les dispositifs d'une société corrompue. C'est ce qui fait la différence entre le survivre et le vivre pleinement sa propre vie.<sup>167</sup>

---

<sup>163</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p.43

<sup>164</sup> Ivi, p. 124

<sup>165</sup> Ivi, p. 127

<sup>166</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 79, note 15

<sup>167</sup> Ivi, p. 81, note 20

L'homme libre est celui qui, après la bonne éducation de son maître auquel il a toujours prêté son attention et qui a toujours eu son respect, est capable de penser avec sa tête et qui n'a plus besoin de sa guide, de son mentor.

J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé, les connaissances et tous les talents convenables pour travailler à son éducation, de la conduire depuis le moment de sa naissance jusqu'à celui où, devenu homme fait, il n'aura plus besoin d'autre guide que lui-même. [...]. Alors il paraît plus fréquemment sur la scène, et vers les derniers temps je ne le perds plus un moment de vue, jusqu'à ce que, quoi qu'il en dise, il n'ait plus le moindre besoin de moi.<sup>168</sup>

L'éducation naturelle part des besoins réels de l'enfant et de son activité concrète ; elle donne la possibilité d'exercer le corps de façon spontanée.

Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une.<sup>169</sup>

L'éducation naturelle de Rousseau veut former un homme conscient de sa nature positive pour agir de conséquences, de ses limites pour ne pas les dépasser ; enfin, conscient de ce qu'il peut faire et de ce qu'il ne peut pas faire. La liberté dont l'auteur parle a donc une essence métaphysique qui reconnaît la dimension la plus profonde de l'homme et qui le rend tel.<sup>170</sup>

---

<sup>168</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre I, p. 21-22

<sup>169</sup> Ivi, p. 32

<sup>170</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 146, note 16

Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin, pour la faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens : d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles de l'éducation vont en découler.<sup>171</sup>

Cette vision pédocentrique ne vise pas à flatter les caprices de l'enfant mais plutôt à lui donner les moyens pour s'exprimer librement. Pendant l'enfance, Émile a été éduqué à la liberté naturelle. Cette dernière ne coïncide pas avec la simple spontanéité ou avec le fit de faire ce qui plaît. Au contraire, elle signifie suivre les règles de la nature et du possible. Par contre, refuser la liberté signifie renoncer à sa propre nature.<sup>172</sup>

Plus tard, Émile sera prêt à reconnaître la valeur étique et politique de l'idée de liberté. À la fin du Livre V, quand son processus éducatif va s'achever, Émile reconnaît sa liberté et il dit :

A quoi je me fixe ? à rester tel que vous m'avez fait être, et à n'ajouter volontairement aucune autre chaîne à celle dont me chargent la nature et les lois. Plus j'examine l'ouvrage des hommes dans leurs institutions, plus je vois qu'à force de vouloir être indépendants, ils se font esclaves, et qu'ils usent leur liberté même en vains efforts pour l'assurer. Pour ne pas céder au torrent des choses, ils se font mille attachements ; puis, sitôt qu'ils veulent faire un pas, ils ne peuvent, et sont étonnés de tenir à tout. Il me semble que pour se rendre libre on n'a rien à faire ; il suffit de ne pas vouloir cesser de l'être. C'est vous, ô mon maître, qui m'avez fait libre en m'apprenant à céder à la nécessité. Qu'elle vienne quand il lui plaît, je m'y laisse entraîner sans contrainte ; et comme je ne veux pas la combattre, je ne m'attache à rien pour me retenir.<sup>173</sup>

Émile a donc bien compris la signification de l'idée de liberté et il n'a aucune intention de la perdre. Grâce à ses voyages, il comprend aussi qu'il n'existe pas une liberté absolue. Il y a plutôt une liberté sociale caractérisée par plusieurs aspects : le contrôle de soi et de ses passions, le respect des lois et des coutumes du pays où il vit, la capacité de

---

<sup>171</sup>Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II, p. 49

<sup>172</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 388, note 72

<sup>173</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre V, p. 724

ne pas se laisser soumettre entièrement à ces normes et de trouver les espaces et les moments les plus convenables pour agir de façon correcte et responsable pour manifester sa propre essence positive.<sup>174</sup>

En revenant au processus éducatif, Rousseau semble être le précurseur de ce que la pédagogie moderne appelle "relation éducative". Il s'agit d'établir une sorte de contrat muet entre l'enseignant et l'élève, un lien qui se fonde sur le respect et la confiance réciproque. Le maître met à disposition des étudiants son temps, sa patience et ses connaissances ; les étudiants, par contre, décident librement d'être éduqués. L'autorité du maître est déterminée par sa propre culture qui lui accorde la mission de "augere", d'élever ses élèves par rapport à la médiocrité de la vie, grâce aux connaissances à acquérir. L'autorité du maître n'est pas donc négative ; au contraire, elle enseigne aux élèves ce qui compte réellement, ce qui a de la valeur. Les étudiants, d'autre part, sont libres d'accepter ou de refuser ce contrat. S'ils acceptent l'autorité du maître, ils ont la possibilité de gagner leur liberté pour la vie. Cette liberté signifie autonomie, autogestion, contrôle de soi, capacité de prendre des décisions et de réfléchir de façon autonome. L'autorité est donc indispensable pour la formation de la liberté et de l'autonomie de l'homme.

Cette idée revient dans l'*Émile* :

Ô mon ami, mon protecteur, mon maître, reprenez l'autorité que vous voulez déposer au moment qu'il m'importe le plus qu'elle vous reste ; vous ne l'aviez jusqu'ici que par ma faiblesse, vous l'aurez maintenant par ma volonté, et elle m'en sera plus sacrée. Défendez-moi de tous les ennemis qui m'assiègent, et surtout de ceux que je porte avec moi, et qui me trahissent ; veillez sur votre ouvrage, afin qu'il demeure digne de vous. Je veux obéir à vos lois, je le veux toujours, c'est ma volonté constante ; si jamais je vous désobéis, ce sera malgré moi: rendez-moi libre en me protégeant contre mes passions qui me font violence ; empêchez-moi d'être leur esclave, et forcez-moi d'être mon propre maître en n'obéissant point à mes sens, mais à ma raison.<sup>175</sup>

---

<sup>174</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 725, note 234

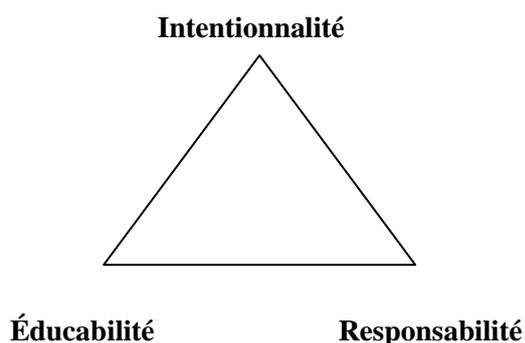
<sup>175</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 104

Cette relation éducative est caractérisée par la réciprocité : on peut réellement parler d'éducation naturelle seulement quand le jeune reconnaît l'action formative du maître et, puisqu'il est désormais dans la condition de choisir librement, il accepte l'autorité du gouverneur de façon autonome. Cette autorité est considérée comme une guide positive et utile de la part de l'élève.<sup>176</sup>

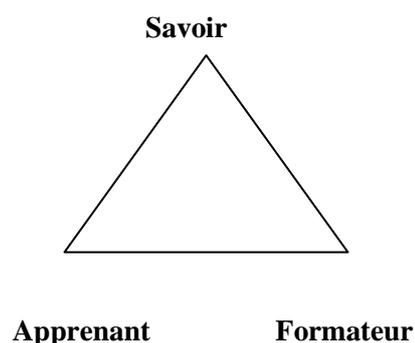
Une fois que le processus éducatif s'achève, l'élève est autonome et il parvient à une condition d'égalité avec son maître. C'est pour cette raison que Émile dans le livre V appelle son gouverneur "mon ami". Il signifie que le jeune a désormais grandi et que sa formation est en train de se conclure.

Le concept de relation éducative a été approfondi par Carla Xodo, qui représente cette relation comme un triangle qui rappelle le triangle de Meirieu et de Damiano.

**Fig. 1 Xodo<sup>177</sup>**



**Fig. 2 Meirieu<sup>178</sup>**



Le triangle pédagogique de Meirieu (fig. 2) représente la relation éducative *scolaire* et prend en considération l'étudiant, l'enseignant et le savoir ; le triangle de Xodo (fig. 1) représente la relation éducative en général et parle d'éducabilité, de responsabilité et d'intentionnalité. Dans le triangle de Meirieu, le médiateur est le savoir : le maître entre en relation avec l'élève pour l'instruire et lui donner de la culture. Par contre, dans le triangle de Xodo, le médiateur est l'intentionnalité. Cet élément met en relation

<sup>176</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., p. 508, note 218

<sup>177</sup> Giuseppe Mari, Giuliano Minichiello, Carla Xodo, *Pedagogie Generale*, Per l'insegnamento nel corso di laurea in scienze dell'educazione, La scuola, 2014, p. 234

<sup>178</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 80

*l'éducabilité* (c'est-à-dire la disponibilité à être éduqué de l'étudiant qui choisit librement de faire confiance à son maître) et la *responsabilité* du maître qui s'engage à éduquer l'individu et à satisfaire ses besoins<sup>179</sup>. *L'intentionnalité* est ce qui tient ensemble les éléments de la relation éducative : elle donne une direction précise à la relation en négociant des objectifs communs qui peuvent satisfaire les besoins de chaque part. Si l'une ou l'autre partie ne respecte pas le pacte, la confiance s'érode et la relation éducative tombe. En tout cas, au départ, la relation éducative (de Xodo et de Meirieu) est toujours asymétrique parce que le maître est celui qui connaît, qui sait, et qui doit élever ses élèves grâce à sa culture et à ses expériences ; à la fin du processus éducatif, l'élève gagne son autonomie et une condition d'égalité avec l'enseignant. Il est donc prêt à "prendre son envol". Grâce aux enseignants, l'école s'occupe de *e-ducere*<sup>180</sup>, de donner une forme, de contrôler et de guider l'élève mais toujours avec l'intention de se mettre à son service pour l'amener vers la liberté. Cette idée est à la base de la "pédagogie du contrat"<sup>181</sup>.

### **6.1 Former des hommes libres à partir de la liberté à l'école**

Pour Rousseau le problème de la liberté *dans l'éducation* ne se pose pas : Émile "est libre par définition" et "il vit et il agit librement (sauf les interventions occasionnelles du précepteur)". Mais il reste le problème de la liberté à l'école, "dont les portes s'ouvrent et se ferment", où "le nombre d'enfants" "oblige à un mobilier uniforme, à un certain ordre, à une certaine réglementation, à une certaine organisation"<sup>182</sup>. La relation éducative est une bonne solution : l'élève est libre de s'ouvrir spontanément au maître et à l'expérience éducative. La pédagogie moderne soutient aussi la nécessité de respecter, comme on l'a vu, les besoins, les désirs et les intérêts des élèves. En outre, à l'école, le maître ne devrait ni intervenir constamment ni être une guide qui impose ses décisions,

---

<sup>179</sup> Giuseppe Mari, Giuliano Minichiello, Carla Xodo, *Pédagogie Generale*, cit., p. 234

<sup>180</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, cit., p. 168-169

<sup>181</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 147

<sup>182</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 40

ses idées et qui limite la liberté d'expression de l'enfant. Au contraire, l'enfant doit être laissé libre de faire ses expériences. En effet, la liberté dans l'éducation signifie que :

l'individu peut réagir aux excitations qui correspondent chez lui à un besoin, et à celles-là seulement, quelle que soit la valeur qu'on attribue arbitrairement à d'autres excitations [...]. L'éducateur laisse l'enfant libre, et le laisse constamment libre, ce qui a pour effet de satisfaire assez rapidement la sécurité, et d'établir la confiance. Mais l'octroi de cette liberté ne constitue ni une démission ni une abstention.<sup>183</sup>

Dans les écoles de l'éducation nouvelle (par exemple, l'école sur mesure de Madame Montessori), les élèves sont libres de faire leurs expériences, de se tromper, de se auto-corriger mais, en même temps, ils savent que leur maître est toujours là, présent, prêt à les aider ou à les consoler. Cette situation d'apprentissage mêle ensemble le besoin d'activité avec le besoin d'indépendance, le besoin de liberté avec le besoin de sécurité des élèves : "l'enfant se sent libre parce qu'il est en sécurité, il se sent en sécurité parce qu'il est libre".

Meirieu lui-même dédie un chapitre entier à "l'éducation à la liberté"<sup>184</sup>. Dans le processus de formation de la liberté des apprenants, il faudrait d'abord "respecter l'enfant et comprendre l'enfance"<sup>185</sup> : le maître doit être conscient que les enfants ne peuvent pas encore être considérés comme des sujets matures, responsables de leurs actes. En plus, il devrait tenir compte de l'histoire de chaque élève : "comment supposer qu'un enfant puisse, à lui seul, y résister et renverser, par miracle de sa volonté, le poids de toutes les histoires qu'il a vécues et de toutes les pressions qu'il a subies ?"<sup>186</sup>. Émile est une fiction, un enfant délibérément orphelin ; il est libre et peu influencé par le milieu où il est vécu. À l'école, par contre, il y a des élèves réels "en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés"<sup>187</sup>. Bref,

---

<sup>183</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p 114

<sup>184</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 125

<sup>185</sup> Ivi, p. 132

<sup>186</sup> Ibidem

<sup>187</sup> Ivi, p.133

Meirieu souligne le fait que l'homme ne pourrait jamais être entièrement libre et que le processus de formation à la liberté est un défi difficile à surmonter. Comme le disait Pestalozzi, grâce à l'école, l'enfant doit chercher à "se faire œuvre de lui-même"<sup>188</sup> : il doit se libérer du fatalisme et de tout conditionnement, pour devenir responsable de ses actes et de sa vie.

Meirieu donne des conseils pratiques pour poursuivre ce chemin difficile : il faut offrir au sujet les conditions nécessaires pour dépasser sa propre histoire et pour gagner la liberté. L'auteur met en évidence trois passages :

✚ L'enfant doit être écouté pour *se faire œuvre de soi-même*:

Sans une écoute attentive de la part de l'adulte, l'enfant s'engage dans une surenchère pour attirer son attention avant de basculer dans une fuite éperdue, de caprices en provocations, pour se sentir exister<sup>189</sup>.

Tout cela pour dire que l'écoute de l'adulte est indispensable : c'est l'écoute qui fait sentir l'enfant comme un être qui existe, qui compte et qui a de la valeur, comme une personne unique et importante.

Si l'adulte écoute, les enfants apprennent l'importance d'aller à la recherche d'un langage pour exprimer tout leur univers intérieur et pour donner un sens à ce qu'ils pensent, désirent et éprouvent. Ils commencent donc à prendre conscience de leurs personnalités et des confins qui existent entre leurs corps et les autres personnes. De plus, il faudrait raconter des histoires afin qu'ils "s'approprient des matrices narratives qui leur permettent progressivement de raconter et d'écrire leur propre histoire"<sup>190</sup>.

Après l'enfance, les histoires ne suffisent plus. À sept ans, ils sont déjà des raisonneurs qui doivent être écoutés non plus passivement mais activement. Cela signifie que l'adulte devrait se montrer empathique, prêt à donner des conseils et à reformuler ce que l'enfant dit.

---

<sup>188</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 136

<sup>189</sup> Ivi, p.140

<sup>190</sup> Ivi, p. 141

L'écoute éducative doit se saisir, dans un même mouvement, de la souffrance de la personne, des conditions sociales de son développement et des promesses dont elle est porteuse. Elle permet ainsi de réarticuler minutieusement un passé parfois douloureux et un avenir à construire dans un présent toujours complexe, au sein d'un collectif souvent fragile. Tache difficile, certes, mais pas impossible dès lors qu'on prend le temps et le risque d'éduquer.<sup>191</sup>

✚ L'enfant doit connaître les marges de sa liberté :

en contexte scolaire, en cas "d'échec d'un apprentissage", "d'un travail raté" ou en cas d'un comportement de transgression ou d'abandon, le maître doit accompagner l'élève dans l'exploration des causes de sa faillite. Il faut l'aider à expliquer ce qui s'est passé et à s'interroger sur ce qu'il aurait pu faire. Il s'agit de repenser le contexte et d'explorer des occasions ratées pour identifier des avenir possibles. Ce travail demande à l'élève de sortir de soi pour se regarder de dehors avec un regard le plus neutre possible. De cette façon, il devient plus conscient de ses actes, des conséquences de ses actes et de ce qu'il aurait été possible faire et/ou dire dans la même situation. "Explorer les possibles [...] déverrouille le destin, permet la réflexion et ouvre à la décision"<sup>192</sup>.

À propos de décisions, "nos institutions éducatives mettent les sujets devant des choix lourds pour l'avenir sans jamais les avoir préparés à choisir"<sup>193</sup>. L'école devrait garantir aux élèves une "éducation au choix", afin que chacun, à partir de choix simples, puisse parvenir à des décisions plus complexes, concernant, par exemple, à ce qu'on appelle "orientation". Meirieu donne des exemples de "choix simples" : l'enfant a le choix entre l'exercice 4 et 5, ou entre trois lectures pour répondre à la question donnée. De cette façon, l'enfant "peut exprimer la délibération, imaginer des scénarios possibles, vérifier leur pertinence, échanger avec ses pairs pour enrichir son point de vue et apprendre à décider"<sup>194</sup>. Bref, il apprend à être libre.

---

<sup>191</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p.144

<sup>192</sup> Ivi., p. 145

<sup>193</sup> Ibidem

<sup>194</sup> Ivi, p. 146

✚ L'enfant a besoin de sanctions :

Meirieu souligne l'importance des sanctions dans le processus de construction de soi. Il pense que "sanctionner, c'est marquer une étape, identifier un progrès, scander la construction d'un sujet", c'est permettre à ce sujet " de s'imputer ses propres actes, reconnaître et honorer sa liberté"<sup>195</sup>. Quand la sanction est la conséquence d'une transgression, elle doit être toujours utilisée pour "assigner la personne à sa responsabilité, interpellé sa liberté et la reconnaître comme sujet". Sanctionner signifie montrer que l'adulte ne se résigne pas à l'injustice ; la sanction en effet "fait droit à la victime, individuelle ou collective, et permet de restaurer ce qui a été abimé"<sup>196</sup>. En plus, il ne faut pas oublier que la faute et la transgression amènent à l'exclusion de la personne du groupe, par contre la sanction a le pouvoir de rétablir l'ordre et l'harmonie du groupe et d'intégrer le sujet déviant. "En réparant les torts qu'il a causés", il retrouve sa place et il apprend à respecter les règles.

Sanctionner signifie imputer l'acte à une responsabilité et rendre le sujet responsable de soi ; il signifie aussi lui donner de nouveaux droits :

Le droit de surseoir dorénavant à ses actes, le droit de réfléchir avant de décider, le droit de faire usage de sa raison, le droit de différer du destin social qui l'attend pour construire une histoire largement imprévisible, le droit d'être libre<sup>197</sup>

La sanction n'est ni une punition ni une vengeance de la part de l'adulte. Il faut donc bien expliquer la signification, la cause et l'objectif de la sanction. Elle ne doit jamais être le point d'arrivée mais plutôt le point de départ d'un chemin d'évolution morale et intérieure qui amène le "petit homme" à réfléchir avant d'agir, à prendre des décisions de façon plus consciente et à être libre.

Bref, Rousseau et Meirieu soulignent l'importance d'éduquer en liberté pour former des hommes libres et responsables. Mais ils sont aussi conscients du fait que le processus

---

<sup>195</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 148

<sup>196</sup> Ibidem

<sup>197</sup> Ivi, p. 149

d'enseignement ne peut jamais être entièrement neutre : le maître est un point de référence qui exerce une forte influence sur les élèves ; ces derniers, en même temps, tendent à le considérer un modèle à imiter. En outre, chaque fois qu'un adulte enseigne quelque chose aux enfants, il va donner son propre point de vue (par rapport au sujet de la discussion) qui peut influencer leur vision de la réalité. Même quand le maître choisit un argument plutôt qu'un autre ou une méthode plutôt qu'une autre, il n'y a rien de neutre<sup>198</sup>. Il faut donc prêter attention à la ligne subtile qui existe entre l'enseignement et l'endoctrinement pour éviter de la dépasser. En effet, le maître, qui ne doit être ni une figure autoritaire ni un professionnel de la persuasion, doit toujours présenter ses thèses comme possibles et les assujettir aux évaluations de la part des étudiants. Même si l'éducateur quelque fois à la tentation d'enseigner non seulement à penser mais aussi à quoi penser, son objectif doit être seulement la recherche de la vérité<sup>199</sup>. De cette façon, l'école forme des hommes et des citoyens libres, capables de reconnaître et d'éviter toutes formes de dogmatisme. Les méthodes actives incarnent ce projet : ils donnent à chacun la possibilité de se mettre au centre du processus de formation du savoir, de façon autonome, en évitant ainsi une réception passive et dogmatique du savoir. Toutes les activités expérimentales et de recherche doivent être encouragées en contexte scolaire, afin que les élèves puissent aller à la recherche de la vérité, en interrogeant tout ce qu'ils voient et qu'ils savent. L'école devrait organiser aussi des débats et des discussions pour former des citoyens capables se confronter pour obtenir la vérité.

À ce propos, Meirieu défend l'école laïque française : la laïcité est source de liberté. Elle donne tous les instruments pour former sa propre opinion sans aucune restriction de la pensée. En plus, à partir de la réflexion de Meirieu sur l'éducation à la liberté<sup>200</sup>, la laïcité de l'école française peut être interpréter, à mon avis, comme la tentative de rendre l'enfant autonome par rapport à sa famille et à ses origines ; reconstruire sa propre histoire et reformuler ce qu'il a appris. Tout cela ne signifie pas trahir ou nier le passé mais simplement le dépasser pour aller plus loin.

---

<sup>198</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 28

<sup>199</sup> Elio Damiano, *L'insegnate etico*, Saggio sull'insegnamento come professione morale, Cittadella Editrice, Parma, 2007

<sup>200</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 133

## 7. Le gouverneur

Dans l'*Émile*, le gouverneur (c'est-à-dire le maître) occupe une place de première importance. Il est toujours là, prêt à aider son élève, mais seulement en cas de besoin. Il est une sorte de main invisible, un réalisateur de situations d'apprentissage, un auteur omniscient. Le gouverneur ne doit jamais donner de savoirs vides à mémoriser ; il doit plutôt organiser des expériences grâce auxquelles l'enfant apprend tout seul, de façon presque autonome.

Au reste, j'appelle plutôt gouverneur que précepteur le maître de cette science, parce qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire. Il ne doit point donner de préceptes, il doit les faire trouver.<sup>201</sup>

L'éducateur doit donc faire faire expérience à son élève, progressivement, en respectant les étapes de croissance. Le maître doit tenter de concilier les besoins spontanés des élèves et les finalités éducatives. En observant les élèves, il doit être capable de distinguer leurs besoins réels de leurs caprices, en évitant et en ignorant ces derniers. Les caprices pourraient en effet développer des habitudes qui éloignent l'enfant de sa nature bonne.<sup>202</sup>

J'ai déjà dit ce qu'il faut faire quand un enfant pleure pour avoir ceci ou cela. J'ajouterai seulement que, dès qu'il peut demander en parlant ce qu'il désire, et que, pour l'obtenir plus vite ou pour vaincre un refus, il appuie de pleurs sa demande, elle lui doit être irrévocablement refusée. Si le besoin l'a fait parler, vous devez le savoir, et faire aussitôt ce qu'il demande ; mais céder quelque chose à ses larmes, c'est l'exciter à en verser, c'est lui apprendre à douter de votre bonne volonté, et à croire que l'importunité peut plus sur vous que la bienveillance. S'il ne vous croit pas bon, bientôt il sera méchant ; s'il vous croit faible, il sera bientôt opiniâtre ; il importe d'accorder toujours au premier signe ce qu'on ne veut pas refuser. Ne soyez point prodigue en refus, mais ne les révoquez jamais.<sup>203</sup>

---

<sup>201</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., p. 22

<sup>202</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., note 81-82, p. 121

<sup>203</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre I, p. 51

Cela signifie que l'enfant doit vivre la relation éducative dans une atmosphère de confiance. Si le maître ne respecte pas le pacte éducatif ou s'il agit de façon contradictoire, l'élève très probablement perd sa confiance et son estime envers le maître.<sup>204</sup> "Il ne se fiera plus à vous, et tout est perdu"<sup>205</sup>. En plus, le gouverneur est une figure de référencé pour l'enfant : "S'il ne vous croit pas bon, bientôt il sera méchant". Il faut donc faire attention aux modèles véhiculés : "Maîtres, laissez les simagrées, soyez vertueux et bons, que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos élèves, en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs cœurs"<sup>206</sup>.

Le gouverneur de Rousseau doit s'occuper non seulement de l'esprit et de la "tête" de l'élève mais aussi de son corps, pour garantir une évolution équilibrée de toutes ses dispositions physiques et mentales. Cela est possible grâce à ce qu'aujourd'hui on appelle "méthodes actives" : les expériences concrètes permettent le développement graduel des potentialités de l'élève.<sup>207</sup>

Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève ; cultivez les forces qu'elle doit gouverner. Exercez continuellement son corps ; rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable ; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement ; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. [...]. Si votre tête conduit toujours ses bras, la sienne lui devient inutile. Mais souvenez-vous de nos conventions : si vous n'êtes qu'un pédant, ce n'est pas la peine de me lire. C'est une erreur bien pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise aux opérations de l'esprit ; comme si ces deux actions ne devaient pas marcher de concert, et que l'une ne dût pas toujours diriger l'autre!<sup>208</sup>

Le gouverneur doit laisser libre l'enfant de faire ses expériences et de tirer ses conclusions. Le maître ne doit jamais tout enseigner ; c'est l'élève qui doit découvrir le savoir et l'assimiler de façon spontanée et personnelle. Si l'élève est habitué à être

---

<sup>204</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., note 81-82, p. 121

<sup>205</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 135

<sup>206</sup> Ivi, p. 68

<sup>207</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., note 77, p. 200

<sup>208</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II, p. 82

soumis à l'autorité de son maître, il ne sera jamais capable ni de prendre ses propres décisions ni de faire quelque chose sinon sur commande. Toute cela peut aussi affecter la motivation et la curiosité à savoir de l'élève.

Qu'a-t-il besoin d'apprendre à prévoir la pluie ? il sait que vous regardez au ciel pour lui.  
Qu'a-t-il besoin de régler sa promenade ? il ne craint pas que vous lui laissiez passer l'heure du dîner. Tant que vous ne lui défendez pas de manger, il mange ; quand vous le lui défendez, il ne mange plus ; il n'écoute plus les avis de son estomac, mais les vôtres.<sup>209</sup>

Le gouverneur doit seconder le désir de l'enfant, le stimuler et lui donner les instruments pour le satisfaire. Il ne doit pas choisir le sujet à enseigner mais le faire choisir à l'élève. Le maître doit connaître les intérêts et les besoins de l'apprenant afin d'organiser des activités à sa portée. Pour faire cela, il faut observer l'enfant afin de bien le connaître:

L'enfant doit être tout à la chose ; mais vous devez être tout à l'enfant, l'observer, l'épier sans relâche et sans qu'il y paraisse, pressentir tous ses sentiments d'avance, et prévenir ceux qu'il ne doit pas avoir.<sup>210</sup>

L'enseignant, figure indiscreète mais toujours présente dans l'ombre, a le pouvoir d'influencer indirectement les requêtes, les sensations et les besoins de l'élève. Rousseau fait l'exemple des habits riches et du vêtement simple : le maître ne cherche pas à convaincre l'élève de façon explicite que les habits simples sont plus commodes que ceux riches. Grâce à l'expérience directe, organisée et surveillée par le maître (dont l'enfant lui-même ignore les ruses), l'enfant arrive à comprendre qu'il est préférable de vivre en pauvreté. La richesse est peu pratique, presque pénible.

---

<sup>209</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II, p. 83

<sup>210</sup> Ivi, Livre III, p. 145

Si j'avais à remettre la tête d'un enfant ainsi gâté, j'aurais soin que ses habits les plus riches fussent les plus incommodes, qu'il y fût toujours gêné, toujours contraint, toujours assujéti de mille manières, je ferais fuir la liberté, la gaieté devant sa magnificence ; s'il voulait se mêler aux jeux d'autres enfants plus simplement mis, tout cesserait, tout disparaîtrait à l'instant. Enfin je l'ennuierais, je le rassasierais tellement de son faste, je le rendrais tellement l'esclave de son habit doré, que j'en ferais le fléau de sa vie, et qu'il verrait avec moins d'effroi le plus noir cachot que les apprêts de sa parure. Tant qu'on n'a pas asservi l'enfant à nos préjugés, être à son aise et libre est toujours son premier désir ; le vêtement le plus simple, le plus commode, celui qui l'assujéti le moins, est toujours le plus précieux pour lui.<sup>211</sup>

L'enfant doit expérimenter tout seul pour comprendre et apprendre. Il peut aussi apprendre par ses erreurs, à condition qu'il soit laissé libre de se corriger et de trouver la bonne réponse sans l'aide de l'adulte. L'éducateur peut intervenir seulement quand l'élève se trouve dépourvu des instruments qui lui permettent de procéder et d'accomplir la tâche.<sup>212</sup> De plus, le maître doit intervenir pour montrer les périls et donner des conseils qui ne sont pas d'ordres.

Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres ; et suivant toujours nos propres raisonnements, avec des chaînes de vérités nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête.<sup>213</sup>

Malgré cela, sans doute, il faudra le guider un peu ; mais très peu, sans qu'il y paraisse. S'il se trompe, laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même ; ou tout au plus, dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. S'il ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien.<sup>214</sup>

Pendant l'adolescence, l'élève doit devenir de plus en plus conscient de l'action éducative, maintenant directe, afin que le jeune puisse reconnaître la bonté de l'action du

---

<sup>211</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre II, p.90

<sup>212</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 73

<sup>213</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre III, p. 127

<sup>214</sup> Ivi, p. 128

maître et l'accepter librement. Le maître devient donc un modèle à suivre.<sup>215</sup> Même si son action est indispensable, le gouverneur ne peut ni récriminer ce qu'il a fait pour son élève ni s'attendre quelque chose en retour. En effet, on parle d'éducation véritable seulement si l'élève reconnaît librement la positivité et la gratuité de ce qu'il a reçu par le maître. Émile le fera à la fin du livre V.

Je n'ai point voulu qu'on lui dît que ce qu'on faisait était pour son bien, avant qu'il fût en état de l'entendre ; dans ce discours il n'eût vu que votre dépendance, et il ne vous eût pris que pour son valet.<sup>216</sup>

Pour ce qui concerne les émotions : enseigner sans émotions est presque impossible mais le maître doit les contrôler. Ces émotions peuvent être positives (joie et enthousiasme pour l'enseignement, amour pour les enfants) mais aussi négatives. Il peut arriver que, face à l'insolence et l'obstination de quelques élèves, le maître se mette en colère et qu'il perde le contrôle. Cette réaction inattendue peut troubler l'enfant : il ne reconnaît plus son maître et il perd sa confiance en lui. Tout cela doit être évité pour le bien commun.

Cependant, résolu de vaincre ma patience à force d'opiniâtreté, il continua son tintamarre avec un tel succès, qu'à la fin je m'échauffai ; et, pressentant que j'allais tout gâter par un emportement hors de propos, je pris mon parti d'une autre manière.<sup>217</sup>

Rousseau est donc favorable à la sanction mais elle ne doit jamais conduire ni à la punition corporelle ni à une manifestation de haine et de colère incontrôlée qui peuvent détruire le rapport de confiance entre le maître et l'élève.

Afin de sauvegarder cette relation, le gouverneur devrait aussi se mettre au niveau des élèves. Cela signifie que le maître ne doit ni étaler sa sagesse ni dévaluer ses élèves. "Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent ; et, s'ils ne peuvent encore s'élever à

---

<sup>215</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., note 19, p. 282

<sup>216</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 26

<sup>217</sup> Ivi, Livre II, p. 85

vous, descendez à eux sans honte, sans scrupule."<sup>218</sup> De cette façon, le maître ne perd pas sa dignité mais il l'augmente aux yeux de ses élèves. Il doit être prêt à les consoler ou à réparer leur vergogne face à leurs erreurs. L'enfant finit toujours par s'affectionner au maître gentil, au maître qui ne feint pas d'être un homme parfait. Le maître doit être le miroir des passions, des défauts, des luttes intérieures, des faiblesses de l'enfant. De cette façon on peut réduire l'écart générationnel qui existe entre le gouverneur et l'élève en créant une relation empathique.

Comment ne voient-ils pas qu'en voulant affermir leur autorité ils la détruisent ; que pour faire écouter ce qu'on dit il faut se mettre à la place de ceux à qui l'on s'adresse, et qu'il faut être homme pour savoir parler au cœur humain ? Tous ces gens parfaits ne touchent ni ne persuadent.<sup>219</sup>

Comme D'arçais le dit, le maître doit être "fanciullo con i fanciulli"<sup>220</sup> : cela signifie connaître et comprendre leur esprit, leurs exigences et leurs caractéristiques. Ce qui rend un homme maître est sa capacité de surmonter la distance entre l'une et l'autre individualité, entre le Je et le Tu. Cette réflexion peut donc expliquer le sens des mots de Rousseau :

Je remarquerai seulement, contre l'opinion commune, que le gouverneur d'un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que peut l'être un homme sage. Je voudrais qu'il fût lui-même enfant, s'il était possible, qu'il pût devenir le compagnon de son élève, et s'attirer sa confiance en partageant ses amusements.<sup>221</sup>

Si le maître connaît son élève, il sait bien quelle méthode et quel programme lui conviennent le plus. De cette façon, l'éducation respect la nature du sujet et, grâce à l'intervention "invisible" du maître, elle va satisfaire ses besoins spontanés. Puisque l'élève est en train d'être éduqué, il n'a pas conscience de sa nature et il ne connaît pas le

---

<sup>218</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 36

<sup>219</sup> Ivi, Livre IV, p. 112

<sup>220</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 44

<sup>221</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, cit., Livre I, p. 21

développement de ses exigences. Il a donc besoin d'un adulte qui a conscience de tout cela et qui intervient afin que l'expérience de l'enfant ne soit pas "disorganica, casuale, non naturale"<sup>222</sup>. Le gouverneur d'Émilie, comme l'écrit D'arçais, est une sorte de metteur en scène qui crée le milieu le plus adapté à une éducation organisée et aux exigences/besoins d'Émile.

Il est encore une fois grâce à Rousseau que la pédagogie moderne s'est dissociée de la tradition qui "construit artificiellement le milieu (le programme), et s'efforce d'y adapter l'enfant". La pédagogie nouvelle, par contre, "prend les besoins de l'enfant comme données et organise le milieu de manière que ces besoins puissent y être satisfaits"<sup>223</sup>. L'éducation nouvelle invite l'éducateur à agir sur le milieu, non sur l'enfant: il s'agit d'introduire des excitations qui provoquent les réactions de l'enfant et qui satisfont ses besoins. Par exemple, on peut donner "des objets à manipuler, du sable et de l'eau, de l'argile pour le modelage, des instruments pour le dessin" aux petits enfants. Il est à ce propos que Cousinet utilise le mot "éducateur-hygiéniste"<sup>224</sup> pour bien décrire l'éducateur de la pédagogie nouvelle et son attitude.

Il est d'abord pénétré de cette idée que l'éducation est l'affaire de l'enfant et non la sienne, que la tâche est désormais double, que la sienne, ainsi que nous l'avons dit, consiste à organiser le milieu, que celle de l'enfant consiste à organiser le milieu, que celle de l'enfant consiste à s'y développer à l'aide de ce que le milieu contient. [...] l'hygiéniste n'a pas à intervenir, il n'en est que le témoin. [...]. N'ayant plus d'enseignement à donner, il est, pendant toute la durée du développement de l'enfant, un observateur attentif<sup>225</sup>.

La Révolution de Rousseau a donc investi aussi le rôle de l'éducateur : il décrit un gouverneur qui accompagne, qui guide, qui soutient et qui se met au service de l'élève en déposant les armes de la tyrannie éducative de son époque.

---

<sup>222</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 97

<sup>223</sup> Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, cit., p. 105

<sup>224</sup> Ivi, p. 151

<sup>225</sup> Ibidem

### 7.1 Les casquettes de l'enseignant moderne

De nos jours, la pédagogie moderne et contemporaine cherche à décrire les rôles changeants des enseignants en leur donnant plusieurs noms<sup>226</sup>. Par exemple, Ambrahamson parle de "professeur interactif" : il s'agit d'un maître très attentif à ses élèves et à leur environnement de travail afin de leur donner tous les instruments dont ils ont besoin pour apprendre selon leur âge. Comme le dit Jarvis, il peut donc être considéré comme une sorte "d'artiste de la performance", un organisateur et un arbitre. Comme le gouverneur de Rousseau, l'enseignant aujourd'hui doit être un "fin observateur" (Dean) qui bien connaît ses élèves et leurs exigences, qui a le contrôle de la classe, mais qui est aussi tolérant et disponible. En plus, les enseignants sont des "organiseurs de situations d'apprentissage" (Tomlinson) qui ne se limitent pas à connaître parfaitement et à aborder toutes les parties du programme scolaire, mais qui cherchent aussi à adapter chaque leçon aux exigences et aux particularités de leurs élèves pour rendre le savoir scolaire accessible à tous. Le maître aujourd'hui n'est plus donc un "relayer d'information" mais plutôt une "personne ressource" qui, surtout pendant les travaux en groupe, doit être prêt à aider ses élèves en donnant des informations de manière précise et concise, sans jamais donner la réponse toute faite. Enfin, le maître est un "modérateur" et un "éducateur" ; bref, un "travailleur social". En effet, il s'occupe non seulement d'instruire mais aussi d'éduquer, de former des hommes et des citoyens. Il est chargé d'accompagner les enfants dans leur croissance, avec empathie et respect de leurs besoins. Il faut aussi "réguler et arbitrer des enfants entre eux et démontrer de très bonnes compétences dans la gestion de la classe"<sup>227</sup>. L'enseignant, en tant qu'arbitre, doit favoriser la collaboration, la coopération et les bonnes relations pour créer un climat de travail serein.

On peut voir que les maîtres doivent porter plusieurs "casquettes" pendant leur carrière puisque la société où ils opèrent se transforme constamment. Voilà d'où l'importance (et la nécessité) d'une formation continue, surtout du point de vue pédagogique.

---

<sup>226</sup> École Eden, *Les rôles des enseignants aujourd'hui*, 22 Novembre 2016  
[http://www.ecole-eden.ch/roles\\_enseignant\\_aujourd'hui-2/](http://www.ecole-eden.ch/roles_enseignant_aujourd'hui-2/)

<sup>227</sup> Ibidem

### 7.1.2. Le facilitateur d'apprentissage

Parmi toutes ces étiquettes, celle du facilitateur d'apprentissage (Rogers) semble être la plus en ligne avec la figure du gouverneur dans l'*Émile* :

Le facilitateur est l'enseignant qui prend partie d'aider l'élève à élaborer son projet et à le réaliser. Dans ce cas, l'élève est celui ou celle qui construit son apprentissage au fur et à mesure. L'enseignant met l'élève au centre et ce dernier est acteur de son apprentissage.<sup>228</sup>

Le maître est un facilitateur d'apprentissage quand il organise des situations d'apprentissage expérientielles qui sont importantes "pour la personne (et) avec une signification pour elle" et qui amènent "l'apprentissage à se faire très rapidement"<sup>229</sup>. L'élève apprend en prenant des initiatives et en s'auto-évaluant.

Le formateur d'apprentissage est celui qui observe, qui connaît ses élèves et qui n'oublie jamais l'histoire de chaque enfant. Il tient compte du "cadre familial et social" où l'enfant est vécu et où "il continuera à évoluer". C'est dans ce contexte que le facilitateur l'aide à "faire des choix, à observer, expérimenter, créer, prendre des initiatives, à se lancer défis et, donc, à développer sa personnalité"<sup>230</sup>.

Pour ce qui concerne les erreurs pendant le processus d'apprentissage, le maître facilitateur ne considère jamais l'erreur simplement comme une faute de l'élève ou comme la conséquence du fait que l'élève n'a pas assez travaillé / écouté / étudié. Il pense qu'il est plutôt "un indice d'apprentissage en train de se faire" (Astolfi). L'erreur n'est pas un obstacle à l'apprentissage mais "un outil pour enseigner", un détecteur du niveau de l'élève, de ses progrès et de ses limites. Il faut tenir compte des erreurs pour améliorer aussi la méthode d'enseignement et pour l'adapter à la vitesse de ses élèves. L'école, en effet, est un lieu où "on peut se tromper, essayer, recommencer, manipuler, expérimenter...". L'enseignant doit inviter l'élève à se mettre en jeu même s'il y a le

---

<sup>228</sup> Marlène N'garo, *Le facilitateur d'apprentissage*, Cefedem Rhone-Alpes, Promotion 2006-2009  
<http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/memoire/le-facilitateur-dapprentissage>

<sup>229</sup> Ibidem

<sup>230</sup> Ibidem

risque de commettre des fautes. L'erreur constitue une étape pour avancer et non pas un blocage.

Un autre aspect qui lie le gouverneur au facilitateur d'apprentissage est le fait qu'il reconnaît le besoin de liberté de l'élève.

Le facilitateur ne fonctionne pas avec des valeurs de force. Il accorde un espace de liberté à l'élève pour que celui-ci puisse choisir ses projets. Il accorde du respect à l'élève en ce sens qu'il permet à ce dernier d'avancer et d'évoluer à son rythme.<sup>231</sup>

Bref, le facilitateur met l'élève au centre de son apprentissage "en lui laissant la liberté de choisir" ; il tient compte du passé de l'élève, de son potentiel et de ses difficultés ; il n'a pas la présomption de tout contrôler et il accepte les erreurs pour y adapter le programme ; il n'agit pas comme "juge des travaux" mais comme "personne-ressource"<sup>232</sup> ; il ne se limite pas à instruire et véhiculer des savoirs vides mais il cherche à fournir "les outils nécessaires à la construction (autonome) des savoirs"<sup>233</sup>.

### **7.1.3 Le tuteur**

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, le maître peut être aussi considéré comme une guide, "un tuteur de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage".

Son rôle consiste principalement à adapter le contenu de l'enseignement aux besoins de chaque étudiant, de façon à rendre ce contenu compatible avec les attentes de l'étudiant, à l'adapter à ses besoins ainsi qu'à l'aider à résoudre des problèmes qui pourraient survenir.<sup>234</sup>

---

<sup>231</sup> Marlène N'garo, *Le facilitateur d'apprentissage*, Cefedem Rhone-Alpes, Promotion 2006-2009  
<http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/memoire/le-faciliteur-dapprentissage>

<sup>232</sup> Ibidem

<sup>233</sup> École Eden, *Les rôles des enseignants aujourd'hui*, 22 Novembre 2016  
[http://www.ecole-eden.ch/roles\\_enseignant\\_aujourd'hui-2/](http://www.ecole-eden.ch/roles_enseignant_aujourd'hui-2/)

<sup>234</sup> TACT, *Rôle de l'enseignant*  
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/ten65476/etudiants/forum/intro4.html>

À ce propos, il y a quelques recommandations à mémoriser pour devenir un bon tuteur<sup>235</sup> : fixer des objectifs clairs, adopter un style "non-autoritaire", ne pas être trop pointilleux, susciter les débats, remplacer les longs discours par l'exercice et l'exemple, créer des relations de confiance avec les élèves, encourager l'interaction et la coopération, rester toujours serein et patient, donner des feed-back à la fin de la leçon ou du travail.

#### **7.1.4 Le maître-compagnon**

En relation au passage d'une pédagogie "centrée sur l'enseignant" à une "pédagogie centrée sur l'apprenant"<sup>236</sup>, Meirieu souligne la nécessité de changer aussi les modèles professionnels du maître. Notamment, il s'agit de remplacer le modèle du "clerc" et celui du "bibliothécaire" avec le modèle du "maître-compagnon" (plus adapté à la pédagogie puérocentrique). Tandis que le maître "clerc" connaît la vérité et il est lui-même la vérité, l'enseignant-bibliothécaire ne détient pas tous les savoirs : "il guide, il conseille, explique si on le lui demande"<sup>237</sup>. Il ne transmet pas de connaissances mais plutôt des outils pour les rechercher dans la masse d'informations. Grâce au passage à la pédagogie nouvelle et aux méthodes actives, le modèle adopté est celui du maître-compagnon :

le " maître " entretient avec son apprenti des rapports particulièrement riches et exigeants ; il n'abdique nullement sa compétence spécifique, ne cherche pas à faire oublier son autorité, n'hésite pas à donner des ordres. Mais il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son " chef-d'œuvre ".<sup>238</sup>

---

<sup>235</sup> TACT, *Rôle de l'enseignant*

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/ten65476/etudiants/forum/intro4.html>

<sup>236</sup> Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Unesco, Horizon 2020  
<https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

<sup>237</sup> Ibidem

<sup>238</sup> Ibidem

Dans cette définition on retrouve le principe de la "classe atelier" où les élèves cherchent à résoudre des "problèmes concrets", "collaborant, fabriquant, rectifiant leurs erreurs au fur et à mesure, progressant tout à la fois en autonomie et en compétence". Le maître ne cherche pas à imposer sa vérité à l'enfant mais plutôt il lui donne les instruments pour aller à la recherche de la vérité, de façon encore une fois autonome.

Meirieu ne se limite pas à critiquer les deux modèles précédents : au contraire, il pense qu'il faut imaginer un "modèle ouvert de l'enseignement" qui va associer les aspects les plus intéressants de chaque modèle proposé pour dépasser les limites du passé et affronter la défi de l'avenir.<sup>239</sup>

Pour ce qui concerne la pédagogie différenciée, le maître doit porter aussi la casquette du "praticien-chercheur"<sup>240</sup>, c'est-à-dire qu'il doit être "capable d'inventer et de réguler, d'imaginer et d'évaluer, d'utiliser les outils, les méthodes, les situations qui lui sont suggérés par son environnement ou ses lectures, mais en observant les effets qu'il produit". Il doit donc comprendre si telle méthode, en telle classe composée par tels étudiants, est plus ou moins efficace pour atteindre les objectifs donnés. Même si, tout d'abord, il choisit des modèles d'enseignement à suivre, le maître doit être toujours prêt à se confronter avec la réalité et la spécificité de sa classe et, à partir des résultats obtenus, il procédera par "stabilisations provisoires et rectifications successives"<sup>241</sup>. Après avoir formulé des propositions, il doit les mettre à l'épreuve pour observer les effets produits et y adapter les outils et le modèle pédagogique. En effet, comme le dit Schlanger, il n'existe pas un modèle arbitraire grâce auquel tous les élèves apprennent mieux. C'est plutôt le particulier, c'est-à-dire ce qui est adapté et régulé selon les intérêts et les exigences de la classe, qui fait la différence en terme d'apprentissages significatifs.

Meirieu parle aussi de "l'enseignant-chercheur" qui est "engagé personnellement dans l'aventure des savoirs, mu par une curiosité contagieuse, témoignant au quotidien du plaisir d'apprendre et de la joie de penser"<sup>242</sup>. Le maître doit donc donner le bon

---

<sup>239</sup> Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Unesco, Horizon 2020 <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

<sup>240</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p.157

<sup>241</sup> Ibidem

<sup>242</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 61

exemple, en incarnant le plaisir de chercher et de connaître. Il devrait être le témoin de la satisfaction et du bonheur qu'on peut trouver dans la culture et dans l'effort intellectuel. S'il est vrai que les élèves ont la tendance à imiter leurs figures significatives (dans ce cas, l'enseignant), il est vrai aussi que l'enthousiasme ou l'absence d'enthousiasme de l'enseignant peuvent être contagieux. L'enthousiasme<sup>243</sup> de l'enseignant révèle le degré de plaisir qu'il trouve dans son travail et dans l'enseignement de son sujet. S'il est content et passionné, il sera capable de transmettre l'utilité et l'importance de ce qu'il enseigne chaque jour. De conséquence, ses élèves aussi seront plus motivés pendant les leçons en classe et l'étude chez eux. Cela est la conséquence de la contagion émotionnelle qui se passe souvent dans les contextes d'apprentissage.

Au-delà des caquettes du maître d'aujourd'hui, Meirieu pense que l'enseignant doit chercher à introduire chaque élève dans le monde et dans la société en lui donnant tous les instruments et les savoirs dont il a besoin. Pour faire cela, l'enseignant doit aider l'enfant à s'approprier de son savoir de façon autonome et à développer des compétences utilisables non simplement *hic et nunc* (pour passer l'examen) mais aussi dans le temps à venir, par exemple sur le marché de l'emploi.<sup>244</sup>

Le maître devrait aussi être conscient du fait que ce qu'il dit et ce qu'il fait, ses vêtements, la façon de bouger dans la classe sont tous des éléments qui ne pourront jamais être indifférents aux yeux de ses élèves.<sup>245</sup> L'enseignant a donc besoin non seulement de compétences scientifiques (liées aux sujets qu'il va enseigner) mais aussi didactiques (connaître la genèse des savoirs, adopter le style d'enseignement le plus adapté, être toujours prêt à aider les élèves en difficulté et à stimuler leur curiosité et leur motivation, être emphatique...). C'est pour cette raison que Meirieu souligne souvent l'importance d'une formation continue "tout au long de l'activité professionnelle" :

---

<sup>243</sup> Pietro Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare, Psicologia della motivazione scolastica*, cit., p. 163

<sup>244</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 28

<sup>245</sup> Ivi, p. 165

Il faut encourager les maîtres à se former personnellement dans ces domaines (la relation pédagogique, le chemin didactique, les stratégies d'apprentissage) et prendre en compte, pour leur carrière, les diplômes qu'ils peuvent obtenir en Sciences d'Éducation. Il faut que, sans abandonner les exigences légitimes afférentes au savoir à enseigner et à la maîtrise de ses contenus, la formation permette au maître de comprendre où et comment se jouent les apprentissages.<sup>246</sup>

## **7.2 Les styles d'enseignement**

Selon Reeve, les comportements du maître peuvent influencer l'attitude de l'élève. En particulier, il y a deux styles d'enseignement qui peuvent affecter la perception de compétence de l'élève : le style contrôlant et le style soutenant l'autonomie.<sup>247</sup> Le premier style a des conséquences négatives pour ce qui concerne l'autonomie, l'acquisition de compétence et le bien-être psychologique de l'apprenant. Le style contrôlant, en effet, crée un contexte éducatif qui suscite la peur parce qu'il donne des délais très précis, il harcèle, il évalue et il juge. Le maître tient compte seulement de sa perspective et il fait preuve de manquer d'empathie : il prétend influencer la pensée, les sentiments et les comportements des élèves. Ce contrôle persistant et invasif finit par menacer l'estime de soi de l'élève.

Si le style contrôlant doit être évité dans tous les contextes d'apprentissage, il faudrait par contre encourager le style soutenant l'autonomie. Dans ce cas, le maître valorise les efforts des élèves, il écoute leurs requêtes et exigences, il donne plus de temps pour accomplir le travail sans faire pression, il ne donne pas de solutions mais il invite les élèves à faire tous seuls ; il est empathique et pas trop "tyrannique" dans la classe. Il cherche toujours à être clair par rapport aux objectifs et à l'utilité de ce qu'on va étudier. En outre, l'enseignant qui soutient l'autonomie tient cinq types de comportements<sup>248</sup> :

- ✚ il propose des tâches compliqués, problématiques mais stimulantes pour soutenir la motivation et la curiosité des élèves ;
- ✚ il explique aux élèves les raisons des activités moins intéressants ou inutiles ;

---

<sup>246</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p.162

<sup>247</sup> Pietro Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare, Psicologia della motivazione scolastica*, cit., p. 106

<sup>248</sup> Ivi, p. 107

- ✚ il utilise un langage informatif, non directif, qui évite le "tu dois" ;
- ✚ il donne le temps pour apprendre selon leur rythme ;
- ✚ il accepte les manifestations d'affectivité négative (rage, déléusion, ennui) et les plaintes; .

Comme le gouverneur de Rousseau, l'enseignant soutenant l'autonomie est une présence discrète qui organise les situations d'apprentissage mais qui laisse l'élève au centre du processus éducatif. Il est le directeur de l'action mais jamais l'acteur. S'il est l'acteur, il est un acteur impliqué, engagé simplement auprès des enfants afin de créer un "environnement sécurisant et bienveillant" (Dar).<sup>249</sup> L'objectif est l'autonomie de l'enfant : il doit apprendre à faire tout seul. De cette façon chaque élève développe des compétences transférables dans la vie future et professionnelle. Le style supportant l'autonomie a l'avantage de faciliter la formation d'un climat affectif positif : les étudiants n'ont pas peur de se mettre en jeux, ils sont motivés à bien faire, ils créent des bonnes relations avec les enseignants et les copains et ils sont ouverts au dialogue et à la confrontation constructive.

Ce paragraphe conclut la première partie de l'étude dédiée à la relecture de Rousseau du point de vue de la pédagogie moderne et contemporaine. La partie suivante s'occupe d'un texte officiel français, le *Code de l'éducation*. L'objectif est celui d'analyser des extraits de ce texte sur l'éducation, qui est aujourd'hui en vigueur en France, à la lumière des théories pédagogiques de Rousseau et de ses disciples, jusqu'à Meirieu.

---

<sup>249</sup> École Eden, *Les rôles des enseignants aujourd'hui*, 22 Novembre 2016  
[http://www.ecole-eden.ch/roles\\_enseignant\\_aujourd'hui-2/](http://www.ecole-eden.ch/roles_enseignant_aujourd'hui-2/)



### ***3. Le Code de l'Éducation***

Cette dernière partie de l'étude analyse, du point de vue pédagogique, un texte officiel sur l'éducation, actuellement en vigueur en France. L'objectif est celui de se servir des informations pédagogiques élaborées par Rousseau et les pédagogues modernes pour analyser quelques passages de ce long document et voir s'il y a encore quelque trace des théories de Rousseau dans le Code et à quelles théories pédagogiques il s'inspire.

Le *Code de l'éducation* rassemble deux parties : la partie législative et celle réglementaire. Il s'occupe de tous les cycles scolaires : de l'école maternelle à l'école élémentaire, du collège au lycée, à l'université. Le *Code* n'oublie aucune dimension de l'école : de la vie scolaire aux enseignants, des établissements aux dispositions sur les personnels, des cas de redoublement au soin des élèves qui souffrent d'une forme de handicap. Dès les premières pages, on s'aperçoit que le *Code* a été écrit (et régulièrement mis à jour) en partant du principe qu'il faut toujours respecter le droit de l'éducation.

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser.<sup>250</sup>

L'éducation est présentée comme une priorité nationale pour garantir à tout le monde le droit d'être éduqué. De cette façon, on peut combattre les inégalités en donnant à tous les mêmes possibilités d'étudier et de progresser dans la vie scolaire et future. Meirieu lui-même souligne que l'école publique doit être toujours considérée comme un bien commun.<sup>251</sup> Il faut donc ouvrir l'école à tous, sans aucune distinction de nationalité, sexe ou origine sociale. Cela est la vraie vocation de cette institution publique. Une école qui exclut n'est pas une école mais plutôt un club ou une usine pour la formation

---

<sup>250</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>251</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 18

d'une élite spéciale<sup>252</sup>. Si l'école appartient à tout le monde, dans la théorie mais surtout dans la pratique, elle devient le témoin d'une des valeurs les plus importantes de la République : "l'égalité des êtres humains"<sup>253</sup>.

Ce principe semble s'appuyer sur ce que Meirieu nomme Educabilité : tous les enfants ont le droit à être éduqués parce qu'ils sont tous éduquables. "La capacité d'apprendre et de progresser" appartient, en effet, à la nature de l'homme.

### **1. Les élèves au centre de l'éducation**

Dans la foulée du pédocentrisme inauguré par Rousseau, le *Code* met les étudiants au centre du processus de formation. En effet, dans le document on peut lire que "le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants"<sup>254</sup>. L'école doit donc connaître ses élèves pour adapter les méthodes d'enseignement et "l'offre des enseignements" aux besoins et aux intérêts des étudiants. De cette façon, on soutient la motivation des enfants et on garantit des apprentissages significatifs. Mettre les élèves au centre de l'éducation signifie aussi adapter l'enseignement à leur diversité "pour assurer l'égalité et la réussite des élèves". Étant donné que chaque élève est unique et inégalable et que l'école doit respecter sa diversité, le *Code* souligne l'importance de développer la personnalité de chaque élève en mettant en œuvre "une aide personnalisée" pour les élèves en difficulté. En plus, l'école s'engage à respecter "les rythmes d'apprentissage de chaque élève" pour garantir à tous la possibilité de réussir et de développer leur "potentialités". Tout cela semble être en accord avec la pédagogie différencié (Kahn) qui propose des parcours de formation différenciés selon les caractéristiques de chaque élève. Malheureusement, le *Code* souligne aussi l'importance de maîtriser "les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle" de la part de tous les étudiants. Il y a le risque du redoublement. Dans le cas où un élève rencontre des obstacles pendant l'année scolaire, si graves qu'il n'arrive pas à maîtriser les connaissances indispensables pour accéder à la classe suivante, le

---

<sup>252</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p. 61

<sup>253</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>254</sup> Ibidem

directeur d'école doit mettre en place "des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative". Cette affirmation révèle une logique typique de l'individualisation plutôt que de la pédagogie différenciée. Le document semble donc avoir un âme double, un esprit un peu schizophrénique : d'une part, le *Code* parle de connaissances et compétences standardisées qui tous les élèves doivent acquérir indépendamment de leur propensions et inclinations ; d'autre part, il souligne l'importance d'offrir des parcours personnalisés pour soutenir les potentialités de chacun. Tout cela met en évidence que le passage de l'individualisation à la pédagogie différenciée est encore très difficile à accomplir, surtout face aux classes très nombreuses. Mais l'école doit se mettre en mouvement pour accélérer ce processus pour éviter le risque de "sacrifier" beaucoup de talents qui malheureusement ne rentrent pas dans les standards de l'école traditionnelle. En effet, même si "dans les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés" et "des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun des collèges sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice"<sup>255</sup>, l'école semble forcer tous les étudiants à atteindre la moyenne dans toutes les disciplines et à développer des compétences standardisées sans affiner leurs talents. À ce propos, l'histoire de Reavis<sup>256</sup> est très significative. Il y a des animaux qui organisent une école pour affronter les défis du nouveau monde. Ils décident de planifier un curriculum d'activités : courir, nager, voler et grimper. Selon la logique de l'individualisation, chaque animal (le canard qui nage, le lapin qui court, l'écureuil qui grimpe, l'aigle qui vole) doit atteindre la moyenne dans toutes les disciplines. Mais, hélas, cela signifie que les animaux qui ont des difficultés dans la course ou dans la natation, doivent s'exercer beaucoup. Par exemple, le canard, qui n'était pas capable de courir très vite, doit attendre des cours extrascolaires en réduisant de cette façon les heures de natation. Jusqu'au jour où le canard s'aperçoit que ses pattes ont été si usées par la course qu'il ne peut plus nager bien. Au moins, à la fin de l'année, il avait promu dans toutes les disciplines, mais de façon médiocre. Tout cela pour dire que le risque de l'individualisation est celui de perdre des talents avec la prétention de faire faire à tous les

---

<sup>255</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>256</sup> Cette histoire est tirée de *l'Apologo* de G.H. Reavis et reprise par R. Dunn et K. Dunn dans *Programmazione Individualizzata*, Roma, Armando, 1979

mêmes choses pour achever les objectifs du socle commun sans considérer les intérêts et les exigences de chaque élève. Il y a donc le risque d'homologuer les élèves et de les démotiver en proposant des activités standardisées qui répondent aux intérêts de l'école plutôt qu'aux besoins des élèves.

## **2. Les objectifs de l'école**

Durant la scolarité obligatoire, l'école doit :

garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité.<sup>257</sup>

Le socle commun dont parle le *Code* est composé de "cinq domaines de formation" qui définissent "les grands enjeux de formation" de la scolarité obligatoire :

- ✚ "les langues pour penser et communiquer" ;
- ✚ "les méthodes et outils pour apprendre" ;
- ✚ "la formation de la personne et du citoyen" ;
- ✚ "les systèmes naturels et les systèmes techniques", il s'agit de développer la curiosité, le sens de l'observation et la capacité de résoudre les problèmes ;
- ✚ "les représentations du monde et l'activité humaine"; il s'agit de connaître "le monde social contemporain".

Premièrement, on peut remarquer que tous ces objectifs formatifs mettent au centre de l'attention l'élève, en tant qu'homme et citoyen. L'école et les maîtres doivent organiser des situations d'apprentissage qui satisfont les besoins de l'élève et qui lui donnent la possibilité de développer des compétences qui lui permettent de vivre en société. Comme le dit Rousseau, l'homme n'est pas un sauvage isolé, destiné à vivre toute sa vie à la campagne, un jour il doit faire son entrée en société. L'école doit donc préparer à cette vie et surtout au monde social qui attend ; elle doit donner les outils

---

<sup>257</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

dont l'élève a besoin pour "s'insérer dans la société" et pour "participer, comme citoyen, à son évolution"<sup>258</sup>. C'est pour cette raison que l'une des premiers enjeux de l'école est celui de favoriser l'apprentissage des langages "pour penser et communiquer", ainsi que pour interagir avec les autres.

### 2.1 Langues et langages

Grâce à l'apprentissage des langues et des langages, l'élève apprend non seulement à penser, à connaître mieux sa personne et à donner une logique narrative à sa vie et à son histoire passée, mais aussi à communiquer et à interagir avec les autres. Le domaine des langages est très varié :

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps.<sup>259</sup>

L'étude de la langue maternelle est "seulement" un point de départ : le *Code* encourage l'apprentissage des langues étrangères pour favoriser la communication internationale dans une société globalisée. Tandis qu'aujourd'hui, en France, l'étude des langues étrangères commence à l'âge de 6-7 ans, Rousseau pense qu'il soit inutile de les étudier avant l'âge de 12 ans.

On sera surpris que je compte l'étude des langues au nombre des inutilités de l'éducation : mais on se souviendra que je ne parle ici que des études du premier âge ; et, quoi qu'on puisse dire, je ne crois pas que, jusqu'à l'âge de douze ou quinze ans, nul enfant, les prodiges à part, ait jamais vraiment appris deux langues.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>259</sup> Ibidem

<sup>260</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., p. 73

Rousseau pense que l'apprentissage précoce de langues étrangères est inutile parce que l'enfant n'a pas encore les instruments pour confronter et faire interagir les idées et les cultures qui accompagnent chaque langue. À trois ans, l'enfant peut seulement apprendre des mots et des sons étrangers. Toutefois, selon Rousseau, les langues ne sont pas simplement formées de signes et sons mais aussi de signifiés qui peuvent changer d'une langue à l'autre.

Je conviens que si l'étude des langues n'était que celle des mots, c'est-à-dire des figures ou des sons qui les expriment, cette étude pourrait convenir aux enfants : mais les langues, en changeant les signes, modifient aussi les idées qu'ils représentent.

Chaque chose peut avoir pour lui mille signes différents ; mais chaque idée ne peut avoir qu'une forme : il ne peut donc apprendre à parler qu'une langue. Il en apprend cependant plusieurs, me dit-on : je le nie. J'ai vu de ces petits prodiges, qui croyaient parler cinq ou six langues. Je les ai entendus successivement parler allemand, en termes latins, en termes français, en termes italiens ; ils se servaient à la vérité de cinq ou six dictionnaires, mais ils ne parlaient toujours qu'allemand. En un mot, donnez aux enfants tant de synonymes qu'il vous plaira : vous changerez les mots, non la langue ; ils n'en sauront jamais qu'une.

La pédagogie moderne, par contre, insiste sur l'importance d'un apprentissage précoce des langues étrangères. Jusqu'à l'âge de trois ans, l'enfant apprend une prononciation étrangère parfaite. Après, l'étude des langues devient toujours plus difficile : il demande un effort cérébral plus intense sans jamais rejoindre le niveau de compétence linguistique du natif, surtout pour ce qui concerne la prononciation.<sup>261</sup>

Pour ce qui concerne les langages du corps, il y a un accord entre Rousseau et la pédagogie contemporaine. Comme le disait Rousseau, l'homme est le produit du mariage entre le corps et l'âme. Il faut donc englober l'expression et l'expérience du corps dans le processus de formation. D'ici l'importance des disciplines sportives et d'activités physiques qui engagent la motricité des élèves, surtout à l'école maternelle.

---

<sup>261</sup> Paolo Balboni, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2015, p. 89

## 2.2 L'éducation à la sexualité

À propos du langage du corps, le *Code* souligne aussi l'importance de l'éducation sexuelle :

Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité ainsi qu'une obligation de sensibilisation des personnels enseignants aux violences sexistes et sexuelles et à la formation au respect du non-consentement.

Le ministère de l'éducation français affirme que l'éducation à la sexualité est fondamentale afin de former des hommes et des femmes responsables et respectueux de soi et des autres. L'éducation à la sexualité doit apporter aux élèves des connaissances scientifiques et liées à la sphère affective, ainsi qu'éthique, culturelle et biologique. Elle doit aussi faire connaître les "ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement" et favoriser la lutte contre l'homophobie, le sexisme et la violence sexuelle. Il faut souligner que l'éducation sexuelle n'est pas une véritable discipline mais elle passe à travers un enseignement interdisciplinaire qui inclue notamment "les sciences de la vie et de la Terre, l'enseignement moral et civique, l'histoire-géographie, le français"<sup>262</sup>. À partir des connaissances techniques et scientifiques, l'objectif de cet enseignement est celui d'arriver à une meilleure perception des risques ("grossesses précoces, infections sexuellement transmissibles"<sup>263</sup>) de la part des élèves et au développement de l'estime de soi, ainsi que du respect des autres.

Rousseau aussi est conscient de l'importance de parler de sexualité avec les jeunes adolescents. Pendant la puberté, en effet, les passions commencent à surgir ; les adultes ont le devoir d'aider les adolescents à mieux connaître ce qui est en train de se passer et de donner un nom à leurs sentiments. Même en ce cas, Rousseau montre toute sa modernité: il comprend que faire de la sexualité un tabou est contreproductif parce que masquer quelque chose aux enfants signifie réveiller leur curiosité. En secret, ils

---

<sup>262</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *La santé des élèves : éducation à la sexualité*, <http://www.education.gouv.fr/cid115029/education-a-la-sexualite.html>

<sup>263</sup> Ibidem

chercheront des réponses à leurs questions mais sans avoir les instruments nécessaires pour s'approcher à cette thématique très délicate de façon convenable aux normes sociales. Le gouverneur doit donc répondre de façon simple, claire et équilibrée aux questions posées éventuellement par l'élève, sans jamais encourager sa curiosité. Il doit jamais mentir ; il doit tenir un comportement linéaire par rapport à ce qu'il dit<sup>264</sup>. L'exemple suivant est explicatif à ce propos :

Comment se font les enfants ? Question embarrassante qui vient assez naturellement aux enfants, et dont la réponse indiscrete ou prudente décide quelquefois de leurs mœurs et de leur santé pour toute leur vie. La manière la plus courte qu'une mère imagine pour s'en débarrasser sans tromper son fils, est de lui imposer silence. Cela serait bon, si on l'y eût accoutumé de longue main dans des questions indifférentes, et qu'il ne soupçonnât pas du mystère à ce nouveau ton. Mais rarement elle s'en tient là. C'est le secret des gens mariés, lui dira-t-elle ; de petits garçons ne doivent point être si curieux. Voilà qui est fort bien pour tirer d'embarras la mère : mais qu'elle sache que, piqué de cet air de mépris, le petit garçon n'aura pas un moment de repos qu'il n'ait appris le secret des gens mariés, et qu'il ne tardera pas de l'apprendre.<sup>265</sup>

Rousseau prend en considération l'éducation sexuelle parce qu'il a une vision positive du corps et des passions naturelles de l'homme, contrairement aux gens de son époque qui se cachent dans l'obscurité d'une pudeur qui sent de l'hypocrisie.

Rousseau est toujours de l'idée qu'il faut respecter les phases de croissance des élèves : le maître parle de sexualité seulement quand l'enfant sent le besoin d'en parler.

Enfin, il faut souligner que l'éducation à la sexualité d'aujourd'hui va au-delà de la seule dimension physique. Enseigner la valeur de l'acte sexuel signifie aussi enseigner les valeurs d'égalité, de tolérance, le respect de soi et d'autrui et l'importance de la dimension affective dans la vie de l'homme. Cette forme d'enseignement s'inscrit donc dans un projet formatif plus large qui porte sur l'élève en toutes ses dimensions : cognitive, affective, sociale, culturelle, morale, neurologique, relationnelle...

---

<sup>264</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., note 14, p. 345

<sup>265</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p.11

### 2.3 La formation continue tout au long de la vie

Parmi les objectifs de la scolarité obligatoire, le *Code* parle de "méthodes et outils pour apprendre". Au-delà des connaissances et des savoirs définis par les programmes scolaires, l'élève doit développer des connaissances qui lui serviront pendant toute sa vie, c'est-à-dire des compétences. Le terme compétence, en effet, indique "l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites". La compétence va donc au-delà du contexte scolaire. Parmi les compétences qui durent toute la vie il y a aussi celles relatives à une formation continue. À l'école l'élève ne doit pas seulement apprendre mais aussi apprendre à apprendre ; c'est-à-dire qu'il doit assimiler les outils pour continuer à se former, à se mettre à jour même quand il a terminé le parcours de scolarité obligatoire. Tout cela garantit un "progrès culturel, économique, social"<sup>266</sup> continu. De cette façon on forme des hommes et des citoyens curieux qui ont les instruments nécessaires pour s'informer, se former et sélectionner les informations grâce à leur esprit critique. Malheureusement, il semble encore une fois qu'il y a un gouffre entre la théorie et la pratique. Meirieu écrit :

La formation "tout au long de la vie", que chacun appelle pourtant de ses vœux, est encore très largement une fiction : assujettie au principe de retour rapide sur investissement, elle se focalise sur des savoir-faire opérationnels (les fameuses "compétences") au détriment d'apprentissages nouveaux, d'ouvertures culturelles et d'une véritable formation citoyenne.<sup>267</sup>

Meirieu décrit la formation tout au long de la vie comme une fiction, un objectif difficile à accomplir. Cela peut être la conséquence du progrès technique qui cherche à se substituer à notre fatigue intellectuelle et qui nous permet d'éviter d'apprendre, de "réussir sans comprendre"<sup>268</sup>. En tout cas, Meirieu est optimiste. Il souligne que l'école a la vocation de redonner aux enfants le temps volé par la technologie en instituant "un

---

<sup>266</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>267</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 26

<sup>268</sup> *Ibidem*

temps pour apprendre". Grâce aux situations d'apprentissage qui permettent la découverte et la coordination des connaissances nouvelles, cette institution publique peut réellement rendre les élèves "aptes à la vie présente et digne de leur vie future"<sup>269</sup>.

#### **2.4 L'enseignement moral et civique**

S'il est vrai que l'école est vie et qu'elle doit préparer à la vie, l'école doit être organisée comme une société en miniature où les élèves peuvent expérimenter leur vie future et recevoir les outils dont ils ont besoin pour vivre-survivre en société. L'école doit donc être un centre de socialisation grâce auquel les élèves apprennent leur culture, les traditions, les règles, les pratiques et les comportements socialement acceptables. Le *Code* souligne que la scolarité obligatoire doit, en effet, poursuivre deux objectifs : de formation et de socialisation. Socialiser signifie former non seulement des personnes mais aussi des citoyens. Ce domaine "vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles"<sup>270</sup>. En classe, grâce à la coopération entre les élèves, ces derniers apprennent à se rapporter, à s'exprimer, à se confronter en respectant des points de vue différents et les règles qui garantissent l'harmonie du groupe. À ce propos, l'importance du travail en équipe, typique des méthodes actives dont on a déjà parlé, est soutenue même par le *Code* :

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

---

<sup>269</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 27

<sup>270</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

La classe devient un lieu de relations sociales où les élèves apprennent à communiquer dans le respect de soi et des autres et comprennent la différence entre la sphère publique et celle privée. La coopération permet aux étudiants de faire preuve de responsabilité "vis-à-vis d'autrui" et d'apprendre l'importance de respecter les "engagements pris envers eux-mêmes et envers les autres", ainsi que les "contrats dans la vie civile"<sup>271</sup>.

Comme le dit Meirieu, organiser, par exemple, des débats en classe sur des thématiques d'actualité signifie aider l'élève à soutenir ses opinions, à les confronter et à remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté.

Grâce à l'éducation civique, l'école forme des citoyens conscients des valeurs de leur République, des droits de l'enfance et de l'importance du respect de "l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité". De cette façon, les élèves ont la possibilité "de devenir des citoyens responsables et libres, (de) se forger un sens critique et (d') adopter un comportement réfléchi"<sup>272</sup>. Dans la société hyper-technologique d'aujourd'hui, l'enseignement civique et moral est utile aussi afin de développer une attitude critique et réfléchie "vis-à-vis de l'information disponible et d'acquiescer un comportement responsable dans l'utilisation des outils interactifs lors de leur usage des services de communication au public en ligne"<sup>273</sup>.

En plus, selon le *Code*, la maîtrise du socle commun prévoit aussi d'autres compétences et connaissances qui font toujours partie du domaine de l'enseignement civique :

- ✚ l'apprentissage et le respect des principes fondamentaux de la liberté, comme la liberté de parole et d'expression, la tolérance, l'égalité (surtout entre les hommes et les femmes), l'autonomie dans l'action et les jugements ;
- ✚ la compréhension de la notion de démocratie et de bien commun, du sens du droit et de la loi ;
- ✚ la connaissance et la mise en pratique du principe de laïcité qui garantit le respect de la liberté de conscience ;

---

<sup>271</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>272</sup> Ibidem

<sup>273</sup> Ibidem

- ✚ la capacité d'exprimer opinions, sentiments, émotions propres dans le respect de l'autre ;
- ✚ la capacité de résoudre les conflits sans agressivité ; d'éviter "le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation" ; de respecter "les opinions et la liberté d'autrui" ; de "mettre à distance préjugés et stéréotypes" ; "d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles" ; "de faire preuve d'empathie et de bienveillance"<sup>274</sup>.

L'enseignement civique et moral est important afin de former des hommes libres, autonomes, responsables, conscients des conséquences de leurs actions et attentifs à la portée de leurs paroles. Tous ces aspects ont été soulignés par Rousseau, aussi bien que par Meirieu et la pédagogie moderne. Comme le dit Garin, cité par Cambi dans *Tre Pedagogie di Rousseau*<sup>275</sup>, le totus politicus de Rousseau est aussi un totus paedagogicus parce que la pédagogie, et donc l'école, est la passerelle entre l'homme, la société et l'histoire. L'école ne peut pas oublier que chaque élève doit être formé en fonction de sa vie future en société. L'éducation ne peut pas être une fin en soi.

### **3. Droits et devoirs des élèves**

En tant qu'homme et citoyen, chaque élève a des droits et des devoirs à respecter. Pour ce qui concerne les droits des élèves, l'école doit préserver ses libertés. Par exemple, les étudiants jouissent "des libertés d'information, d'expression et de réunion"<sup>276</sup>. Toutefois, ces libertés doivent être exercées, individuellement ou collectivement, dans les conditions définies par la Constitution et dans le respect du règlement intérieur de chaque établissement. Comme le dit Rousseau, pour former des hommes libres, il faut les éduquer en liberté à condition que cette liberté soit "bien réglée"<sup>277</sup>.

---

<sup>274</sup> Code de l'éducation, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>275</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, cit., p. 27

<sup>276</sup> Code de l'éducation, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>277</sup> Bernard et Danielle Gerlaud, *Emile : ou, De l'éducation, Extraits*, cit., p. 61

Par exemple, les lycées doivent mettre à disposition des étudiants des panneaux d'affichage et des locaux pour se réunir. Encore une fois, le respect du règlement est fondamental.

Les publications rédigées par des lycéens peuvent être librement diffusées dans l'établissement. Toutefois, au cas où certains écrits présenteraient un caractère injurieux ou diffamatoire, ou en cas d'atteinte grave aux droits d'autrui ou à l'ordre public, le chef d'établissement peut suspendre ou interdire la diffusion de la publication dans l'établissement ; il en informe le conseil d'administration.<sup>278</sup>

Rousseau parle de liberté bien réglée pour dire que le maître doit conduire l'enfant, de façon voilée, dans le choix des activités à faire et des instruments à utiliser (toujours en respectant le rythme et l'âge de l'élève). Par contre, la liberté dont le *Code* parle est bien réglée parce qu'il y a des règles à respecter même dans l'exercice des libertés fondamentales. Acceptée par la pédagogie moderne et contemporaine, la sanction est un instrument éducatif que le *Code* lui-même mentionne dans le cas où le règlement de l'institution publique n'est pas respecté par les élèves. Il y a plusieurs types de sanctions qu'on peut disposer tout au long d'une échelle graduée :

- ✚ l'avertissement ;
- ✚ le blâme ;
- ✚ la mesure de responsabilité<sup>279</sup> ;
- ✚ l'exclusion temporaire de la classe ;
- ✚ l'exclusion temporaire de l'établissement ;
- ✚ l'exclusion définitive.

Toutefois, ces sanctions doivent toujours respecter la dignité de l'individu, "demeurer en adéquation avec son âge et ses capacités" et "ne pas l'exposer à un danger pour sa santé"<sup>280</sup>. Comme le dit Meirieu, la sanction est positive afin d'intégrer à nouveau

---

<sup>278</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>279</sup> Cette sanction force les élèves "rebelles" à participer " en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation à des fins éducatives".

<sup>280</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

l'enfant "rebelle" dans le groupe-classe et de le rendre conscient de la portée de ses actions. Sanctionner ne signifie ni punir de façon corporelle, ni se venger, ni se moquer de l'enfant, ni discriminer celui qui a fait une erreur. Au contraire, la sanction donne à l'élève la possibilité de comprendre non seulement l'importance de réfléchir avant d'agir et d'être responsable de ses actes, mais aussi la difficulté d'être et d'agir en tant qu'homme libre.<sup>281</sup> La sanction féconde est celle qui est toujours suivie par un processus d'intégration. Le maître, de sa part, doit aider l'enfant à voir ce moment de souffrance comme une bonne occasion pour réfléchir et grandir.<sup>282</sup>

Parmi les obligations des élèves, il y a l'obligation d'assiduité. Pendant la scolarité obligatoire, chaque élève doit fréquenter l'école régulièrement. Il s'agit d'un devoir mais, en même temps, d'un droit aussi.

Un autre devoir-droit très important est celui de la tolérance et du respect : chacun doit respecter le prochain et être, à son tour, accepté, intégré et respecté. Cela est valable pour tous les élèves, des enfants étrangers aux enfants souffrant de handicaps.

Pour enseigner ces principes qui sont à la base de la démocratie, l'école ne peut qu'être laïque. La laïcité de l'école française cherche à respecter la diversité d'opinion et d'aptitudes, de culture, de religion, d'origine sociale de chaque élève sans ni étiqueter ni discriminer. La Constitution française, en effet, parle d'égalité et de fraternité entre les hommes.

Suivant les principes définis dans la Constitution, l'Etat assure aux enfants et adolescents dans les établissements publics d'enseignement la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances. L'Etat prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse.<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, cit., p.248

<sup>282</sup> Ivi, p. 249

<sup>283</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Pour garantir un enseignement qui respecte toutes les croyances, le personnel en service doit être exclusivement laïque. En plus, l'enseignement doit être le plus neutre possible du point de vue non seulement religieux mais aussi politique, économique et idéologique pour garantir l'objectivité du savoir, le respect de la diversité d'opinion et une recherche scientifique libre et critique.

À ce propos, Rousseau lui-même semble épouser une philosophie laïque dans l'*Émile* pour ce qui concerne l'éducation religieuse. En premier lieu, l'auteur soutient que la religion est une question géographique : chacun choisit sa propre foi religieuse selon la culture du pays où il vit.

La foi des enfants et de beaucoup d'hommes est une affaire de géographie. Seront-ils récompensés d'être nés à Rome plutôt qu'à la Mecque ? On dit à l'un que Mahomet est le prophète de Dieu, et il dit que Mahomet est le prophète de Dieu ; on dit à l'autre que Mahomet est un fourbe, et il dit que Mahomet est un fourbe. Chacun des deux eût affirmé ce qu'affirme l'autre, s'ils se fussent trouvés transposés. <sup>284</sup>

Cela est surtout la conséquence du fait que les adultes parlent de religion à l'enfant assez tôt, quand l'enfant ignore d'avoir une âme. Puisqu'ils ne sont pas encore autonomes dans leurs raisonnements, ils se limitent à assimiler passivement ce qu'ils reçoivent du milieu environnant :

Je prévois combien de lecteurs seront surpris de me voir suivre tout le premier âge de mon élève sans lui parler de religion. A quinze ans il ne savait s'il avait une âme, et peut-être à dix-huit n'est-il pas encore temps qu'il l'apprenne ; car, s'il l'apprend plus tôt qu'il ne faut, il court risque de ne le savoir jamais. <sup>285</sup>

Le maître doit encore une fois respecter l'âge et les étapes de croissance de l'enfant sans accélérer le processus éducatif. Il doit "être laïque" dans le sens qu'il doit donner aux enfants tous les instruments pour choisir leur propre religion sans les conditionner.

---

<sup>284</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., Livre IV, p. 46

<sup>285</sup> Ivi, Livre IV, p. 45

Mais nous qui prétendons secouer son joug en toute chose, nous qui ne voulons rien donner à l'autorité, nous qui ne voulons rien enseigner à notre Émile qu'il ne pût apprendre de lui-même par tout pays, dans quelle religion l'éleverons-nous ? à quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature ? La réponse est fort simple, ce me semble ; nous ne l'agrégerons ni à celle-ci ni à celle-là, mais nous le mettrons en état de choisir celle où le meilleur usage de sa raison doit le conduire.<sup>286</sup>

L'objectif est encore une fois celui de laisser l'enfant libre d'être l'acteur de ses choix et l'auteur de sa vie.

Enfin, à la base des droits de l'étudiant, il y a le respect des besoins, du potentiel et des limites de chacun. Préserver la liberté de l'élève signifie aussi reconnaître le potentiel de chaque individu et adopter tous les moyens possibles pour "assurer la réussite de tous les élèves"<sup>287</sup>. L'école doit donc assurer un "accompagnement pédagogique spécifique" aux élèves "qui manifestent des besoins éducatifs particuliers". Si nécessaire, il faut aussi avoir recours à des "programmes personnalisés de réussite éducative" pour faciliter la "progression de l'élève dans ses apprentissages". Cette approche pédocentrique implique l'adaptation des pratiques pédagogiques à l'évolution des besoins de chaque élève. L'objectif est celui de permettre à tous d'assimiler le socle commun, en respectant les rythmes et les exigences de chaque individu.

#### **4. L'enseignant**

En lisant le *Code*, on peut trouver aussi une description sommaire du prototype du maître français. En ligne avec la pédagogie nouvelle, le processus éducatif est centré sur l'élève : l'enseignant est un bon observateur qui connaît ses élèves, leur histoire et leurs besoins afin d'organiser des situations d'apprentissage qui satisfont leurs exigences. En effet, dans le *Code* on lit :

---

<sup>286</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, cit., p. 48

<sup>287</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

Ces enseignants sont affectés selon les procédures réglementaires en fonction de leur aptitude à dispenser un enseignement adapté aux besoins des élèves français et étrangers concernés.

En adoptant la perspective de Meirieu, le maître français est donc un maître-compagnon plutôt qu'un clerc ou un bibliothécaire : il doit accompagner l'élève pendant son parcours de croissance sans jamais se substituer à lui. Cela est aussi la fonction du gouverneur d'Émile : une présence presque invisible qui guide et aide son disciple.

Le maître français ne peut jamais échapper au processus d'évaluation des élèves. En effet, selon la logique de l'individualisation pédagogique<sup>288</sup>, toute la classe doit attendre les mêmes objectifs, indiqués par le programme, avec des temps et des méthodes différenciées (si nécessaire). Le maître doit donc vérifier régulièrement la préparation de chaque élève et mettre en place des aides personnalisées, en cas de besoin.

L'enseignant de la classe est responsable de l'évaluation régulière des acquis de l'élève. Les représentants légaux sont tenus périodiquement informés des résultats et de la situation scolaire de leur enfant. Si l'élève rencontre des difficultés importantes d'apprentissage, un dialogue renforcé est engagé avec ses représentants légaux et un dispositif d'accompagnement pédagogique est immédiatement mis en place au sein de la classe pour lui permettre de progresser dans ses apprentissages.<sup>289</sup>

La vérification " de cette maîtrise progressive" est faite tout au long de l'année et surtout à la fin de chaque cycle pour vérifier l'acquisition du socle commun.

Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'école tienne sa promesse pour tous les élèves.<sup>290</sup>

---

<sup>288</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p.93

<sup>289</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>290</sup> Ibidem

Pour garantir un progrès linéaire, cohérent et uniforme de l'élève, il faut que les enseignants travaillent en équipe et qu'ils favorisent "une contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines". De cette façon, l'élève a la possibilité de développer une pensée critique et divergente et des compétences utilisables dans la vie future.

L'enseignant a le devoir de créer une passerelle entre la classe et les parents pour les informer et les aider à "suivre la scolarité de leurs enfants". En plus, le maître doit conseiller les élèves "dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation". À ce propos l'école met à disposition des services qui donnent des informations pour faciliter l'orientation des élèves pour ce qui concerne le monde académique ou du travail qui les attend :

Des services spécialisés organisés à l'échelon national, régional, académique et local ont pour mission d'organiser l'information et l'orientation des élèves qui suivent les enseignements de second degré dans un processus éducatif d'observation continue de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social.<sup>291</sup>

Un autre aspect très intéressant est la liberté pédagogique de l'enseignant :

La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.<sup>292</sup>

Enfin, chaque maître doit se former régulièrement, tout au long de sa carrière. L'objectif est celui d'améliorer les enseignements et de donner aux maîtres les instruments pour faire face aux défis éducatifs, toujours nouveaux. Meirieu lui-même insiste sur la formation surtout pédagogique du maître : il est un éducateur avant d'être un théoricien.

---

<sup>291</sup> *Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

<sup>292</sup> Ibidem

Cette formation doit être continue et elle doit inclure des stages, dont parle le *Code* lui-même.

La formation continue doit donc consacrer une partie de ses moyens à des activités d'intervention dans les établissements, de recherche avec les acteurs concernés des solutions les plus efficaces au regard des objectifs à atteindre, des conditions à remplir et des résultats à espérer.<sup>293</sup>

À propos de recherche, dans le *Code* on relève aussi la présence de l'enseignant-chercheur cité par Meirieu lui-même<sup>294</sup>. Le *Code* invite les enseignants à se dédier non seulement à l'enseignement mais aussi à la recherche. De cette façon leurs connaissances sont toujours mises à jour et ils deviennent témoins directes du "plaisir d'apprendre"<sup>295</sup> et de la joie contagieuse de penser.

---

<sup>293</sup> Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, cit., p. 163

<sup>294</sup> Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, cit., p. 61

<sup>295</sup> *Ibidem*



## 4. Conclusion

Ce voyage à la découverte des racines de la pédagogie moderne et contemporaine est terminé. Le grand philosophe et écrivain genevois s'est révélé être aussi un pédagogue expert. Grâce à ses expériences, ses observations et ses études, aujourd'hui il est considéré comme le père de la pédagogie et ses théories sont au rang de la Révolution Copernicienne. *L'Émile*, en effet, est un véritable traité d'éducation, l'un des plus influents de l'histoire de la pédagogie. Il s'agit d'un ouvrage qui aurait pu être analysé non seulement du point de vue pédagogique mais aussi philosophique. En particulier, le rapport homme et nature, bonté et corruption, amour propre et amour de soi sont des aspects que cette étude n'a pas considérés parce qu'ils exigent une approche qui ne fait pas partie de ce mémoire. Ce dernier s'est concentré plutôt sur les aspects innovants contenus dans le traité pédagogique en question en cherchant de les mettre en relation avec les théories pédagogiques les plus modernes.

Le premier chapitre part de la première grande révolution de *L'Émile*, c'est-à-dire l'approche pédocentrique qui donne de la valeur à l'enfance et, en général, au sujet éduqué. Le puérocentrisme de Rousseau met au centre du processus éducatif l'enfant avec ses besoins et ses intérêts. Le maître doit donc adapter les méthodes éducatives à chaque élève. Cette idée sera développée par la Pédagogie Différenciée de Sabine Kahn. À ce propos, la pédagogie contemporaine insiste sur l'importance de quitter la logique de l'individualisation à faveur d'une pédagogie qui reconnaît et valorise tous les talents, qui propose des parcours différents selon les caractéristiques de chaque élève, qui vise à développer des compétences utilisables dans le marché du travail, sans jamais étiqueter ni enfermer les élèves dans des classifications stériles ou des paramètres trop rigides. Comme le dit Meirieu, chaque élève est une personne qui doit être respectée. En plus, tous les élèves sont éducatibles : il reste à trouver la clé pour les amener à leur "succès". Il faut donc prendre en considération que chaque élève a des styles cognitifs et d'apprentissage différents. Le maître devrait varier la méthode d'enseignement et le type d'activités proposées pour donner à tous la possibilité de réussir. Cette approche cherche à valoriser la diversité en tant que richesse. En particulier, la pédagogie différenciée est favorable aux classes hétérogènes où la confrontation avec la diversité produit un conflit sociocognitif qui permet de progresser.

Mettre l'élève au centre de l'attention signifie l'observer pour connaître ses potentialités et ses difficultés, ses besoins et ses intérêts, pour y adapter la méthode d'enseignement et organiser des situations d'apprentissage et des leçons qui stimulent sa curiosité sans jamais l'ennuyer. Cet aspect est souligné par Rousseau aussi bien que par Meirieu : sans intérêt, l'élève n'arrivera jamais ni à apprendre ni à produire des apprentissages significatifs. Selon Meirieu il y a deux possibilités : détecter les intérêts des élèves qui mieux se lient aux contenus des savoirs et des matières scolaires ou identifier dans les disciplines scolaires ce qui pourrait intéresser les étudiants. Toute cela permet de soutenir ce que la pédagogie contemporaine définit "motivation". La motivation de l'élève arrive si ce qu'il fait et ce qu'il apprend stimule de la curiosité, du désir et de l'intérêt. À ce propos, le maître a donc le devoir d'utiliser des artifices pour stimuler les potentialités naturelles de l'élève. Celle de Rousseau est une véritable révolution puisqu'il vivait à une époque qui mettait au centre du processus d'apprentissage l'enseignant et ses savoirs et non pas l'étudiant et ses besoins.

Un autre aspect innovant de la pédagogie de Rousseau est le pragmatisme éducatif : l'auteur souligne l'importance de l'action en éducation afin d'achever des apprentissages significatifs. Plus tard, Dewey affirmera que l'enfant apprend mieux en faisant quelque chose de plus concret. D'ici le mot d'ordre de l'Éducation Nouvelle et, notamment, des méthodes actives : "learning by doing". Cela implique le rôle actif de l'élève qui ne se limite pas à "stocker" des informations dans sa tête mais, au contraire, il va expérimenter ce qu'il a appris. Selon Confucio, en effet, chacun tend à oublier ce qu'il entend mais il comprend ce qu'il fait. À ce propos, Meirieu suggère la programmation de situations-problème : l'élève doit travailler, souvent en groupe, pour accomplir une tâche qui demande de la créativité et de la coopération afin de surmonter un obstacle. Grâce aux consignes précises et aux matériaux donnés, les élèves mettent en œuvre leurs compétences et capacités pour en acquérir de nouvelles et résoudre le problème. Dans ce type de situation, l'objectif principal est l'obstacle à franchir et non pas la tâche à accomplir. En effet, la pédagogie active est plus intéressée au processus qu'au produit: la performance est liée à la circonstance et elle ne dit rien sur la qualité de la compétence maîtrisée par l'individu. Ce qui intéresse n'est pas le résultat de l'examen, mais plutôt la progression en terme de compétences et d'apprentissages significatifs qui permettent une formation tout au long de la vie.

Dans le chapitre consacré au pragmatisme éducatif, il y a aussi des paragraphes qui s'occupent respectivement des activités ludiques et du travail en groupe. Si aujourd'hui ces sujets sont souvent abordés par la littérature pédagogique, il ne faut pas oublier qu'il y en a des traces déjà dans l'*Émile*. Pour ce qui concerne le travail en groupe, Rousseau cherche à limiter les contacts entre Émile et la société, qu'il pense être corrompue. Rousseau pense qu'un jour Émile fera son entrée en société mais cela se passera seulement après avoir reçu une bonne éducation, politique aussi. L'éducation politique dont Rousseau parle arrive plus tard, dans les tout derniers livres. Émile commence à interagir avec ses copains : cela formera dans son esprit les idées de réciprocité, de Loi et de relations sociales utiles afin de devenir un membre actif de la société. Même si Rousseau parle d'une éducation naturelle et qu'il semble regretter l'état de nature et l'homme sauvage, il comprend très bien que le destin de l'homme est la vie sociale. Le processus éducatif doit donc se mêler avec une forme d'éducation politique pour former non seulement des hommes mais, avant tous, des citoyens.

L'école d'aujourd'hui se pose le même objectif et elle cherche à l'atteindre grâce à l'éducation civique et aux travaux en groupe. Tandis que l'éducation civique est une discipline qui vise à former des hommes plus conscients de leurs droits et devoirs et à développer un esprit critique, le travail en équipe donne aux étudiants la possibilité de coopérer et de se confronter avec les autres, en respectant la diversité d'opinions, de culture et de traditions. Travailler en groupe signifie aussi apprendre à réfléchir, à organiser ses idées et à s'exprimer, dans le respect de l'autre. De cette façon, la classe devient une société en miniature et l'école une expérience de vie. C'est encore une fois Rousseau le premier pédagogue qui s'aperçoit du lien qui existe entre la mission de l'école et l'avenir de l'élève en société.

Généralement, l'éducation politique a la fonction de sensibiliser les élèves à la démocratie et donc à la liberté. Dans l'*Émile*, la liberté constitue la vraie nature de l'homme. Comme le dit D'Arcais<sup>296</sup>, l'éducation doit permettre à cette liberté de se manifester. C'est pour cette raison que Rousseau est contraire à une transmission passive de la culture en tant que savoir préétabli.

---

<sup>296</sup> Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, cit., p. 93

Tandis qu'Émile doit être libre de la culture et des dispositifs de la société où il vit, il ne pourra jamais être libre de soi-même. En effet, selon Rousseau, chaque individu est un mélange de tendances, exigences, forces, capacités, attitudes qui constituent sa nature. Pendant le processus éducatif, le maître doit donc reconnaître la nature de ses élèves et la respecter en leur donnant la possibilité de l'exprimer. En plus, dans l'*Émile*, Rousseau parle d'une liberté bien réglée : c'est-à-dire que l'apprenant doit avoir la possibilité de choisir ce qu'il veut étudier, connaître et faire selon ses besoins et exigences et d'exercer le corps pour manifester ses passions mais toujours sous le contrôle constant du gouverneur qui guide l'enfant. Le maître lui donne des règles à respecter grâce auxquelles l'enfant arrive à comprendre tout seul la valeur de la Loi. Cette éducation naturelle fait d'Émile un homme libre et responsable, toujours plus autonome par rapport à son gouverneur. Grâce à ces voyages, Emile comprendra aussi la signification de liberté en termes politiques et sociaux. Encore une fois, en société, la liberté de chaque individu est réglée par la Loi et limitée par la liberté des autres.

Pour ce qui concerne la liberté en pédagogie moderne et contemporaine, il faut considérer le concept de relation éducative : l'élève est libre de s'ouvrir spontanément à l'expérience éducative ; il est libre de se dire éducatif et d'accepter la guide de son maître. Il s'agit d'une relation asymétrique parce que le maître est plus grand et sage que son élève mais, en même temps, l'élève a besoin de la culture de son maître pour grandir et se former. Comme le dit Rousseau, une fois conclu le processus éducatif, l'élève gagne son autonomie et une condition de parité avec l'enseignant.

Former des hommes libres à l'école signifie aussi respecter les rythmes des élèves, leur exigence de faire et d'agir pour comprendre, leur besoin de liberté et de sécurité. À l'école, il n'y a pas beaucoup d'enfants comme Émile, un enfant sans parents qui vit libre en campagne, dans la nature. À l'école, les maîtres rencontrent des enfants, chacun avec un vécu de joies et de douleurs, de conditionnements et de restrictions. Selon Meirieu, pour faire œuvre de soi-même et se libérer du fatalisme, chaque élève doit être écouté, accompagné dans la prise de décisions et, si nécessaire, sanctionné pour le rendre plus responsable et conscient de la portée de ses actions.

Comme on peut le voir, toutes ces révolutions opérées par Rousseau affectent également la figure du maître. Dans l'*Émile*, l'enseignant est un gouverneur, une sorte de main invisible, un auteur omniscient. Il laisse la place à l'élève qui est le vrai protagoniste de

l'action éducative. Le gouverneur se limite à faire acquérir de l'expérience à son élève, en respectant les étapes de croissance. Il ne choisit pas le sujet à enseigner mais il le laisse choisir à l'élève. Le maître doit connaître les intérêts et les besoins de l'apprenant afin d'organiser des activités à sa portée. Même si son action est indispensable, le gouverneur ne peut ni récriminer ce qu'il a fait pour son élève ni s'attendre quelque chose en retour. Le gouverneur de Rousseau est celui qui sait se mettre au niveau de ses élèves : cela signifie connaître et comprendre leur esprit, leurs exigences et leur diversité. Toutes ces caractéristiques sont requises aussi aux maîtres d'aujourd'hui. Mais, puisque la société actuelle est constamment en mouvement, les casquettes de l'enseignant se sont multipliées. Parmi ces casquettes, la plus proche à la figure du gouverneur de Rousseau est celle du facilitateur d'apprentissage (Rogers). Ce dernier est un grand observateur qui connaît très bien ses élèves afin d'organiser des situations d'apprentissage à leur portée. Il est toujours là en cas de besoin mais il ne se substitue jamais à l'enfant qui doit assimiler les savoirs de façon spontanée et personnelle. En plus, il n'a pas la présomption de tout contrôler et il accepte les erreurs des élèves pour y adapter le programme et améliorer la méthode d'enseignement.

Tous ces aspects analysés à partir de Rousseau pour arriver à la pédagogie contemporaine, ont été détectés aussi dans un texte officiel très important élaboré par le ministère de l'éducation français : le *Code de l'éducation*. L'objectif de la deuxième partie de l'étude était celui de se servir des informations pédagogiques déjà collectées pour analyser quelques passages de ce long document et voir donc s'il y a encore quelque trace des théories de Rousseau dans ce texte officiel et à quelles théories de la pédagogie moderne et contemporaine il s'inspire.

Tout d'abord, le *Code* présente l'éducation comme une priorité nationale en supposant que, comme le dit Meirieu, tous les élèves sont éducatibles et qu'ils ont le droit de recevoir les mêmes outils pour progresser dans la vie. En deuxième lieu, dans la foulée du pédocentrisme inauguré par Rousseau, le *Code* met les étudiants au centre du processus de formation. D'ici l'importance d'observer les enfants pour connaître leurs histoires, ainsi que leurs besoins et exigences. Pour assurer l'égalité et la réussite de tous les élèves, l'école offre une aide personnalisée aux étudiants en difficulté pour leur permettre d'arriver à maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle. Si l'idée des dispositifs d'aide font partie de la pédagogie différenciée

dont Sabine Kahn parle, la motivation qui est à la base de cette proposition semble plutôt embrasser un projet d'individualisation. On peut donc conclure que le *Code* est caractérisé, à ce propos, par une perspective un peu schizophrénique.

Pour ce qui concerne les objectifs de l'école française, elle cherche surtout à former des hommes autonomes et des citoyens responsables. Comme on peut le voir dans l'*Émile*, dans le *Code* aussi, le "totus politicus" se mêle avec le "totus paedagogicus"<sup>297</sup> : l'école est organisée comme une société en miniature pour préparer à la vie future. À ce propos, elle garantit des heures d'éducation civique pour former des citoyens qui connaissent leur Constitution, leurs droits et devoirs. En plus, elle devient lieu de socialisation et théâtre d'activités d'équipe qui permettent aux élèves de communiquer et de se respecter. Pour interagir avec les autres, l'homme doit maîtriser les langues et les langages. C'est pour cette raison que, contrairement à Rousseau, le *Code* souligne l'importance d'un apprentissage précoce des langues étrangères, thèse soutenue aussi par la pédagogie contemporaine. En accord avec Rousseau et la pédagogie contemporaine, le *Code* soutient aussi l'importance de connaître les langages du corps puisque les hommes ne sont pas qu'âme. À ce propos, le *Code* parle d'éducation à la sexualité. Rousseau semble être l'un des premiers pédagogues à reconnaître l'importance de l'éducation à la sexualité. Mais à la base, il y a des motivations différentes. Rousseau, contrairement à la mentalité de son époque, pense que la sexualité fait partie de la nature de l'homme. Masquer la sexualité aux enfants comme un tabou signifie simplement stimuler des questions auxquelles les enfants cherchent à répondre sans avoir, hélas, les outils nécessaires. Le *Code*, par contre, souligne l'importance de l'éducation à la sexualité pour arriver à une meilleure perception des risques et au développement de l'estime de soi, ainsi que du respect des autres.

Un autre aspect mis en évidence par le *Code* vient entièrement de la pédagogie moderne: c'est la formation continue tout au long de la vie. À l'école, les élèves doivent non seulement étudier des notions et savoirs mais aussi développer des compétences utilisables dans le marché du travail et maîtriser des méthodes et des outils qu'on peut utiliser un jour pour continuer à apprendre. Le grand défi de l'élève est donc celui d'apprendre à apprendre.

---

<sup>297</sup> F. Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, cit., p. 27

En plus, le *Code* s'appuie sur le principe de Laïcité : il semble qu'il y a un début de laïcité "éducative" même dans l'*Émile* pour ce qui concerne l'éducation religieuse. Selon Rousseau, en effet, le maître ne doit jamais trop anticiper les discours de foi qui pourraient ne pas être compris par les élèves. Il doit se limiter à donner tous les instruments et les informations nécessaires afin de garantir un choix libre de la religion de la part des élèves.

Enfin, il faut considérer la figure de l'enseignant. En lisant le *Code*, on s'aperçoit que le maître français par excellence est un bon observateur qui connaît ses élèves, leurs histoires et leurs besoins. Il est donc très proche au gouverneur de Rousseau puisqu'il organise des situations d'apprentissage qui satisfont les exigences de ses élèves sans jamais accomplir la tâche ou corriger les erreurs à leur place. En adoptant la perspective de Meirieu, le maître français peut être aussi considéré comme un maître-compagnon plutôt qu'un clerc ou un bibliothécaire. Le *Code* encourage aussi la formation continue des enseignants et leur activité de recherche. À ce propos, il parle d'enseignant-chercheur.

Ce voyage qui couvre plusieurs siècles se termine avec la nouvelle conscience que, en réalité, des époques si éloignées du point de vue temporel sont plus proches de ce qu'on pourrait penser. Il y a un fil rouge, une continuité, qui va au-delà du temps et de l'espace. Ce lien qui unit tout est l'amour pour l'enseignement et pour la recherche pédagogique qui n'arrête jamais de progresser. Rousseau et Meirieu partagent le même intérêt: chercher tous les outils possibles pour garantir une éducation efficace afin de former des hommes et des citoyens actifs du point de vue social pour améliorer le monde qu'ils ont hérité. En effet, la pédagogie est l'amour du prochain et la recherche pédagogique se prend soin de l'avenir des générations futures. Mais la recherche n'est pas possible si l'on ne tient pas en considération la genèse et l'origine du savoir passé. Il faut partir du passé pour aller plus loin. Cela a été l'esprit avec lequel j'ai écrit ce mémoire ; un mémoire qui m'a permis de retrouver la motivation et l'amour pour l'enseignement qui quelque fois, face aux difficultés, semblent s'affaiblir.



## 5. Bibliographie

### **Textes :**

#### **-Ouvrages littéraires**

Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 1961, version numérique produite par Jean-Marie Tremblay, Québec, 2002

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, edizione critica e traduzione a cura di Andrea Potestio, Roma, Edizioni Studium, 2016

Michel De Montaigne, *Essais*, étonnants classique, édition Flammarion, 2013, Livre I, Chap. 26

#### **-Texte officiel**

*Code de l'éducation*, texte officiel, version consolidé au 5 octobre 2018  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

#### **Ouvrages critiques**

Bernard et Danielle Gerlaud, *Présentation et commentaire de Rousseau, Emile : ou, De l'éducation, Extraits*, Paris, Bordas, 1973

Elio Damiano, *L'insegnate etico*, Saggio sull'insegnamento come professione morale, Assisi Cittadella Editrice, 2007, p. 140-230

Emma Nardi, *Oltre l'Emilio, scritti di Rousseau sull'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005

Franco Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo di natura*, Genova, Il Melagolo, 2011

Giuseppe Flores D'Arcais, *Il problema pedagogico nell'Emilio di G.G. Rousseau*, Padova, Editoria Liviana, 1951

Giuseppe Mari, Giuliano Minichiello, Carla Xodo, "*Pedagogie Generale*", Per l'insegnamento nel corso di laurea in scienze dell'educazione, Brescia, La scuola, 2014, p. 228-243

Paolo Balboni, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2015

Philippe Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1987

Philippe Meirieu, *Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2013

Philippe Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2011

Pietro Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare, Psicologia della motivazione scolastica*, Novara, De Agostini Scuola SpA, 2012

Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1950

Sabine Kahn, *Pédagogie Différenciée*, Bruxelles, De Boeck, 2010

### **Sitographie**

David Ausubel, *Apprentissage significatif*

<https://glossairecourantspedagogiques.wordpress.com/apprentissage-significatif/>

Didactique des langues et du français langue étrangère, *Les styles d'apprentissage*,

<http://biblio-fle.blogspot.com/2013/01/les-styles-dapprentissage.html>

École Eden *Les rôles des enseignants aujourd'hui*, 22 Novembre 2016

[http://www.ecole-eden.ch/roles\\_enseignant\\_aujourd'hui-2/](http://www.ecole-eden.ch/roles_enseignant_aujourd'hui-2/)

Fabien Fenouillet, *La motivation*, <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article57>

Fondation David Suzuki, *La Nature comme Salle de Classe*

<http://getbackoutside.ca/wp-content/uploads/2017/10/Nature-Comme-Sallede-Classe.pdf>

*Les besoins selon Maslow et ses implications en classe*

[http://www.bpep-tunis.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Maslow\\_et\\_les\\_eleves.pdf](http://www.bpep-tunis.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Maslow_et_les_eleves.pdf), 20 Septembre 2018

Marlène N'garo, *Le facilitateur d'apprentissage*, Cefedem Rhone-Alpes, Promotion 2006-2009

<http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/memoire/le-faciliteur-dapprentissage>

Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Unesco, Horizon 2020, <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

Philippe Meirieu, *Motivation*, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/motivation.htm>

Scott Fluke, Reece L. Peterson, Amber Olson & Ana Cathcart, *Motivation*, University of Nebraska-Lincoln Strategy Brief, March, 2015.

[https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Motivation%203-15-15\\_1.pdf](https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Motivation%203-15-15_1.pdf)

TACT, *Rôle de l'enseignant*

<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/ten65476/etudiants/forum/intro4.html>

## 6. Riassunto

Questo studio ruota attorno alla figura di Rousseau, grande scrittore e filosofo del Settecento, nonché autore dell'opera qui analizzata, *l'Emilio*. Quest'ultima viene presentata come il più importante trattato di educazione degli ultimi tempi che ha ispirato tutta la pedagogia moderna e continua ad influenzare ancora oggi la pedagogia contemporanea. Il desiderio di trattare questo tema, in parte lontano dal mio percorso accademico, nasce dall'esperienza dei 24 CFU in occasione della quale ho avuto la possibilità di frequentare il corso di Pedagogia della Personalizzazione con i professori Panciera, Xodo e Benetton (mia controrelatrice). Durante tutto il corso, notai che molto spesso si faceva riferimento a Rousseau. Da qui il desiderio di riprendere in mano *l'Emilio* per vedere quanto c'è ancora oggi di rousseauiano nei nostri manuali di pedagogia. Grazie poi ad opere critiche, mi sono resa conto che effettivamente Rousseau viene spesso considerato come il padre della pedagogia grazie alle sue idee pedagogiche, rivoluzionarie rispetto all'epoca ancora un po' chiusa e bigotta in cui viveva. La prima parte dello studio è dunque dedicata proprio a questo: a partire da citazioni tratte da *l'Emilio*, si cerca di delineare le rivoluzioni pedagogiche dell'autore e di capire come queste sono state poi accolte, tralasciate o rielaborate dalla pedagogia moderna, facendo riferimento soprattutto a Sabine Kahn e Philippe Meirieu.

La modernità di Rousseau sta nell'aver colto l'importanza dell'infanzia e, in generale, del bambino-studente, tanto da aver ispirato l'educazione nuova e il puerocentrismo che mettono al centro del processo educativo non più il maestro ma bensì l'allievo. Secondo Rousseau, l'insegnante deve conoscere i suoi studenti, i loro bisogni ed interessi per adottare il metodo educativo più adatto alle loro esigenze. Questa idea è stata poi sviluppata dalla Pedagogia della Personalizzazione. A questo proposito, la pedagogia contemporanea cerca di abbandonare la logica dell'individualizzazione a favore di una pedagogia che riconosce ciascuno studente come persona unica ed irripetibile. Da qui l'importanza di proporre percorsi ed obiettivi differenziati a seconda delle caratteristiche, dei limiti e delle potenzialità di ciascuno studente. Mentre l'individualizzazione pone degli obiettivi comuni che tutti gli studenti devono raggiungere alla fine dell'anno scolastico pena la bocciatura, la pedagogia differenziata cerca di valorizzare i talenti senza escludere a priori coloro i quali presentano una forma

di intelligenza o uno stile di apprendimento che non rientra negli standard della scuola tradizionale. Se è vero che ogni persona è educabile per natura, è anche vero che bisogna trovare la chiave giusta per permettere ad ognuno di riuscire e di crescere. Per evitare di fare sia differenze ingiustificate sia discriminazioni di ogni genere, l'insegnante dovrebbe variare il metodo di insegnamento e le attività proposte in modo da non favorire solo ed esclusivamente coloro i quali presentano un certo tipo di stile cognitivo e di apprendimento. Questo approccio cerca di valorizzare la differenza in quanto ricchezza. La pedagogia della personalizzazione infatti è favorevole alle classi eterogenee dove il confronto con la diversità produce un conflitto socio-cognitivo che arricchisce gli studenti.

Il puerocentrismo di Rousseau implica tutto un processo di conoscenza dello studente da parte dell'insegnante per coglierne, non solo i limiti e le potenzialità, ma anche i bisogni e gli interessi. L'insegnante è chiamato ad organizzare delle situazioni di apprendimento che nascono dagli interessi dello studente. Per esempio, Emilio non impara a leggere fino a che non ne sente il bisogno: un giorno si ritrova davanti ad un biglietto che lo incuriosisce ma non riesce a decifrarlo. La curiosità, il desiderio e il bisogno sono la molla di un interesse che spingerà Emilio ad imparare a leggere. Secondo Meirieu, se l'allievo non è interessato a ciò che studia, egli finirà per collezionare una serie di saperi vuoti che non produrranno mai dei veri e propri apprendimenti significativi. Ci sono quindi due possibilità: individuare quegli interessi degli studenti che meglio si legano ai contenuti del programma scolastico o identificare nelle discipline scolastiche ciò che potrebbe interessare gli studenti. In questo modo si può creare fra gli studenti quella che la pedagogia contemporanea definisce "motivazione". Lo studente motivato otterrà buoni risultati grazie al suo impegno, a casa e a scuola. La motivazione infatti è una sorta di motore, una spinta interna che spinge lo studente ad adottare un atteggiamento positivo e resiliente verso la scuola e i suoi impegni accademici.

Un'altra rivoluzione rousseauiana è quella riguardante il fare e l'esperienza ludica a scuola. Quest'idea ispirò poi il pragmatismo educativo e i metodi attivi. Da qui lo slogan di Dewey, "learning by doing". Rousseau si trova d'accordo con Montaigne nel dire che i bambini non sono semplicemente dei vasi da riempire. Imparare a memoria significa dimenticare tutto quello che si è studiato. Il ruolo attivo degli studenti è dunque indispensabile per produrre degli apprendimenti significativi e per sviluppare delle

competenze spendibili poi anche nel mondo del lavoro. A questo proposito Meirieu suggerisce la programmazione di situazioni-problema (detti anche "compiti sfidanti"): gli studenti devono lavorare, spesso in gruppo, per risolvere una situazione problematica, coerente rispetto al loro percorso di studi. Sono chiamati a mettere in campo tutte le loro capacità e competenze, nonché saperi a volte anche teorici, per risolvere il problema e superare l'ostacolo che si troveranno di fronte. Questo tipo di esperienza mette in evidenza l'importanza del processo rispetto al prodotto e dell'esperienza pratica, fondamentale per acquisire conoscenze e competenze nuove. Quello che qui interessa non è la performance in sé o il risultato ottenuto ma piuttosto il processo intrapreso per arrivare alla soluzione. Tutte le ipotesi formulate, i tentavi ed errori, rivelano infatti le conoscenze e competenze che il soggetto è arrivato a padroneggiare.

Parlando di pragmatismo educativo non si può non menzionare il gioco e il lavoro di gruppo come forme di apprendimento coinvolgenti e motivanti. Mentre oggi queste tematiche sono molto spesso trattate dalla letteratura pedagogica, all'epoca di Rousseau non se ne parlava. Rousseau è ancora una volta uno dei primi pedagogisti a riconoscerne l'importanza. Per quanto riguarda il lavoro di gruppo, in *Emilio* ci sono solo due esperienze di questo tipo proprio perché Rousseau ha una visione negativa della società che pensa essere corrotta e fonte di corruzione per l'uomo che di per sé è buono per natura. Nonostante l'autore sia consapevole che l'uomo non è un selvaggio destinato a vivere per tutta la vita in mezzo alla natura, egli ritiene necessario limitare i contatti tra Emilio e la società e posticiparne l'entrata solo dopo aver ricevuto una buona educazione ed essere diventato un uomo e un cittadino libero e responsabile. Da qui l'importanza di un'educazione politica che arriva più tardi, quando il bambino è ormai un uomo ed un essere razionale. Grazie ai lavori di gruppo, Emilio coglierà il significato di reciprocità, collaborazione, solidarietà e l'importanza del rispetto delle norme in vigore per poter vivere bene in società. Come sottolinea Rousseau e tutta la pedagogia moderna, l'educazione implica un mélange fra il totus paedagogicus e il totus politicus visto che il destino dell'uomo è la vita in società. La scuola ancor oggi vuole formare non solo uomini liberi ma anche cittadini responsabili. Per compiere la sua missione, essa organizza non solo lavori di gruppo che permettono agli studenti di confrontarsi e di esprimersi nel rispetto degli altri, ma anche lezioni di educazione alla cittadinanza. In questo modo la scuola diventa un'esperienza di vita e la classe una piccola polis, un

luogo di confronto e di democrazia, di dialogo rispettoso e di ascolto reciproco. Questa educazione politica ha infatti l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti alla libertà e alla democrazia. La libertà, secondo Rousseau, è infatti la vera natura dell'uomo. Grazie all'educazione, essa si manifesta pienamente. Se da un lato Emilio, così come ciascuno di noi, può essere liberato dalla cultura e da ogni forma di condizionamento sociale, egli non può essere altrettanto libero da se stesso. Infatti, Rousseau pensa che ogni individuo è un mix di tendenze, esigenze, forze e capacità che costituiscono la sua natura. Questa deve dunque essere rispettata e lasciata libera di esprimersi durante tutto il percorso formativo.

La libertà di cui parla Rousseau non significa assecondare in tutto l'allievo, persino nei suoi capricci. Si tratta piuttosto di una libertà "bien réglée": l'allievo deve avere la possibilità di scegliere quello che preferisce studiare e fare, secondo i suoi bisogni ed interessi. Deve inoltre poter esercitare il corpo per manifestare liberamente le sue passioni, sempre sotto il controllo di una guida attenta e vigile ma mai eccessivamente invadente. L'insegnante fissa inoltre delle regole da rispettare grazie alle quali si impara a vivere insieme ad altri, a rispettare la libertà altrui e il valore della Legge. Questa educazione naturale fa di Emilio un uomo libero e responsabile, sempre più autonomo rispetto al suo maestro. Grazie ai viaggi, Emilio arriverà a conoscere anche il significato di libertà in termini politici e sociali, una libertà che implica il rispetto della Legge e della libertà altrui.

Per quanto riguarda l'idea di libertà della pedagogia moderna, è necessario considerare il concetto di relazione educativa. Lo studente è libero in quanto in potere di dirsi educabile e di accettare o meno quel patto educativo con l'insegnante che implica rispetto e fiducia reciproca. Si tratta di una relazione asimmetrica poiché, dall'alto del suo sapere, l'insegnante cerca di "augere", di elevare e far maturare lo studente il quale raggiunge così la sua autonomia grazie all'educazione ricevuta. Come dice Rousseau, una volta concluso il processo educativo, l'allievo raggiunge una condizione di parità con il suo maestro. Al di là della relazione educativa, educare alla libertà a scuola significa anche rispettare i ritmi e le esigenze degli allievi e il loro bisogno di libertà e di sicurezza. Inoltre, è importante che l'insegnante presti ascolto agli studenti e alle loro storie, dia loro dei feedback, li accompagni nella presa di decisioni e intervenga, se necessario, con sanzioni per ristabilire l'ordine e l'armonia all'interno della classe. In

questo modo, egli contribuirà alla formazione di uomini non solo consapevoli della portata delle loro parole ed azioni ma anche liberi da ogni forma di fatalismo e protagonisti della loro vita.

Tutte queste rivoluzioni operate da Rousseau incidono notevolmente sulla figura dell'insegnante, anch'essa in continua evoluzione. Nell'*Emilio*, il maestro è una sorta di mano invisibile, un narratore onnisciente che tutto controlla ed organizza, lasciando però allo studente una parvenza di libertà, in modo tale da renderlo protagonista delle sue esperienze educative. Il maestro è tenuto a rispettare le fasi di crescita dello studente senza anticipare ciò che egli potrebbe non ancora capire. Egli lascia scegliere allo studente ciò che ritiene utile ed interessante sapere; deve conoscere i bisogni e le esigenze dello studente, in modo tale da organizzare delle situazioni d'apprendimento consone; è capace di mettersi al livello dello studente senza mai perdere il controllo. Il "gouverneur" di Emilio assomiglia molto a quello che Rogers ha definito "facilitatore" di apprendimenti. Quest'ultimo è un grande osservatore che conosce bene i suoi studenti. Egli non si sostituisce mai ai suoi studenti ma lascia fare a loro. Accetta i loro errori e li considera come uno specchio della loro fasi di apprendimento; è sempre presente e, in caso di bisogno, aiuta e dà consigli. La pedagogia contemporanea mette in evidenza come la società complessa di oggi richiede degli insegnanti capaci di giocare ruoli diversi a seconda della situazione in cui si trovano. Per esempio, l'insegnante di oggi non può più essere semplicemente un bibliotecario o disciplinarista; egli deve essere in primis "compagno" e "tutore" dello studente durante tutto il processo di crescita. Ben venga inoltre l'insegnante "ricercatore", vero esempio e testimone del piacere di scoprire e di perseguire la Verità.

Inoltre, la pedagogia moderna parla di stile d'insegnamento controllante o supportivo dell'autonomia. Nel primo caso, l'insegnante giudica, valuta, mette fretta e dà scadenze precise creando così un ambiente formativo che suscita paura e che demotiva gli studenti. Questo controllo, troppo invasivo e poco empatico, rischia di minacciare l'autostima e il benessere psicologico dell'allievo. È bene quindi optare per uno stile supportivo dell'autonomia. In questo caso l'insegnante valorizza gli sforzi degli studenti, ascolta le loro richieste, rispetta i ritmi di ciascuno di loro; non dà soluzioni ma invita a fare da soli; non dice mai "tu devi" ma è empatico e accetta le manifestazioni di

affettività negativa da parte degli studenti ("non ho voglia", "non mi interessa, non lo faccio").

Tutti questi aspetti appena descritti sono stati, in parte, ripresi nella seconda parte dello studio dove viene analizzato uno dei documenti ufficiali sull'educazione francese (*Code de l'éducation*). L'obiettivo è quello di rileggere questo documento alla luce delle informazioni pedagogiche appena raccolte e analizzate e vedere quanto la pedagogia di Rousseau sia ancora in grado di influenzare la scrittura di documenti ufficiali sull'educazione.

In primis, il codice presenta l'educazione come un diritto ed una priorità nazionale partendo dal presupposto che ogni individuo sia per natura educabile (Meirieu). Inoltre, sulla scia del puerocentrismo inaugurato da Rousseau, il documento mette lo studente al centro del processo educativo. Da qui l'importanza di osservare gli allievi per conoscere la loro storia, il loro background, nonché i loro bisogni ed interessi. Per garantire a tutti la possibilità di riuscire, la scuola mette a disposizione degli studenti in difficoltà degli aiuti personalizzati affinché anche loro arrivino a padroneggiare tutte quelle conoscenze e competenze richieste alla fine di ogni anno/ciclo scolastico. Un'analisi attenta del codice, evidenzia la presenza di una doppia anima: da un lato il documento segue la logica dell'individualizzazione definendo un "socle commun", ovvero degli obiettivi (in termini di conoscenze e competenze) che tutti gli studenti devono padroneggiare, pena la bocciatura; dall'altro lato si parla di potenzialità e di personalizzazione dei percorsi. Non si può dunque affermare che il codice abbracci completamente la logica della personalizzazione poiché, in questo caso, la scuola dovrebbe individuare percorsi ed obiettivi differenziati a seconda delle potenzialità vs difficoltà di ciascun studente. Di certo questa missione è molto difficile da compiere; bisognerebbe, in primis, rivedere la suddivisione in classi per età.

Per quanto riguarda gli obiettivi della scuola francese, essa cerca soprattutto di formare degli uomini autonomi e dei cittadini responsabili. Così come nell'*Emilio*, anche nel codice il totus politicus si mescola al totus paedagogicus: la scuola, infatti, deve preparare alla vita futura in società. Da qui l'importanza di istituire delle ore di educazione civica per formare dei cittadini più consapevoli dei loro diritti e doveri e dei valori che ispirano la loro democrazia. Inoltre, la scuola deve essere un luogo di

socializzazione; da qui l'importanza dei lavori di gruppo per permettere agli studenti di confrontarsi e di rispettarsi, nonostante le idee a volte diverse.

Per integrarsi in società, l'uomo deve padroneggiare lingue e linguaggi diversi. Ed è per questo motivo che, contrariamente a Rousseau, il codice sottolinea l'importanza di un apprendimento precoce delle lingua straniere, già dai 6 anni, tesi sostenuta anche dalla glottodidattica. In accordo con Rousseau, invece, il documento riconosce il valore del linguaggio corporeo e dunque dell'attività sportiva anche a scuola. L'uomo infatti non è solo anima e testa, ma anche corpo e passioni. A questo proposito, al di là dell'educazione fisica da sempre praticata nelle nostre scuole, il codice parla più volte di educazione sessuale. Rousseau sembra essere uno dei primi pedagogisti a riconoscerne l'importanza. Ma alla base vi sono motivazioni diverse. Rousseau, contrariamente alla gente della sua epoca, pensa che la sessualità non debba essere demonizzata proprio perché esse fa parte della natura degli uomini. Inoltre, far della sessualità un tabù significa stimolare la curiosità dei bambini, i quali però si trovano sprovvisti degli strumenti utili e necessari per rispondere alle loro domande sulla sessualità. Si ottiene così l'effetto contrario: si cerca di difenderli da qualcosa di naturale ma li si spinge così indirettamente alla trasgressione. Il codice invece ritiene necessario educare allievi di tutte le età alla sessualità per arrivare ad una maggiore percezione dei rischi (gravidanza, malattie...) e ad un atteggiamento di stima e di rispetto verso se stessi e gli altri.

Inoltre, il codice sottolinea l'importanza della formazione che dura tutta la vita, concetto elaborato dalla pedagogia moderna. A scuola gli studenti devono non solo studiare nozioni e saperi ma anche sviluppare competenze spendibili un giorno nel mondo del lavoro; essi dovrebbero poi imparare a padroneggiare quei metodi e strumenti necessari per continuare a formarsi ed imparare anche al di fuori del contesto scolastico. La grande sfida di oggi è dunque quella di imparare ad imparare. Solo così gli studenti riusciranno a cavarsela in una società in continua trasformazione, dove sono richiesti non più solo tecnici ma personalità polivalenti.

Inoltre, il codice poggia sul concetto di laicità. Sembra esserci un principio di laicità educativa già nell'*Emilio* per quanto riguarda l'insegnamento religioso. Secondo Rousseau, infatti, il maestro non deve mai anticipare i discorsi sulla fede, discorsi che potrebbero non essere capiti dallo studente ed essere quindi travisati. Egli deve quindi

dare gli strumenti e le informazioni necessarie per garantire una scelta autonoma e libera della religione da parte degli studenti. Spesso, infatti, l'insegnamento rischia di trasformarsi in indottrinamento; anziché liberare dalle catene, si rischia di crearne di nuove.

Infine, è necessario considerare la figura dell'insegnante. Leggendo il codice, ci si rende conto che il maestro francese per eccellenza è un buon osservatore che conosce i suoi studenti, la loro storia e i loro bisogni. E' dunque molto simile al "gouverneur" di Rousseau poiché anch'esso organizza delle situazioni d'apprendimento che soddisfano le esigenze degli studenti senza mai sostituirsi a loro nel fare un compito o nel correggere un errore. Adottando la prospettiva di Meirieu, il maestro francese può essere considerato un compagno piuttosto che un bibliotecario, un facilitatore piuttosto che un esperto disciplinarista. Il codice incoraggia inoltre una formazione continua, scientifica e pedagogica, da parte dell'insegnante e un lavoro di ricerca.

Questo viaggio alla scoperta delle radici della pedagogia moderna e contemporanea in *Emilio* si conclude con la consapevolezza che, in realtà, epoche così distanti dal punto di vista temporale, sono più vicine di quanto si possa pensare. C'è un filo rosso che copre questa distanza, temporale e spaziale. Questo filo che unisce è l'amore per l'insegnamento e per la ricerca pedagogica. Rousseau e Meirieu condividono lo stesso interesse: andare alla ricerca di tutti gli strumenti possibili per garantire un'educazione efficace al fine di formare uomini e cittadini attivi e desiderosi di mettersi in gioco per migliorare il mondo che hanno ereditato. La pedagogia è infatti amore per il prossimo; fare ricerca significa prendersi cura del futuro delle prossime generazioni. Questa ricerca non è però possibile se non si considera la genesi e l'origine dei saperi ereditati. Bisogna partire dal passato per andare ancora più lontano. Questo è lo spirito con cui ho scritto questa tesi di laurea: una tesi che mi ha permesso di ritrovare quella motivazione e quel desiderio di insegnare che spesso la burocrazia e le sfide di ogni giorno cercano di addormentare.